Mila Milieva
(Bulgaria, Sofia University *St. Kliment Ohridski*)

A Tool for Measuring the Expectations and Attitudes of Learners of Bulgarian as a Foreign Language

Abstract: The paper presents a tool for measuring the expectations and attitudes of learners of Bulgarian as a foreign language. The tool is part of a comprehensive algorithm designed to adapt learning content to the needs of the learners and serves as a carefully prepared survey for the initial needs analysis. The responses to the questions help the teacher adjust the learning content according to the individual characteristics of the participants in each group.
Keywords: needs analysis, Bulgarian as a foreign language, teaching.

Мила Милиева
(България, Софийски университет „Св. Климент Охридски“)

Инструмент за измерване на очаквания и нагласи на обучаемите по български език като чужд

Настоящата разработка включва представяне на концепция за използване на инструмент за измерване на очаквания и нагласи като част от алгоритъм за адаптиране на учебен материал, както и ползите от въвеждането на допитване за нуждите на учениците, изучаващи български език като чужд. Инструментът е част от дисертационен труд на тема „Модел за адаптиране на преподаването към нуждите на учещите български език като чужд”. Изследването се разработва в катедра „Български език като чужд“ към Факултета по славянски филологии на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Научната работа обединява както теоретичен раздел, посветен на прилагането на комуникативния подход в преподаването на български език като чужд, така и практически компоненти под формата на експериментално проучване в няколко фази, целящо да оцени ефективността на алгоритъм за адаптиране на учебното съдържание според нуждите на различни категории учащи. Този модел е приложен в обучението по български език като чужд за начинаещи (ниво А0) и включва урочни планове и инструменти за събиране и анализ на данни – входна анкета, междинен въпросник и изходна анкета. Процесът на адаптиране на учебните материали се основава на детайлно разглеждане на обратната връзка от учащите, като разпределението на учебните часове и подборът на дейности се осъществяват с оглед на техните индивидуални потребности.

Анализът на нуждите в преподаването на езици, известен също като оценка на нуждите, е систематичен процес за идентифициране и разбиране на целите на учениците за изучаване на език, настоящите им способности, интереси, предизвикателства и предпочитани стилове на учене, с цел адаптиране на учебните материали и преподавателските похвати към тях. Езиковите нужди на възрастните, изучаващи даден нов език, са изисквания, които произтичат от използването на този език в множество ситуации, които могат да възникнат в социалния живот на индивиди и групи. Най-общо могат да се разграничат два вида нужди: обективни нужди, за които повече или по-малко може да се извлече информация от наблюдение на типични ежедневни ситуации и субективни нужди, за които не може да се каже, че са общи, тоест те зависят от събитията, непредвидените обстоятелства и индивидуалността на различните хора. В стремежа си да обхванат голям

обем от субективна информация и да я използват за целите на подбора на езикови единици и преподавателски похвати в програмите за изучаване на езици, специалистите често използват методите на анализа на нуждите.

В настоящия текст ще бъдат разгледани основните дефиниции и приложения на анализа на нужди в сферата на образованието и по-конкретно като инструмент за оценка на нагласите на учениците за целите на дизайна на учебни системи и урочни единици в преподаването на чужди езици (част I и част II). След това ще бъдат приложени примери за използване на различни видове анализ на нуждите в сферата на преподаването на български език като чужд (част III), а накрая ще бъде разгледан подробно инструментът за измерване на очаквания и нагласи на обучаемите по български език като чужд, който е основен компонент от цялостен алгоритъм за адаптиране на учебното съдържание към нуждите на учениците и представлява внимателно подготвена анкета (част IV). Всички въпроси и различни възможни хипотези ще бъдат представени и внимателно анализирани.

Част I: Основните дефиниции и приложения на анализа на нужди в сферата на образованието

Анализът на нуждите като термин, свързан с езиковото обучение, се появява за първи път през 20-те години на миналия век в различни изследвания, проследяващи еволюцията на езиковото преподаване в Европа (от институции като Съвета на Европа) и страните в рамките на Британската Империя (White 1988, West 1997). Терминът се споменава в някои значими публикации, свързани с преподаването на английски език като чужд (Richterich 1972, Munby 1978). С прехвърляне на фокуса от езиковите нужди на обучаемите към нуждите от обучение, анализът на нуждите е приложен в английския език за общи цели и се превръща в незаменима стъпка в очертаване на курса за преподаване на чужд език.

Според дефиницията на Браун (Brown 1995), която е една от най-популярните дефиниции за анализ на потребностите, един такъв анализ съчетава в себе си всички дейности по процеса на събиране на информация за обучаемите. Браун подчертава, че анализът на нуждите е първата стъпка в процеса на проектиране на учебната програма и че само чрез него може да се гарантира, че тя ще бъде съобразена със специфичните цели, контекст и характеристики на обучаемите. Задълбоченият анализ на нуждите предотвратява разминаването между целите на обучението и действителните изисквания на обучаемите. Събраната информация от допитванията с обучаемите се разглежда от авторите на курса, които разработват учебна програма, която отговаря на нуждите на определена група. Анализът на нуждите се счита за неразделна и незаменима част от системния облик на учебната програма. Браун описва различни видове анализ на нуждите като анализ на целевата ситуация, анализ на текущата ситуация, анализ на учебните потребности, анализ на грешките, анализ на средствата. Подробното разглеждане на всеки един подход към събирането на предварителни данни за учащите подпомага един по-всеобхватен метод за изработване на учебна програма, а комбинирането на няколко подхода би допринесло за балансиране на субективни (напр. мнения на учащите) и обективни (напр. резултати от тестове) данни и изработване на смислена и полезна учебна програма. Нека разгледаме по-подробно различните видове анализ.

