



НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ
ДЕПАРТАМЕНТ „РОМАНИСТИКА И ГЕРМАНИСТИКА”
ДОКТОРСКА ПРОГРАМА „МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО
СЪВРЕМЕННИ ЕЗИЦИ“

Калин Костадинов Василев

ФРАЗЕОЛОГИЗМИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО
ПО СЪВРЕМЕНЕН ГРЪЦКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД ЗА
БЪЛГАРИ

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

за придобиване на образователната и научна степен „доктор”

Област на висше образование: 1. Педагогически науки

Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по...

Научна специалност: 05.07.03. Методика на обучението по новогръцки
език

Научен ръководител: проф. д-р Стойна Пороманска

Рецензенти: доц. д-р Елена Савова

доц. д-р Владимир Владов

София, 2017

Дисертационният труд е в обем от 454 страници, от които 157 страници основен текст, 9 страници библиография и 288 страници приложения. Състои се от: титулна страница, съдържание, благодарности, увод, изложение (три глави), заключение, библиография и приложения. В текстовата част се включват 23 таблици и 12 фигури. Библиографията включва 93 заглавия, от които 48 на български и руски език, 10 на английски език, 2 на немски език, 26 на гръцки език и 7 интернет източници.

Дисертацията е осъществена под научното ръководство на проф. д-р Стойна Пороманска.

Дисертационният труд е обсъден на закрито заседание на Департамент „Романистика и германистика“ на Нов български университет и е насочен към публична защита пред научно жури с протокол №21/28.06.2017г.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на открито заседание на научното жури, което ще се проведе на 14.11.2017г. от 13:00 часа в зала 307-II корпус. Научното жури, определено със Заповед №3-РК-344 на Ректора на НБУ, е в следния състав:

вътрешни членове:

доц. д-р Елена Славчева Савова (НБУ, председател)

доц. д-р Анелия Кирчева Бръмбарова (НБУ)

външни членове:

проф. дпн Лиляна Александрова Грозданова (СУ „Св. Климент Охридски“)

проф. дфн Димитър Веселинов Димитров (СУ „Св. Климент Охридски“)

доц. д-р Владимир Николаев Владов (ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“)

Материалите за защитата на дисертационния труд са на разположение на интересуващите се в Департамент „Романистика и германистика“ (стая 201-II корпус).

СЪДЪРЖАНИЕ НА АВТОРЕФЕРАТА

СТРУКТУРА И ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД /5

УВОД /5

Актуалност и значимост на проблема /5

Обект, предмет, цел и задачи на изследването /7

Хипотеза на изследването и изследователски методи /8

ПЪРВА ГЛАВА – ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО /9

Лингвистични основи /10

Методически основи /11

Методи и похвати за преподаване и усвояване на лексикални знания и развиване на лексикалната компетентност /12

Психологически и психолингвистични основи /19

ВТОРА ГЛАВА - МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ФРАЗЕОЛОГИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕНЕН ГРЪЦКИ ЕЗИК НА ВЪЗРАСТНИ ОБУЧАВАНИ НА НИВО В ПО ОЕЕР /19

Фразеологизмите в художествени произведения на съвременната гръцка литература /20

Учебници и учебни системи за изучаване на съвременен гръцки език като чужд /20

Предпоставки за разработване на методически модел за развиване на фразеологичната компетентност сред изучаващите съвременен гръцки език на ниво В по Общата европейска езикова рамка /21

ТРЕТА ГЛАВА – ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЧАСТ /22

Експериментът като изследователски метод в чуждоезиковото обучение и експериментално изследване /22

Анкетирание /23

Експериментално изследване във връзка с предложения методически модел за развиване на фразеологична компетентност /24

Констатиращ експеримент /24

Развиващ експеримент /25

Заключителен експеримент /27

Статистически анализ на резултатите от експерименталното изследване /27

ЗАКЛЮЧЕНИЕ /30

ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ /35

ЛИТЕРАТУРА, ЦИТИРАНА В АВТОРЕФЕРАТА /36

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА /40

ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО /41

СТРУКТУРА И ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

Структурата на дисертационния труд отразява логиката на осъщественото изследване: анализ на теоретичните виждания и концепции, регистриране състоянието на проблема в педагогическата практика, разработване на методически модел за преподаване на новогръцки фразеологични единици, провеждане, анализ и интерпретация на резултатите от проведените, констатиращ, развиващ и заключителен експеримент. Дисертацията на тема „Фразеологизмите в обучението по съвременен гръцки език¹ като чужд за българи” изследва ролята на фразеологизмите в обучението по съвременен гръцки език като чужд за българи – въпрос, който до момента не е проучен или в много малка степен е проучен от български и чуждоезични автори. Дисертационният труд е в обем от 454 страници, като съдържанието е структурирано в увод, три глави, заключение, следвани от списък на използваната литература (библиография) и приложения.

УВОД

Дисертацията на тема „Фразеологизмите в обучението по съвременен гръцки език като чужд за българи” изследва ролята на фразеологизмите в обучението по съвременен гръцки език като чужд за българи – въпрос, който до момента не е проучен или в много малка степен е проучен от български и чуждоезични автори.

Преобладава становището, че фразеологията дава познания не само за самия език, но и за бита, културата, историята и духовността на народа, който говори съответния език. Тъй като създава и отразява конкретен възглед за света, фразеологията често бива определяна като „духовен речник” и „съкровищница” на езика и негова най-ярко оцветена с национален характер част. Тя е най-своеобразната част от изразното богатство на даден език. Фразеологичните единици невинаги имат точен преводен еквивалент на матерния език на

¹ В настоящия дисертационен труд термините „съвременен гръцки език”, „новогръцки език”, а в някои случаи и „гръцки език“ ще се използват като синоними.

обучаваните (в случая български) и поради тази причина обикновено създават трудности при превода им от единия език на другия, независимо дали изучаващите чуждия език ги срещат в или извън даден контекст. От друга страна, досега в методическата литература въпросът за преподаването на фразеологични словосъчетания не е изследван от български автори, а от чуждоезични – в изключително малка степен. Освен това наблюденията показват, че в учебниците и учебните системи, по които се изучава съвременен гръцки език в България, независимо дали са съставени от български или чуждоезични автори/авторски колективи, фразеологизмите са застъпени или в много малка степен, или изобщо не им се обръща внимание.

Споделяме мнението, че съпоставителното изследване на фразеологизмите допринася за успеха на опитите за поставяне на граници при приликите и разликите между два езика и, следователно, може да предложи на преподавателите и преводачите подходящи решения. Именно тези особености на фразеологичните единици ни мотивираха да започнем да се занимаваме с проблемите на обучението, възникващи при изучаването на чужд език и по-конкретно при усвояването на фразеологизмите в процеса на четене. Това е причината за нашето намерение, а именно да помогнем на българските студенти, изучаващи съвременен гръцки език, да разбират това, което четат, т.е. овладяване на фразеологичния материал и разбирането на фразеологизми в съвременната гръцка писмена реч.

Известно е, че през последните десетилетия рязко се е повишил интересът към преподаването на съвременния гръцки като втори (или чужд) език. Издаването на повече помагала, свързани с преподаването, съставянето на все повече речници, все по-честото публикуване на статии и изследвания, свързани с чуждоезиковото обучение в Гърция и в други страни, както и провеждането на конгреси на тази тематика, са характерни черти на тази тенденция, която е следствие от големите промени, обществени и социални, в света и по-конкретно на Балканския полуостров през 80-те и 90-те години на XX век.

Образът на Гърция като страна членка на Европейската общност и принадлежността ѝ към западния начин на живот предизвиква рязко нарастване

на интереса към съвременния гръцки език в балканските страни, включително и в България, където се появила една след друга университетски специалности с изучаване на новогръцки език (Великотърновски университет „Св.св. Кирил и Методий“, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Нов български университет, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Югозападен университет „Неофит Рилски“),² обучението в които се нуждае от преподаватели, добри познавачи на езика на различни нива, и най-вече на ниво фразеология.

Всички тези причини ни подтикнаха да изберем темата на настоящото дисертационно изследване, която до този момент или не е или е в много малка степен проучена от лингвистичен, психологически, психолингвистичен или методически аспект както от български, така и от чуждоезични автори.

Обект на дисертационното изследване са като цяло фразеологичните единици в съвременния гръцки език, изучаван като чужд от български студенти, и в частност онези, които се изучават на ниво B1-B2 по Общата европейска езикова рамка.

Предмет на настоящото изследване са похватите за ефективно изучаване и преподаване на фразеологични единици, характерни за съвременния гръцки език, като цяло, и в частност на ниво B1-B2 по Общата европейска езикова рамка.

Основната цел, която си поставя настоящата работа, е разработване на методически модел за ефективно усвояване на фразеологизми и констатиране на ефективността му на ниво B1-B2 на владеене на новогръцки език чрез пилотирането му в контролирани експериментални учебни среди от няколко университета в България.

