

**НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ**  
**МАГИСТЪРСКИ ФАКУЛТЕТ**  
**ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“**

**Дилян Петров Гатев,**

докторант на самостоятелна подготовка в докторска програма „Методика на обучението по съвременни езици“

**ПОВИШАВАНЕ НА ЕФЕКТИВНОСТТА ПРИ УСВОЯВАНЕТО НА  
ТЕРМИНОЛОГИЧНАТА ЛЕКSIKA В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК  
ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНИ ЦЕЛИ ОТ БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО  
ИКОНОМИКА**

**Автореферат към дисертационен труд**

**за присъждане на образователна и научна степен „доктор“ в**

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

Научна специалност: *Методика на обучението по съвременни езици (английски език)*

Научен ръководител: доц. д-р Светлана Георгиева Димитрова-Гюзелева

**София, 2023 година**

## СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД.....	3
<b>I. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.....</b>	<b>9</b>
<b>II. МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЧНА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ У БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО ИКОНОМИКА, ИЗУЧАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНИ ЦЕЛИ.....</b>	<b>25</b>
<b>III. АПРОБИРАНЕ НА МЕТОДИЧЕСКИЯ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЧНА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ У БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО ИКОНОМИКА, ИЗУЧАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНИ ЦЕЛИ.....</b>	<b>30</b>
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	45
БИБЛИОГРАФИЯ.....	56
ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	61
СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД.....	63

## УВОД

Съвременният глобализиран свят, в който живеем, обуславя потребността от владенето на чужди езици при изпълнението както на ежедневни, така и на (строго) специализирани професионални дейности. Засилва се необходимостта от ефективна комуникация на поне два чужди езика. Затова чуждоезиковото обучение заема все по-важно място в образователната система.

Изучаването на чужди езици е заложено в учебните планове на всички класове от началното, основното и средното образование. В повечето университети, в зависимост от предлаганите специалности, също се изучава поне един чужд език. Възможностите за чуждоезиково обучение се допълват от различните форми на извънкласна дейност и продължаващо (през целия живот) обучение.

В преобладаващата си част курсовете по чужди езици се фокусират основно върху теми от всекидневието. Това са курсове по общ език. В някои случаи обаче, предимно във висшето образование и професионалното обучение, курсовете по чужди езици са насочени към непосредствените професионални и практически потребности на учещите в съответствие с тяхната специализация. Това са курсове по специализиран език. Основният отличителен белег на специализирания език е употребата на терминологична лексика.

Главната цел на специализираното чуждоезиково обучение е развиването на специализирана комуникативна компетентност (включително на терминологична лексикална компетентност) в конкретното направление и интегрирането ѝ в общата професионална компетентност на учещите, в чиято основа стои владенето на съответната терминологична лексика както на чуждия, така и на родния език. Поражда се необходимостта от разработването на подходяща методика за повишаване на ефективността при усвояването ѝ, в която се обръща подобаващо внимание и на преводните ѝ съответствия на български език.

### **Уточняване на понятията**

В настоящото изследване е ключово понятието „терминологична лексикална компетентност“. В подраздел 1 от раздел I то е разгледано и дефинирано като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност.

В дисертационния труд понятията „специализирана лексика“ и „терминологична лексика“ са използвани взаимозаменяемо, каквато е и масовата практика, въпреки че, както е отбелязано в подраздел 1.1.1 от раздел I, първото е с по-общо значение, включващо в себе си значението на второто.

В подраздел 2 от раздел I е направено уточнението, че в научната литература на български език се срещат три преводни варианта на понятието *English for specific purposes (ESP)* – *английски език за специфични цели, английски език за специални цели и английски език за специализирани цели*. За целите на настоящото изследване е избран третият вариант, тъй като според автора той най-точно и най-ясно предава смисъла на понятието.

**Предмет на настоящото изследване** са възможностите за повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка, чрез прилагане на специално разработен методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности.

**Обект на изследването** е терминологичната лексикална компетентност на български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка.

**Целта на изследването** е свързана с разработване и апробиране на методически модел, представляващ съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност по бизнес английски език, който да доведе до подобряване на специализираните езикови умения на целевата група обучавани (български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка).

Основният **научен въпрос**, на който се търси отговор в настоящото изследване, е дали прилагането на специално разработения методически модел, съчетаващ техники на преподаване и поредица от учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност, е ефективно и би довело до подобряване на специализираните езикови знания на българските студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка.

Основната **хипотеза** на изследването, която следва да се потвърди или отхвърли, е, че прилагането на специално разработения методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности би довело до повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка.

За постигане на целта на изследването и проверка на очертаната по-горе хипотеза се поставят следните **изследователски задачи и подзадачи**:

- на база критичен теоретичен преглед на методическата литература по темата да се дефинира понятието „терминологична лексикална компетентност“ като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност;

- предимно в съпоставителен план с обучението по общ английски език да бъдат представени особеностите на обучението по английски език за специализирани цели (АЕСЦ) и на неговата разновидност – обучението по бизнес английски език (БАЕ), по отношение на тяхната:

- същност и развитие;

- изисквания към преподавателите и характеристика на типичните обучавани;

- учебни програми и учебни материали;

- учебни дейности за развиване на комуникативните умения (четене, слушане, говорене, писане) и езиковите знания (граматика, лексика) на обучаваните, както и на тяхната културна осведоменост и межкултурна компетентност;

- като в рамките на този преглед се постави основен акцент върху обучението по лексика – определянето обхвата на специализираната лексика, нейното въвеждане и усвояване, както и ролята на превода (като техника на преподаване) в този процес;

- да се обърне внимание на потенциала и ролята на корпусите, терминологичните банки, речниците и цифровите технологии в специализираното чуждоезиково обучение;

- да бъде анализирана учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в Университета за национално и световно стопанство (УНСС)
- София, като в нея бъдат разгледани:
  - целите на обучението;
  - темите и подтемите на учебното съдържание;
  - препоръчаните методически похвати и техники на преподаване;
  - оценяването на постиженията на учещите;
  - компонентите на практическия държавен изпит по бизнес английски език;
  - препоръчителните учебни помагала и източници за подготовка;
- да бъдат по-подробно открити предимствата и недостатъците на най-често използваните учебни комплекти по бизнес английски език в УНСС;
- да се обоснове потребността от съставяне на специализиран английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение, и да се проследят етапите от работата по съставянето му;
- да се обърне внимание на компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика от два вида – компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове *TermoStat Web* и *Sketch Engine*, както и двуезичните онлайн речници *Glosbe* и *Linguee*, представящи термините и различните им преводни еквиваленти в контекст;
- да бъде разработен и по-подробно описан методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка;
- да се пилотира описаният по-горе методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност в реален учебен контекст – с български студенти по икономика от УНСС, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка, като:
  - бъде проведен педагогически естествен/квази експеримент с цел апробиране на модела в реална среда, като се следват етапите (констатиращ, развиващ/формиращ и заключителен) на описаната от

Георги Бижков и Володар Краевски (2007: 173–174) традиционна структура на провеждане на емпирични педагогически изследвания;

- в съпоставителен план бъдат разгледани както резултатите от проведените три анкетни проучвания (две с целевата група студенти, съответно при постъпването им в университета и при завършването им на първи курс [т.е. в началото и в края на квази експеримента] и едно с преподаватели по БАЕ от УНСС), така и резултатите от тестовете за определяне на входното и на изходното равнище на владеене на езика от студентите;

- бъдат представени резултатите от трите междинни контролни работи на студентите от целевата група, проведени в хода на квази експеримента, т.е. по време на обучението им по БАЕ в първи курс, като:

- бъдат разгледани резултатите по въпросите от междинния езиков тест по упражнения;

- в съпоставителен план (по критерии, свързани с уменията за писане и терминологичната лексикална компетентност на обучаваните) бъдат разгледани резултатите от резюмето (на специализиран [икономически] текст) и от бизнес писмото и бъдат анализирани основните грешки, допуснати от студентите в двете писмени контролни работи;

- да се обобщят резултатите и на база получените данни от квази експеримента да се направят изводи относно ефективността на предложения методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка.

За изпълнение на поставените задачи и подзадачи са използвани следните **изследователски методи**<sup>1</sup>:

- теоретичен анализ на научната литература по темата на дисертационния труд;

---

<sup>1</sup> Подробна информация за изследователските методи в педагогиката на езика може да се намери в книгата на Тодор Шопов и Екатерина Софрониева (2014) „Изследвания в обучението по съвременни езици“.

– критичен съдържателен анализ на учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС;

– критичен преглед и оценка на най-често използваните учебни комплекти по бизнес английски език в УНСС;

– експертна оценка от специалисти по икономика на новосъставения (от автора на изследването) английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение;

– педагогически естествен/квази експеримент за проверка на ефективността на описания методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка;

– анкетиране на студентите- и преподавателите-участници в педагогическия естествен/квази експеримент;

– тестиране на студентите-участници в педагогическия естествен/квази експеримент;

– анализ на грешките, свързани с терминологичната лексикална компетентност (в рамките на междинния БАЕ) на целевата група студенти и допуснати при писането на резюме и на писмо;

– статистически методи за обработка на резултатите от апробирането на описания методически модел.



## **I. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

В този първи раздел от дисертационния труд е обърнато внимание на понятието „терминологична лексикална компетентност“. То е разгледано и дефинирано като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност. Предимно в съпоставителен план с обучението по общ английски език са представени особеностите на обучението по английски език за специализирани цели (АЕСЦ) и на неговата разновидност – обучението по бизнес английски език (БАЕ), по отношение на тяхната същност, развитие, преподаватели, учещи, учебни програми, материали и дейности (четене, слушане, говорене, писане, граматика, лексика, както и културна осведоменост и междукултурна комуникация). Основен акцент е поставен върху обучението по лексика – определянето обхвата на специализираната лексика, нейното въвеждане и усвояване, както и ролята на превода в този процес. Обърнато е внимание и на (ролята на) корпусите, терминологичните банки, речниците и цифровите технологии в специализираното чуждоезиково обучение.

Терминологичната лексикална компетентност като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност, представлява владенето на терминологичната лексика, обхващащо както знанията (значение, правопис, произношение, синоними, антоними, преводни еквиваленти и т.н.) за съответните лексикални единици, така и уменията за правилната им употреба в контекст.

Мънби (Munby 1978) дефинира курсовете по АЕСЦ като такива, при които съставянето на учебната програма и материали се определя изцяло въз основа на предварителен анализ на комуникативните потребности на учещите. Хътчинсън и Уотърс (Hutchinson & Waters 1987) поясняват, че обучението по АЕСЦ трябва да се разглежда като подход, а не като продукт. АЕСЦ не е определен вид език или методика, нито пък се състои от определен вид учебни материали. Правилната му дефиниция е подход в чуждоезиковото обучение, базиран на потребностите на учещите.

Суейлс (Swales 1988) анализира изследванията на Хътчинсън и Уотърс и подчертава, че те не подкрепят обособяването на отделна методика на обучението по АЕСЦ, тъй като не намират теоретична разлика между обучението по АЕСЦ и това по общ английски език – единствената разлика е в практическите резултати. Антъни

(Anthony 1997a) стига до извода, че границата между курсовете по общ английски език и тези по АЕСЦ става все по-размита.

Обучението по АЕСЦ се концентрира върху езика, използван в специализиран контекст, а не толкова върху преподаването на езикови (граматически) конструкции сами по себе си. Обикновено курсовете по АЕСЦ са предназначени за хора, учещи езика, за да придобият професионални умения. Счита се, че обучаваните са придобили специализирани познания в съответната област, за да могат да разбират преподавания английския език. Също така се счита, че учещите са силно мотивирани.

По аналогичен начин Палтридж и Старфилд (Paltridge & Starfield 2013) разбират спецификата на обучението по АЕСЦ. За тях то е обучение по английски като чужд език, при което целта на учещите е да използват езика в определена област. Двамата автори обръщат внимание и на факта, че обикновено, но невинаги, изучаващите АЕСЦ са възрастни. Те често съставляват еднородна група по отношение на целите на обучението, но невинаги и по отношение на нивото на владене на английския език (Paltridge & Starfield 2013).

Обучението по АЕСЦ се различава от обучението по английски език за общи цели по това, че първото е насочено предимно към практически ситуации и непосредствените професионални или академични потребности на учещите. Затова езикът, който се използва и преподава, е по-буквален (по-конкретен), отколкото метафоричен (абстрактен). Акцентира се основно върху комуникативните езикови умения, а не толкова върху езиковите конструкции. Обучението по АЕСЦ обхваща това по английски език за професионални цели, чиято цел е да се улесни комуникацията на специалиста (експерта) в международен контекст (Garcia Laborda & Litzler 2015).

Обучението по общ английски език и по АЕСЦ се различават не само по характеристиките на учещите, но и по обхвата на целите. Докато при обучението по общ английски език се набляга еднакво върху четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, то при обучението по АЕСЦ анализът на потребностите определя кои езикови умения са от по-голяма необходимост за учещите, което се отчита при съставянето на учебната програма. Например при обучението на инженери учебната програма по АЕСЦ е възможно да се фокусира повече върху развиването на уменията за четене, а при обучението на екскурзоводи фокусът по-скоро би бил върху развиването на говорните умения (Schleppegrell & Bowman 1986: 1).

Обучението по АЕСЦ интегрира специализираните предметни знания и обучението по английски език. Такава комбинация е силно мотивираща, защото учещите

могат да приложат наученото в часовете по английски език в основната област на своето обучение – икономика, управление на бизнеса, счетоводство, туризъм, компютърни науки и т.н. Способността им да използват научената лексика и езикови конструкции в реален контекст затвърждава наученото и засилва мотивацията им (Schleppegrell & Bowman 1986: 1).

Знанията и уменията на учещите в тяхната професионална област подобряват способността им да усвояват английския език. Специализираните познания в съответната област им предоставят необходимия за разбирането на преподавания английски език контекст. Преподавателят по АЕСЦ може да използва специализираните познания на учещите, за да им помогне да научат английския език по-бързо и по-ефективно (Schleppegrell & Bowman 1986: 1–2).