- *Анализ на целевата ситуация* – фокусира се върху идентифицирането на езиковите изисквания на бъдещите ситуации, в които биха попаднали обучаемите.
- *Анализ на текущата ситуация* – оценяват се текущите нива на езиково владеене на обучаемите и пропуските в знанията им.

- *Анализ на учебните потребности* – проучва се начинът, по който учащите подхождат към ученето, техните предпочитания и потенциални пречки.
- *Анализ на грешките* – сравняват се текущите умения с положените цели, за да се идентифицират пропуски.
- *Анализ на средствата* – отчитат се външни фактори, като институционални ресурси, опит на учителите и условия в класната стая, които влияят на учебната програма.

Всеки един от тези анализи може да бъде приложен чрез различен вид запитване към учащите. Браун предлага практически идеи относно методите за събиране на данни като изброява и описва конкретни начини: анкети и въпросници; интервюта и фокус групи с учащи, учители и заинтересовани страни; наблюдения на обучаемите в подходящ контекст; тестване на умения и диагностични оценки; преглед на институционалните документи и записите на обучаемите.

Според Ричард, Плат и Вебер (по Brown 2001: 35), анализът на нуждите се разглежда като процес, който изследва потребностите на обучаем или група обучаеми и ги подрежда въз основа на приоритети. Важно е да се подчертае, че за цитираните автори нуждите са тези на *участващите* обучаеми. Езиковите изисквания на обучаемия също трябва да бъдат описани и приоритизирани въз основа както на субективна, така и на обективна информация. Взимат се под внимание данни от наблюдение, интервюта, тестове и въпросници. Обобщението на данните помага да се отговори на двата най-важни въпроса в хода на изработване на учебния план или програма – *Какъв е фокусът на плана/програмата?* И *Как да бъде представена информацията?* (с помощта на какви средства).

Анализът на нуждите значително улеснява образователните организации и преподавателите да разработят учебни планове, програми и материали, ориентирани към обучаемия, като избират подходящите методи на преподаване и гарантират справедливо оценяване. Използването на анализ на потребностите прави обучението по езици по-целенасочено и ефективно.

Анализът на нуждите може да се направи по всяко време на езиковата програма. Ако се провежда в началото на курса, може да предостави на преподавателя информация за това какъв е предишният опит на обучаемия в курса; ако се прави по време на курса, преподавателят може да придобие по-обща представа за това, което е постигнато чрез този курс и какво обучаемият иска и трябва да знае в бъдеще. Допитването до учащите за събиране на информация относно техните желания, предпочитания и потребности е ясен знак, че преподавателите искат да фокусират учебния процес върху конкретните обучаеми, което от своя страна допринася за нивото на общата мотивация за учене и успех на групата.

Част II: Но какво по-конкретно означават така наречените „нужди“ в обучението?

Уидоусън (Widdowson 1981), който работи в сферата на оформянето на учебни програми по английски език за специални цели, определя „нуждите“ като целеви изисквания на обучаващите се или на обществото, докато Рихтерих (Richterich 1972) ги разглежда като лични желания или пропуски, които се очаква да бъдат запълнени по време на обучителния процес. Беруик (Berwick 1989) определя нуждите като разлика между текущото състояние и това, което ще бъде научено в бъдещето. Подобно на Рихтерих и Браун Беруик изследва различните гледни точки за това какво представлява „нуждата“, като посочва два основни типа нужди: обективни нужди – те се отнасят до осезаеми, измерими потребности, които възникват от средата или професията на обучаемия като

технически речник за конкретна област (например). Субективните нужди включват възприятията и желанията на учащите относно изучаването на език като мотивация, интерес и лични цели. Дъдли-Еванс и Сейнт Джон (Dudley-Evans 1998) обобщават, че целевите нужди произтичат от крайната ситуация, до която трябва да се достигне посредством обучението, а процесно-ориентираните потребности водят началото си от самото обучение. Възможно е да възникне конфликт между ученици и учители при избора на съдържание и стратегии за учене, но целите на курса трябва винаги да се основават на реалните нужди.

Заради различния характер на нуждите и различните източници, от които те произтичат, съществуват множество класификации, които имат за цел да въведат яснота и структура в разбирането за произход на нуждите и поведенията, които те предизвикват. Беруик (Berwick 1989) прави разграничение между възприети нужди и усетени нужди. Според него възприетите нужди се разглеждат като обективни и реални, тъй като изразяват външната преценка на учители или образователни институции за езиковите нужди на учениците. Информация за тях може да бъде събрана чрез интервюиране на специалисти и обобщаване на данните в експертна оценка. От друга страна, усетените нужди са тези, които обучаващите се сами смятат, че имат. Те се свързват с техните чувства, мисли и предположения и могат да се опишат като „желания“ или „искания“ на учениците. Събирането на тази информация се осъществява чрез споменатите вече анкети, въпросници и интервюта със самите ученици.