Във връзка с реализацията на тази цел в изследването се обособиха следните **задачи:**

- проучване на публикации върху особеностите на фразеологичните единици в лингвистичната, дидактическата, психологическата и психолингвистичната научна литература;

² По-нататък съответно ВТУ, СУ, НБУ, ПУ. В ЮЗУ не е проведено емпирично изследване.

- ексцерпиране на фразеологични единици от няколко съвременни гръцки литературни творби и някои актуални учебници/учебни системи по съвременен гръцки език (вж. за подробности Библиография);
- изясняване на степента на застъпеност на фразеологизмите в учебниците/учебните системи при изучаването на съвременен гръцки език;
- изясняване на степента на застъпеност на достатъчно задачи и упражнения в учебниците/учебните системи, които да развиват знанията на студентите в областта на фразеологията;
- сравняване на употребата на фразеологизмите при авторите на съвременните художествени гръцки произведения с тези в учебниците/учебните системи по съвременен гръцки език по отношение на това кои фразеологизми от художествената литература се срещат и в учебниците/учебните системи, включително и честотността им в повече от един учебник;
- дефиниране на понятието „фразеологична компетентност“;
- категоризиране на фразеологизмите според тяхната честотност на употреба и според това на кои нива на обучение по Общата европейска езикова рамка съответстват;
- разработване на методически модел, съдържащ примерни задачи и упражнения с ексцерпирания най-честотни фразеологизми, съответстващи на нивата B1 и B2 по Общата европейска езикова рамка с цел проверка на формулираната по-долу хипотеза на изследването;
- съставяне на речник с ексцерпирания фразеологичен материал.

Хипотезата, залегнала в основата на изследването, е че разработеният методически модел ще повлияе положително на усвояемостта на фразеологизмите в областта на четенето от страна на студентите, изучаващи съвременен гръцки език като чужд.

За изпълнение на поставените задачи са използвани следните **изследователски методи**:

- теоретичен анализ на научната литература по разглеждания проблем (психолингвистика, методика на обучението по чужд език, в случая съвременен гръцки);
- анкетиране на обучаващи и обучавани от няколко висши училища в България, в които се изучава съвременен гръцки език;
- експериментална работа във връзка с горепосочената хипотеза, която включва **констатиращ, развиващ и заключителен експеримент**;
- статистическа обработка на получените резултати от експерименталната работа и тяхната интерпретация.

ПЪРВА ГЛАВА – ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

В **първа глава** се стъпва на теоретични схващания на базисни за методиката на чуждоезиковото обучение науки като лингвистика, дидактика, психология и психолингвистика. Стефанова (2007:25-26) твърди, че интегралният по своята същност характер на методиката на ЧЕО предполага използването на данни от редица науки, чиито обекти и предмети на изследване имат общи, пресечни точки с тези на методиката на ЧЕО. Според същата авторка методиката има връзка с философията, педагогиката, психологията, лингвистиката и текстовата лингвистика.

За да бъдат изследвани фразеологизмите в съвременния гръцки език и тяхната роля в обучението по същия език като чужд, най-напред се представят различни дефиниции за фразеологизми, както и за фразеологията като дял на лексикологията, респективно на езикознанието. След това се търси мястото на фразеологията и фразеологизмите в преподаването на лексикалния материал на дадения език и по-конкретно степента им на усвояване при четене с разбиране на съвременен гръцки текст и накрая се изяснява начинът, по който възрастните обучавани биха могли да развият своите знания в областта на фразеологията. Най-общо казано, в настоящата глава се разглеждат признаците на фразеологичните словосъчетания в лингвистичен, методически, психологически и психолингвистичен аспект, тъй като „сложността на методическото изследване идва именно от факта на взаимодействието на закономерности, които са

присъщи на близките на методиката на чуждоезиковото обучение науки – лингвистика, дидактика, психология, психолингвистика...” (Илиева 1987:103). Тези признаци могат предварително да бъдат представени чрез следната схема:

Фигура 1: Науки, имащи пресечни точки с преподаването на фразеологизми и засегнати в дисертацията



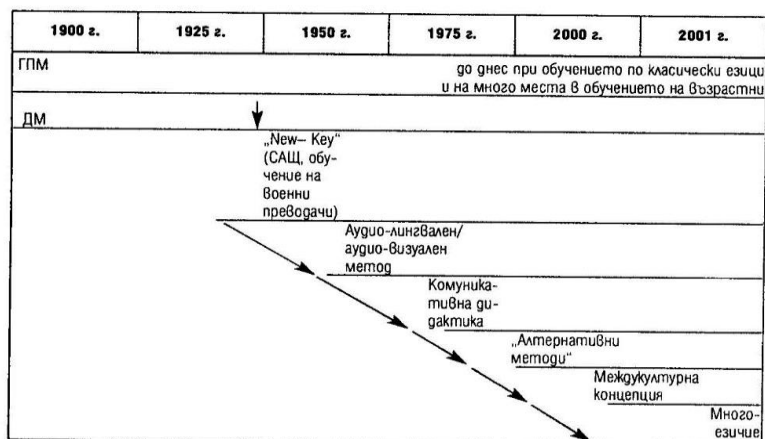
В първи параграф – **Лингвистични основи** – се представят различни дефиниции за фразеологична единица в българската и чуждоезиковата научна литература – едни автори класифицират фразеологизмите според значението им, а други правят класификации на фразеологизмите според структурните им модели, т.е. както от семантична, така и от граматична гледна точка (Калдиева-Захаријева 2005, Георгиев, Русинов 1996, Симеонидис 2000, Мустаки 1992а, Мустаки 1992б, Анастасиади-Симеониди, Евтимиу 2006, Бояджиев 2002, Баранов, Доброволски 2008, Верешчагин, Костомаров 1983). След представяне на различните схващания и дефиниции за фразеологичните единици в български и съвременен гръцки език, след разглеждане на някои класификационни модели на фразеологичните единици в научната литература може да се направи изводът, че според горепосочените автори фразеологизмите са устойчиви словосъчетания, които се различават ясно от свободните, понеже, както вече споменахме, свободните съчетания от лексеми могат свободно да бъдат променяни от говорещия по време на речта, докато фразеологичните

словосъчетания са се “вкаменили” в езика и съответно не допускат промени на структурно равнище или пък замяна на лексеми с техни синоними в самата фразеологична конструкция. Единственото изключение в този аспект в нашето изследване се забелязва при поговорките, пословиците и сентенциите които, както вече бе споменато, Симеонидис (2000:19), както и други автори (Верещчагин, Костомаров 1983, Мокиенко 2008, Григорова, Йончева 2002, Баранов, Доброволски 2008, http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/semasiology.html#toc006) отнася към фразеологията в широкия смисъл на понятието. Именно поради тази причина в проведеното и анализираното по-нататък експериментално изследване включваме също поговорки и сентенции.

Във втори параграф – **Методически основи** – първо се разглежда Общата европейска езикова рамка (2006) и изискванията ѝ в областта на владене на речника на изучавания език, свободата на изказа и компетентността на обучаваните в рецептивните умения, а след това се разглеждат методите и похватите за усвояване на лексикални знания, както и за развиване на лексикална и най-вече фразеологична компетентност сред обучаваните. Учебният метод е основен фактор в чуждоезиковото обучение. Той е система от дейности за обучение по чужд език с единна теоретична основа (Шопов 2008:71). В широкия смисъл на думата понятието *метод* (гр. ез. μέθοδος/μέθοδος) означава начин за постигане на определена цел, за теоретично изследване, за практическо прилагане на нещо в производствена, учебно-възпитателна и др. работа, а също и генерална стратегия на обучение в определен исторически период – граматико-преводен, директен, аудио-визуален и др., а в тесния смисъл – път за съвместна дейност между обучаващ и обучаеми, за да бъдат постигнати поставените цели, като например запознаване с материала, тренировка, практическо приложение (срв. Филипова-Байрова и др. 1993:529, също и <http://doshkolnuk.com/metodika-obucheniya>) или по-конкретно за нашето изследване „обхваща цялостната методическа концепция за курса по чужд език“ (Шопов 2008:71, цитат по Илиева, Хелмих 1984:94).

Стефанова (2007:43) онагледява смяната на един метод с друг в исторически план чрез следната графика:

Фигура 2: Методи на чуждоезиково обучение



Граматико-преводният метод (ГПМ) или според терминологията на Мицис (1998:81) **традиционен метод**, е разработен в Европа през XIX век за обучението по нови езици в гимназиите (срв. Стефанова 2007:40). За образец служи обучението по старогръцки и латински, които тогава се изучават в гимназиалната степен. Главна цел на обучението по онова време е „общото духовно развитие” на ученика. Той трябва да развива ума си въз основа на логиката и систематиката на изучавания език. Главните характеристики на граматико-преводния метод, както подсказва самото име, са значението, отдавано на граматиката на изучавания език, и прилагането на превода като учебна дейност (срв. Шопов 2002:18). Урокът по чужд език, както и учебникът, са разделени на две части: първата съдържа структурни обяснения (правила и парадигми по морфология, синтаксис, лексика, произношение), а втората включва изречения за превод от чуждия на родния език и от родния на чуждия език. Изречението е основната единица на обучението.