За разлика от повечето по-горе разгледани автори, Ванеса Леонарди (Leonardi 2009) изтъква, че макар и да има известни сходства в обучението по общ английски език и по АЕСЦ, преобладават разликите. На първо място е необходимо да се отбележи, че целите им се различават напълно. При обучението по АЕСЦ съществува необходимостта да се изучава английски език, за да могат да се изпълняват специфични професионални функции. Затова се набляга повече върху употребата на езика в контекст или на езиковите функции, отколкото върху езиковите (граматическите) конструкции. Английският език се преподава и е интегриран в съответната специализирана област. Подобно на Хътчинсън и Уотърс (Hutchinson & Waters 1987), Леонарди (Leonardi 2009) също смята, че АЕСЦ не е редно да се възприема като различен вид език, а по-скоро като различен подход в чуждоезиковото обучение и това е причината за разликите между обучението по АЕСЦ и това по общ английски език. Тя също твърди, че докато при второто на четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, се обръща еднакво внимание, то при първото е възможно да се даде превес само на едно или две от тях в зависимост от потребностите на учещите. На преподавателите по АЕСЦ се налага да изпълняват функциите не само на езикови експерти, а и на специалисти по съответните дисциплини.

Подходящото учебно съдържание по АЕСЦ не е необходимо да се състои от информация за езика, а да служи като носител на езика, като средство, което прави езиковата употреба смислена и по този начин спомага за усвояването на езика и изпълнението на задачите (Carson, Taylor & Fredella 1997; Johns 1997; Dudley-Evans & St John 1998).

Албена Стефанова обръща внимание на факта, че затруднения в обучението по чужд език за специализирани цели могат да възникнат при по-ниско ниво на владеене на чуждия език за общи цели, както и при липса на професионален опит от страна на учащите, който все още не е навлязъл в пълнота в тематиката и проблематиката на съответната област. От значение за ефективността на учебния процес е и хомогенността на обучаваните в учебната група – както по отношение на общата им езикова подготовка, така и на професионалния им опит (Стефанова 2019: 36).

Чиробоцеа-Тудор твърди, че комуникативният подход не е универсален и не може да се приложи изцяло в специализираното чуждоезиково обучение, тъй като не отговаря напълно на потребностите на учащите, защото придобиването на комуникативни умения надделява над точното усвояване на лексиката (като цяло и в частност терминологичната лексика), а второто е от по-голямо значение за тях – специалистите (експертите) от различните области (финанси, право, технологии, медицина и т.н.), които имат потребност преди всичко от точност в изказа. Затова въпреки че използването на превод за разбирането на текстовете и намирането на преводни еквиваленти при изучаването на лексиката се считат за остарели методи на преподаване, те са особено необходими в специализираното чуждоезиково обучение, понеже значително допринасят за точното усвояване на терминологията (Chirobocea-Tudor 2021: 76–77). Авторката препоръчва преводът да не бъде самоцел в обучението по АЕСЦ, а по-скоро допълнително средство за развиване на терминологична лексикална компетентност.

При изучаването на чужд език учащите привнасят някои от езиковите правила, характерни за родния им език. Това се нарича трансфер. Когато правилата в двата езика са еднакви, трансферът помага на обучаваните по-бързо и по-лесно да усвоят новия език на базата на езиковата аналогия. Понякога обаче трансферът може да доведе и до грешки, особено когато правилата за употребата на езиковите конструкции се различават в двата езика – тогава става въпрос за отрицателен трансфер или интерференция. Поради това е от значение да се установят разликите между родния и чуждия език (Pentcheva & Shopov 2001: 33).

Робърт де Богранд (de Beaugrande 2000) отбелязва, че много често, вместо да си сътрудничат, катедрите по чужди езици и тези по икономика работят разделено вследствие на напълно различния си поглед върху изучавания от студентите материал. Преподавателите и авторите на учебници по БАЕ гледат на него основно от езиковата му страна. Така те се чувстват в свои води. Преподавателите и авторите на учебници по

икономика пък не се интересуват от езикови категории като стил, регистър, употреба на думите, а основно от „сухото“ тематично съдържание на учебния материал. Затова те не могат да оценят ползата от възможностите за ефективна комуникация за студентите. Но ако катедрите по чужди езици и тези по икономика заедно обсъдят приоритетите и различията си, те бързо биха осъзнали, че традиционното им разделение е напълно непродуктивно – във времена, в които бързо променящата се световна икономика налага все по-сложни и високи изисквания за специализирана комуникативна езикова компетентност. Необходима е нова, интегративна ориентация към учебния материал, която да поставя програмите за обучение по чужди езици в самия център на учебния план на съответната специалност (de Beaugrande 2000).

Според някои езиковеди работата на преподавателя по АЕСЦ включва много повече дейности от самото преподаване. Дъдли-Еванс и Сейнт Джон (Dudley-Evans & St John 1998) предпочитат термина „практик“ пред „преподавател“, тъй като обхваща много повече функции. Разграничени са следните ключови роли на практика по АЕСЦ:

- преподавател;
- съставител на учебни програми и материали;
- сътрудник (със специалисти в съответната област);
- изследовател;
- оценител.

Бракаж (Bracaj 2014) посочва, че първата от споменатите роли е сходна с тази на преподавателя по общ английски език. Разликата е, че обучението по АЕСЦ е по-специализирано, т.е. преподавателят по език вече не е най-добрият специалист по тематиката на учебния материал – това най-често са самите учещи. Основната функция на преподавателя е да създава условия за реална, автентична комуникация в час, базирана на познанията на обучаваните. Втората роля – съставител на учебни програми и материали, е свързана с планирането на курса и обезпечаването му с учебни материали. За да отговори на специфичните потребности на обучаваните и да възприеме методиката и дейностите, характерни за съответните специализирани дисциплини, практикът по АЕСЦ изпълнява третата роля – сътрудник (със специалисти в съответната област). При липса на такива или при липса на възможност за (пълноценна) работа с тях практикът по АЕСЦ може да си сътрудничи с учещите, които като цяло би трябвало да познават по-добре специализираната тематика от самия него. Необходимо е той да бъде и изследовател, за да може да отговори на потребностите на обучаваните. Затова се налага първо да проучи техните цели, да открие конкретните им интереси, след което да състави

учебната програма и материали. Последната роля – оценител, не е нова функция, защото е част и от обучението по общ английски език, но при обучението по АЕСЦ има по-важно значение, тъй като освен постиженията на учещите се оценява и ефективността на курса и на учебните материали. Докато курсовете по общ английски език са добре изследвани и подобрявани от методичите, курсовете по АЕСЦ са уникални сами по себе си поради невъзможността за създаване на единен курс, който би удовлетворил потребностите на всички обучавани. Затова оценяването на ефективността на курса по АЕСЦ е задължително. Бракаж (Bраcaј 2014) заключава, че освен да изпълнява споменатите пет роли от практика по АЕСЦ се изисква и да умее добре да организира учебния процес в часовете, да е запознат с целите и задачите на обучението, да владее учебния материал, да бъде гъвкав и отворен за сътрудничество с обучаваните, както и да проявява поне частичен интерес към съответната специализирана тематика.

Божович (Boјović 2006) подчертава, че преподавателите по АЕСЦ не са специалисти в съответната област, а в областта на английския език, предметът, по който преподават, е английски език за професионални цели, а не професионални предмети, преподавани на английски език. Те помагат на учещите да развият основни комуникативни умения. Божович (пак там) заключава, че е необходимо професионалният практик по АЕСЦ да може да превключи от една специализирана област в друга, без да е необходимо да отделя твърде много време, за да навлезе в нея. Препоръчително е учебните материали да бъдат предоставяни от експерти в съответната област.

Един от основните фактори, възпрепятстващи успешното обучение по АЕСЦ, е липсата на специализирани познания у преподавателите по език. Много преподаватели по общ английски език признават, че им е трудно да преподават АЕСЦ, защото самите те не разбират напълно терминологичната му лексика (Hoа & Mai 2016). Антъни (Anthony 1997a) прави заключението, че преподавателите по АЕСЦ идват от среда, нехарактерна за съответните специализирани дисциплини, и обикновено не могат да разчитат на личния си опит при оценката и подбора на учебните материали и определянето на целите на курса. На университетско ниво също така не могат да разчитат на мнението на студентите, тъй като те нямат ясна представа какви умения по английски език ще им бъдат необходими за навлизане в професията, за която се подготвят. Вследствие на това много преподаватели по АЕСЦ стават изключително зависими от наличните учебници и, по-лошо, когато няма такива, е възможно да прибегнат до учебници, оказващи се крайно неподходящи.

Според Медреа и Рус (Medrea & Rus 2012) въпреки че преподавателите по специализиран чужд език може да не са експерти по специалността на техните обучавани и да се смущават от това да преподават на специалисти, те могат да превъзмогнат неудобството, като прибегват до способите, използвани от всеки преподавател по общ език – предварителна подготовка и задълбочено запознаване с материалите за работа в час, както и готовност за приемане на ролята на учещ от самия него.

Даян Белчър (Belcher 2006) прави преоценка на ролята в учебния процес. Не е необходимо преподавателите по АЕСЦ да се опитват да бъдат „псевдопреподаватели“ по специализираните дисциплини, т.е. да преподават специализираните предмети, които самите те не разбират напълно, а е добре да се фокусират върху това, което не се изучава в часовете по тях – например особеностите на езика и преводните еквиваленти на терминологичната лексика (вж. също Crofts 1981; Robinson 1991). Липсата на достатъчно специализирани познания често води до потребността от сътрудничество със специалистите в съответната област, но това решение съвсем не е най-доброто, тъй като съществуват институционални ограничения и нежелание на потенциалните „сътрудници“ да съдействат (Goldstein, Campbell & Cummings 1997). По-подходящо би било квалифицирането на преподавателите по специализиран език в две направления – както в конкретната специализирана област (икономика, право, медицина и т.н.), така и в приложната лингвистика, но това изисква голяма отдаденост от страна на преподавателите, която малцина биха проявили (Feak & Reinhart 2002). Белчър (Belcher 2006) изразява мнението, че практиците по АЕСЦ, повече от всички останали преподаватели по чужд език, имат основание да си напомнят, че поради работата си със специализирания дискурс съвсем не им липсват познания в съответната област.

Необходимо е преподавателят по БАЕ не само да обяснява специализираното значение на думите с различно значение в общия и в бизнес английския език (полуспециализираната лексика), а и да обръща внимание на разликата с общото, за да могат учещите правилно да разберат бизнес значението (Zhu & Liao 2008).

Елис и Джонсън (Ellis & Johnson 2000) разделят изучаващите БАЕ на следните три основни групи:

1. *Учещи без професионален опит* – най-вече студенти от икономическите специалности, които все още не работят;
2. *Учещи с недостатъчен професионален опит* – най-вече новоназначени служители или такива, които сменят работата си;

3. *Учещи с професионален опит* – работещи, на които БАЕ им е необходим за различни (професионални) цели.

Като цяло учещите без професионален опит имат по-голяма потребност от общия БАЕ, а тези с професионален опит – от специализирания БАЕ. На студентите от икономическите специалности пък им е необходим и академичен БАЕ (Nelson 2000). В преобладаващата си част обучаваните без професионален опит придобиват знанията си за бизнеса основно от книги и учебници. Затова в повечето случаи познанията им са непълни и по-скоро теоретически, отколкото практически. Освен това тези обучавани невинаги могат да определят добре чуждоезиковите си потребности по отношение на общуването в бизнес ситуации от реалния живот.

Сампат и Залипор (Sampath & Zalipour 2009) заключават, че учещите без професионален опит може и да нямат (достатъчен) практически опит, но в повечето случаи проявяват по-голям интерес за придобиване на знания по икономика, които улесняват тяхното обучение по БАЕ. То надхвърля пределите на обучението по чужд език и по икономика и се превръща в обучение по комуникация в автентичен бизнес контекст.

Албена Стефанова (2021) обръща внимание на факта, че във висшето образование, за разлика от специализираните дисциплини, при които преподавателите съставят учебници и учебни помагала в съответствие с програмите на курсовете, в обучението по чужди езици се използват основно учебни комплекти, разработени най-вече от чуждестранни автори, носители на съответния език. Направено е обобщението, че богатото разнообразие от такъв вид учебници и помагала рязко контрастира с ограничен брой български издания. Изброени са следните причини:

- в повечето случаи преподавателите са висококвалифицирани специалисти с по-скоро практическа, отколкото с теоретическа насоченост;
- институциите се отнасят с недоверие към учебната продукция на българските автори и колективи;
- чуждестранните издания като цяло са по-добре организирани, особено по отношение на аудио-визуалната част;
- аудиторната заетост на преподавателите е твърде голяма, което възпрепятства възможностите им за изготвяне на учебна литература (Стефанова 2021: 66).

От една страна, обучението по БАЕ е разновидност на това по АЕСЦ и преминава през същите етапи – анализ на потребностите, съставяне на учебната програма,



организиране на курса и подбор на учебните материали (Zhu & Liao 2008; Zagan-Zelter & Zagan-Zelter 2010 и др.). От друга страна, БАЕ се различава от останалите разновидности на АЕСЦ поради съчетаването на специализираната и на общата тематика (Ellis & Johnson 2000).

Сампат и Залипор (Sampath & Zalipour 2009) обобщават, че терминът БАЕ обхваща английския език, преподаван на широк спектър от специалисти (експерти) и студенти, подготвящи се за кариера в бизнеса. В края на шестдесетте и началото на седемдесетте години на двадесети век БАЕ е разграничен от общия английски език на базата на употребата на специализирана лексика в съответната област (Ellis & Johnson 2000). Нелсън стига до извода, че основната отличителна характеристика на БАЕ е наличието на специализирана бизнес лексика (Nelson 2000: 145).

Според Пикет (Pickett 1986a) мястото на БАЕ е между английския език за общи цели и английския език за специализирани цели. Според Дъдли-Еванс и Сейнт Джон (Dudley-Evans & St John 1998) английският език за бизнес цели има две разновидности, наречени „английски език за общи бизнес цели“ и „английски език за специализирани бизнес цели“.

Според Пикет (Pickett 1986b) макар БАЕ да е една от разновидностите на АЕСЦ, той се отличава от останалите, тъй като се използва не само за комуникация между специалистите, а и за такава с широката общественост. Пикет оприличава употребата на БАЕ с тази на езика за общуване между лекар и пациент. Необходимо е лекарите да могат да комуникират както помежду си, така и със своите пациенти на разбираем език.