Най-често използваната класификация на нуждите е тази на обективни и субективни нужди. Обективните нужди се основават на „фактическа информация“ за обучаващите се, като нивото им на езикова компетентност при започване на курса, трудностите, които срещат с езика, и необходимостта от език за реални комуникационни ситуации. Обективните нужди са свързани с измерими и конкретни данни за учениците: възраст, пол, националност, семейно положение, образователен опит, предишни езикови курсове, текущо ниво на владеене на езика, модели на езикова употреба, трудности при изучаването на чужд език и настояща или бъдеща професия. Субективните нужди обаче се базират на вътрешните преживявания и лични особености на учениците като мотивация, увереност и предпочитан стил на учене, които също трябва да се вземат предвид за постигане на успешен учебен процес. За оценяване на субективните нужди е необходимо да се събере информация за обучаващите се. Например това включва техните нагласи към ученето, целевата култура, езика, очакванията им за собственото им представяне като обучаеми и за езиковия курс, както и техните „основни цели“. Понякога субективните нужди не могат лесно да бъдат диагностицирани, а в много случаи дори самите ученици не могат ясно да ги изразят. Именно за това е много важна фокусираната работа при направата на въпросници и анкети за нуждите на учащите. Всеки един въпрос трябва да бъде обмислен и насочен към конкретна нужда, като в съдържанието си трябва да бъде лесен за разбиране и граматически ясен.

Други две разграничения на нуждите предлагат Хътчинсън и Уотърс (Hutchinson 1987) – „целеви нужди“ и „учебни нужди“. „Целевите нужди“ се отнасят до „необходимостта“, „липсите“ и „желанията“ на обучаващия се за ефективно функциониране в целевата ситуация; докато „учебните нужди“ се отнасят до мотивацията и нагласите, интересите, личните причини за учене, стиловете на учене, ресурсите и времето, с което разполага всеки един обучаем за учене.

Нунан (Nunan 1999) предпочита да прави разлика между „съдържателни нужди“ и „процесни нужди“. Съдържателните нужди включват избор и последователност на теми, граматика, функции, понятия и лексика, докато процесните нужди се отнасят до избор и последователност на учебни задачи и преживявания.

Шу (Shu 2004) посочва две основни категории нужди: нуждите на обществото и нуждите на учениците. Нуждите на обществото се отнасят до изискванията на правителството и социалните организации, докато нуждите на учениците включват обективна информация (настоящото ниво на владеене на чужд език, възраст, образование, опит) и субективна информация (предпочитаната дължина и интензивност на курса, цели на обучението и методи на преподаване). Често езиковите институции предпочитат да взимат предвид нуждите на обществото, тъй като ги намират за по-лесно измерими (чрез експертна оценка например). Това води до понижаване на мотивацията на учениците в процеса на езиковото обучение още в ранна и юношеска възраст. Въз връзка с ниската мотивация за учене на езици често се развива и усещане за липса на възможност за реализация или ниско самочувствие по отношение на владеенето на език и себеизразяване. Такава негативна нагласа влияе на по-нататъшните опити за научаване на нов език и се отразява върху резултатите дори в програми, които са специално проектирани около конкретните нужди на учащите. Ученици, преживели незадоволително езиково обучение в миналото, имат нужда от повече време за изграждане на доверие към учебния процес и преподавателя и съответно преживяват повече затруднения в преодоляването на езиковите бариери, характерни при овладяването на нов език.

Част III: Примери за използване на различни видове анализ на нуждите в сферата на преподаването и оформянето на учебни материали в България

В България рядко се използват конкретни инструменти за събиране на данни от обучаемите. Това се посочва като сериозен недостатък в нормативните документи, свързани с уеднаквяването на учебните системи в Европа (Дейкова/Deykova 2021). Най-често анализът на нуждите се използва при съставяне на учебни програми за ученици със специални образователни потребности в рамките на работата на сектор Приобщаващо образование (Дамянов/Damyanov 2023). Обичаен фокус при съставяне на нови учебни програми и изработване на нови учебни материали е интересът и нуждите на обществото и бизнеса. Като част от допитването до този сектор се организират форуми, на които образователни експерти и специалисти от различни големи технологични и икономически компании разискват важни за образованието въпроси и дават предложения за стратегически промени в учебните програми. Анализът на нуждите като част от цялостен подход за овладяване на несъответствията между предлаганото образование и нуждите на пазара на труда присъства в стратегиите за реформи на множество висши учебни заведения в България (Терзиев/Terziev 2015, Колектив ВУМ/Kolektiv VUM 2022). Софийският университет „Св. Климент Охридски“ използва различни въпросници за оценка на нуждите и удовлетвореността на студентите. Тези анкети са част от системата за управление на качеството и се провеждат най-вече с цел подобряване на учебния процес и административните услуги и не толкова с фокус върху потребностите на конкретните обучаеми в различните дисциплини.

В областта на изучаването на български език като чужд лингвистите често използват анализа на грешките като основен инструмент за събиране на данни относно нуждите на обучаемите (Матеева-Байчева/Mateeva-Baycheva 2018, Костова/Kostova 2021). Такива изследвания насочват вниманието към интерференциите, които възпрепятстват овладяването на българския език и трудностите, които някои учащи срещат при изучаване на различни граматически категории и дават основата за разработване на учебни материали, насочени към конкретни групи учащи, като спомагат за обективната оценка на способностите на учениците към определен момент и ситуация. Други изследователи (Добрева/Dobreva 2014, Пенева/Peneva 2019), също работещи в сферата на българската

лингвистика, се допитват до субективните нужди на учащите с въпросници, които се фокусират върху отделни аспекти, в които обучаемите се чувстват повече или по-малко уверени, като имат за цел да извлекат информация за първоначалните им нагласи. Анкетните карти на авторите служат и за събиране на обратна връзка относно лекционните и практическите занятия, както и учебните материали, които същите автори разработват. Твърди се, че въпросниците спомагат за подобряването на учебните програми и учебните материали, като се посочват конкретни очаквани и постигнати резултати.