За граматико-преводния метод са характерни следните упражнения:

- образуване на коректни изречения по дадено правило;

- упражнения в превод от майчиния на чуждия език и обратно (основен метод в преподаването) – предимно на отделни изречения, но на чужд език се превеждат и по-сложни литературни текстове, в това число и поезия;
- трансформационни упражнения;
- упражнения за попълване;
- диктовка върху литературни текстове;
- преразказ;
- съчинение.

Друга особеност на този вид метод на обучение е, че учебните цели включват главно писмената форма на изучавания език. Цел на обучението са четенето и писането, а на устната реч се обръща малко внимание. Използва се упражнението, наречено „аналитично четене” на глас. То цели овладяване на правилно произношение, както и служи за анализ на граматиката и лексиката в учебното четиво. При този метод изучаването на лексика директно се свързва с четене и превеждане на текстове, за чието усвояване се използват списъци на думи извън контекст, преведени от чуждия на матерния език. С други думи, при граматико-преводния метод за да може да разбере обучаваният нещо написано на чуждия език, трябва да може да го преведе, като в доста случаи преводът е буквален. Този тип метод не би могъл да се използва ефективно при преподаване на фразеологични единици поради невъзможността им в повечето случаи да бъдат превеждани буквално от един език на друг.

В резултат на това възниква *директният метод (ДМ)*, който измества гореспоменатия граматико-преводен. Съдейки по самото наименование „директен”, можем да кажем, че при него обучението по чужд език се води директно, т.е. без намесата на матерния език. Цел на обучението става развитието на усет към езика и се приема, че усвояването на чужд език протича както овладяването на родния (Стефанова 2007:40). Новата лексика се обяснява чрез обяснения с жестове, показване на предмети и нагледни материали, а абстрактните понятия – чрез асоциации с идеи в езика-цел; дава се предимство на устната реч. Този метод се появява в резултат на реформаторското движение

в езикованието, зародило се в средата на XIX в. Почти паралелно с него, като израз на новите идеи през 1886г. бива основана Международната фонетична асоциация (IPA), една от основните цели на която е подобряването на ЧЕО чрез:

- изучаване на устната реч;
- обучение по фонетика за овладяване на добри произносителни навици;
- употреба на диалогични текстове за въвеждане на разговорни фрази и идиоми;
- индуктивен подход за преподаване на граматика;
- преподаване на нови значения чрез създаване на асоциации вътре в изучавания език, а не чрез създаване на асоциации с родния език (Ричардс, Роджърс 1986:7).

Характерни упражнения за директния метод са следните:

- въпросно-отговорни и подражателни упражнения;
- упражнения за попълване;
- проиграване на диалозите в учебника;
- наизустяване на рими, песни и стихотворения;
- диктовка;
- преразказ.

Развитието на лингвистиката, психологията и социологията довеждат до възникването на *аудио-лингвалния метод (АЛМ)* през годините между двете световни войни (Шопов 2002:20). По-конкретно, той е създаден в САЩ поради установения през Втората световна война дефицит на хора, владеещи чужди езици и именно поради тази причина в периода между двете световни войни биват разработени много езикови програми, допринасящи за развиване на новите тенденции в чуждоезиковото обучение (Стефанова 2015:43). При този метод се дава предимство на уменията говорене и слушане, особено значение се отдава както на интонацията и ударението като основни фактори в говоримата реч, така и на уменията на изпълнение на роли от ежедневието. По същото време, във Франция, в периода между 1941г. и 1943г. бива разработен и *аудио-визуалния метод (АВМ)* – продължение на аудио-лингвалния, когато се чувства остра нужда от военни преводачи (New-key). При АВМ навсякъде, където е

възможно, езиковото обучение се обвързва със зрителен нагледен материал (Стефанова 2007:41). Развиват се нови технологии, като запис на говоримия език върху грамофонни плочи, създаване на езикови лаборатории и др. За първи път се въвежда преподаване на културологични аспекти на изучавания език, съответно лексикалните единици се въвеждат в културен и езиков контекст и не се преподават изолирани. Аудио-лингвалният метод е особено подходящ и за преподаване в частност на фразеологизми, тъй като при него лексикалните единици се усвояват като готови клиширани фрази. За последните два метода – аудио-лингвален и аудио-визуален са характерни следните упражнения, посредством които се въвежда новата лексика:

- упражнения с изречения-образци;
- заместителни упражнения;
- упражнения за попълване;
- заучаване наизуст на диалози-образци и проиграването им;
- упражнения върху зрителна опора.

Критиците на аудио-визуалния метод се обявяват от една страна срещу изключването на когнитивния и творческия потенциал на обучаваните в полза на преди всичко рецептивни и репродуктивни дейности и от друга срещу недостатъчно гъвкавата схема на протичане на учебните часове. Освен това според тях съществува противоречие между изискването за говорене, ситуативност и автентичност, а също така и придържане към граматична прогресия, ориентирана към формалноезикови структури. Матерният език изцяло бива изключен от провеждането учебния час. Заради марионетния вид на фигурите стават банални граматичните образци, диалозите и упражненията в учебниците. В споменатите дотук методи в една или друга степен доминира граматическата компетентност, но през 70-те години на миналия век навлиза идеята, че тя не е достатъчна. В резултат на това на дневен ред излиза необходимостта от развитие на комуникативни способности, а заедно с това възниква и *комуникативната дидактика* или *комуникативният подход*, който бива разработен с голям ентузиазъм като отрицание на принципите на аудио-лингвалния метод в Америка и Европа през 70-те години на XX век

(Шопов 2002:22). Неговите особености се състоят в това, че обучението преди всичко се осъществява в обстановка на реални ситуации, които поражда езикова комуникация и по този начин обучаваният е мотивиран да общува на изучавания от него език.

Според функцията, която изпълняват, упражненията при комуникативния подход се групират в четири нива (Стефанова 2007а:25):

- първо ниво: упражнения за развитие и проверка на рецептивни умения;
- второ ниво: репродуктивни упражнения;
- трето ниво: упражнения за развитие на умения за говорене и писане с репродуктивно-продуктивен характер;
- четвърто ниво: за свободно изразяване.

При този подход граматиката и лексиката се подбират съобразно целите, според които ще се употребява езикът с цел общуване, например изразяване на извинения, предпочитания, даване на обяснения и др. Лексикалната компетентност при комуникативния подход се развива чрез разясняване на лексикалните единици в контекст, обяснение на синоними, пароними, производни думи; преводът не е изключен, стига обаче да има основание той да бъде включван в обучението. Освен това се обръща еднакво внимание и на четирите умения: четене, писане, слушане и говорене, т.е. тук те са равнопоставени и за тяхното развиване се използват творчески, репродуктивни и рецептивни упражнения, дейности и задачи.

Според Стефанова (2007а:27-28) комуникативният метод е критикуван за това, че свежда „лингвистичната прагматика единствено до теория на речевите актове и съответно езиковите действия до упражняване на словесни действия от типа питам/отговарям; моля за нещо/изпълнявам молба; харесвам/не харесвам и т.н.“.

Следват 80-те години на миналия век, през които се развиват т.нар. **алтернативни методи**, сред които са Обучение чрез сътрудничество, Естествен подход на Стивън Крашън, обучение чрез съветване на Чарлз Карън, Цялостна физическа реакция на Джеймс Ашър, Сугестопедията на Георги Лозанов, Мълчалив начин на Кейлъб Гатенъ, Стратегическо взаимодействие на

Ди Пиетро (Стефанова 2007:42). За нов метод може да се говори обаче едва когато се разработят собствени:

- учебни цели;
- теми и учебно съдържание;
- учебни похвати и средства на обучение;
- похвати за контрол (Нойнер/Хунфелд 1996:133, цит. по Стефанова: пак там).

Паралелно с тези алтернативни методи продължава усъвършенстването и развиването на комуникативната дидактика. Появяват се и нови концепции, акцентиращи върху различни аспекти на обучението по чужд език.

През втората половина на 80-те години на ХХ век обаче се оказва, че комуникативната компетентност не означава едно и също за всички хора по света и по тази причина в чуждоезиковото обучение започва да се налага **междукултурната концепция**, от което следва, че едни и същи методи на обучение не могат просто да бъдат „експортирани“ (срв., Нойнер, Хунфелд 1993:106). Целта на този т.нар. междукултурен подход е междукултурната и лингвистичната компетентност да бъдат развивани паралелно, подготвяйки изучаващите чуждия език за комуникация с представители на различни култури, като същевременно създава предпоставки тези представители да бъдат възприемани като личности с различни гледни точки, поведение и ценности. При този подход се въвежда лексика, помагача на обучаваните да обсъждат различни култури като например човешки пол, расизъм, етническо малцинство и т.н. Другата важна особеност на междукултурната концепция е опознаването на чуждата култура паралелно с родната, т.е. за да опознаем себе си, трябва да опознаем и другите.