Въпреки сходствата в подходите, темите и видовете упражнения, курсовете по чужд език за специализирани цели в различните университети имат и отличителни особености в зависимост най-вече от характеристиките на учебните програми. Затова, за да се покрият всички или повечето залегнали в тях теми, знания и умения, често се налага преподавателите да изготвят и използват курсови пакети, съдържащи материали от няколко учебника и/или помагала. Много по-рядко преподавател или колектив от преподаватели от един университет разработва учебна литература, изцяло съответстваща с изискванията на конкретното висше училище, а това в повечето случаи се оказва най-сполучливият вариант, защото води до подобряване ефективността на курса. За постигането на тази цел спомага и обновяването на използваните за дискусии, превод и резюмиране статии от периодичния печат, чиято актуалност засилва интереса на обучаваните (Стефанова 2021: 67–68).

Божович (Војовић 2006) смята, че учебните материали по АЕСЦ е необходимо да са автентични, съвременни и подходящи за специализацията на учещите. Оттук възниква потребността преподавателите по-внимателно да се вглеждат и оценяват учебниците, които използват, за да преценят доколко са подходящи за обучаваните. Брантън (Brunton 2009b) изтъква, че в книжарниците има богато разнообразие от учебници по АЕСЦ, което обезсърчава преподавателите да съставят свои собствени материали, пряко съобразени с потребностите на конкретните обучавани. Антъни (Anthony 1997b) изразява силно отрицателното си отношение към преподаването по учебници по АЕСЦ, защото смята, че преподавателите стават „роби“ на тях или, по-лошо, преподават по учебници, които се оказват крайно неподходящи. Томс (Toms 2004) остро се противопоставя на използването на учебници по общ английски език за целите на обучението на учещи със специфични потребности.

Според Сампат и Залипор (Sampath & Zalipour 2009) основна предпоставка за успешния резултат от обучението по БАЕ е подборът на такива материали, подходи и стратегии, които създават автентичен бизнес контекст в учебна среда и по този начин спомагат при подготовката на обучаваните за комуникация в ситуации от реалния професионален живот. Желателно е материалите да са съвременни, интересни, а информацията в тях да е с висока степен на достоверност. Техни източници могат да бъдат вестниците, списанията и т.н.

Правилното разбиране на всеки специализиран текст зависи най-вече от познаването на лексиката и тематиката и по-малко от познанията по граматика и стилистика. Затова обогатяването на лексикалния запас е основен аспект от развиването на комуникативните умения за професионално общуване. Желателно е лексиката да се изучава основно в контекст, а не само в изолация под формата на списъци от речникови дефиниции за наизустяване. Препоръчително е по възможност да се използват предмети и илюстрации при обясняването на значението на новите думи в контекста на ситуацията, в които те се появяват (Schleppegrell & Bowman 1986: 18).

Като цяло се приема, че изучаващите АЕСЦ вече владеят общия английски език на определено ниво, което им дава възможност да могат да общуват. Затова учебните материали, предназначени за тях, са за средно или по-високо ниво и се фокусират основно върху усвояването на специализираната лексика в съответната област (McDonough 2010).

Според Фийк (Feak 2013) изследванията на АЕСЦ като цяло се фокусират повече върху писането, отколкото върху говоренето. Една от причините за това е, че много

често писмените жанрове се считат за по-важни за професионалния успех, отколкото устните. Друга, може би по-основателна причина е, че писмената информация е по-лесна за събиране и анализиране.

Хайланд (Hyland 2013) отбелязва, че за разлика от по-старите традиции, възприемащи писането като общо умение, което може да се усъвършенства чрез подражаване на образци, методиката на обучението по АЕСЦ се фокусира върху подобряването уменията на учещите да пишат текстове от характерните за съответната област жанрове. Затова не се набляга на писането по принцип, а на конкретните видове писане, необходими за професионалната реализация в съответната област.

Ванеса Леонарди (Leonardi 2009) обобщава, че нивото на владеене на граматиката на изучаващите АЕСЦ като цяло е добро, защото повечето от тях вече са преминали през обучение по общ английски език.

Лаура (Laura 2012) изтъква ролята на културната осведоменост на учещите, които живеят във все по-глобализиращ се свят. Добре е те да бъдат запознати с особеностите на чуждестранните култури, за да могат ефективно да общуват с хора от различни националности. Въпреки че английският е признат за международен език на бизнеса, все още липсва стандартизиран и официално одобрен бизнес етикет. Затова е необходимо в курсовете по БАЕ да се обръща внимание на културните различия, които евентуално биха довели до възпрепятстване на комуникацията в международна среда – например ръкостискането не е типично за азиатските култури, но е желателно да бъде усвоено от азиатските студенти, за да могат адекватно да общуват с колегите си от англоезичните страни.

В съвременните учебни комплекти по БАЕ има упражнения за изучаване на казуси, които предоставят възможност на учещите да приложат знанията и уменията си в действителни или симулирани ситуации от реалната бизнес практика. В тях често се налага да се общува с хора от различни култури, за които английският невинаги е роден език (Laura 2012).

В значителна част от изследванията се подкрепя твърдението, че съзнателното или деконтекстуализираното усвояване на лексиката, при което се използват списъци от думи, не е добре да бъде пренебрегвано, особено в обучението по АЕСЦ. Използването на списъци от думи например може да бъде изключително полезно при ниските нива на владеене на чуждия език и може да се окаже ефективен начин за усъвършенстване. Редица изследвания показват, че използването на списъци от думи в обучението по лексика е полезно, тъй като води до по-бързи и трайни резултати (Nation 1997). То също

така е предпоставка за повишаване на автономността на обучаваните, понеже им се предоставя възможност да работят със собственото си темпо. От тях обаче се изисква да бъдат мотивирани и дисциплинирани, за да могат да се самонаблюдават и планират дейностите си, защото в противен случай няма да могат да извлекат максимална полза от списъците от думи и рискуват да учат неефективно, като например отделят твърде много време на лесните думи или твърде малко – на трудните (Nakata 2008: 7).

Опитът показва, че една от най-добрите стратегии за усвояване на нова лексика е отгатването на значението на непознатите думи от контекста. Изпълнението на тази задача изисква, първо, учещите да определят каква част на речта е съответната непозната дума и, второ, да се огледат за подсказки в контекста, които да им помогнат да открият значението ѝ. В обучението по АЕСЦ това би следвало да става по-лесно, отколкото в обучението по английски език за общи цели, тъй като нивото на владеене на езика би трябвало да бъде по-високо, защото се предполага, че изучаващите АЕСЦ вече сравнително добре владеят общия английски език (Leonardi 2009).

Необходимо е читателят да знае поне 95% от заобикалящата дадена непозната дума лексика, за да може успешно да отгатне значението ѝ от контекста. Ако това е невъзможно, се налага да се направи справка в речник. Затова ако специализираната лексика съставлява 30% от определен текст, на обучаваните би им било трудно да усвоят тези думи от контекста, когато ги видят за първи път, а постоянното използване на речник би им отнело твърде дълго време и би ги обезсърчило (Waring & Nation 2004).

Албена Стефанова обобщава, че в научните среди съществува мнение, според което обучението по чужд език за специализирани цели (включително въвеждането на специализираната лексика) е възможно да започва от най-ниското ниво – начинаещи, въпреки че според общоприетите норми изучаващите чужд език за специализирани цели би трябвало да са напреднали в изучаването на чуждия език за общи цели (Стефанова 2019: 35). Обикновено при преподаването на специализираната лексика се прилага принципът на надграждането, т.е. първо се въвеждат думите и словосъчетанията с по-общо значение, след което постепенно се преминава към тези с по-специализирано значение. Необходимо е да се поддържа баланс в съотношението между общата и специализираната лексика (Стефанова 2019: 35).

Преди да започнат да изучават икономически дисциплини в университета, студентите обикновено нямат никаква или имат слаба подготовка по БАЕ и по английски език за академични цели, а лексикалните познания са основният фактор за разбирането на всеки специализиран текст и за успешната комуникация в професионална среда.

Затова новопостъпилите студенти по икономика имат потребност от адекватен лексикален запас в съответната област (Konstantakis 2007).

Според едни от най-авторитетните методики (Hutchinson & Waters 1987; Robinson 1991; Dudley-Evans & St John 1998) лексиката в обучението по АЕСЦ може да бъде разделена на следните три групи:

1. *(Строго) специализирана лексика*, при която думите са еднозначни и се използват изцяло в съответната специализирана област.

2. *Полуспециализирана лексика*, при която думите произлизат от общия език, но са придобили ново или няколко нови значения в съответната специализирана област. В този случай думите са многозначни, като запазват първоначалното си значение и същевременно приемат новите значения от специализираната област.

3. *Обща лексика с висока честотност в специализираната област*, при която думите произлизат от общия език и запазват значението си при употребата им в специализираната област. Те не са термини, но са необходими за цялостното разбиране на текста.

Тук възниква въпросът какъв би следвало да бъде препоръчителният обем усвоена специализирана лексика (Coxhead 2013). Нейшън (Nation 2008) твърди, че той би трябвало да варира от около хиляда до около пет хиляди думи в зависимост от съответната област. Това означава, че изучаващите АЕСЦ трябва да се сблъскат с изключително продължителна и трудна за изпълнение задача, за да могат да развият на необходимото ниво уменията си за разбиране и употреба на терминологичната лексика в академичната или професионалната среда. Ако преподавателите и съставителите на учебни материали имат по-добра представа за това кои специализирани думи и словосъчетания е по-вероятно да се използват в реалната академична или професионална среда на обучаваните, те ще могат по-успешно да им помогнат да ги усвоят (Нои 2014: 26–27).

Една от трудностите при определянето обхвата на специализираната лексика е как да се постъпи с думите от общия език, които имат различно значение в специализирания контекст. Усвояването на специализираното им значение затруднява учещите, тъй като те вече ги знаят по определен начин – в основното им общо значение. Друга причина за затрудненията при определянето обхвата и усвояването на специализираната лексика е, че тя се развива и обновява постоянно в зависимост от

променящите се научни/професионални интереси на експертите в съответната област (Crawford Camiciottoli 2007).

За да се помогне на студентите да изучават по-успешно специализираните дисциплини, преподавани на английски език, повишаването на ефективността при усвояването на съответната специализирана лексика трябва да бъде основна цел в обучението по АЕСЦ (Нон 2014: 26). Резултатите от съвременните изследвания не отправят достатъчно ясни препоръки как да се преподава специализираната лексика (Нон 2014: 29). Един от спорните въпроси остава дали това е добре да става имплицитно или експлицитно, за да се постигне по-висока ефективност. Шмит (Schmitt 2000) и Нейшън (Nation 2001) предлагат двата подхода да се съчетават, тъй като определени думи се усвояват по-добре имплицитно чрез многократно попадане на тях в текстове и упражнения, докато различните техни форми е желателно да бъдат обяснявани експлицитно.

Въпреки че обучението по АЕСЦ обикновено е тясно свързано с приложението на комуникативния подход, в него ефективно може да се използва и преводът, особено при преподаването и усвояването на специализираната лексика (Koletnik 2012: 5). Преподаването на специализираната лексика както на чуждия, така и на родния език на обучаваните е от голямо значение, тъй като е необходимо те да знаят как тя се употребява на двата езика. Това е особено важно, когато има разлики между тях – например много понятия от областта на счетоводството са характерни за конкретните национални счетоводни системи и не са съпоставими помежду си. Същото важи и за немалко правни понятия (Gajšt 2011: 23). Преводът може да помогне на учещите да разберат по-добре значението на специфичните за съответната култура термини, ако еквивалентите от двата езика се разглеждат в съпоставителен план (Leonardi 2009).

От шестдесетте години на двадесети век насам корпусите имат косвен принос в чуждоезиковото обучение, тъй като се използват при подбора на съдържанието в учебниците, при съставянето на учебните програми, тестовете и речниците (Vyatkina & Boulton 2017). Корпусните изследвания допринасят съществено при подбора и представянето на най-висококачествените думи и словосъчетания в речниците и граматиките (McEneary & Xiao 2010). От корпусите също така могат да се съставят списъци от специализирани думи, които да улеснят преподаването и усвояването им (Shamsudin, Husin & Manan 2013: 1279).

В контекста на обучението по АЕСЦ често е трудно на преподавателя да посочва „реални“ примери, тъй като в повечето случаи той не е експерт в съответната

специализирана област и преподаваният език не му е роден. Но преподавателят има безспорна роля в това да помогне на учещите да разберат значението на специализираната лексика и да я усвоят (Chung & Nation 2003). Докато при обучението по граматика на преподавателите с добро владеене на езика не им е трудно да формулират примерни изречения, като разчитат основно на усета си, то при обучението по специализирана лексика ситуацията може да се окаже доста по-сложна.

Затова както на учещите, така и на преподаващите им се налага да разчитат на материалите, използвани в курса по АЕСЦ, като на основен източник на нова лексика. За съжаление, често когато се използват учебници, изборът на лексиката вече е бил направен от авторите, като не са били отчетени специфичните потребности на конкретната група обучавани (Vogaards 1994). Чрез съставяне на допълнителни материали, базирани на автентични текстове, обаче преподавателите могат значително да повишат нивото на владеене на специализирания език на учещите. За тази цел е възможно да се използват специално създадени корпуси в съответната област. Хайланд и Це (Hyland & Tse 2007) предлагат да се съставят списъци от думи от корпусите с текстове, които обучаваните ще е необходимо да прочетат или съставят по различните специализирани дисциплини.

Редица институции, занимаващи се с терминология, забелязват потенциала на компютризацията на терминологичните бази данни през шестдесетте години на двадесети век. Тогава се появяват първите компютрирани терминологични бази данни, разработени от отделите за езиков превод в големите организации. Основните им функции са допълване на информацията в хартиените речници чрез представяне на съвременната многоезична терминология, разширяване разпространението на новите термини, уеднаквяване на използваната от различните преводачи терминология, ускоряване на преводния процес и способстване за стандартизирането на езика (Kent 1998).

В повечето случаи първокурсниците в университетите едновременно започват да изучават както АЕСЦ, така и специализирани дисциплини, чийто материал им е напълно непознат. За да им се помогне да усвоят терминологичната лексика, е препоръчително преподавателят по АЕСЦ и експертът в съответната област да съставят учебен речник на термините, съдържащ определения и преводни еквиваленти. При съставянето на учебен речник би било достатъчно да бъдат включени само термините от учебните материали и по-важните източници (Попова 2017: 183–184). Устойчивите словосъчетания (колокациите) на термините са включени в терминологичните /

специализираните речници, особено в тези от тях, които са учебни и предназначени за целите на чуждоезиковото обучение (Попова 2017: 49).