Част IV: Инструментът за измерване на очаквания и нагласи на обучаемите по български език като чужд

Инструментът за измерване на очаквания и нагласи на обучаемите по български език като чужд, разглеждан в настоящата разработка, има за цел от една страна да събере информация от бъдещите обучаеми относно техните предварителни убеждения още преди началото на учебните занятия, така че преподавателят да има възможност да опознае всеки един бъдещ курсист и да има пред себе си данни за неговите обективни и субективни нужди, от друга страна би могъл да предложи основата, върху която да се адаптира учебното съдържание към потребностите на всяка една отделна група. По-нататък ще бъдат разгледани всички въпроси един по един, като се предложи не само фактическото им значение, но и стойността, която отговорите им биха имали след анализ на данните. Въпросникът съдържа четири отворени въпроса (в които учащите попълват свободен кратък отговор) и девет затворени въпроса, като три от тях са за времеви интервали, един въпрос е дихотомен (очаква се отговор „да“ или „не“), четири въпроса са по скала на Ликърт и един въпрос е многовариантен. Съответно за повечето въпроси се очаква само един отговор.

Първата група въпроси в анкетната карта е за събиране на демографска (лична) информация. Тя съдържа въпроси за:

- име,
- възраст,
- изучавана специалност или практикувана професия,
- роден език на обучаемия.

Неслучайно въпросникът не е анонимен. Желанието за опознаване на всеки отделен учащ е водещо при работата по методите на обучение, ориентирани към учениците. При анализ на събраните отговори преподавателят ще има общ поглед върху родните езици, преобладаващи в групата и би могъл да подбера примерите, които дава по време на уроците или да превежда на един или повече езици предварително определени термини, за да подпомогне работата си и да насочи учащите, които владеят един и същи език като роден към екипна работа по определени теми. Освен това би могло да се анализира развитието и промяната при всеки отделен обучаем след провеждане на междинно и крайно запитване.

Следващата група въпроси е тази, която се отнася до предишния опит на обучаемите. Тази група съдържа четири въпроса:

- въпрос 5: „Какви други езици говорите?“,
- въпрос 6: „От колко време изучавате чужди езици?“,
- въпрос 7: „Как бихте описали предишния си опит с изучаването на чужди езици?“ (по скала от 1 до 3),
- въпрос 8: „От колко време сте в България?“.

Въпросите имат за цел извличането на информация относно убежденията на бъдещите ученици по отношение на ученето на чужди езици. Обикновено тези убеждения са изградени в следствие на позитивен или негативен предишен опит при формално изучаване на език, различен от майчиния.

Интересна за анализ ще бъде корелацията между въпрос 5 и въпрос 7, както и между въпрос 6 и цитирания вече въпрос 7. Анализът би могъл да доведе до изводи относно отношението на учениците към изучаването на чужд език и това доколко всъщност са имали възможност да натрупат опит в тази сфера. Отговорите на въпрос 5 дават ценна информация за интерференциите, които биха могли да се наблюдават и/или да се предотвратят. Въпрос номер 8 предлага няколко времеви диапазона за отговор. Отговорът на този въпрос в комбинация с наблюдения върху поведението на учащите и реакциите им спрямо специфичните за българската култура проявления, биха могли да ориентират преподавателя относно нивото на междукултурна адаптация на учениците. Съпротивата или невъзможността за социална, междукултурна и/или академична адаптация, както и фактори като културен шок и неразбиране на приемащата култура водят до по-големи затруднения при изучаването на нов език (Ким/Kim 2001, Крашен/Krashen 1982, Матеева-Байчева/Mateeva-Baycheva 2021, Шушлина/Shushlina 2021).

Третата група въпроси в анкетата са тези, чиито отговори биха допринесли за определяне на общата мотивация на учащите. Тази група съдържа три въпроса:

- въпрос 9: „Подредете по важност причините, поради които изучавате български език?“,
- въпрос 10: „Какви методи за учене на български език използвате или планирате да използвате?“,
- въпрос 11: „Средно колко време на ден планирате да отделяте за учене/практика на български език?“.

Въпрос 10 и въпрос 11 са затворени, а въпрос 9 е частично затворен, като предлага няколко опции и опция „друго“, за да могат бъдещите ученици да опишат личните си подбуди да изучават езика, в случай, че те са по-специфични. Въпрос 9 позволява на обучаемите да изберат повече от една причина, като ги степенуват по важност. Обобщената информация от отговорите на този въпрос ще послужи за главен ориентир при определяне на общите цели на съответната група обучаеми. Възможните отговори са:

- *Ежедневни цели* (За пазаруване, за контакт с институции и други),
- *Любов към езика* (Възможност за изучаване на писмени източници/литература и/или изкуство в оригинал),
- *Бизнес* (По-добри възможности за намиране на работа/бизнес партньори/връзки с работна цел),
- *Интерес към културата* (Възможност за общуване с повече хора, разбирайки културните им особености),
- *Хоби* (Обичам да уча нови езици/Нямам определена цел),
- *Учене* (Българският език ще ми помогне да уча в университет или да запиша професионални курсове).