През 90-те години на ХХ век Майкъл Люис въвежда т.нар. „лексичен подход“, който освен че доразвива много от принципите на комуникативния подход, поставя голям акцент върху развиването на лексикално-семантичната компетентност. Според Люис (2002:3) при лексичния подход вниманието на обучаваните е насочено към структурата на думата и структурата на текста. За него са характерни такива упражнения, които да насочат вниманието на

обучаваните към „смыслеите отрязъци“ на езика, като усвояването трябва да бъде концентрирано върху изграждане на хипотеза, експериментиране и наблюдение (Люис 2002:6). Целта е обучаваните да могат чрез упражнения да разбират колокации в текстове, попълване на пропуснати думи, работа с тълковен речник. Този подход е особено подходящ за усвояване на фразеологични единици, тъй като според автора (пак там:91) езикът е съставен от т.нар. „смысловии отрязъци“ като фрази, устойчивии словосъчетания (колокации), по-свободни колокации и институционализирани изрази.

Съдейки по мненията на цитираните в този параграф автори се правят изводите, че обучението по фразеология е нужно поради редица причини. Според Мицис (1998) първо, в съвременния гръцки език те се характеризират с висока честотност на употреба както в ежедневноата реч, така и в други сфери – напр. техническа и научна. Изучаването на фразеологичния материал на чуждия език би могло да помогне на обучаваните да се приспособят по-бързо към съответната среда, чийто език той е роден (в нашия случай новогръцкият). Съгласни сме с твърдението, че фразеологичните изрази е необходимо да бъдат подадени в обучението по чужд език поради това, че те се намират в пряка връзка с културата и историята не само на народа, говорещ съответния чужд език, но и също така с културата и историята на други народи, в чийто език съществуват преводни еквиваленти с възможност за свободен превод от единия език на другия. Освен това за да бъдат разбрани от обучаваните, е необходимо фразеологизмите по време на обучението да бъдат подредени в тематичен цикъл, напр. работа, професия, човешкото тяло и т.н, както и да се преподаде даденият фразеологизъм, когато по време на учебния процес обучаваният срещне някой от компонентите му, напр. при четене или слушане на текст обучаваният ако срещне глагола «δίνω» (давам), да му бъдат преподадени и фразеологични словосъчетания, съдържащи този глагол, напр. *δίνω σε κάποιον να καταλάβει* (давам на нкг. да разбере), *δίνω και παίρνω* (давам и вземам, т.е. аз коля, аз беся, имам пълната власт). Григорова, Йончева (2002:196) също предлагат свой модел на преподаване на фразеологизми:

- постепенната адаптация в чуждоезиковия план на изказа и в нова етнокултурна среда се осъществява с теми като време, семейство, дом, професия, здраве, на трапезата, хоби, транспорт и т.н.;
- фразеологичните единици трябва да се подават в обучението като се започва от тези с опростена структура и се премине постепенно към по-сложните откъм структурно и семантично гледище изрази.

В трети параграф – **Психологически и психолингвистични основи** – се анализират психологическите и психолингвистичните особености на устойчивите словосъчетания в езика като цяло и в съвременния гръцки в частност. Също така се изяснява целевата група, подходяща за развиване на фразеологична компетентност, а това са именно възрастните обучавани. Разглеждат се дефиниции за това как възрастните обучавани възприемат информацията, която им се подава (Кулюткин 1988 - <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>, Браун 1994, Симеонидис 2000, Анастасиади-Симеониди, Ефтимииу 2006). Особено след разглеждането на представените от Анастасиади-Симеониди, Ефтимииу (2006) два вида психологически модели на запомняне на фразеологични изрази – несинтетични и синтетични – се установява, че те могат да бъдат запаметявани в т.нар. мисловен речник на обучавания чрез директно запаметяване в своята цялост, без да се налага да се преработва значението им, както и да се обръща внимание и на буквалното значение, което пък от своя страна обучаваният запаметява чак тогава когато осъзнае, че става дума за сложна единица. Установява се още, че на възрастните обучавани би било възможно да се преподават фразеологични единици заради тяхната зрялост, автономност и съответно способност да правят аналогии между двата езика – роден и изучаван.

Във втора глава – МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ФРАЗЕОЛОГИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕНЕН ГРЪЦКИ ЕЗИК НА ВЪЗРАСТНИ ОБУЧАВАНИ НА НИВО В ПО ОЕЕР – вниманието е насочено към предпоставките за разработване на

методически модел за развиване на фразеологичната компетентност в обучението на ниво В по Общата европейска езикова рамка. За тази цел се преминава през няколко етапа, описани и анализирани подробно в следващите параграфи на втора глава от дисертационното изследване.

Първи параграф - **Фразеологизмите в художествени произведения на съвременната гръцка литература** – се фокусира върху фразеологизмите в няколко художествени творби на съвременната гръцка литература и се обяснява изборът на тези автори и произведения, както и особеностите на ексцерпираните фразеологизми.³

Във втори параграф – **Учебници и учебни системи за изучаване на съвременен гръцки език като чужд** – се са представени учебници и учебни системи, съставени от български и от гръкоезични автори и авторски колективи, както и резултатите от корпусния анализ и проучване на въпросните учебници и учебни системи. Корпусният анализ показва до каква степен учебните материали по съвременен гръцки език създават условия за развиване на фразеологична компетентност сред българските обучавани и начините за постигане на тази цел. Анализът показва още, че в анализираните учебници «*Τα νέα ελληνικά για αρχάριους*»/«Новогръцки език за начинаещи» (Пороманска 2002) и «*Τα νέα ελληνικά για ξένους*»/«Новогръцки език за чужденци» (Валсамаки-Дзекаки и др. 2003) и учебни системи «*Επικοινωνήστε ελληνικά 1, 2, 3*»/«Общувайте на гръцки език» – първа, втора и трета част (Арванитакис, Арванитаки 2010) и «*Ελληνικά*» А' και Β' /«Гръцки език» А и Β (Симопулос и др. 2010) почти липсват материали, средства и дейности, които биха спомогнали на обучаваните да развият своята компетентност в областта на фразеологията. Като изключим упражненията с елементарните изрази *γεια σου (σας)!* (*здравей/те!*, букв. „здраве ти/ви!“) и *καλώς τον/την* (*добре дошъл/дошла*, букв. „добре го/я“) в първата част на учебната система «*Επικοινωνήστε ελληνικά*»/«Общувайте на гръцки език», които са характерни за нивата А1 и А2 (начинаещи) по ОЕЕР, се установи, че от всички прегледани от нас учебници и учебни системи се среща само едно-единствено

³ За повече информация за художествените произведения и учебниците/учебните системи – вж. раздел Литература, цитирана в автореферата.

упражнение, свързано с гръцки фразеологизми, което се изразява в попълване на фразеологични единици, подадени в контекст и разбъркани в банка – факт, който не е предпоставка за развиване на фразеологична компетентност у обучаваните, изучаващи съвременен гръцки език на ниво В (средно-напреднали) по ЕЕР.

Трети параграф – **Предпоставки за разработване на методически модел за развиване на фразеологичната компетентност сред изучаващите съвременен гръцки език на ниво В по Общата европейска езикова рамка** – представя резултатите от корпусния анализ от художествените гръцки произведения и учебниците/учебните системи по съвременен гръцки език, които доказват, че трябва да се разработи въпросният методически модел. Прави се съпоставка по отношение на художествените произведения и няколко учебника/учебни системи по съвременен гръцки език въз основа на това кои фразеологични единици от литературните творби се срещат и в анализирания след това учебници и учебни системи, по които българските студенти изучават съвременен гръцки език. Установява се, че съвпаденията при употребата в учебниците и учебните системи са твърде малко – явно поради факта, че фразеологичните единици в художествената литература са доста по-сложни и разнообразни. След анализа се установява, че необходимостта от методически модел за развиване на фразеологичната компетентност се обуславя от факта, че в целия корпусен материал от учебници и учебни системи липсват достатъчно упражнения, които да подпомагат обучаваните да развият своята фразеологична компетентност. Като изключим упражненията с изразите *γεια σου/σας* (здравей) и *καλώς τον* (добре дошъл), които са подходящи за ниво А (начинаещи), от всички учебници и учебни системи, които анализирахме, се установи наличие само на едно-единствено упражнение със задача за попълване на няколко фразеологични единици в изречения, което никак не е достатъчно за това обучаваните на ниво В (средно напреднали) да обогатят знанията си по фразеология и да могат да разпознават по-добре фразеологизми в текст. Именно това е причината, поради която ние предлагаме методически модел за развиване на тази компетентност у обучаваните. Описваме неговата схема на провеждане. След анализа в предишната глава на исторически обособилите се методи, както

и след разглеждане на различни методи на преподаване на лексика, в частност фразеологизми, се стига до извода, че в преподаването на фразеологични единици няма единен универсален метод на чуждоезиково обучение, който сам да оказва влияние върху резултатите. Затова в разработения от нас методически модел прилагаме смесено използване на методи – елементи на граматико-преводен, с елементи на аудио-лингвален, комуникативен подход и др. Много полезни считаме и начините на преподаване на фразеологизми, които ни предлага Мицис (1998) и Григорова, Йончева (2002), анализирани в предишната глава на дисертационното изследване, но ние в нашия експеримент не ги прилагаме заради ограничения брой ексцерпирани и подбрани фразеологизми, съответстващи на ниво В по ОЕЕР.