Когато съставителят на речника е терминолог- или терминограф-лингвист, съществуват две възможности: първата е той да работи в сътрудничество с експерти, за да могат знанията и уменията им взаимно да се допълват, което би било предпоставка за най-качествено отразяване на съответната терминологична лексика; втората възможност е лингвистът да работи самостоятелно, след като се запознае достатъчно добре с терминологията, най-вече чрез специално изследване или проучване (Попова 2017: 178). Като цяло обаче консултирането с експерти би било от полза при всеки един етап от работата – особено при обогатяването на материала и отстраняването на грешки и пропуски (Попова 2017: 199).



## **II. МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЧНА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ У БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО ИКОНОМИКА, ИЗУЧАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНИ**

### **ЦЕЛИ**

В този втори раздел от дисертационния труд е обърнато внимание на специализираното чуждоезиково обучение на студентите по икономика в Университета за национално и световно стопанство – София. Анализирани са учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС. В нея са разгледани темите и подтемите на учебното съдържание, препоръчаните методически похвати и техники на преподаване, оценяването на постиженията на учащите, компонентите на практическия държавен изпит по бизнес английски език, целите на обучението, както и препоръчителните източници за подготовка. След това по-подробно са открити предимствата и недостатъците на най-често използваните учебни комплекти по бизнес английски език в УНСС. Обусловена е необходимостта от съставяне на английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение. Проследени са етапите от работата по съставянето му. Обърнато е внимание на компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика от два вида – компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове *TermoStat Web* и *Sketch Engine*, както и двуезичните онлайн речници *Glosbe* и *Linguee*, представящи термините и различните им преводни еквиваленти в контекст. Описан е методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ като част от професионалната си подготовка.

В учебната програма като основни и допълнителни препоръчителни източници са посочени най-вече учебници и учебни помагала по бизнес английски език на ниво В2/С1, в нито един/едно от които не се обръща внимание на българските преводни еквиваленти на най-важните икономически термини. Освен това в раздела за препоръчителни лексикографски източници в програмата фигурират само (обща и специализирани) едноезични тълковни речници на английски език. Препоръчаната икономическа периодика също е изцяло англоезична.

Пълната липса на българска преводна еквивалентност на основната икономическа терминология във всички споменати източници създава съществена учебно-методическа празнина, която настоящото изследване ще се опита да запълни чрез съставяне на английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен главно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1 и 2*).

Усвояването на терминологичната лексика е основен приоритет в обучението по чужд език за специализирани цели. Поднасянето ѝ пред обучаваните изисква точност и прецизност, за което спомагат компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове (*TermoStat Web* и *Sketch Engine*) и двуезичните онлайн речници (*Glosbe* и *Linguee*), представящи термините и различните им преводни еквиваленти в контекст. Освен за преподавателите и изучаващите чужд език за специализирани цели, тези компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика могат да бъдат от полза и за езиковедите, лексикографите и преводачите.

В съпоставка с *TermoStat Web*, *Sketch Engine* служи не само за извличане на термини от специализирани текстове, а въобще за изследване на функционирането на езика и определя като термини само терминологичните словосъчетания от две или повече думи. Отделните думи (с терминологично значение) са определяни като ключови думи. За разлика от *Glosbe*, изложението в *Linguee* не посочва преводните еквиваленти предварително, а само в контекста на примерните изречения и невинаги преводните варианти са изписани на жълт фон, което затруднява и забавя откриването им. Може да се направи изводът, че двата онлайн речника взаимно се допълват и е желателно да бъдат използвани съвместно с оглед намирането на по-пълна и точна информация.

Основната цел на методическия модел е да се предложи съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности, които да доведат до повишаване на ефективността при усвояването на терминологичната лексика от български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ като част от професионалната си подготовка, без да е необходимо да се променя залегналото в учебната програма съдържание и форма на оценяване, а по-скоро да се постигнат по-качествено заложените в нея цели на обучението, особено по отношение на развиването на двуезична терминологична лексикална компетентност у учещите, като се обръща по-голямо внимание на значенията и преводните съответствия на специализираните лексикални единици, включително на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними, пароними, на думите с различни значения в общия английски език и бизнес английския език, както и на думите/словосъчетанията с

известно сходство в значението, но и със съществена разлика, за което спомага и новосъставеният и описан в подраздел 3 от раздел II английско-български тематичен учебен речник по икономика, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1 и 2*). Стремещът е по този начин да се запълни дефицитът в знанията и уменията на студентите, породен от пълната липса на преводна еквивалентност на основната икономическа терминология във всички препоръчани в учебната програма и използвани в час източници.

В основата на методическия модел остава широкоразпространеният и залегнал в програмата комуникативен подход в чуждоезиковото обучение, като се допълва с елементи от граматико-преводния метод под формата на по-голямо фокусиране върху преводните съответствия на терминологичните лексикални единици и правене на повече упражнения за превод и резюмиране на специализирани текстове, съдържащи множество примери на употреба на терминологична лексика.

В основата на предложеното съчетание от техники на преподаване на специализираната икономическа лексика стои подборът от учебните комплекти и автентичните текстове от периодичния печат и представянето, изолирано и в контекст, на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними и пароними, на лексемите, чието специализирано значение се различава от това в общия език и които се употребяват най-вече в специализираното значение, както и на специализираните лексеми с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Освен това във фокуса на вниманието е добре да бъдат и преводните им еквиваленти<sup>2</sup>, тъй като често се допускат грешки от обучаваните поради интерференция<sup>3</sup>.

В преобладаващата си част тези техники са традиционни в преподаването и усвояването на лексиката от общия език, но до момента са слабо съотнесени към специализираната (икономическа) лексика. Целта на това изследване е да се направи

---

<sup>2</sup> Както вече беше споменато в подраздел 2.2 от предходния раздел I, комуникативният подход не е универсален и не може да се приложи изцяло в специализираното чуждоезиково обучение, тъй като не отговаря напълно на потребностите на учещите, защото придобиването на комуникативни умения надделява над точното усвояване на лексиката (като цяло и в частност терминологичната лексика), а второто е от по-голямо значение за тях – специалистите (експертите) от различните области (финанси, право, технологии, медицина и т.н.), които имат потребност преди всичко от точност в изказа. Затова въпреки че използването на превод за разбирането на текстовете и намирането на преводни еквиваленти при изучаването на лексиката се считат за остарели методи на преподаване, те са особено необходими в специализираното чуждоезиково обучение, понеже значително допринасят за точното усвояване на терминологията (Chirobocea-Tudor 2021: 76–77).

<sup>3</sup> Както вече беше споменато в подраздел 3.3.3.1 от предходния раздел I, желателно е преподавателите да обръщат внимание на думите със сходно звучене, но с напълно различно значение в двата езика, за да могат обучаваните да ги научат правилно и да избягват често допускани поради въздействието на родния език грешки (Chirobocea-Tudor 2021: 79–85).

опит за запълване именно на тази празнина в теорията и практиката на обучението по чужд език за специализирани цели (чрез съставяне и използване на специализиран английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език). Очаква се ефектът от съвкупното им прилагане при икономическата терминология да бъде синергичен, какъвто е и при лексиката от общия език.

Дейностите за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика целят усвояването на граматически конструкции и лексикални единици и интегрирането им в развиването на четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, и водят до повишаването на културната осведоменост и подобряването на межкултурната комуникация в бизнес контекст. За да бъдат дейностите и съчетанието от техники на преподаване максимално ефективни за развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, е препоръчително да се провеждат и прилагат в определена последователност, която търпи вариативност.

Важно е да се уточни, че новосъставеният и описан в подраздел 3 от раздел II английско-български тематичен учебен речник по икономика, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1 и 2*), служи като помощно средство на преподавателя при подготовката му за въвеждане на съответната терминологична лексика, тъй като в речника са посочени не само специализираните думи и словосъчетания, техните дефиниции на английски език и преводни еквиваленти на български език, а и техните синоними, антоними, пароними, както и думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика, ако има такива, което е в основата на предложеното и описано в подраздел 4.1 от раздел II съчетание от техники на преподаване за повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка. За прилагането на споменатото съчетание от техники особено спомага втората част на речника (вж. *Приложение 2*), съдържаща само терминологичните словосъчетания, синоними, антоними, пароними, думите с различни значения в общия английски език и бизнес английския език, както и думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Речникът може да бъде от полза и за обучаваните при усвояването на съответната терминологична лексика, тъй като им предоставя възможност за справка и служи като средство за преговор и затвърждаване на техните познания.

Друго важно уточнение е, че в разработения методически модел компютърните инструменти (например *TermoStat Web* и *Sketch Engine*) за извличане на термини от специализирани текстове са в помощ най-вече на преподавателя при определяне обхвата на терминологичната лексика и при представянето ѝ в автентичен контекст. Основният недостатък е, че показаните резултати могат да се възприемат само като потенциални термини, т.е. човешката преценка е неизбежна при определянето (отсяването) на действителните термини (от потенциалните) и на контекста, към който принадлежат.

### **III. АПРОБИРАНЕ НА МЕТОДИЧЕСКИЯ МОДЕЛ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТЕРМИНОЛОГИЧНА ЛЕКСИКАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ У БЪЛГАРСКИ СТУДЕНТИ ПО ИКОНОМИКА, ИЗУЧАВАЩИ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛИЗИРАНИ ЦЕЛИ**

В този трети раздел от дисертационния труд е обърнато внимание на резултатите от апробирането на описания в предходния раздел II методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка. Представено е цялостното изследване. В съпоставителен план са разгледани както резултатите от проведените три анкетни проучвания – със студенти при постъпване в университета, при завършване на първи курс и с преподаватели по БАЕ, така и резултатите от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище по упражнения. Представени са и резултатите от трите междинни контролни работи, проведени в хода на обучението по БАЕ в първи курс – първо са разгледани резултатите по въпросите от междинния тест по упражнения, след това в съпоставителен план са разгледани резултатите от резюмето (на специализиран [икономически] текст) и от бизнес писмото по критерии, а накрая са анализирани основните грешки, допуснати при писането на резюме и на писмо.

През академичната 2020/2021 година в Университета за национално и световно стопанство – София, е проведен педагогически естествен/квази експеримент, чиято цел е да се проследи ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка, като се апробира описаният в подраздел 4 от предходния раздел II методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности. Експериментът се състои от три етапа, през които са проведени:

#### ***1. Констатиращ експеримент (етап):***

- анкетно проучване със студенти при постъпване в университета;
- тест за определяне на входното равнище на анкетираните студенти;

#### ***2. Развиващ (Формиращ) експеримент (етап):***

- обучение по предложения методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности;

- анкетно проучване с преподаватели (по бизнес английски език);
- три междинни контролни работи със същите студенти;

### **3. Заключителен експеримент (етап):**

- анкетно проучване със същите студенти при завършване на първи курс;
- тест за определяне на изходното равнище на анкетираните студенти.

**Анкетното проучване, проведено при постъпване в университета,** има за цел да се установи равнището на владеене на общия английски език на студентите, както и техните първоначални представи, нагласи и очаквания от предстоящото обучение по бизнес английски език. След преминаване през него е проведено **анкетно проучване при завършване на първи курс,** чиято цел е да се установи доколко то е отговорило на първоначалните им представи, нагласи и очаквания и какви препоръки биха могли да бъдат предложени за неговото подобряване. За да се представи и друга гледна точка, е проведено **анкетно проучване с преподаватели (по бизнес английски език),** което наподобява това със студентите, така че да бъде възможна съпоставка с тяхното мнение.

Трите анкетни проучвания са по-скоро източник на субективни (качествени) данни и целят да покажат представите и нагласите на анкетираните. Въпросите в анкетите са предимно от типа списъци (качествени признаци, разположени на слаба скала), а накрая са включени и няколко отворени въпроса. Освен това със студентите са проведени пет контролни работи в хода на обучението, за да се формира обективна оценка на техните знания и умения по бизнес английски език и в частност по специализирана лексика.

**Тестът за определяне на входното равнище** има за цел да се установят реалните познания по бизнес английски език и в частност по специализирана лексика при постъпване на студентите в университета. Проверява се владенето на следните умения:

- правилна употреба на специализирана бизнес лексика;
- обща бизнес компетентност;
- четене с разбиране на специализиран текст;
- превод на специализирана лексика от английски език;
- превод на специализирана лексика на английски език.

Владенето на същите умения се проверява и в края на обучението (от 120 учебни часа по предложения методически модел) по бизнес английски език чрез **теста за определяне на изходното равнище,** чиято цел е да се установят реалните познания на студентите

при завършване на първи курс. **Междинните контролни работи** (тест, резюмиране на специализиран [икономически] текст от български на английски език и писане на бизнес писмо) правят комплексна проверка на знанията и уменията на студентите в хода на обучението по бизнес английски език. Въпреки че стремежът е да се обърне еднакво внимание върху четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, говорните постижения остават малко по-встрани, тъй като са по-трудни за документиране, а и невинаги има достатъчно (еднакво) време за устна изява на всички обучавани.

От новопостъпилите през академичната 2020/2021 година в УНСС студенти от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“, участващи в педагогическия естествен/квази експеримент и положили приеман изпит по (общ) английски език на ниво В2, едва 12% (13 души) са изучавали **бизнес английски език** преди постъпването си в университета. Най-често това е ставало в училище или чрез самостоятелна подготовка, а в по-редки случаи – чрез допълнителен езиков курс или работа. Периодът на изучаване обикновено е траел една година.

При завършване на първи курс 84% от анкетираниите студенти смятат, че обучението по бизнес английски език е повишило нивото им на владеене на общия английски език. Едва 4,3% считат, че тяхното ниво на владеене на общия английски език не се е повишило, а 11,7% са дали неутрален отговор.

От всички 94 анкетирани студенти 78 (83%) са посочили, че обучението по **бизнес английски език** в първи курс е отговорило на първоначалните им представи, нагласи и очаквания. Едва 3,2% от респондентите смятат, че първоначалните им представи, нагласи и очаквания са се разминали с реалността, а 13,8% са дали неутрален отговор.