В зависимост от това какъв е най-големият брой отговори и какви са отговорите на последните два въпроса от анкетата преподавателят ще набележи основната линия на теми, която ще се следва в курса. При наличие на разнопосочни отговори биха могли да се подготвят различни материали за отделните по-малки групи според това какъв е главният им приоритет. Важно е да се вземат предвид отговорите на този въпрос и да се обърне внимание на вида мотивация (цялостна, вътрешна, външна или инструментална), който преобладава в групата. Директното обсъждане на темата със самите възрастни

участници в учебния процес е важна стъпка в процеса на изграждане на доверие и готовност за работа. Ако повечето учащи започват съответния курс, подтикнати единствено от външни стимули, добре е преподавателят да предложи алтернативни причини за изучаването на език (развиване на допълнителни лични качества, усещане за себереализация, придобиване на нови умения и др.), които да помогнат на обучаемите да намерят своите лични, вътрешни механизми за мотивиране на учене, така че да поддържат интереса и желанието за работа в продължение на целия езиков курс.

Предложени са следните отговори на въпрос 10 относно начините на учене:

- Уча сам/а,
- Уча в университета,
- Уча, посещавайки частни уроци,
- Уча с приятели,
- Уча онлайн.

Разбира се, могат да бъдат посочени повече от един отговор. Въпрос 11 относно времето планирано за учене предлага само три часови диапазона:

- 10–30 мин,
- 30 мин–1ч.,
- Повече от 1ч.

Детайлното разглеждане на отговорите на въпрос 10 и въпрос 11 би спомогнало разпределянето на дейностите в рамките на часовете и между тях (дали и колко домашна работа е разумно да се дава на съответната група). Готовността за допълнителна работа от страна на обучаемите е също важен фактор в определянето на нивото им на мотивация за учене.

Последната четвърта група въпроси засяга същинския дизайн на урочните планове. В тази група има само два въпроса и те изискват от участниците в анкетата да подредят по важност различни елементи от урочното съдържание напр. *граматика, правопис, лексика и др.* (фиг. 1) и да подредят предложени теми напр. *да се представим на другите, да кажем какво обичаме и какво не обичаме и др., спрямо това доколко са интересни за тях* (фиг. 2). Въпрос номер 12 предлага отговори по скала с пет възможности със симетрични стойности. Обучаемите трябва да изберат един от петте варианта (много важно, важно, неутрално, по-скоро не е важно или изобщо не е важно) за всеки един от елементите. Наименованието на всеки един елемент е опростено с оглед на достъпността на запитването. Например категорията „граматика“ би могла да се разбира като презентиране на граматичен материал чрез обяснения и примери, но би могло да се разбира и като формални упражнения за практикуване на граматически правила или пък заучаване на граматически правила, каквато е практиката на някои по-остарели преподавателски методи. Представеното понятие е възможно най-разширено, за да остави и поле за свободна интерпретация, както на преподавателя, така и на участниците в запитването. В случая фокус е присъствието на граматическа информация, а конкретните дейности са посочени в други подотговори. Това по-общо представяне позволява и по-голям диапазон на комбиниране на отделните подотговори в зависимост от предпочитанията на обучаемите и преценката на преподавателя (например ако граматиката е посочена като много важна и груповите задачи са избрани за много важни, лесно може да се избере групова дейност, която спомага научаването или затвърждаването на формалните знания за структурата на езика). Комбинацията от някои от подотговорите представляват езикови категории, които са неделима част от изучаването на нов език – например аудио записи в комбинация с практически упражнения за говорене са репрезентация на фонетиката като част от подготовката на обучаемите. Разбира се, някои елементи не биха могли да отсъстват напълно от часовете, дори да са посочени като напълно незначителни от обучаемите, но

12. Доколко важно е за Вас всяко от изброените да присъства в часовете по български език?

	Много важно	Важно	Неутрално	По-скоро не е важно	Изобщо не е важно
1. Граматика	☐	☐	☐	☐	☐
2. Правопис	☐	☐	☐	☐	☐
3. Речник	☐	☐	☐	☐	☐
4. Литература	☐	☐	☐	☐	☐
5. Аудио записи	☐	☐	☐	☐	☐
6. Видео записи	☐	☐	☐	☐	☐
7. Състезателни игри	☐	☐	☐	☐	☐
8. Пряка връзка с преподавател	☐	☐	☐	☐	☐
9. Илюстрации/ картинки	☐	☐	☐	☐	☐
10. Групови задачи	☐	☐	☐	☐	☐
11. Индивидуални задачи	☐	☐	☐	☐	☐
12. Учителят да дава домашни	☐	☐	☐	☐	☐
13. Практически упражнения за говорене	☐	☐	☐	☐	☐
14. Ролеви игри	☐	☐	☐	☐	☐

Фигура 1. Въпрос 12 от анкетната карта

преподавателят би могъл да ги представи по алтернативни начини, които да фокусират вниманието на участниците повече върху преживяването, отколкото върху съдържанието, като по този начин учащите неусетно да се запознаят с езикови факти, необходими за научаването на други категории и теми, посочени за важни и интересни от тях и важни за формирането на тяхната комуникативна компетентност. Анализът на данните, извлечени от този въпрос ще дадат информация за очакванията на учащите спрямо часовете и ще помогнат на преподавателя да избере най-подходящите дейности (особено, в случаите, когато се колебае между няколко такива).