Типове задачи в нашия методически модел, концентрирани единствено в рецептивното умение четене:

- попълване на пропуснати думи в изречения;
- свързване на фразеологизми с илюстрации;
- намиране на синоними;
- намиране на верни преводни еквиваленти;
- избиране на един от няколко правилни отговора.

В трета глава – ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЧАСТ – се описва експерименталното изследване, проведено в две висши учебни заведения в България сред група студенти, изучаващи съвременен гръцки език на ниво В по ОЕЕР, за да се установи влиянието на разработените примерни упражнения върху усвояемостта на фразеологични единици от страна на обучаваните в реалния учебен процес по съвременен гръцки език, и по-конкретно в областта на четенето (срв. формулираната работна хипотеза на стр. 6 от автореферата и стр. 10 от дисертационния труд). За постигането на тази цел бяха проведени експерименти, които следват предложените от Бижков, Краевски (2007: 153) основни етапи на работа. И двете групи обучавани изучават съвременен гръцки като основен чужд език за трета и четвърта академична година.

В първи параграф – **Експериментът като изследователски метод в чуждоезиковото обучение и експериментално изследване** – първо се представят дефиниции на термина „експеримент“, а след това се разглежда и описва организацията и провеждането на емпиричното изследване, както и резултатите от констатиращия, развиващия и заключителния експерименти. Преди това обаче бе проведено предварително анкетно проучване, описано в първи параграф – **Анкетиране** - в четири университета в България (Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ и Нов български университет)⁴ сред преподаватели и студенти през учебната 2014/2015 година с цел установяване качеството на обучение по съвременен гръцки език в областта на фразеологията. От анкетното проучване се установи, че преподавателите, както и студентите, макар и не тези, с които провеждаме описаното в следващите параграфи емпирично изследване, имат нужда от повече обучение по фразеология и съответно от повече упражнения с фразеологични единици в учебниците и учебните комплекси, както и изобщо в часовете по съвременен гръцки език. С други думи според болшинството обучавани:

- фразеологизмите трябва да присъстват в обучението по съвременен гръцки език на нивото по ОЕЕР, което те изучават езика;
- в учебните системи, по които изучават съвременен гръцки език, не се срещат особено често фразеологични единици;
- фразеологичните единици са необходими като езиково явление;
- повечето студенти от двете нива на обучение В1 и В2 споделят мнението, че в учебниците или учебните комплекси, по които изучават езика, няма особено много фразеологични единици, което от своя страна показва, че въпросните учебници/учебни комплекси не са достатъчно комуникативни, както и не са достатъчно подходящи за затвърдяването на знанията им в областта на фразеологията в процеса на четене;

⁴ По-нататък ще използваме съответно съкращенията ВТУ, СУ, ПУ и НБУ.

- упражненията с фразеологизми или са „не много” (според някои отговори), или въобще липсват.

Болшинството обучаващи бяха на мнение, че:

- в учебните системи, по които преподават съвременен гръцки език, няма особено много задачи и упражнения, които да работят експлицитно с фразеологизми и да затвърждават знанията на студентите в областта на фразеологията;
- фразеологизмите категорично трябва да бъдат част от обучението по съвременен гръцки език;
- фразеологичните единици категорично са необходими като езиково явление;
- при изучаването на нов лексикален материал трябва да се въвеждат и фразеологични единици.

Имайки предвид трудността при усвояването на фразеологизмите заради тяхната връзка с манталитета, традициите и психологията на носителите на новогръцкия език, считаме, че и от отговорите на обучаваните, и от отговорите на обучаващите се налага изводът за все по-голямата необходимост от включване на фразеологичните единици в преподаването, съобразено с нивото на обучение и степента на по-малка или по-голяма прозрачност на фразеологизма.

Експерименталната работа е описана във втори параграф - **Експериментално изследване във връзка с предложени методически модел за развиване на фразеологична компетентност** – и се извършва с български студенти на възраст между 21-25 години, които в началото на нашето проучване владеят съвременен гръцки език на нивата А2 и В1 по ОЕЕР и се обучават в курсове за постигане на нивата В1 и В2 по време на академичната 2016/2017 година в Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“ и Софийски университет „Св. Климент Охридски“. За тази цел са определени две групи – експериментална и контролна.⁵ И двете групи се състоят от по 13 студенти. Преди да бъде проведено основното изследване, се използва констатиращ експеримент –

⁵ По-нататък съответно ЕГ и КГ.

входящ тест в двете групи, целящ да установи какво е изходното равнище на лексикалните знания на обучаваните в областта на новогръцките фразеологизми, върху които е съсредоточено нашето внимание в проведения по-късно развиващ експеримент. Резултатите от констатиращия експеримент са използвани с цел установяване изходното равнище на компетентността на същите обучавани субекти като база за сравнение с резултатите, получени от заключителното измерване, както и с цел да бъдат отчетени настъпилите ефекти от провеждането на развиващия експеримент. Средната успеваемост общо от петте задачи на входящия тест на двете групи бе следната: на ЕГ е 62,7%, а на КГ – 46,1%. Както се забелязва, въпреки очакванията ни, резултатите в двете групи не са съизмерими, което явно се дължи на по-добрата подготовка на обучаваните в ЕГ. В обобщение можем да кажем, че получените резултати от анализа на констатиращия експеримент дадоха ценни насоки и основания за провеждане на развиващ експеримент, който именно да „развие“ фразеологичната компетентност на студентите от ЕГ, изучаващи съвременен гръцки език като чужд и в съдържанието на който се използват само фразеологични изрази от ексцерпирания материал от анализирания в предишната глава учебници и учебни системи по съвременен гръцки език – без тези от художествените произведения, които включихме във входящия тест. Поради факта, че разполагаме със сравнително малък фразеологичен материал от въпросните учебни системи, развиващият експеримент бе съставен само от три модула и не взехме предвид модела на преподаване, който ни предлагат Мицис (1998) и Григорова, Йончева (2002), описани в първа глава на дисертационния труд (вж. параграф Методически основи).

След констатиращия експеримент бе проведен основният развиващ експеримент. За провеждането му бе подготвен набор от примерни задачи и упражнения с фразеологизми, предварително разработени от автора (К.В.) и организирани в три модула, представени в приложенията на дисертационния труд. По-конкретно, в ЕГ процесът по усвояване на лексикалните знания на обучаваните в областта на фразеологията бе осъществен с помощта на тези три модула, съдържащи примерни задачи и упражнения с фразеологични единици,

ексцерпирани от анализирания в предишната глава корпусен материал от учебници и учебни комплекси по съвременен гръцки език и пренесени от автора в рамките на друг контекст. За да не бъде възпрепятстван учебният процес на преподавателите, продължителността на всеки един от трите модула бе между 20 и 25 минути. За разлика от ЕГ, в КГ тези модули не бяха използвани, т.е. обучение не се проведе.

Целта на разработените три обучителни модула от развиващия експеримент бе развиване на фразеологичната компетентност на студентите посредством разнообразието и честотното използване на подбраните фразеологични единици от изследвания учебен материал, както и на онези фразеологизми от учебниците, на които най-много са се затруднили обучаваните на входящия тест. Първият модул съдържа само поговорки, пословици и сентенции, а в другите два модула освен поговорки и пословици са включени и други фразеологизми от ежедневната реч. Задачите в модулите се състояха в разработване на умения за досещане на фразеологизми извън контекст (подказани с картинка или с няколко възможни отговора), след това пренасяне на същите фразеологизми в контекст, задачи за догадка, за намиране на точен преводен еквивалент на няколко фразеологични израза чрез превод на цели изречения от гръцки на български и обратно, като фразеологизмите са включени в тези изречения и подадени в банка в разбъркан ред. От особен интерес от страна на обучаваните се оказаха както упражненията с картинки, така и тези за превод на фразеологизми в цели изречения, въпреки оплакването на един обучаван, че в това упражнение „има много за писане“ и именно от тези упражнения най-много беше разширен лексикалният запас на студентите.