Деветимата анкетирани преподаватели (по бизнес английски език) са единодушни, че обучението по бизнес английски език на студентите спомага за повишаване на нивото им на владеене на общия английски език.

Резултатите от проведените три анкетни проучвания ще бъдат обобщени в съпоставителен план по задачи.



*Задача 1. Да се провери дали има разлика между мнението на студентите за нивото им на владеене на общия и на бизнес английския език и какво би трябвало да бъде то според преподавателите*

Най-висок процент на владеене и при двете разновидности на английския език се пада на ниво B2 (45,6% – 47,9%), а след това – на ниво C1 (36,9% – 33,0%). Студентите определят приблизително едно и също ниво на владеене на общ английски език в началото и на бизнес английски език в края на обучението в първи курс. Приблизително същото разпределение на проценти се наблюдава и при преподавателите.

*Задача 2. Да се провери дали има разлика в степента на трудност при различните елементи на чуждоезиковата компетентност между общия и бизнес английския език*

При **общия английски език** студентите имат най-голямо затруднение с усвояването на граматиката и лексиката. Следващите елементи са писането и говоренето. С най-малка трудност са четенето и слушането. При **бизнес английския език** резултатите са по-различни – наблюдава се равномерна степен на трудност по всички елементи на чуждоезиковата компетентност освен четенето.

Оказва се, че някои елементи на чуждоезиковата компетентност са с по-ниска степен на трудност при бизнес английския, отколкото при общия английски език. Като цяло обаче мнението на студентите е, че няма значима разлика между степените на трудност при двете разновидности на английския език.

Най-ниска степен на необходимост за успешната професионална реализация на студентите по икономика преподавателите отдават на граматиката. Следват слушането и четенето. Най-необходимият елемент на чуждоезиковата компетентност е лексиката. Според преподавателите е необходимо студентите да развият 80% от посочените в анкетата елементи на чуждоезиковата компетентност, за да могат да се реализират успешно в своята професионална област.

*Задача 3. Да се провери дали общият и бизнес английският език са приложими в едни и същи ситуации от реалния професионален живот на студентите*

Най-голямо приложение според студентите **общият английски език** намира при воденето на делови разговори и изготвянето на документи. Следват воденето на делова

кореспонденция и изнасянето на презентации по професионални теми. Най-малко е приложението му при резюмирането на специализирани текстове.

Най-голямо приложение според студентите **бизнес английският език** намира също при воденето на делови разговори. Следва воденето на делова кореспонденция. Както общият, така и бизнес английският език е най-малко приложим при резюмирането на специализирани текстове.

Най-голямо приложение според преподавателите **бизнес английският език** намира при воденето на делова кореспонденция, а най-малко – при резюмирането на специализирани текстове.

#### ***Задача 4. Да се провери какво отличава бизнес английския от общия английски език***

Най-голямата разлика между бизнес английския и общия английски език според студентите е в употребата на специализирана/терминологична лексика, а най-малката – в сложността на изказа. Процентът на преподавателите, отбелязали отговора за употребата на специализирана/терминологична лексика, е сходен с този на студентите. В останалите случаи се наблюдава разлика от около  $\pm 20$ – $30$  процентни пункта. Преподавателите са напълно убедени, че специализираните познания за правилното разбиране и употреба отличават бизнес английския от общия английски език и това тяхно мнение е сходно с мнението на студентите при постъпване в университета, но се различава от мнението на студентите при завършване на първи курс, което бележи значителен спад спрямо първоначалното.

Ако условно приемем, че когато отговорите за дадената извадка преобладават (са над 50%) в полза на съответната отличителна характеристика, то единствено сложността на изказа не отличава бизнес английския от общия английски език както според студентите, така и според преподавателите. Останалите три характеристики (специализираната лексика, тематиката на текстовете и специализираните познания за правилното разбиране и употреба) отличават бизнес английския от общия английски език според студентите и най-вече (статистически значимо) според преподавателите.

***Задача 5. Да се провери дали проведеното в първи курс обучение по бизнес английски език е отговорило на първоначалните представи, нагласи и очаквания на студентите и какви умения е необходимо да развият те в хода му според преподавателите***

Оказва се, че при първоначалното анкетно проучване основните представи, нагласи и очаквания на студентите са били три – усвояване на необходимата терминология, адекватно участие в разговори по професионални теми и правилно разбиране на специализирани текстове и документи. На последно място се нарежда съставяне на специализирани текстове и документи.

След почти едногодишно обучение по **бизнес английски език** се оказва, че оправданите представи, нагласи и очаквания са само две – правилно разбиране на специализирани текстове и документи и усвояване на необходимата терминология. На последно място се нарежда съставяне на специализирани текстове и документи. Най-голямо разминаване между първоначалните и оправданите впоследствие представи, нагласи и очаквания се наблюдава при адекватно участие в разговори по професионални теми.

Според преподавателите почти всички умения (с изключение на превод на специализирани текстове и документи) са с много висока степен на необходимост за студентите.

***Задача 6. Да се провери дали обучението по бизнес английски език е отговорило на първоначалните очаквания на студентите по отношение на провежданите учебни дейности и да се определи кои от тях са били най-ползотворни според студентите и преподавателите***

Най-големи първоначални очаквания студентите имат към учебните дейности превод от и на английски език на специализирани текстове и слушане на бизнес разговори и презентации. Следва водене на бизнес разговори. Най-малки са очакванията им към водене на делова кореспонденция, резюмиране от и на английски език на специализирани текстове и съставяне на специализирани текстове. В края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс студентите определят като най-ползотворна за тях учебната дейност четене на автентични (оригинални, неадаптирани) специализирани текстове, а като най-малко ползотворни – изнасяне на бизнес презентации и водене на делова кореспонденция. Според преподавателите най-ползотворна за студентите по икономика по време на обучението им по **бизнес английски език** с оглед на бъдещата

им професионална реализация по специалността е учебната дейност четене на автентични (оригинални, неадаптирани) специализирани текстове, а най-малко ползотворни са дейностите изнасяне на бизнес презентации и, противно на първоначалното студентско мнение, превод от и на английски език на специализирани текстове.

***Задача 7. Да се провери дали според студентите стратегиите за усвояване на общата лексика съответстват с тези за усвояване на бизнес лексиката и какви би трябвало да бъдат последните според преподавателите***

При усвояване на **общата лексика** студентите използват по приблизително 50% от всички изброени в анкетата стратегии, но най-вече запаметяване на примерни изречения, съдържащи непознатите думи в контекст, а най-малко неколккратно повтаряне на глас на непознатите думи с цел усвояване на произношението им. При усвояване на **бизнес лексиката** данните се различават. Най-малко използвана е стратегията неколккратно изписване на непознатите думи с цел усвояване на правописа им, а най-много, както е и при общата лексика – запаметяване на примерни изречения, съдържащи непознатите думи в контекст. Преподавателите също биха препоръчали най-вече тази стратегия. Следва попълване на непознатите думи в тетрадка-речник и многократно преглеждане във времето с цел преговор и затвърждаване.

***Задача 8. Да се провери дали са необходими по-различни подходи при преподаването и усвояването на специализираната/терминологичната лексика в сравнение с използваните при преподаването и усвояването на общата лексика***

В края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс мнението на студентите по този въпрос почти не се е променило спрямо първоначалното. И в двата случая над 80% от тях смятат, че не са необходими по-различни подходи при преподаването и усвояването на специализираната/терминологичната лексика в сравнение с използваните при преподаването и усвояването на общата лексика. Мнозинството от преподавателите са на същото мнение.

***Задача 9. Да се провери дали специализираната/терминологичната лексика се усвоява по-трудно, отколкото общата лексика***

В началото на обучението по **бизнес английски език** в първи курс общо 51% от студентите под някаква форма смятат, че специализираната/терминологичната лексика

не се усвоява по-трудно от общата. В края на академичната година този процент спада до 45%, а при преподавателите той е 33%. При постъпване в университета, както и при завършване на първи курс най-често даваният от студентите отговор е „По-скоро не“. Мнозинството от преподавателите обаче са на различно мнение – при тях преобладава отговорът „По-скоро да“.

**Задача 10. Да се провери дали усвояването на специализираната/терминологичната лексика от студентите ще има ключова роля при изграждането на професионалната им компетентност като бъдещи икономисти**

Над 70% и близо 60% от студентите, анкетирани съответно в началото и в края на академичната година, както и 44,4% от преподавателите са напълно убедени, че усвояването на **специализираната/терминологичната лексика** от студентите ще има ключова роля при изграждането на професионалната им компетентност като бъдещи икономисти. 26,7% и 28,7% от студентите, анкетирани съответно при постъпване в университета и при завършване на първи курс, както и 55,6% от преподавателите са по-скоро убедени в това. Процентът на студентите, посочили отговора „Не мога да преценя“, е нисък – 3% и 11,7% съответно при първото и второто анкетно проучване. Нито един от преподавателите не е отбелязал този отговор.

**Задача 11. Да се провери кои са най-ефективните начини на преподаване на специализираната/терминологичната лексика**

При постъпване в университета студентите смятат, че най-ефективният начин на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** е да се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, на второ място – да се обяснява на английски език значението на непознатите думи, а на последно – непознатите думи да се изписват на дъската под формата на списъци.

Мнението на преподавателите е сходно. Според тях два от начините на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** са най-ефективни – да се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, и да се предвидят достатъчно упражнения за активна употреба на новите думи в контекст (писмен или устен), а с най-малка ефективност е непознатите думи да се изписват на дъската под формата на списъци. Посочен е и един допълнителен отговор в свободен текст, който гласи, че е необходимо представянето на непознатите думи да става не само

с изписването на съответните еквиваленти на български език, но и с даването на синоними и антоними, а обясненията на английски език са удачни в ограничен брой случаи.

***Задача 12. Да се провери дали е необходимо да се усвоят и преводните еквиваленти на български език на съответните термини на английски език***

Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс преобладаващото мнение на студентите е, че е необходимо за тях да усвоят и преводните еквиваленти на български език на съответните термини на английски език. 44% – 49% от анкетиранията са напълно убедени в това, а 30% – 33% са по-скоро убедени. Напълно несъгласни са около 3%, а по-скоро несъгласни са 3% – 5%.

***Задача 13. Да се провери в какви ситуации от реалния (професионален) живот на студентите ще им се наложи да използват специализираната/терминологичната икономическа лексика***

Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс студентите очакват да им се наложи да използват **специализираната/терминологичната икономическа лексика** най-вече при водене на делови разговори, на второ място – при водене на делова кореспонденция, а на последно – при резюмиране на текстове, съдържащи специализирана информация. Най-голяма разлика в мнението на студентите в началото и в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс се наблюдава при резюмиране на текстове, съдържащи специализирана информация (12,1 процентни пункта спад спрямо първоначалното анкетно проучване).

Въз основа на резултатите от анкетните проучвания могат да се направят следните изводи относно преподаването и усвояването на **специализираната/терминологичната лексика**:

1. Според преподавателите (по бизнес английски език) би било редно да се наблегне на специализирания превод и това да бъде отразено в учебната програма. Те също така смятат, че е необходимо преподавателят по чужд език да отделя достатъчно време за самоподготовка в специализираната област, в която преподава, както и да обръща внимание на разликата в значението на дадена дума

в общия и в специализирания език, тъй като това затруднява усвояването ѝ от студентите.

2. Най-необходимият елемент на чуждоезиковата компетентност за успешната професионална реализация на студентите по икономика според преподавателите е лексиката.

3. Най-голямата разлика между бизнес английския и общия английски език както според студентите, така и според преподавателите е в употребата на специализирана/терминологична лексика.

4. Усвояването на необходимата терминология е сред основните първоначални представи, нагласи и очаквания на студентите относно предстоящото обучение по **бизнес английски език**, които впоследствие са се оправдали.

5. Както при усвояването на общата лексика, така и при усвояването на бизнес лексиката студентите използват най-вече стратегията запаметяване на примерни изречения, съдържащи непознатите думи в контекст. Преподавателите също биха препоръчали най-вече тази стратегия.

6. Както в началото, така и в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс мнозинството от студентите смятат, че не са необходими по-различни подходи при преподаването и усвояването на специализираната/терминологичната лексика в сравнение с използваните при преподаването и усвояването на общата лексика. Мнозинството от преподавателите са на същото мнение. Най-често препоръчван е подходът, включващ представянето на непознатите думи в контекст.

7. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс около половината от анкетирания студенти смятат, че специализираната/терминологичната лексика не се усвоява по-трудно от общата. Мнозинството от преподавателите обаче са на противоположното мнение.

8. Почти всички студенти, анкетирани в началото и в края на академичната година, както и всички преподаватели са убедени, че усвояването на **специализираната/терминологичната лексика** от студентите ще има ключова роля при изграждането на професионалната им компетентност като бъдещи икономисти.

9. При постъпване в университета студентите смятат, че най-ефективните начини на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** са да

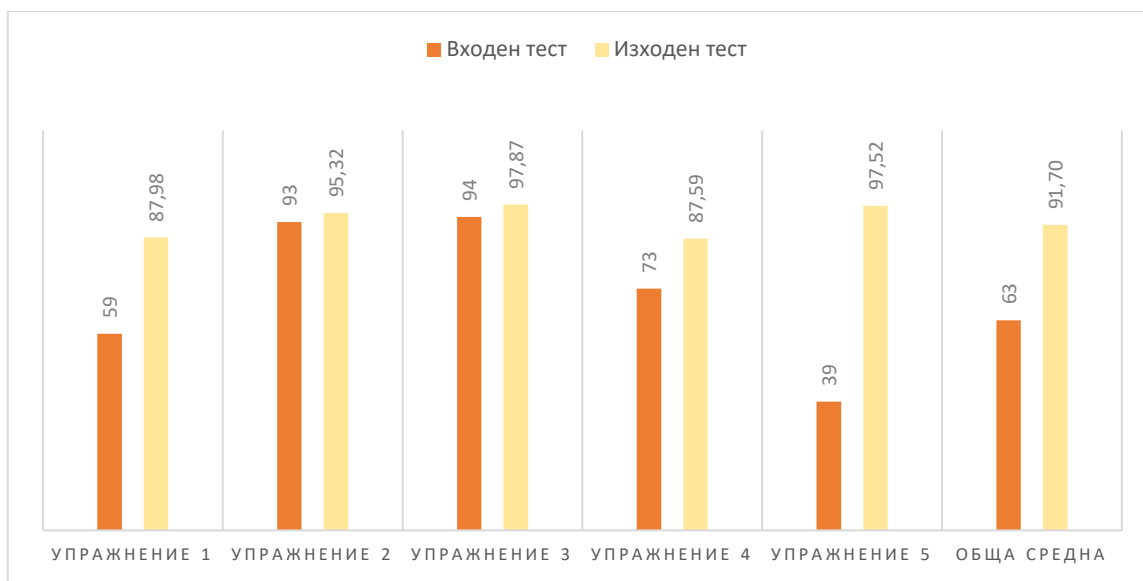
се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, и да се обяснява на английски език тяхното значение. Мнението на преподавателите е сходно. Според тях най-ефективните начини на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** са да се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, и да се предвидят достатъчно упражнения за тяхната активна употреба в контекст (писмен или устен). Посочен е и един допълнителен отговор в свободен текст, който гласи, че е необходимо представянето на непознатите думи да става не само с изписването на съответните еквиваленти на български език, но и с даването на синоними и антоними, а обясненията на английски език са удачни в ограничен брой случаи.

10. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс преобладаващото мнение на студентите е, че е необходимо за тях да усвоят и преводните еквиваленти на български език на съответните термини на английски език.

11. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс студентите очакват да им се наложи да използват **специализираната/терминологичната икономическа лексика** най-вече при водене на делови разговори и при водене на делова кореспонденция. Посочен е и един допълнителен отговор в свободен текст – при правилно разчитане и разбиране на съответната специализирана информация.

За да се добие визуална представа от сравнението на резултатите от входния и от изходния тест по упражнения, те са представени на фигура 54, като средният брой точки е разделен на максималния, което води до средната успеваемост по упражнения, превърната в проценти.





Фигура 54. Степен на успеваемост при входния и при изходния тест по упражнения (в %)

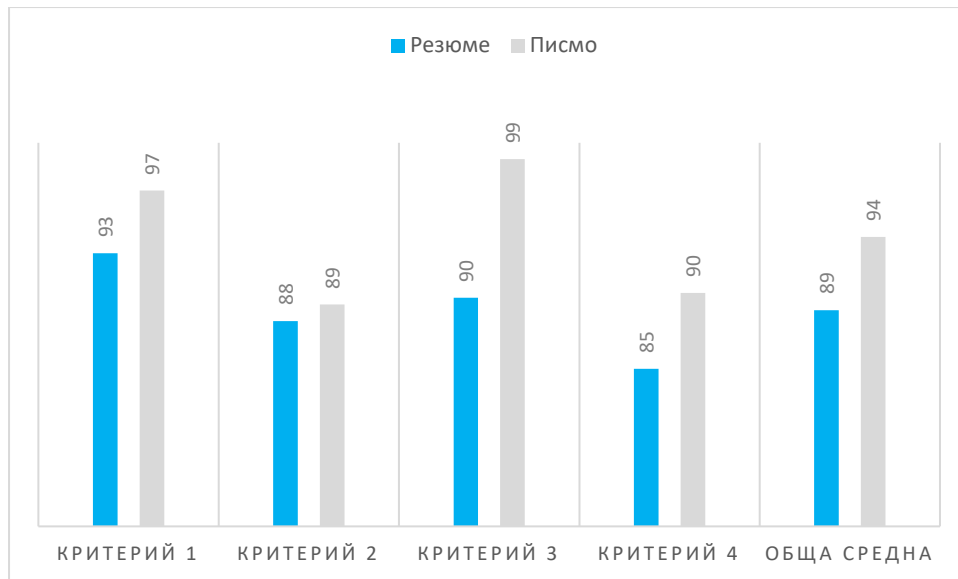
Забелязва се, че средният брой точки при теста за определяне на изходното равнище винаги е по-висок от този при теста за определяне на входното равнище, при който студентите са се справили най-добре (94%) с упражнение 3 (четене с разбиране на специализиран текст), а най-слабо (39%) – с упражнение 5 (превод на специализирана лексика на английски език). При изходния тест най-високи (98%) са резултатите от упражнение 3 и упражнение 5, а най-ниски (88%) – от упражнение 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и упражнение 4 (превод на специализирана лексика от английски език). Най-голяма разлика (59 процентни пункта) в успеваемостта между двата теста се наблюдава по упражнение 5 (превод на специализирана лексика на английски език), а най-малка (2 процентни пункта) – по упражнение 2 (обща бизнес компетентност). Общата успеваемост при теста за определяне на входното равнище е 63%, а при този за определяне на изходното равнище – 92%. От съпоставката на резултатите между двата теста по упражнения може да се направи изводът, че при тези от тях, при които се проверява владенето на умения по общ английски език, приложени в контекста на бизнеса (обща бизнес компетентност и четене с разбиране на специализиран текст), разликата между първоначалните и крайните резултати не е значителна, докато при упражненията, проверяващи владенето на умения, характерни изцяло за бизнес английския език (правилна употреба на специализирана бизнес лексика, превод на специализирана лексика от английски език и превод на специализирана лексика на английски език), разликата в резултатите е значителна (в

полза на крайните), от което може да се съди за ефективността на проведеното обучение по предложения методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност.

Най-трудни за студентите се оказват следните упражнения от входния тест: 5 (превод на специализирана лексика на английски език), 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и 4 (превод на специализирана лексика от английски език). При изходния тест най-трудни отново са упражнения 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и 4 (превод на специализирана лексика от английски език), но резултатите са значително по-добри спрямо първоначалните. Значителен е и ръстът в общата успеваемост при теста за определяне на изходното равнище в сравнение с теста за определяне на входното равнище. Видно е, че студентите са се справили много по-добре в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс.

Общата средна успеваемост при упражнение 1 (четене с разбиране на специализиран текст) от междинния тест е 78,9%, при упражнение 2 (словообразуване) – 81,8%, при упражнение 3 (граматика) – 88,9% и при упражнение 4 (слушане с разбиране) – 87,7%. Резултатите от тези упражнения като цяло са много добри, тъй като чрез тях се проверява владенето на умения по общ английски език, приложени в контекста на бизнеса.

Съпоставката между резултатите от резюмето на специализиран текст и от бизнес писмото ще бъде направена по четири критерия с еднаква тежест (25%). Максималният брой точки по всеки един от тях е 10, а минималният – 0. За да се добие визуална представа от сравнението на резултатите от тези две междинни контролни работи по критерии, те са представени на фигура 59, като средният брой точки е разделен на максималния, което води до средната успеваемост по критерии, превърната в проценти.



Фигура 59. Степен на успеваемост при писането на резюме и на писмо по критерии (в %)

Забелязва се, че средният брой точки при бизнес писмото винаги е по-висок от този при резюмето на специализиран текст, при което студентите са се справили най-добре (93%) по критерий 1 (съдържание), а най-слабо (85%) – по критерий 4 (употреба на общия език). При бизнес писмото най-високи (99%) са резултатите по критерий 3 (употреба на специализирания език [за професионални цели]), а най-ниски (89%) – по критерий 2 (реторическа организация). След него се нарежда критерий 4 (употреба на общия език) (90%). Най-голяма разлика (9 процентни пункта) в успеваемостта между тези две междинни контролни работи се наблюдава по критерий 3 (употреба на специализирания език [за професионални цели]), което може да се обясни с жанровите особености на двата вида текст – докато при резюмето се изисква употребата на по-тясно специализирана лексика, то при бизнес писмото е необходима употребата на по-обща специализирана лексика, граничеща с обща лексика. Най-малка разлика (1 процентен пункт) в успеваемостта между тези две междинни контролни работи се наблюдава по критерий 2 (реторическа организация), което може да се обясни със сравнително еднаквото познаване на особеностите на жанровия формат на двата вида текст, както и с познаването на общите характеристики на реторическата организация на всеки един официален текст по принцип. Общата успеваемост при писането на резюме на специализиран текст е 89%, а при писането на бизнес писмо – 94%.

Резултатите от трите междинни контролни работи, проведени в хода на обучението по **бизнес английски език** в първи курс, показват, че студентите са се

справили най-добре при писането на бизнес писмо (94%), след това при писането на резюме на специализиран (икономически) текст от български на английски език (89%) и, на последно място, при междинния тест (85%). Подредени във възходящ ред, тези проценти следват хронологията на провеждането на съответните междинни контролни работи, чиито резултати отразяват напредъка на студентите в хода на обучението до достигане до успеваемостта при теста за определяне на изходното равнище.

Забелязва се, че голяма част от допуснатите грешки при употребата на преводните еквиваленти на английски език на специализираната лексика са вследствие на интерференцията на родния за студентите български език, на който е написан текстът за резюмиране. Тя е причина и за неправилната употреба на някои изрази от общия език. При писането на бизнес писмо, въпреки че заданието е на английски език, интерференцията на родния език отново води до грешки. Близостта в звученето между някои производни форми на дадена дума също може да е в основата на неправилната им употреба. Допуснати са и грешки поради употребата на думи, близки по значение с правилните, но невписващи се в контекста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В това изследване беше обърнато внимание на понятието „терминологична лексикална компетентност“. То беше разгледано и дефинирано като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност. Предимно в съпоставителен план с обучението по общ английски език бяха представени особеностите на обучението по английски език за специализирани цели (АЕСЦ) и на неговата разновидност – обучението по бизнес английски език (БАЕ), по отношение на тяхната същност, развитие, преподаватели, учещи, учебни програми, материали и дейности (четене, слушане, говорене, писане, граматика, лексика, както и културна осведоменост и межкултурна комуникация). Основен акцент беше поставен върху обучението по лексика – определянето обхвата на специализираната лексика, нейното въвеждане и усвояване, както и ролята на превода в този процес. Обърнато беше внимание и на (ролята на) корпусите, терминологичните банки, речниците и цифровите технологии в специализираното чуждоезиково обучение.

Анализирана беше учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС. В нея бяха разгледани темите и подтемите на учебното съдържание, препоръчаните методически похвати и техники на преподаване, оценяването на постиженията на учещите, компонентите на практическия държавен изпит по бизнес английски език, целите на обучението, както и препоръчителните източници за подготовка. След това по-подробно бяха открити предимствата и недостатъците на най-често използваните учебни комплекти по бизнес английски език в УНСС. Обусловена беше необходимостта от съставяне на английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение. Проследени бяха етапите от работата по съставянето му. Обърнато беше внимание на компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика от два вида – компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове *TermoStat Web* и *Sketch Engine*, както и двуезичните онлайн речници *Glosbe* и *Linguee*, представящи термините и различните им преводни еквиваленти в контекст. Описан беше методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности за развиване на терминологична лексикална

компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка.

Обърнато беше внимание на резултатите от апробирането на описания методически модел. Представено беше цялостното изследване. В съпоставителен план бяха разгледани както резултатите от проведените три анкетни проучвания – със студенти при постъпване в университета, при завършване на първи курс и с преподаватели по БАЕ, така и резултатите от теста за определяне на входното равнище на студентите и от този за определяне на изходното равнище по упражнения. Представени бяха и резултатите от трите междинни контролни работи, проведени в хода на обучението по БАЕ в първи курс – първо бяха разгледани резултатите по въпросите от междинния тест по упражнения, след това в съпоставителен план бяха разгледани резултатите от резюмето (на специализиран [икономически] текст) и от бизнес писмото по критерии, а накрая бяха анализирани основните грешки, допуснати при писането на резюме и на писмо.

В учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС като основни и допълнителни препоръчителни източници са посочени най-вече учебници и учебни помагала по бизнес английски език на ниво В2/С1, в нито един/едно от които не се обръща внимание на българските преводни еквиваленти на най-важните икономически термини. Освен това в раздела за препоръчителни лексикографски източници в програмата фигурират само (общи и специализирани) едноезични тълковни речници на английски език. Препоръчаната икономическа периодика също е изцяло англоезична.

Пълната липса на българска преводна еквивалентност на основната икономическа терминология във всички споменати източници създава съществена учебно-методическа празнина, която настоящото изследване се опитва да запълни чрез съставяне на английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен главно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1 и 2*).

Усвояването на терминологичната лексика е основен приоритет в обучението по чужд език за специализирани цели. Поднасянето ѝ пред обучаваните изисква точност и прецизност, за което спомагат компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове (*TermoStat Web* и *Sketch Engine*) и двуезичните онлайн речници (*Glosbe* и *Linguee*), представящи термините и различните им преводни еквиваленти в

контекст. Освен за преподавателите и изучаващите чужд език за специализирани цели, тези компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика могат да бъдат от полза и за езиковедите, лексикографите и преводачите.

В съпоставка с *TermoStat Web*, *Sketch Engine* служи не само за извличане на термини от специализирани текстове, а въобще за изследване на функционирането на езика и определя като термини само терминологичните словосъчетания от две или повече думи. Отделните думи (с терминологично значение) са определяни като ключови думи. За разлика от *Glosbe*, изложението в *Linguee* не посочва преводните еквиваленти предварително, а само в контекста на примерните изречения и невинаги преводните варианти са изписани на жълт фон, което затруднява и забавя откриването им. Може да се направи изводът, че двата онлайн речника взаимно се допълват и е желателно да бъдат използвани съвместно с оглед намирането на по-пълна и точна информация.

Основната цел на методическия модел е да се предложи съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности, които да доведат до повишаване на ефективността при усвояването на терминологичната лексика от български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ като част от професионалната си подготовка, без да е необходимо да се променя залегналото в учебната програма съдържание и форма на оценяване, а по-скоро да се постигнат по-качествено заложените в нея цели на обучението, особено по отношение на развиването на двуезична терминологична лексикална компетентност у учещите, като се обръща по-голямо внимание на значенията и преводните съответствия на специализираните лексикални единици, включително на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними, пароними, на думите с различни значения в общия английски език и бизнес английския език, както и на думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика, за което спомага и новосъставеният и описан в подраздел 3 от раздел II английско-български тематичен учебен речник по икономика, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1* и *2*). Стремешът е по този начин да се запълни дефицитът в знанията и уменията на студентите, породен от пълната липса на преводна еквивалентност на основната икономическа терминология във всички препоръчани в учебната програма и използвани в час източници.