Отговорите на този въпрос и преподавателската практика и навици на обучаващия биха могли да бъдат в конфликт. В такъв случай желанията на обучаемите биха могли да бъдат обсъдени с тях и да им бъде обяснено как ще протекат часовете в рамките на езиковия курс и защо преподавателят е избрал тази педагогическа стратегия за групата. Евентуалното напрежение в групата, заради изборите на учебни дейности, би могло да се избегне, ако преподавателят мотивира изборите си и сподели ползата от тях с учениците. Обсъждането на тези въпроси ще допринесе за изграждането на доверие в преподавателските методи и ще повиши мотивацията на учениците за участие в занятията. Ако обучаващият има опит и желание, би могъл да приложи максимално много от посочените

за предпочитани от участниците в курса учебни дейности, като винаги се стреми да избира най-подходящите за всяка една урочна единица и съобразява прилагането им с възможностите на групата. Водещи при избора на дейности за всеки конкретен час трябва да бъдат поставените цели, нивото на учащите и взаимосвързаността на всички елементи (Scrivener 2011, Матеева-Байчева/Mateeva-Baycheva 2022).

Предложените отговори на въпрос 13 представляват възможни за разглеждане теми в курс на обучение за начално ниво по български език като чужд. Те са съобразени с темите, които повечето учебници за това ниво предлагат (Андонова/Andonova 2014, Хаджиева/ Hadzhieva 2014, Колева-Златева/Koleva-Zlateva 2019, Куртева/Kurteva 2013, Хаджиева/Hadzhieva 2006), с плановете за обучение на различни групи обучаеми (Каритас България/Karitas Balgaria 2014, Практически български език за специализанти по програма Еразъм+) и с разписаните в Общата европейска референтна рамка за езиците комуникативни умения, застъпени в началното ниво на владеене на езика (OEP/OER 2006).

Освен това отговорите са структурирани като конкретни комуникативни цели – „да опишем дома си“, „да питаме за помощ на улицата“ и др. Този вид представяне подпомага учениците да си представят какви ще бъдат езиковите знания, които биха придобили при разглеждане на темата.

Интересен казус би представлявала хипотеза, в която всички запитани посочат една тема за „много скучна“. В такъв случай преподавателят би могъл или да пропусне засягането ѝ (възможно би било за теми като „грижа за деца“ например) или да изчака естественото ѝ възникване в хода на курса. Често теми, които изначално изглеждат не особено интересни за учениците при пристигането им в приемащата страна,

13. Доколко интересна е за Вас всяка от изброените по-долу теми? *

	Много интересна	Интересна	Нито е интересна, нито е скучна	Скучна	Много скучна
Запознаване с другите в групата	☐	☐	☐	☐	☐
Да представим себе си	☐	☐	☐	☐	☐
Да разкажем какво обичаме и не обичаме	☐	☐	☐	☐	☐
Да поръчваме в кафене/ ресторант	☐	☐	☐	☐	☐
Да питаме за цената на нещо	☐	☐	☐	☐	☐
Да пазаруваме от магазин/пазар	☐	☐	☐	☐	☐
Да опишем дома си	☐	☐	☐	☐	☐
Да питаме за помощ на улицата	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за времето	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за мода и дрехи	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за семейството си	☐	☐	☐	☐	☐
Да разказваме за ежедневната си рутина	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за спортове и хобита	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за пътуване	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за готвене и домакинство	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за грижа за деца	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за българска култура	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за отношения между хората	☐	☐	☐	☐	☐
Да говорим за кино, театър и др. изкуства	☐	☐	☐	☐	☐

Фигура 2. Въпрос 13 от анкетната карта

се оказват важни и събуждат интереса им в по-късен етап от пребиваването им там. Анализът на отговорите на въпрос 13 представлява основен интерес за всеки преподавател, който се подготвя за среща с нови ученици. Данните биха представили не само интересите на всеки един учащ, но и до голяма степен сферите, в които планира да използва български език.

Интересно би било да се анализират въпрос 6 *„От колко време изучавате чужди езици?“* в комбинация с въпроси 12 и 13 и да се провери хипотезата, че учениците, които имат повече натрупан опит в изучаването на езици, биха имали очакване към курса на обучение по български език като чужд да следва определени теми и методи, които се разглеждат и използват при преподаване и на други езици. Друга полезна информация от засичане на данни, която би могла да се анализира, е какви теми и методи се посочват за най-интересни и най-важни от учениците, които твърдят, че имат по-скоро неприятен опит с ученето на езици и какво отговарят на същите въпроси учениците, които имат по-скоро успешен опит в изучаването на чужди езици. Всеки преподавател е свободен да извлича, комбинира и анализира различни данни от отговорите на своите бъдещи ученици. Главна цел на предложения инструмент за анализ е да насочи вниманието на обучаващия, който се подготвя за нова група от ученици по български език като чужд към техните конкретни и специфични нужди и нагласи и да постави началото на открита дискусия между преподавател и ученици относно хода на урочните занятия.

Предложената анкета би следвало да бъде преведена на езика посредник (ако се използва такъв) или други езици, които са добре познати на бъдещите ученици (родни или втори за тях) от компетентен преводач, за да бъдат въпросите разбрани по начин, най-близък до началния замисъл в анкетата на български език. За момента анкетата има вариант на английски език и предстои преводът ѝ на арабски, персийски и украински език.

Инструментът за измерване на очаквания и нагласи на обучаемите по български език като чужд е важна част от събирането на данни за нуждите на обучаемите и предлага надежден начин за опознаване на истинските езикови потребности на всяка една група, като насочва фокуса на обучаващия към индивидуалните характеристики на учениците и техния общ профил като група. Провеждането на предварителна анкета и последващо запитване в средата на курса би могло да подпомогне работата на учителя и да повиши мотивацията на учениците. Събраните данни от различни групи и подготвянето на различни профили на видове обучаеми би могло да послужи за изготвяне на ефективни учебни програми и нови учебни материали, отговарящи на актуалните нужди на съответните групи.

ЛИТЕРАТУРА

Андонова 2014: *Андонова, М., Събева, Р., Загорова, Ж.* Български език за бежанци. А1. София: Каритас София (Andonova 2014: *Andonova, M., Sabeva, R., Zagorova, Zh.* Balgarski ezik za bezhantsi. A1. Karitas Sofia).

Дамянов 2023: *Дамянов, К. Замфиров, М. Бакрачева, М. Кръстев, А. Ангелова, Цв. Кисьова, Л.* Разработване на карта за функционална оценка на индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности и с хронични заболявания във връзка с прилагането на Международната класификация за функционирането на човека, увреждания и здравето на деца. София: Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование (Damyanov 2023: *Damyanov, K. Zamfirov, M. Bakracheva, M. Krastev, A. Angelova, Tsv. Kisyova, L.* Razrabotvane na karta za funktsionalna otsenka na individualnite

potrebnosti na detsata i uchenitsite sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti i s hronichni zabolyavaniya vav vrazka s prilaganeto na Mezhdunarodnata klasifikatsia za funktsioniraneto na choveka, uvrezhdaniyata i zdraveto na detsa. Sofia: Regionalen tsentar za podkrepa na protsesa na priobshtavashtoto obrazovanie).

Дейкова 2021: *Дейкова, В., В. Тивидошева, Ж. Гочев, Ю. Коджаюмер* Последваща оценка на въздействието на публичните политики в сектора за учене на възрастни. София: Министерство на образованието и науката (Deykova 2021: *Deykova, V., V. Tividosheva, Zh. Gochev, Yu. Kodzhayumer.* Posledvashta otsenka na vazdeystvieto na publichnite politiki v sektora za uchene na vazrastni. Sofia: Ministerstvo na obrazovanieto i naukata).

Добрева 2014: *Добрева, А.* Умението Говорене като продуктивен компонент на комуникативната компетентност по български език като чужд за общи и академични цели (върху материал от европейската изпитна система за езикови сертификати - ECL). София (Dobreva 2014: *Dobreva, A.* Umenieto Govorene kato produktiven komponent na komunikativnata kompetentnost po balgarski ezik kato chuzhd za obshti i akademichni tseli (varhu material ot evropeyskata izpitna sistema za ezikovi sertifikati - ECL). Sofia).

Каритас 2014: Учебна програма по български език за възрастни, Програма за осигуряване на пълен достъп до националната образователна система за търсещи закрила и бежанци. София: Каритас България (Karitas 2014: Uchebna programa po balgarski ezik za vazrastni, Programa za osiguryavane na palen dostap do natsionalnata obrazovatelna sistema za tarseshti zakrila i bezhantsi. Sofia: Karitas Balgaria).

Колева-Златева 2019: *Колева-Златева, Ж., Б. Емилиянова.* Аз говоря български език – Български език за чужденци. Велико Търново: Фабер (Koleva-Zlateva 2019: *Koleva-Zlateva, Zh, B. Emiliyanova.* Az govorya balgarski ezik – Balgarski ezik za chuzhdentsi. Veliko Tarnovo: Faber).

Колектив ВУМ 2022: Авторски колектив от Висше училище по мениджмънт – Варна. Доклад-анализ на основните и спомагателни процеси във Висше училище по мениджмънт–Варна (Kolektiv VUM 2022: Avtorski kolektiv ot Visshe uchilishte po menidzhmant–Varna. Doklad-analiz na osnovnite i spomagatelni protsesi vav Visshe uchilishte po menidzhmant–Varna).

Костова 2021: *Костова, К.* Близкородствени езици в контакт (върху материал от чешки, руски и български език). София (Kostova 2021: *Kostova, K.* Blizkorodstveni ezitsi v kontakt (varhu material ot cheshki, ruski i balgarski ezik). Sofia).

Куртева 2013: *Куртева, Г., Кр. Бумбарова, Ст. Бъчварова.* Здравейте! Учебник по български език за чужденци (ниво А1 - А2). София: НБУ (Kurteva 2013: *Kurteva, G. Bumbarova, Kr. Bachvarova, St*. Zdraveyte! Uchebnik po balgarski ezik za chuzhdentsi (nivo A1 - A2). Sofia: NBU).

Матеева-Байчева 2018: *Матеева-Байчева, В.* Трудности при овладяването на българската местоименна система в изучаването на български език като чужд. – В: Българска реч, кн. 3: 58-70 (Mateeva-Baycheva 2018: *Mateeva-Baycheva, V.* Trudnosti pri ovladyavaneto na balgarskata mestoimenna sistema v izuchavaneto na balgarski ezik kato chuzhd. – V: Balgarska rech, kn. 3: 58-70).

Матеева-Байчева 2021: *Матеева-Байчева, В.* Езикови аспекти на споделянето на чуждата култура (съвременна методика и процедури в обучението по български език като чужд). София: Ерове (Mateeva-Baycheva 2022a: *Mateeva-Baycheva, V.* Ezikovi aspekti na spodelyaneto na chuzhdata kultura (savremenna metodika i protseduri v obuchenieto po balgarski ezik kato chuzhd). Sofia: Erove).

Матеева-Байчева 2022: *Матеева-Байчева, В.* Дизайн на урочната единица в обучението по български език като чужд. – В: Военна академия „Георги Стойков Раковски“. 110 години традиция, качество, престиж, III: 255-262 (Mateeva-Baycheva 2022b: *Mateeva-Baycheva, V.* Dizayn na urochnata edinitsa v obuchenieto po balgarski ezik kato chuzhd. – V: Voenna akademia „Georgi Stoykov Rakovski“. 110 godini traditsia, kachestvo, prestizh, III: 255-262).

ОЕР 2006: Обща европейска езикова рамка. Учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса (Obshta evropeyska ezikova ramka. Uchene, prepodavane, otsenyavane. Varna: Relaksa).

Пенева 2019: *Пенева, К., Е. Скочева.* Обучението по български език през погледа на чуждестранните студенти. – В: Годишник на Шуменски университет „Епископ Константин Преславски”, том XXIII D. Шумен: УИ „Епископ К. Преславски”, 483 – 495 (Peneva 2019: *Peneva, K., E. Skocheva.* Obuchenieto po balgarski ezik prez pogleda na chuzhdestrannite studenti. – V: Godishnik na Shumenski universitet NEpiskop Konstantin Preslavski”, tom XXIII D. Shumen: UI NEpiskop K. Preslavski”, 483 – 495).

Терзиев 2015: *Терзиев, В., Е. Арабска.* Актуализиране на учебните планове и програми във висшите училища в съответствие с изискванията на пазара на труда. – В: Научни трудове на Русенския университет, том 54, серия 9 (Terziev 2015: *Terziev, V., E. Arabska.* Aktualizirane na uchebnite planove i programi vav visshite uchilishta v saotvetstvie s iziskvaniyata na pazara na truda. – V: Nauchni trudove na Rusenskiya universitet, tom 54, seria 9).

Хаджиева 2006: *Хаджиева, Ел., Н. Гарибова, А. Ефтимова, М. Пацева, А. Слуцка.* Български език за чужденци. София: УИ „Св. Климент Охридски“ (Hadzhieva 2006: *Hadzhieva, El, N. Garibova, A. Eftimova, M. Patseva, A. Slutska.* Balgarski ezik za chuzhdentsi. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“).

Хаджиева 2014: *Хаджиева, Р. Влахова, Й. Велкова, В. Шушлина.* Лесното в трудния български език. София: Гутенберг. (Hadzhieva 2014: *Hadzhieva, El., R. Vlahova, Y. Velkova, V. Shushlina.* Lesnoto v trudniya balgarski ezik. Sofia: Gutenberg).

Шушлина 2021: *Шушлина, В.* Култура и културен шок. ДЗЛ, бр. 20. Достъпно онлайн: https://www.abcdar.com/magazine/XX/Dzl_2021_br20_12_Vesela_Shushlina_Kultura_kulturen_shok.pdf (Shushlina 2021: *Shushlina, V.* Kultura i kulturen shok. DZL, br. 20. Dostapno onlayn: https://www.abcdar.com/magazine/XX/Dzl_2021_br20_12_Vesela_Shushlina_Kultura_kulturen_shok.pdf).

Berwick 1989: *Berwick, R.* Needs assessment in language programming: from theory to practice. – In: R. Johnson (Ed.). The Second Language Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press: 52.

Brown 1995: *Brown, J. D.* The elements of language curriculum. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Brown 2001: *Brown, J. D.* Using surveys in language programs. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans 1998: *Dudley-Evans, T., & St. John,M. J.* Developments in ESP: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Hutchinson 1987: *Hutchinson, T., & A. Waters.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Kim 2001: *Kim, Y. Y.* Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. London: SAGE Publications.

Krashen 1982: *Krashen, S. D.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Munby 1978: *Munby, J.* Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan 1999: *Nunan, D.* Second Language Teaching and Learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Richterich 1972: *Richterich, R*. A Model for the Definition of Language Needs of Adults Learning a Modern Language. Council of Europe. Strasbourg: Committee for Out-of-School Education and Cultural Development.

Scrivener 2011: *Scrivener, J.* Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching. London: Macmillan Education.

Shu 2004: *Shu, D.* FLT in China: Problems and Suggested Solutions. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

West 1997: *West, R.* Needs Analysis: State of the Art. – In: R. Howard, G. Brown (Eds.). Teacher Education for LSP. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.: 68-79.

White 1988: *White, R.* The ELT Curriculum. Blackwell, Oxford.

Widdowson 1981: *Widdowson, H.G*. English for specific purposes: Criteria for course design. – In: Selinker et al. (Eds.). English for Academic and Technical Purposes: studies in honor of Louis Trimble. Rowley: Newbury House: 1-11.