Разработените упражнения бяха насочени към развиване на умения за разпознаване на фрази в рамките на контекст, за намиране на верния липсващ компонент на конкретен фразеологизъм, задачи за намиране на преводни еквиваленти на фразеологизми чрез превод на цели изречения от и на новогръцки език. От особен интерес за обучаваните от ЕГ бяха задачите за разпознаване на поговорки и сентенции чрез картинки, както и задачите за прав и обратен превод на изречения, намирайки верния превод на фразеологизмите в

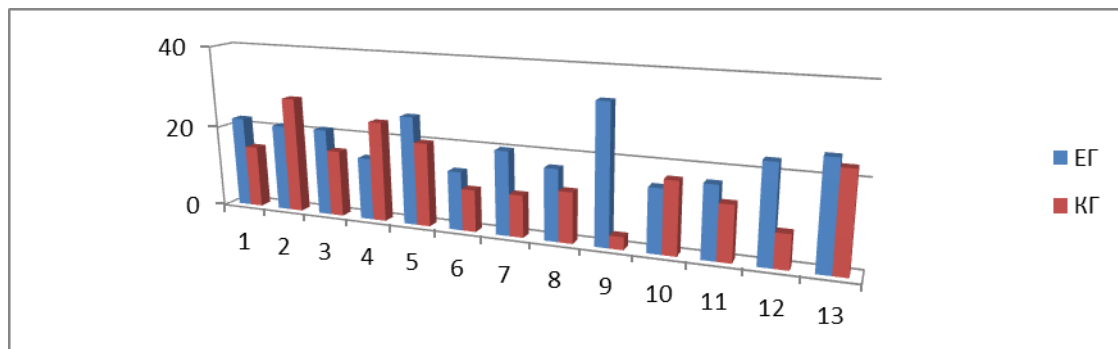
тях, въпреки че в рамките на втория модул някои от студентите се оплакаха от „много писане“ по съответната задача. Упражнението с картинките също затрудни обучаваните при разпознаването на изразите, които обаче бяха повторени в следващите модули чрез упражнения за разпознаване на въпросните изрази в и извън контекст и те по този начин усвоиха съответните изрази, справяйки се отлично с поставените им задачи. Оттук следва, че има полза от повтарянето на фразеологични изрази чрез различни сортове упражнения независимо от това дали те са в рамките на един или няколко модула.

След проведеното обучение (т.нар. развиващ експеримент) бе разработен и проведен финален изходящ тест с цел отчитане степента на напредък в усвояването на фразеологизми от страна на възрастните обучавани на ниво В по съвременен гръцки език и доколко в резултат на обучението умеят да разпознават и използват фразеологични изрази в писмената реч. За да бъдат съизмерими получените резултати с констатиращия експеримент, форматът на изходящия тест от заключителния експеримент бе идентичен с този на входящия. Тестът отново бе сравнително кратък (около 25-30 минути), за да не пречи на нормалното протичане на учебното занятие за преподавателя, както и да не натоварва допълнително студентите. След провеждането му се установи значителна разлика в представянето на ЕГ спрямо КГ що се отнася до справянето със задачите и най-вече значителна положителна промяна на справянето на всичките пет задачи от страна на ЕГ в сравнение с входящия тест от констатиращия експеримент, докато при КГ значителна промяна не се забелязва, дори има и лек регрес в представянето им.

В трети параграф – **Статистически анализ на резултатите от експерименталното изследване** – се представят резултатите от статистическата обработка на получените резултати от констатиращия и заключителния експеримент.

Едно от необходимите условия за провеждане на развиващ експеримент бе двете групи (ЕГ и КГ) да имат приблизително еднакви знания в областта на лексиката – нещо, което бе установено въз основа на анализ на резултатите от констатиращия експеримент и онагледено на стълбовата диаграма по-долу:

Фигура 3: Съпоставимост на резултатите от входящия тест на ЕГ и КГ



На Фигура 2 на абсцисната ос е представен броят на участниците в експеримента или „броя на елементите от групата, които имат еднаква степен на проявление на търсения белег“ (Бижков, Краевски 2007:215). Назоваваме този брой „абсолютна честота“. На ординатата са подредените рангови величини по височина или, казано по друг начин, получените резултати като точки от входящия тест на двете групи – ЕГ и КГ. За да повишим достоверността на изводите относно резултатите от констатиращия експеримент, трябва да се изчисли относителната честота, която според Бижков, Краевски (2007:211-212) означава „съотношението на пресметнатата абсолютна честота f спрямо обема n и се изчислява по следната формула:

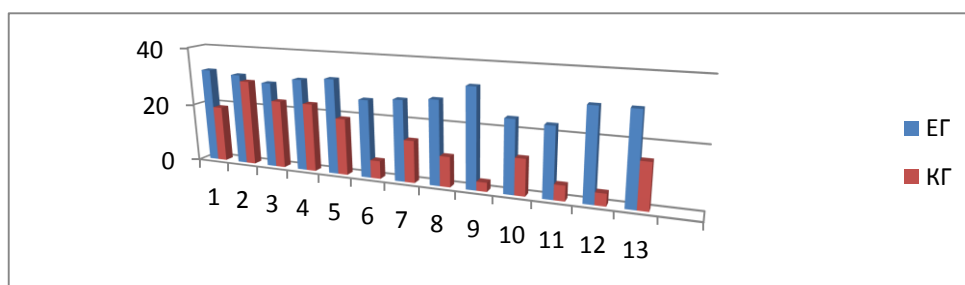
$$\text{Относителна честота} = \frac{\text{абсолютна честота}}{\text{обема}} = f/n,$$

т.е. общият брой точки на участниците в групата, разделен на броя на самите учестници. Следователно, относителната честота, т.е. средният брой точки в ЕГ е $268:13=20,6$, а в КГ е $202:13=15,5$.

От направените изчисления стигаме до извода, че въпреки очакванията ни двете групи нямат еднакво ниво на владееене на фразеологичния материал на новогръцки език, което означава, че необходимото условие за провеждане на развиващ експеримент са фразеологичните единици, на които обучаваните са изпитали най-много затруднения при попълването на входящия тест, както и допълнително развиване на знания с други фразеологизми, извлечени от учебните системи, анализирани във втората глава на дисертационното изследване.

По същия начин бе изчислена и относителната честота (средният брой точки) на двете групи и от заключителния експеримент. Резултатите от него са онагледени в стълбовата диаграма по-долу, където също на абсцисната ос е представен броят на участниците в групата, а на ординатната ос са ранговите величини:

Фигура 4: Съпоставимост на резултатите от изходящия тест на ЕГ и КГ



Използвайки отново формулата на Бижков, Краевски (2007), изчисляваме, че средният резултат в ЕГ е $376:13=28,9$, а в КГ – $182:13=14$, т.е. се забелязва сериозен напредък в резултатите на ЕГ в сравнение с тези на КГ, където няма напредък, а дори и лек регрес. Най-лесно изчисленията на средния брой точки на обучаваните в двете групи може да се види от следната таблица:

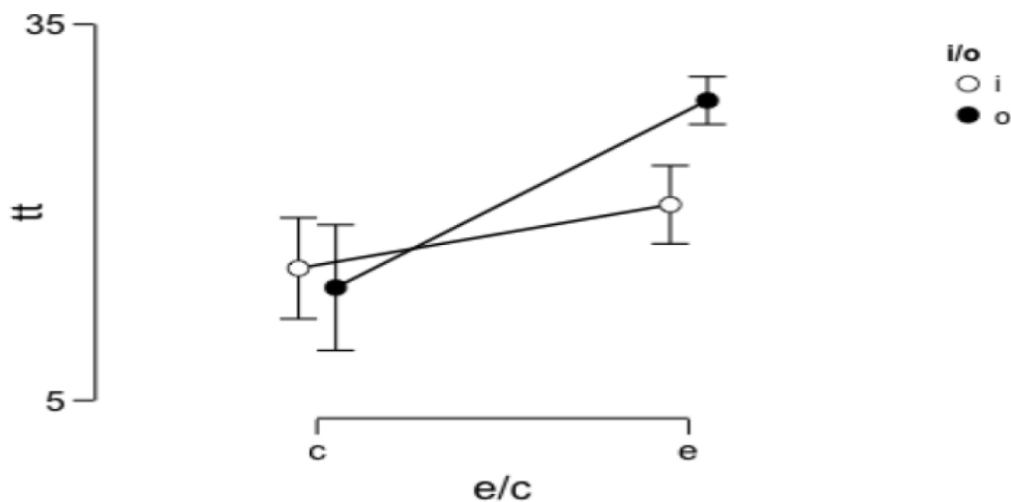
Таблица 1: Среден брой точки на обучаваните от констатиращия и заключителния експеримент

	Констатиращ експеримент	Заклучителен експеримент
Експериментална група (ЕГ)	20,6	28,9
Контролна група (КГ)	15,5	14

Резултатите от констатиращия и заключителния експеримент на нашето емпирично изследване бяха обработени чрез статистическия софтуер ANOVA (ANALYSIS OF VARIATIONS). След проведения анализ стана ясно, че с изключение на първата задача от тестовете, където няма статистически значим прогрес в

представянето на ЕГ и КГ, в другите четири задачи, както и в целия тест като цяло ЕГ бележи значим прогрес в представянето си, за разлика от КГ, която при две от задачите дори има регрес. Това означава, че се потвърждава алтернативната хипотеза (H_1), че разработеният методически модел повишава усвояемостта на фразеологизмите, а не нулевата хипотеза (H_0), чиято истинност се проверяваше от математико-статистическа гледна точка и която гласеше точно обратното, че методът ни на обучение не повишава усвояемостта на преподадения от нас материал от страна на обучаваните. На Фигура 3 се вижда значителният прогрес на ЕГ спрямо лекия регрес на КГ:

Фигура 5: Общата успеваемост на ЕГ и КГ със задачите от констатиращия и заключителния експеримент



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предмет на настоящото дисертационно изследване, както бе споменато в увода, са похватите за ефективно изучаване и преподаване на фразеологични единици, характерни за съвременния гръцки език, като цяло, и в частност на ниво В1-В2 по Общата европейска езикова рамка. От извършените анализи и направените изводи бе установено, че включването на фразеологизмите в обучението по чужд език (в нашия случай съвременен гръцки език) е от особена важност при изучаването на езика и в частност на лексиката, тъй като често без

да разбира значението на даден фразеологичен израз, обучаваният не би могъл да разбере значението на цяло изречение в рамките на контекста.