В основата на методическия модел остава широко разпространеният и залегнал в програмата комуникативен подход в чуждоезиковото обучение, като се допълва с елементи от граматико-преводния метод под формата на по-голямо фокусиране върху преводните съответствия на терминологичните лексикални единици и правене на повече

упражнения за превод и резюмиране на специализирани текстове, съдържащи множество примери на употреба на терминологична лексика.

В основата на предложеното съчетание от техники на преподаване на специализираната икономическа лексика стои подборът от учебните комплекти и автентичните текстове от периодичния печат и представянето, изолирано и в контекст, на терминологичните словосъчетания, синоними, антоними и пароними, на лексемите, чието специализирано значение се различава от това в общия език и които се употребяват най-вече в специализираното значение, както и на специализираните лексеми с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Освен това във фокуса на вниманието е добре да бъдат и преводните им еквиваленти, тъй като често се допускат грешки от обучаваните поради интерференция.

В преобладаващата си част тези техники са традиционни в преподаването и усвояването на лексиката от общия език, но до момента са слабо съотнесени към специализираната (икономическа) лексика. Целта на това изследване е да се направи опит за запълване именно на тази празнина в теорията и практиката на обучението по чужд език за специализирани цели (чрез съставяне и използване на специализиран английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език). Очаква се ефектът от съвкупното им прилагане при икономическата терминология да бъде синергичен, какъвто е и при лексиката от общия език, което с висока степен на сигурност може да се потвърди въз основа на получените при апробирането на описания методически модел резултати.

Дейностите за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика целят усвояването на граматически конструкции и лексикални единици и интегрирането им в развиването на четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, и водят до повишаването на културната осведоменост и подобряването на межкултурната комуникация в бизнес контекст. За да бъдат дейностите и съчетанието от техники на преподаване максимално ефективни за развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, е препоръчително да се провеждат и прилагат в определена последователност, която търпи вариативност.

Важно е да се уточни, че новосъставеният и описан в подраздел 3 от раздел II английско-български тематичен учебен речник по икономика, предназначен основно за целите на специализираното чуждоезиково обучение (вж. *Приложения 1 и 2*), служи като помощно средство на преподавателя при подготовката му за въвеждане на



съответната терминологична лексика, тъй като в речника са посочени не само специализираните думи и словосъчетания, техните дефиниции на английски език и преводни еквиваленти на български език, а и техните синоними, антоними, пароними, както и думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика, ако има такива, което е в основата на предложеното и описано в подраздел 4.1 от раздел II съчетание от техники на преподаване за повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка. За прилагането на споменатото съчетание от техники особено спомага втората част на речника (вж. *Приложение 2*), съдържаща само терминологичните словосъчетания, синоними, антоними, пароними, думите с различни значения в общия английски език и бизнес английския език, както и думите/словосъчетанията с известно сходство в значението, но и със съществена разлика. Речникът може да бъде от полза и за обучаваните при усвояването на съответната терминологична лексика, тъй като им предоставя възможност за справка и служи като средство за преговор и затвърждаване на техните познания.

Друго важно уточнение е, че в разработения методически модел компютърните инструменти (например *TermoStat Web* и *Sketch Engine*) за извличане на термини от специализирани текстове са в помощ най-вече на преподавателя при определяне обхвата на терминологичната лексика и при представянето ѝ в автентичен контекст. Основният недостатък е, че показаните резултати могат да се възприемат само като потенциални термини, т.е. човешката преценка е неизбежна при определянето (отсяването) на действителните термини (от потенциалните) и на контекста, към който принадлежат.

През академичната 2020/2021 година в Университета за национално и световно стопанство – София, е проведен педагогически естествен/квази експеримент, чиято цел е да се проследи ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка, като се апробира описаният в подраздел 4 от раздел II методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности. Експериментът се състои от три етапа, през които са проведени:

***1. Констатиращ експеримент (етап):***

- анкетно проучване със студенти при постъпване в университета;
- тест за определяне на входното равнище на анкетиранияте студенти;

## **2. Развиващ (Формиращ) експеримент (етап):**

- обучение по предложения методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от дейности;
- анкетно проучване с преподаватели (по бизнес английски език);
- три междинни контролни работи със същите студенти;

## **3. Заключителен експеримент (етап):**

- анкетно проучване със същите студенти при завършване на първи курс;
- тест за определяне на изходното равнище на анкетираните студенти.

**Анкетното проучване, проведено при постъпване в университета,** има за цел да се установи равнището на владеене на общия английски език на студентите, както и техните първоначални представи, нагласи и очаквания от предстоящото обучение по бизнес английски език. След преминаване през него е проведено **анкетно проучване при завършване на първи курс,** чиято цел е да се установи доколко то е отговорило на първоначалните им представи, нагласи и очаквания и какви препоръки биха могли да бъдат предложени за неговото подобряване. За да се представи и друга гледна точка, е проведено **анкетно проучване с преподаватели (по бизнес английски език),** което наподобява това със студентите, така че да бъде възможна съпоставка с тяхното мнение.

Трите анкетни проучвания са по-скоро източник на субективни (качествени) данни и целят да покажат представите и нагласите на анкетираните. Въпросите в анкетите са предимно от типа списъци (качествени признаци, разположени на слаба скала), а накрая са включени и няколко отворени въпроса. Освен това със студентите са проведени пет контролни работи в хода на обучението, за да се формира обективна оценка на техните знания и умения по бизнес английски език и в частност по специализирана лексика.

**Тестът за определяне на входното равнище** има за цел да се установят реалните познания по бизнес английски език и в частност по специализирана лексика при постъпване на студентите в университета. Проверява се владеенето на следните умения:

- правилна употреба на специализирана бизнес лексика;
- обща бизнес компетентност;
- четене с разбиране на специализиран текст;
- превод на специализирана лексика от английски език;
- превод на специализирана лексика на английски език.

Владеенето на същите умения се проверява и в края на обучението (от 120 учебни часа по предложението методически модел) по бизнес английски език чрез **теста за определяне на изходното равнище**, чиято цел е да се установят реалните познания на студентите при завършване на първи курс. **Междинните контролни работи** (тест, резюмиране на специализиран [икономически] текст от български на английски език и писане на бизнес писмо) правят комплексна проверка на знанията и уменията на студентите в хода на обучението по бизнес английски език. Въпреки че стремежът е да се обърне еднакво внимание върху четирите комуникативни езикови умения – четене, слушане, говорене и писане, говорните постижения остават малко по-встрани, тъй като са по-трудни за документирание, а и невинаги има достатъчно (еднакво) време за устна изява на всички обучавани.

Въз основа на резултатите от анкетните проучвания могат да се направят следните изводи относно преподаването и усвояването на **специализираната/терминологичната лексика**:

1. Според преподавателите (по бизнес английски език) би било редно да се наблегне на специализирания превод и това да бъде отразено в учебната програма. Те също така смятат, че е необходимо преподавателят по чужд език да отделя достатъчно време за самоподготовка в специализираната област, в която преподава, както и да обръща внимание на разликата в значението на дадена дума в общия и в специализирания език, тъй като това затруднява усвояването ѝ от студентите.

2. Най-необходимият елемент на чуждоезиковата компетентност за успешната професионална реализация на студентите по икономика според преподавателите е лексиката.

3. Най-голямата разлика между бизнес английския и общия английски език както според студентите, така и според преподавателите е в употребата на специализирана/терминологична лексика.

4. Усвояването на необходимата терминология е сред основните първоначални представи, нагласи и очаквания на студентите относно предстоящото обучение по **бизнес английски език**, които впоследствие са се оправдали.

5. Както при усвояването на общата лексика, така и при усвояването на бизнес лексиката студентите използват най-вече стратегията запаметяване на

примерни изречения, съдържащи непознатите думи в контекст. Преподавателите също биха препоръчали най-вече тази стратегия.

6. Както в началото, така и в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс мнозинството от студентите смятат, че не са необходими по-различни подходи при преподаването и усвояването на специализираната/терминологичната лексика в сравнение с използваните при преподаването и усвояването на общата лексика. Мнозинството от преподавателите са на същото мнение. Най-често препоръчван е подходът, включващ представянето на непознатите думи в контекст.

7. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс около половината от анкетирани студенти смятат, че специализираната/терминологичната лексика не се усвоява по-трудно от общата. Мнозинството от преподавателите обаче са на противоположното мнение.

8. Почти всички студенти, анкетирани в началото и в края на академичната година, както и всички преподаватели са убедени, че усвояването на **специализираната/терминологичната лексика** от студентите ще има ключова роля при изграждането на професионалната им компетентност като бъдещи икономисти.

9. При постъпване в университета студентите смятат, че най-ефективните начини на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** са да се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, и да се обяснява на английски език тяхното значение. Мнението на преподавателите е сходно. Според тях най-ефективните начини на преподаване на **специализираната/терминологичната лексика** са да се дават примери (изречения), съдържащи непознатите думи в контекст, и да се предвидят достатъчно упражнения за тяхната активна употреба в контекст (писмен или устен). Посочен е и един допълнителен отговор в свободен текст, който гласи, че е необходимо представянето на непознатите думи да става не само с изписването на съответните еквиваленти на български език, но и с даването на синоними и антоними, а обясненията на английски език са удачни в ограничен брой случаи.

10. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс преобладаващото мнение на студентите е, че е необходимо за тях да усвояват и преводните еквиваленти на български език на съответните термини на английски език.

11. Както при постъпване в университета, така и при завършване на първи курс студентите очакват да им се наложи да използват **специализираната/терминологичната икономическа лексика** най-вече при водене на делови разговори и при водене на делова кореспонденция. Посочен е и един допълнителен отговор в свободен текст – при правилно разчитане и разбиране на съответната специализирана информация.

Забелязва се, че средният брой точки при теста за определяне на изходното равнище винаги е по-висок от този при теста за определяне на входното равнище, при който студентите са се справили най-добре (94%) с упражнение 3 (четене с разбиране на специализиран текст), а най-слабо (39%) – с упражнение 5 (превод на специализирана лексика на английски език). При изходния тест най-високи (98%) са резултатите от упражнение 3 и упражнение 5, а най-ниски (88%) – от упражнение 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и упражнение 4 (превод на специализирана лексика от английски език). Най-голяма разлика (59 процентни пункта) в успеваемостта между двата теста се наблюдава по упражнение 5 (превод на специализирана лексика на английски език), а най-малка (2 процентни пункта) – по упражнение 2 (обща бизнес компетентност). Общата успеваемост при теста за определяне на входното равнище е 63%, а при този за определяне на изходното равнище – 92%. От съпоставката на резултатите между двата теста по упражнения може да се направи изводът, че при тези от тях, при които се проверява владенето на умения по общ английски език, приложени в контекста на бизнеса (обща бизнес компетентност и четене с разбиране на специализиран текст), разликата между първоначалните и крайните резултати не е значителна, докато при упражненията, проверяващи владенето на умения, характерни изцяло за бизнес английския език (правилна употреба на специализирана бизнес лексика, превод на специализирана лексика от английски език и превод на специализирана лексика на английски език), разликата в резултатите е значителна (в полза на крайните), от което може да се съди за ефективността на проведеното обучение по предложения методически модел за развиване на терминологична лексикална компетентност.

Най-трудни за студентите се оказват следните упражнения от входния тест: 5 (превод на специализирана лексика на английски език), 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и 4 (превод на специализирана лексика от английски език). При изходния тест най-трудни отново са упражнения 1 (правилна употреба на специализирана бизнес лексика) и 4 (превод на специализирана лексика от английски

език), но резултатите са значително по-добри спрямо първоначалните. Значителен е и ръстът в общата успеваемост при теста за определяне на изходното равнище в сравнение с теста за определяне на входното равнище. Видно е, че студентите са се справили много по-добре в края на обучението по **бизнес английски език** в първи курс.

Общата средна успеваемост при упражнение 1 (четене с разбиране на специализиран текст) от междинния тест е 78,9%, при упражнение 2 (словообразуване) – 81,8%, при упражнение 3 (граматика) – 88,9% и при упражнение 4 (слушане с разбиране) – 87,7%. Резултатите от тези упражнения като цяло са много добри, тъй като чрез тях се проверява владенето на умения по общ английски език, приложени в контекста на бизнеса.

Забелязва се, че средният брой точки при бизнес писмото винаги е по-висок от този при резюмето на специализиран текст, при което студентите са се справили най-добре (93%) по критерий 1 (съдържание), а най-слабо (85%) – по критерий 4 (употреба на общия език). При бизнес писмото най-високи (99%) са резултатите по критерий 3 (употреба на специализирания език [за професионални цели]), а най-ниски (89%) – по критерий 2 (реторическа организация). След него се нарежда критерий 4 (употреба на общия език) (90%). Най-голяма разлика (9 процентни пункта) в успеваемостта между тези две междинни контролни работи се наблюдава по критерий 3 (употреба на специализирания език [за професионални цели]), което може да се обясни с жанровите особености на двата вида текст – докато при резюмето се изисква употребата на по-тясно специализирана лексика, то при бизнес писмото е необходима употребата на по-обща специализирана лексика, граничеща с обща лексика. Най-малка разлика (1 процентен пункт) в успеваемостта между тези две междинни контролни работи се наблюдава по критерий 2 (реторическа организация), което може да се обясни със сравнително еднаквото познаване на особеностите на жанровия формат на двата вида текст, както и с познаването на общите характеристики на реторическата организация на всеки един официален текст по принцип. Общата успеваемост при писането на резюме на специализиран текст е 89%, а при писането на бизнес писмо – 94%.

Резултатите от трите междинни контролни работи, проведени в хода на обучението по **бизнес английски език** в първи курс, показват, че студентите са се справили най-добре при писането на бизнес писмо (94%), след това при писането на резюме на специализиран (икономически) текст от български на английски език (89%) и, на последно място, при междинния тест (85%). Подредени във възходящ ред, тези проценти следват хронологията на провеждането на съответните междинни контролни

работи, чиито резултати отразяват напредъка на студентите в хода на обучението до достигане до успеваемостта при теста за определяне на изходното равнище.

Забелязва се, че голяма част от допуснатите грешки при употребата на преводните еквиваленти на английски език на специализираната лексика са вследствие на интерференцията на родния за студентите български език, на който е написан текстът за резюмиране. Тя е причина и за неправилната употреба на някои изрази от общия език. При писането на бизнес писмо, въпреки че заданието е на английски език, интерференцията на родния език отново води до грешки. Близостта в звученето между някои производни форми на дадена дума също може да е в основата на неправилната им употреба. Допуснати са и грешки поради употребата на думи, близки по значение с правилните, но невписващи се в контекста.

Въз основа на получените при апробирането на описания методически модел резултати с висока степен на сигурност може да се даде положителен отговор на поставения в увода научен въпрос и да се потвърди хипотезата, че прилагането на специално разработения методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности би довело до повишаване на ефективността при развиването на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи бизнес английски език като част от професионалната си подготовка. Това би било основание за по-масово внедряване на модела в практиката на учебния процес, за което би спомогнало издаването и разпространяването както на настоящото изследване, така и на новосъставения английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно (но не само) за целите на специализираното чуждоезиково обучение. Удовлетворително за автора би било, ако дисертационният труд успее да послужи за отправна точка за по-нататъшни изследвания в научната област.

## **БИБЛИОГРАФИЯ**

- Бижков, Георги и Краевски, Володар. (2007). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Попова, Мария. (2017). *Приложно терминологично знание*. София: Издателство „Авангард Прима“.
- Стефанова, Албена. (2019). *Формиране на комуникативна компетентност по английски език за специални цели чрез работа със специализиран текст*. София: Издателство „Авангард Прима“.
- Стефанова, Албена. (2021). Академични издания по английски език за УНСС (1980–2020 г.). В: Албена Стефанова и Калина Ишпекова-Братанова (отговорни редактори), *100 години чуждоезиково обучение в УНСС: Сборник от юбилейна международна научна конференция – октомври 2020 г.* (стр. 65–76). София: Издателски комплекс – УНСС.
- Учебна програма по „Английски като първи чужд език“ за студенти от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС. (2016).
- Шопов, Тодор и Софрониева, Екатерина. (2014). *Изследвания в обучението по съвременни езици*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Anthony, Laurence. (1997a). Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/Aizukiyo97.pdf>
- Anthony, Laurence. (1997b). ESP: What does it mean? Why is it different? *On Cue*. <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>
- Belcher, Diane D. (2006, March). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156.
- Bogaards, Paul. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Éditions Didier.
- Bojović, Milevica. (2006). Teaching foreign language for specific purposes: Teacher development. *Proceedings of 31st Annual ATEE (Association of Teacher Education in Europe) Conference* (pp. 487–493).



- Bracaj, Morena. (2014, January). Teaching English for specific purposes and teacher training. *European Scientific Journal*, 10(2), 40–49.
- Brunton, Mike. (2009b). Evaluation of highly recommended: A textbook for the hotel and catering industry. *ESP World*, 8(22).
- Carson, Joan G., Taylor, Josephine A., & Fredella, Lauren. (1997). The role of content in task-based EAP instruction. In: Marguerite Ann Snow & Donna M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom* (pp. 367–370). White Plains: Longman.
- Chirobocea-Tudor, Olivia. (2021). Translation as a vocabulary teaching aid in ESP. *Scientific Bulletin of the Politehnica University of Timișoara: Transactions on Modern Languages*, 20(1), 76–87.
- Chung, Teresa Mihwa, & Nation, Paul. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 103–116.
- Coxhead, Averil. (2013). Vocabulary and ESP. In: Brian Paltridge & Sue Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 114–132). Wiley-Blackwell (A John Wiley & Sons, Ltd., Publication).
- Crawford Camiciottoli, Belinda. (2007). *The language of business studies lectures*. Amsterdam: John Benjamins.
- Crofts, James. (1981). Subjects and objects in ESP teaching materials. In: L. Selinker, E. Tarone & V. Hanzeli (Eds.), *English for academic and technical purposes* (pp. 146–153). Rowley: Newbury House.
- de Beaugrande, Robert. (2000). User-friendly communication skills in the teaching and learning of business English. *English for Specific Purposes*, 19, 331–349.
- Dudley-Evans, Tony, & St John, Maggie Jo. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Mark, & Johnson, Christine. (2000). *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Feak, Christine B. (2013). ESP and speaking. In: Brian Paltridge & Sue Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 35–53). Wiley-Blackwell (A John Wiley & Sons, Ltd., Publication).
- Feak, Christine B., & Reinhart, Susan. (2002). An ESP program for students of law. In: Thomas Orr (Ed.), *English for specific purposes* (pp. 7–24). Alexandria: TESOL.
- Gajšt, Nataša. (2011). A glossary-based approach to ESP terminology acquisition. *Inter Alia* 2, 21–41.

- Garcia Laborda, Jesus, & Litzler, Mary Frances. (2015, June). Current perspectives in teaching English for specific purposes. *ONOMÁZEIN*, 31, 38–51. doi: 10.7764/onomazein.31.1
- Goldstein, Lynn, Campbell, Cherry, & Cummings, Martha Clark. (1997). Smiling through the turbulence: The flight attendant syndrome and writing instructor status in the adjunct model. In: Marguerite Ann Snow & Donna M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom* (pp. 331–339). White Plains: Longman.
- Hoa, Nguyễn Thị Tô, & Mai, Phạm Thị Tuyết. (2016). Difficulties in teaching English for specific purposes: Empirical study at Vietnam universities. *Higher Education Studies*, 6(2), 154–161. doi: 10.5539/hes.v6n2p154
- Hou, Hsiao-I. (2014). Teaching specialized vocabulary by integrating a corpus-based approach: Implications for ESP course design at the university level. *English Language Teaching*, 7(5), 26–37. doi: 10.5539/elt.v7n5p26
- Hutchinson, Tom, & Waters, Alan. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, Ken. (2013). ESP and writing. In: Brian Paltridge & Sue Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 95–113). Wiley-Blackwell (A John Wiley & Sons, Ltd., Publication).
- Hyland, Ken, & Tse, Polly. (2007). Is there an “academic vocabulary”? *TESOL Quarterly*, 41, 235–253.
- Johns, Ann M. (1997). *Text, role, and context: Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kent, Allen (Ed.). (1998). *Encyclopedia of library and information science*. New York: CRC Press.
- Koletnik, Melita. (2012). Expanding vocabulary through translation – an eclectic approach. *Scripta Manent*, 7(1), 2–12.
- Konstantakis, Nikolaos. (2007). Creating a business word list for teaching business English. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)*, 7, 79–102.
- Laura, Abrudan Cristina. (2012, July). New trends in teaching and learning business English: Adapting to internalization. *The Annals of the University of Oradea: Economic Sciences*, 21(1), 170–175.
- Leonardi, Vanessa. (2009, March). Teaching business English through translation. *Journal of Language & Translation*, 10(1), 139–153.
- McDonough, Jo. (2010). English for specific purposes: A survey review of current materials. *ELT Journal*, 64(4), 462–477.

- McEnery, Tony, & Xiao, Richard. (2010). What corpora can offer in language teaching and learning. In: Eli Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 364–380). London & New York: Routledge.
- Medrea, Nicoleta, & Rus, Dana. (2012). Challenges in teaching ESP: Teaching resources and students' needs. *Procedia Economics and Finance*, 3, 1165–1169.
- Munby, John. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nakata, Tatsuya. (2008). English vocabulary learning with word lists, word cards and computers: Implications from cognitive psychology research for optimal spaced learning. *ReCALL*, 20(1), 3–20.
- Nation, Paul. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques*. Boston: Heinle Cengage.
- Nelson, Michael. (2000). *A corpus-based study of the lexis of business English and business English teaching materials* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manchester, Faculty of Education.
- Paltridge, Brian, & Starfield, Sue. (2013). Introduction. In: Brian Paltridge & Sue Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 1–4). Wiley-Blackwell (A John Wiley & Sons, Ltd., Publication).
- Pentcheva, Maya, & Shopov, Todor. (2001). *Whole language, whole person: A handbook of language teaching methodology*. Viseu: passagem editores.
- Pickett, Douglas. (1986a, January). Business English: Falling between two stools. *Comlon*, 26(1), 16–21.
- Pickett, Douglas. (1986b, April). *Defining business English* [Talk]. IATEFL Conference, Brighton.
- Robinson, Pauline C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Sampath, Dilani, & Zalipour, Arezou. (2009). Practical approaches to the teaching of business English. In: *Proceedings of the 2nd international conference of teaching and learning (ICTL 2009)*. Malaysia: INTI University College.

- Schleppegrell, Mary, & Bowman, Brenda. (1986). *ESP: Teaching English for specific purposes*. Prepared for the Peace Corps by the Center for Applied Linguistics, Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED274218>
- Schmitt, Norbert. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shamsudin, Sarimah, Husin, Noraini, & Manan, Amerrudin Abd. (2013). Exploring fundamental engineering word list for engineering students: A literature review. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 1275–1281. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.187
- Swales, John. (1988). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology*. New York: Prentice Hall International Ltd.
- Toms, Colin. (2004). General English coursebooks and their place in an ESAP programme. *Asian EFL Journal*, 6(1).
- Vyatkina, Nina, & Boulton, Alex. (2017). Corpora in language learning and teaching. *Language Learning & Technology*, 21(3), 1–8.
- Waring, Rob, & Nation, Paul. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World*, 4, 97–110.
- Zagan-Zelter, Diana, & Zagan-Zelter, Sergiu. (2010). Teaching business English – a challenge both for students and academics. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 3, 245–250.
- Zhu, Wenzhong, & Liao, Fang. (2008, December). On differences between general English teaching and business English teaching. *English Language Teaching*, 1(2).

*Glosbe: Речник*. <<https://glosbe.com/>> (February 1, 2023).

*Linguee: English-Bulgarian dictionary*. <<https://www.linguee.com/>> (February 1, 2023).

*Sketch Engine: Learn how language works*. <<https://www.sketchengine.eu/>> (February 1, 2023).

*TermoStat Web 3.0*. <[http://termostat.ling.umontreal.ca/index.php?lang=en\\_CA](http://termostat.ling.umontreal.ca/index.php?lang=en_CA)> (February 1, 2023).

## **ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

Приносите на дисертационния труд са следните:

– дефинирано е понятието „терминологична лексикална компетентност“ – като разновидност на лексикалната компетентност, която е част от комуникативната езикова компетентност;

– предимно в съпоставителен план с обучението по общ английски език са представени особеностите на обучението по английски език за специализирани цели (АЕСЦ) и на неговата разновидност – обучението по бизнес английски език (БАЕ), по отношение на тяхната:

- същност;
- развитие;
- преподаватели;
- учещи;
- учебни програми;
- учебни материали;
- учебни дейности – четене, слушане, говорене, писане, граматика, лексика, както и културна осведоменост и межкултурна комуникация;
- поставен е основен акцент върху обучението по лексика – определянето обхвата на специализираната лексика, нейното въвеждане и усвояване, както и ролята на превода в този процес;
- обърнато е внимание на (ролята на) корпусите, терминологичните банки, речниците и цифровите технологии в специализираното чуждоезиково обучение;
- анализирана е учебната програма по „Английски като първи чужд език“ за студентите от поднаправление „Икономика (и управление) с преподаване на английски език“ в УНСС, като в нея са разгледани:
  - темите и подтемите на учебното съдържание;
  - препоръчаните методически похвати и техники на преподаване;
  - оценяването на постиженията на учещите;
  - компонентите на практическия държавен изпит по бизнес английски език;
  - целите на обучението;
  - препоръчителните източници за подготовка;

– по-подробно са открити предимствата и недостатъците на най-често използваните учебни комплекти по бизнес английски език в УНСС;

– съставен е английско-български тематичен учебен речник по икономика с дефиниции на английски език, предназначен основно (но не само) за целите на специализираното чуждоезиково обучение, и са проследени етапите от работата по съставянето му;

– показани са функционалните възможности на компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика от два вида – компютърните инструменти за извличане на термини от специализирани текстове *TermoStat Web* и *Sketch Engine*, както и двуезичните онлайн речници *Glosbe* и *Linguee*, представящи термините и различните им преводни еквиваленти в контекст;

– разработен е и е апробиран методически модел от съчетание от техники на преподаване и поредица от учебни дейности за развиване на терминологична лексикална компетентност у български студенти по икономика, изучаващи АЕСЦ (БАЕ) като част от професионалната си подготовка;

– разгледани са и са анализирани резултатите от апробирането на разработения методически модел, които с висока степен на сигурност потвърждават неговата ефективност.

## СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

- Гатев, Дилян. (2019). Стратегии за усвояване на терминологичната лексика в обучението по английски език за специфични цели (бизнес английски език). *Научни трудове на ПУ „Паусий Хилендарски“*, том 57, кн. 1, сб. Б, 2019 – Филология [ISSN: 0861-0029], 254–266. <https://lib.uni-plovdiv.net/handle/123456789/778>
- Гатев, Дилян. (2020). Повишаване на ефективността при преподаването и усвояването на терминологичната икономическа лексика посредством цифровите технологии. В: Иван Андреев (съставител), *Цифровата трансформация – бизнес, образование, наука: Седемнадесета международна научна конференция – 27 ноември 2020 г.* [ISBN: 978-954-9432-98-5] (стр. 269–285). Ботевград: Издателство \_\_\_\_\_ на \_\_\_\_\_ МВБУ. [https://ibsedu.bg/media/Conference/2020/Sbornik\\_Conference\\_2020\\_All.pdf](https://ibsedu.bg/media/Conference/2020/Sbornik_Conference_2020_All.pdf)
- Гатев, Дилян. (2020). Съвременни предизвикателства при преподаването на терминологичната лексика в обучението по бизнес английски език. В: Иванка Сакарева (съставител), *XIV Национални филологически четения за студенти и докторанти в чест на светите братя Кирил и Методий: Сборник доклади, организиран от Филологическия факултет към ЮЗУ „Неофит Рилски“* [ISSN: 2535-0625] (стр. 88–97). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.
- Гатев, Дилян. (2021). Компютърни инструменти за обработка на терминологичната лексика. В: Албена Стефанова и Калина Ишпекова-Братанова (отговорни редактори), *100 години чуждоезиково обучение в УНСС: Сборник от юбилейна международна научна конференция – октомври 2020 г.* [ISBN: 978-619-232-452-0] (стр. 89–103). София: Издателски комплекс – УНСС.
- Gatev, Dilyan. (2020). Some techniques for teaching business English vocabulary. *Educational Role of Language Journal, Volume 2020-1(3). Examining Learner and Teacher Language Identity* [ISSN: 2657-9774], 106–115. <http://educationalroleoflanguage.org/erl-journal/erl-journal-issues/volume-3/2020v01p08/>