От лингвистична гледна точка са разгледани и анализирани понятията за фразеологизъм в езиковедската научна литература, както и начините, по които различните автори езиковеди (български и чуждоезични) класифицират фразеологизмите. Констатира се, че по-разнообразни са класификациите според структурните модели на фразеологичните единици, отколкото според тяхната семантика, макар че в експерименталната част място намират и двата вида класификации.

Направен е опит за дефиниране на понятието „фразеологична компетентност“. Предвид нивото на групите, сред които се провежда по-нататъшното емпирично изследване, е направен анализ на нивата B1-B2 по Общата европейска езикова рамка в областта на рецептивното умение четене и в областта на усвояване на лексикални знания при изучаването на съответния чужд език. Разгледани са и начините, по които трябва да се преподава чужд език и в частност как се развива лексикална компетентност. Представени са всички исторически обособили се методи и похвати на изучаване на чужд език и е описано как в рамките на всеки един от тях се преподава лексика. Установява се, че преподаването на фразеологични единици не може да се осъществи само в рамките на един метод, тъй като почти всеки един от тези методи, с изключение на граматико-преводния, би могъл да бъде полезен при усвояването на фразеологизми.

От психологическа и психолингвистична гледна точка се изяснява начинът, по който възрастните обучавани могат да усвояват чужд език и в частност фразеологизми. Установява се, че фразеологичните единици могат да бъдат запаметявани в т.нар. мисловен речник на обучавания чрез директно запаметяване в своята цялост, без да се налага да се преработва значението им, но също така и да се обръща внимание и на буквалното значение, което пък от своя страна той запаметява чак тогава когато осъзнае, че става дума за сложна единица. Прави се опит за изясняване на целевата група обучавани и се стига до извода, че на възрастните обучавани би било възможно да се преподават

фразеологични единици заради тяхната зрялост, автономност и съответно способност да правят аналогии между двата езика – роден и изучаван.

Направен бе анализ първо на няколко художествени произведения на съвременната гръцка литература, след това на няколко учебника/учебни системи по съвременен гръцки език и накрая се прави съпоставка по отношение на няколко аспекта:

- При съпоставката на художествените произведения с учебниците и учебните системи кои фразеологизми от романите се срещат и в учебните системи;
- При съпоставката на самите учебници/учебни системи кои фразеологизми се срещат в повече от един учебник, т.е. честотността на фразеологичните единици.

Установи се, че в учебните материали не се засичат много фразеологизми от художествените произведения, както и че не са много фразеологизмите, които да се засичат в повече от една учебна система и по сложност да са подходящи за целевото за нас ниво В по ОЕЕР. Отново на фона на подробен анализ бе установено, че в учебниците/учебните системи, по които се изучава гръцки език, има много фразеологични изрази, включително и такива, които някои автори (вж. Първа глава на дисертационния труд) ги съотнасят към фразеологията в широкия смисъл на понятието, като поговорки, пословици и сентенции, но почти няма задачи и упражнения, които да затвърждават знанията на студентите в областта на фразеологията, т.е. да развиват тяхната фразеологична компетентност.

С цел да проверим дали се потвърждава или не формулираната в увода работна хипотеза на дисертационното изследване, бе проведено емпирично изследване. Преди да бъде проведен самият експеримент във връзка с хипотезата, се проведе анкетиране сред обучавани и обучаващи с цел да се установи доколко фразеологизмите са разбираеми за обучаваните, дали присъстват в съответните учебници/учебни комплекси, има ли достатъчно упражнения, с помощта на които да се затвърждават знанията на студентите в

областта на фразеологията и доколко фразеологичните съчетания са нужни в обучението по езика. Според болшинството обучавани:

- фразеологизмите трябва да присъстват в обучението по съвременен гръцки език на нивото по ОЕЕР, което те изучават езика;
- в учебните системи, по които изучават съвременен гръцки език, не се срещат особено често фразеологични единици;
- знанията за фразеологичните единици като езиково явление са необходими;
- повечето студенти от двете нива на обучение В1 и В2 споделят мнението, че в учебниците или учебните комплекси, по които изучават езика, няма особено много фразеологични единици, което от своя страна показва, че според обучаваните въпросните учебници/учебни комплекси не са достатъчно комуникативни, както и не са достатъчно подходящи за затвърдяването на знанията им в областта на фразеологията в процеса на четене;
- упражненията с фразеологизми или са „не много” (според някои отговори), или въобще липсват.

Болшинството обучаващи бяха на мнение, че:

- в учебните системи, по които преподават съвременен гръцки език, няма особено много задачи и упражнения, които да работят експлицитно с фразеологизми и да затвърждават знанията на студентите в областта на фразеологията;
- фразеологизмите категорично трябва да бъдат част от обучението по съвременен гръцки език;
- знанията за фразеологичните единици като езиково явление категорично са необходими;
- при изучаването на нов лексикален материал трябва да се въвеждат и фразеологични единици.

Имайки предвид трудността при усвояването на фразеологизмите заради тяхната връзка с манталитета, традициите и психологията на носителите на новогръцкия език, считаме, че и от отговорите на обучаваните, и от отговорите

на обучаващите се налага изводът за все по-голямата необходимост от включване на фразеологичните единици в преподаването, съобразено с нивото на обучение и степента на по-малка или по-голяма прозрачност на фразеологизма.

След анкетираният бе проведено и експерименталното изследване. Въпреки че двете групи, които взеха участие в изследването (ЕГ и КГ), не бяха съвсем еквивалентни в началото на експеримента, т.е. при констатиращия експеримент ЕГ бе по-добрата група, особено на първата задача от теста, бе доказана ефективността на проведенния развиващ експеримент за преподаване на фразеологизми, съдържащ разнообразни задачи и упражнения с подбрани фразеологични единици от ексцерпирания материал от анализирания преди това от нас учебни системи по новогръцки език. С други думи след провеждането на заключителния експеримент и след статистическия анализ на резултатите от двата теста – входящ и изходящ – се забеляза значителен прогрес в представянето на обучаващата от нас ЕГ, за разлика от КГ, при която дори имаше лек спад в представянето. Оттук следва, че работната хипотеза на дисертационното изследване се потвърждава, т.е. разработеният от нас методически модел оказва положително влияние върху усвояването на фразеологични единици от страна на студентите и чрез разнообразни упражнения развива тяхната фразеологична компетентност.

ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Направен е анализ на достъпната научна литература в областите лингвистика, дидактика и методика на чуждоезиковото обучение, психология и психолингвистика (психология на езика), с цел изясняване мястото и значимостта на фразеологизмите в съвременния гръцки език от гледна точка на изучаването му като чужд.
2. Направена е класификация на гръцките фразеологизми въз основа на класификациите на български и чуждоезични езиковеди.
3. Дефинира се понятието „фразеологична компетентност“ в по-широките рамки на лексикалната компетентност.
4. Обосновават се изводи за ролята на фразеологизмите за по-успешно усвояване на чужд език (в нашия случай съвременния гръцки език).
5. За развиването на компетентността на българските възрастни обучавани в областта на новогръцката фразеология е разработен методически модел за усвояване на фразеологични единици, съдържащ примерни задачи и упражнения, организирани в няколко модула. Като допълнение са разработени констатиращ и заключителен тест.
6. Чрез експериментално изследване е доказана ефективността на разработения методически модел за развиване на фразеологична компетентност чрез усвояване на фразеологичните единици.
7. Като приносен елемент може да се подчертае използването на съпоставителния метод при разглеждането на методите и класификациите чрез привеждането на примери и от новогръцкия език. Всички цитирани фразеологизми са преведени като са потърсени максимално близките адекватни аналогии на български език. Чрез буквалния превод на примерите се показва степента на идиоматизираност.

Декларирам оригиналността на получените резултати.

Докторант:

/Калин Василев/

ΛΙΤΕΡΑΤУΡΑ, ЦΙΤΙΡΑΝΑ В АВТОРЕФЕРАТА:

Книги и статии:

- 1. Анастасиади-Симеониди, Ефтимии 2006:** Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ευθυμίου, Α. *Οι στερεότυπες εκφράσεις και η διδακτική της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2006.
- 2. Баранов, Доброволски 2008:** Баранов, А.Н., Добровольский, Д.О. *Аспекты теории фразеологии*. Москва: Изд. „Знак“, 2008.
- 3. Бижков, Краевски 2007:** Бижков, Г., Краевски, В. *Методология и методи на педагогическите изследвания*. [Шесто преработено и допълнено издание.] София: УИ “Св. Климент Охридски”, 2007.
- 4. Бояджиев 2002:** Бояджиев, Т. *Българска лексикология*. София: ИК “Анубис”, 2002.
- 5. Георгиев, Русинов 1996:** Георгиев, Ст., Русинов, Р. *Лексикология на българския книжовен език* [трето издание]. Велико Търново: Изд. „Абагар“, 1996.
- 6. Григорова, Йончева 2002:** Григорова, М., Йончева, Г. „Фразеологични паралели в гръцки и български език и мястото им в чуждоезиковото обучение“. В: *Балканска научна конференция – XXI век – Балканите-наука и образование (1-3 ноември 2002г.)*. Кърджали: Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, филиал „Любен Каравелов“, 2002, 195-197.
- 7. Калдиева-Захариева 2005:** Калдиева-Захариева, С. *Проблеми на съпоставителното изследване на българската и румънската фразеология*. София: АИ “Марин Дринов”, 2005.
- 8. Мицис 1998:** Μήτσης, Ν. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 1998.
- 9. Мустаки 1992а:** Μουστάκη, Α. «Οι στερεότυπες εκφράσεις με το βοηθητικό ρήμα είμαι στα νέα ελληνικά». – Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 12, 1992, 155-168.

- 10. Μυσταки 1992б:** Μουστάκη, Α. «Το βοηθητικό ρήμα *είμαι* και τα ρήματα που εναλλάσσονται με αυτό στις ιδιωτισμικές εκφράσεις στα νέα ελληνικά». – Στο: *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 13, 1992, 409-428.
- 11. Нойнер, Хунфелд 1993:** Neuner, G., Hunefeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993.
- 12. Симеонидис 2000:** Συμεωνίδης, Χ. *Εισαγωγή στην ελληνική φρασεολογία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 2000.
- 13. Стефанова 2007:** Стефанова, П. *Чуждоезиковото обучение. Учене, преподаване, оценяване*. София: Издателство “Сиела”, 2007.
- 14. Стефанова 2007а:** Стефанова, П. *Учебният комплекс в теорията и практиката на чуждоезиковото обучение*. София: Издателство “Анубис“, 2007а.
- 15. Стефанова 2015:** Стефанова, П. *Методика на обучението по съвременни езици. Учене, преподаване, оценяване*. София: Изд. на НБУ, 2015.
- 16. Триандафилидис 1938/1981:** Триантаφυλλίδης, Μ. *Απαντα Μανόλη Τριантаφυλλίδη. Νεοελληνική γραμματική – ιστορική εισαγωγή*. Τόμος 3^{ος}. [1^η εκδ. 1938] Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Α.Π.Θ.
- 17. Шопов 2002:** Шопов, Т. *Чуждоезиковата методика*. София: УИ “Св. Климент Охридски”, 2002.
- 18. Шопов 2008:** Шопов, Т. *Съвременните езици*. Благоевград: Изд. на МВБУ, 2008.

Речници, справочници и енциклопедии:

- 1. Илиева, Хелмих 1984:** Илиева, Α., Хелмих, Χ. *Немско-български речник на понятията в чуждоезиковата методика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 1984.
- 2. Филипова-Байрова и др. 1993:** Филипова-Байрова, Μ., Бояджиев, С., Машалова, Ελ., Κостов, Κ. *Речник на чуждите думи в българския език*. София: Издателство на БАН, 1993.

Κορпус от художествени гръцки произведения:

1. **Ατανασιάδης 1992:** Αθανασιάδης, Τ. *Η αίθουσα του θρόνου*. [Δ΄ έκδοση, 1992]. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε., 1992..
2. **Германос (---):** Γερμανός, Φ. *Ούτε αλάτι, ούτε πιπέρι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, χ.έ.⁶
3. **Κумандареас 1962:** Κουμανταρέας, Μ. *Τα μηχανάκια*. Αθήνα, 1962.
4. **Κумандареас 2001:** Κουμανταρέας, Μ. *Δυο φορές Έλληνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 2001.
5. **Τεοτοκάς 1994:** Θεοτοκάς, Γ. *Αργώ* [1^{ος} τόμος, ΙΓ΄ έκδοση, 1994]. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε., 1994..
6. **Факину 1987:** Φακίνου, Ε. *Η Μεγάλη Πράσινη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1987.

Κορпус от учебници/учебни системи по съвременен гръцки език:

1. **Αρванιτακис, Αρванιταки 2010:** Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ. *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*. [21^η ανατύπωση]. Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτος, 2010.
2. **Αρванιτακис, Αρванιταки 2010:** Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ. *Επικοινωνήστε ελληνικά 2*. [21^η ανατύπωση]. Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτος, 2010.
3. **Αρванιτακис, Αρванιταки 2010:** Αρβανιτάκης, Κλ. & Αρβανιτάκη, Φρ. *Επικοινωνήστε ελληνικά 3*. [21^η ανατύπωση]. Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτος, 2010.
4. **Βαλсамаки-Дзекаки и др. 2003:** Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ., Βογιατζίδου-Δέλιου, Σ., Γκιώχα-Περγαντή, Δ. *Τα νέα ελληνικά για ξένους* [3η έκδοση]. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2003.

⁶ Χ.έ.= χωρίς έτος, т.е. без година.

5. **Πορομανска 2002:** Πορομανска, Ст. *Новοгрѣцки език за начинаещи* [Вторο преработено издание]. Велико Τърново: Издателство “Ровита”, 2002.
6. **Симопулос и др. 2010:** Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου, Ρ., Παυλοπούλου, Αγ. *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2010.
7. **Симопулос и др. 2010:** Σιμόπουλος, Γ., Παθιάκη, Ειρ., Κανελλοπούλου, Ρ., Παυλοπούλου, Αγ. *Ελληνικά Β': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2010.

Интернет източници:

1. <http://doshkolnuk.com/metodika-obucheniya> - посетен на 3.12.2014г.
2. http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/semasiology.html#toc006 – посетен на 25.02.2017г.
3. **Кулюткин 1988:** Кулюткин, Ю. *Психологические проблемы образования взрослых. Социальная обусловленность непрерывного образования.* (<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>) – посетен на 8.04.2017г.

ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИЯТА:⁷

1. Василев, К. (2014): *„Ролята на фразеологизмите в дидактиката и в обучението по съвременен гръцки език за българи“*. В: „Езикът – наука и практика. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на проф. Мария Грозева-Минкова“. София: Издателство на НБУ (сс. 618-624), ISBN: 978-954-535-810-4.
2. Vassilev, K. (2015): *«Οι φρασεολογισμοί στα έργα «Ούτε αλάτι, ούτε πιπέρι» του Φρέντυ Γερμανού και «Τα μηχανάκια» του Μένη Κουμανταρέα: δομικά σχήματα και βουλγαρικά αντίστοιχα (με βάση την ταξινόμηση της Stefana Kaldieva-Zaharieva)»*. В: „Знанието е сила. Юбилеен сборник по повод 65-годишнината на доц. Нели Раданова“. София: Издателство на НБУ (сс. 113-127), ISBN: 978-954-535-887-6.
3. Василев, К. (2016): *„Справя ли се Гугъл-преводач с превода на фразеологизми и помощник ли е в чуждоезиковото обучение?“*. В: Сп. „Чуждоезиково обучение“ кн. 1. София: Национално издателство за образование и наука „Аз Буки“, Министерство на образованието, младежта и науката (сс. 43-49), ISSN: 0205-1834.
4. Василев, К. (2016): *„Фразеологизмите в обучението по новогръцки език в българските университети – анализ на базата на проведени анкети“*. В: „Годишник на департамент Романистика и германистика (том 2)“ (<http://ebox.nbu.bg/drg16/lessons.php>), ISSN: 1313-7875.
5. Василев, К. (2016): *„Фразеологизмите в няколко учебника/учебни комплекса по новогръцки език – критичен и съпоставителен анализ“*. В: „Годишник на департамент Романистика и германистика (том 2)“ (<http://ebox.nbu.bg/drg16/lessons.php>), ISSN: 1313-7875.

⁷ Статиите са достъпни и в Научния електронен архив на НБУ, някои от които редактирани от автора (К.В.).

ДЕКЛАРАЦИЯ ЗА АВТОРСТВО

Долуподписаният **Калин Костадинов Василев** декларирам под клетва, че представената докторска теза на тема: *Фразеологизмите в обучението по съвременен гръцки език като чужд за българи* представлява моя авторска разработка и по никакъв начин не накърнява чужди авторски права.

Подпис:

