

Комуникативни аспекти на чуждоезиковото обучение – позиции на обучаващ и обучаем при индивидуалния подход

Ивайло Пеев

Технически университет – София, секция „Западни и славянски езици“
Имейл: i_peek@tu-sofia.bg

Абстракт: В статията се разглеждат въпроси, свързани с използването на индивидуалния подход в чуждоезиковото обучение, и по-специално анализът се опира върху теоретични постановки и практически наблюдения от преподаването на български език за чужденци. Ревизирани са базисни теории за езиковата и комуникативната компетентност и са разгледани някои от спецификите им, които влияят върху процеса на обучение. Отбелязани са новите реалии, свързани с комуникационните и технически средства и виртуализирането на човешкото битие в 21. век и е потърсено мястото им в езиковото обучение. Преосмислени са позициите на обучаващ и обучаем в учебния процес и е анализиран индивидуалният подход в съвременното чуждоезиково обучение.

Ключови думи: чуждоезиково обучение, български за чужденци, комуникативна компетентност, индивидуален подход

Communicative aspects of language teaching – positions of lecturer and learner in the individual approach

Ivaylo Peev

Technical University of Sofia, section Western and Slavonic Languages
E-mail: : i_peek@tu-sofia.bg

Abstract: The paper discusses some issues related to the use of the individual approach in foreign language teaching; in particular, it relies on theoretical statements and practical observations from the teaching of Bulgarian to foreigners. Basic theories on language and communicative competence have been revised and some of their specifics that influence the learning process are discussed. The new realities related to communication and technical means and the virtualization of human lives in the 21st century are highlighted along with their place in language learning. The positions of lecturer and learner in the learning process are revisited and the individual approach in contemporary foreign language learning is analyzed.

Keywords: foreign language learning, Bulgarian for foreigners, communicative competence, individual approach.

Учене, на(за)учаване, приложение – комуникативни аспекти на обучението

Терминът „комуникативна компетентност“ е част от изследванията в областта на чуждоезиковото обучение от около четиридесет години като репрезентативен на по-ранния лингвистичен конструкт – *езикова способност*, свързан с приложната лингвистика и езиковата педагогика [1]. Първата употреба на термина се приписва на антрополога лингвист Дел Хаймс (1967). Постепенно понятието бива изяснявано, доуплътнявано и доразвивано, като лингвистът смята, че към „езиковата компетентност“ (правилата за системата от звукове, комбинирането им в морфемни и изграждането на

изречения) трябва да се отчита „социолингвистичната компетентност“ (подходящата употреба на езика в контекст), като настоява, че езиковите структури са зависими от контекста.

Приложните лингвисти и преподавателите по чужд език развиват *комуникативния подход* в процеса на преподаване, имплементирайки го, заедно с *граматическия превод* и *аудиолингвалния подход*, в езиковата педагогика. Много лингвисти приемат терминологията на Хаймс и неговата представа за *комуникативна компетентност* и тя става част от теоретичната концепция за новото езиково преподаване и новите дидактически материали, съгласувани с успешната комуникация като цел на чуждоезиковото преподаване. Разбирането за *комуникативната компетентност* се разширява и усложнява, като към нея се прибавя и „*стратегическата компетентност*“ – способността за компенсирание на възникващи проблеми и дефицити в комуникацията и възможността за планиране на речта. По-късно се появява и понятието „*дискурсивна компетентност*“, разбираана като възможността за продуциране и интерпретиране на езика отвъд изреченско ниво. През 90-те на 20. век „социолингвистичната компетентност“ се модифицира в „социокултурна компетентност“, като се отчита необходимостта от интерпретирането на фоновото културното познание за ефективно използване на езика, „*граматическата компетентност*“ се преформулира в „*езикова (лингвистична) компетентност*“, като се експлицира наличната звукова система и речник като част от *граматичната* (морфология и синтаксис).

Важно е да се отбележи, че **комуникативната компетентност** е „*релативна, а не абсолютна и зависи от кооперирането на всички участници в комуникативния акт*“, тя не е персонално константен акт в своята повторителност, а е динамична, надперсонална и може да бъде изследвана като публично представяне на две или повече индивидуалности в процеса на комуникиране [2]. Тоест при преподаването на езика и неговите правила много често онова, което остава във фокуса, е правилото, определеното като норма, което от своя страна лишава от една по-цялостна визия към езика, от важното осъзнаване на неговата динамична структура и комбинативност при свързването на елементите му. Обучаемият трябва да бъде запознат с вариативността на дискурса и произтичащите ефекти от различните му употреби, по този начин той би използвал езиковите структури не само според наличния езиков ресурс, но и според индивидуалните си психологически и интелектуални способности, би получил увереността да комуникира без притеснението от допускането на грешки и да осъзнае, че грешките са естествената част от процеса на обучение по чужд език.

Моделът на **комуникативната компетентност** и съставлящите я елементи от 80-те години на 20. век насам търпи някои модификации. Един от най-добрите модели е предложен от Л. Бакман, който я именува с „простичкото“ „езикова компетентност“. Той поставя *граматичната* и *дискурсивната* (нар. още *текстуална*) под общ термин, който дефинира като „*организационна компетентност*“ – правилата и системите, които определят какво можем да правим с езиковите форми, дали да бъдат на ниво изречение (граматика) или правилата, които свързват изреченията (дискурс). *Социолингвистичната компетентност* от своя страна е разделена на две прагматични категории: *функционални аспекти* на езика (*илокуционна компетентност* – свързана с изпращането и получаването на вложените значения) и *социолингвистичните аспекти* (които са обвързани с изразяване на внимание, официалност, метафоричност, указания и културните елементи, свързани с езика). Бакман прибавя и „*стратегическата компетентност*“ като отделен елемент от *комуникативната езикова способност*, която има „изпълнителната“ функция да вземе окончателното „решение“ измежду възможните опции от думи, фрази и други договорени продуктивни и рецептивни значения.

Схематично представена *езиковата компетентност* се дели на 1. *организационна* и 2. *прагматична*, които от своя страна също се делят на по две подкатегории: 1.1. *граматична* (речник, морфология, синтаксис, фонология, графика); 1.2. *текстуална* (кохезионност, реторичност, организираност); 2.1. *илокуционна* (идейна, манипулативна, евристична, въображаема функция); 2.2. *социолингвистична* (сензитивност към диалекти и вариации на езика, указания, естественост, културни референции и фигури на речта). Компонентите на **комуникативната езикова способност** в комуникативната езикова употреба Бакман определя по следния начин: *познавателните структури* (знанията за света) и *езиковата компетентност* (познанията за езика) се отразяват в *стратегическата компетентност*, която посредством *психофизиологични механизми* се реализира в *ситуационния контекст*.

Това, което става повече от ясно, е, че *успешната комуникация* далеч не е гарантирана от доброто за/научаване, добрите моментни резултати при проверка и относително познаване на езиковия книжовен стандарт, върху който се опират дидактическите материали и учебен комплекс. Чуждоезиковото обучение в България още от институционализирането му в началото на 60-те години на 20. век се определя от комуникативно-практическата насоченост и залага на *директния (безпреводния) метод* при преподаването на български език на чужденци, който от своя страна се основава на използването на „*съзнателно-практическият метод*“ [3], от който методите извеждат две разновидности – *съзнателно-комуникативна* и *практически-комуникативна*. Идеята на първата разновидност е обучаемите да разберат, запомнят, затвърдят и впоследствие да употребят научените езикови феномени (думи и категории) в различна комуникативна ситуация. При втората се залага на „*непосредствено-интуитивното*“, без навлизане в същността на езиковите явления, основано на принципа, „*че е така!*“, а не „*защо е така?*“. Двата принципа не могат да бъдат използвани поединично и съвсем естествено е да се смесват и използват в синхрон или чрез редуване.

Като *основни принципи*, върху които се опира обучението по български език на чужденци през 80-те години на 20. век, са: *комплексно-функционален по лексика и граматика* (има функционална, а не линейно-научна последователност); *синтактична основа* (усвояване и разбиране чрез синтактични структури – изречения, фрази, словосъчетания); *партативно (сегментирано) преподаване на учебния материал* (дадена граматична категория не се поднася цялостно и наведнъж, а на сегменти); *ситуативно-тематична обусловеност на обучението* (да се достигне възможност за реализиране на комуникативен акт на български език в българска езикова среда); *етапност на обучението* (отделят се три етапа: начален, напреднал и висш, времево вариативни); *концентричност в обучението* (лексиката и граматиката, обединени в цяло, се представят на различни равнища като завършени кръгове, създава се взаимно обвързана кръгова система); *тематичност в обучението по лексика* (представя се лексикалният обем по дадена тема – най-типичните думи и изрази); *повторение на изучавания материал* (основна форма за заучаване на подавания материал); *отчитане родния език на учащите се* (при граматико-преводните методи той е основен – чуждият език се сравнява с родния, а при директните методи този принцип е напълно изключен). Като най-резултатен подход [4] се отчита обучението да се води като цяло в смесени групи, а индивидуалната работа да се диференцира по националности или носители на един език, като се отчитат и неизбежните трудности, произтичащи от външни фактори. В цитирания период се отчита напредък „с бързи крачки“ в методиката на чуждоезиковото обучение, благодарение на новоформираната се, по онова време, наука - *психолингвистика*, връзките с *кибернетиката* и *автоматизацията* и модерните, за времето си, методи като *програмиране, алгоритмиране, моделиране* и въвеждане *използването на компютър* в обучението по чужд език.

Цитираните принципи, в една или друга степен, са в основата и на *съвременното чуждоезиково обучение*. Ново появилите се тогава методи, свързани с компютъризирането, не оправдават възлаганите им големи очаквания, остават по-скоро в сферата на експериментирането и обект на научно любопитство, отколкото да доведат до промени из основи на обучението по чужд език. Всъщност, почти никой не предполага колко голямо място в живота на хората ще заеме *компютърът*, а още по-малко е предвиждан бумът на *комуникационните технологии* и това в каква неизменна част от професионалния и личен живот на съвременния човек ще се превърнат те. Образованието като цяло остава консервативно по отношение на *технологията*, независимо от новите форми на *електронно дистанционно обучение*, предлагани от висши училища, колежи, езикови центрове, школи и пр. образователни институции и фирми, предлагащи обучения и образователни услуги. *Техническите средства*, когато са включени в обучителния процес, са по-скоро спомагателни, епизодично използвани, отколкото да се ползват с голямо доверие и да бъдат възприети като възможност за изземане на част от работата на преподавателя и учебния комплекс. Чрез използването им по-често се онагледява, илюстрира, отколкото да се представя съдържателен информативен учебен материал, по-скоро се явяват усъвършенстван вариант на диапозитивите и щрайбпроектора. Естествено основният проблем остава икономическият, технологичното модернизиране изисква сериозен финансов ресурс, обучение на преподавателския състав и пр., но не само, основното е промяната на мисленето с отчитане на реалиите и *„цифровизацията/виртуализацията на реалността“* в 21. век.

Идеята ни тук *не е да преекспонираме значението на технологията* и съответно предоверяване в „магическите“ им възможности, които могат да разрешат всички пречки и проблеми в обучителния процес, а тяхното адекватно включване в обучението по език. Това, което е необходимо да се направи, е да се осмисли тяхното място в света на *„новия индивид“* – възприеман все по-често като *„потребител“*, неговата, ако не философия за тях, то поне визия и отношение към техническото средство. Още повече, че ежедневният досег и пребиваване във виртуална среда пре моделира възприемателските нагласи и способността за осмисляне и култивиране на информация и систематизирането ѝ в „база данни“. Така например, при поднасянето на информация в интернет, визуалният компонент превъзхожда (количествено, нерядко и качествено) словесния, впечатляващата визия, в комбинация с атрактивно заглавие - привличат, задържат и водят погледа, а от там и мисълта. Рядко се замисляме, как и колко много, всичко това променя способността ни за задържане и фокусиране на вниманието върху определен обект. Представянето на учебен материал с помощта на мултимедийната т. нар. „ppt-презентация“ донякъде все още върши работа, но и тя може да бъде доволно статична и от тук отегчителна, ако текстовата част е прекалено обемиста, а илюстративният материал е лошо избран. Неслучайно все повече се налагат „5-минутните представяния на идеи“ пред работодател или спонсор в света на професионалните взаимоотношения, бизнеса и иновациите.

Лошата *„форма“*, побрала добро *„съдържание“*, е бариера за постигането на търсения ефект и достигане на желаната цел. Така например, остарели (или откровено архаични) формати като писане на *бележка, писмо, телеграма* и пр. все още се ползват като модели за усвояване на определени писмени комуникативни модели с тяхната лексика, граматична специфика и пр. Съвсем проста е замяната им с техните еквиваленти от технологичния 21. век – *имейл, есемес, съобщение и коментар в социална платформа или блог*. Това не просто е по-адекватно към съвременната действителност, а и е по-интересно за обучаемите, а предизвиканият интерес вече е сериозна заявка за по-качествено запомняне и усвояване на преподаваната лингвистична материя.

Комуникативните контексти също търпят развитие, предвид и изместването на голяма част от комуникацията *във виртуална среда*. Диалогичните и монологични формати могат да бъдат преформатирани като *чат* и *коментар*, като писане в *блог* и пр. *електронни жанрове и формати*. Запознаването с културата на общността, носител на изучавания език, освен с *националните емблеми и символи*, може и би трябвало да става чрез представяне на новите културни реалии. Колкото и съпротиви да имаме срещу тях, те са факт и след 25-30 години някои от тях ще са своеобразни класически образци и маркери на една отминала епоха, особено погледнато през днешната динамика, когато сякаш една епоха се „изживява“ в рамките на 10-на години от своето зараждане до залеза си. Основното ни настояване е да не се притесняваме от „*скорошното*“, *актуалното, днешното* само защото, поради участието ни в процеса, нямаме изградена сигурна оценителна система за това, кое е ценно и кое не. Но наличието на нови културни реалии е факт, те се *изговарят, представят, комуникират, рекламират и живеят* през езика, в този смисъл, те са представими и пред изучаващия чуждия език. *Езиковият стандарт, книжовната норма* не изчерпват богатството на езика, стилистичната му и контекстуална употреба са отвъд нормативността, затворена в учебника и помагалото. Опитът ни показва, че пробуждането на интерес у обучаемия и желание за работа от негова страна се получават тогава, когато той се докосне до *динамиката, актуалността и виталността на словото в употребата му днес*, в различни контексти и в контакт с различни събеседници, в информационния взаимодействие.

Общуването в чуждоезиково среда между представители на различни националности и етнически групи може да бъде реализирано и посредством редица средства, освен чисто вербалните. Например вариант е използването на уместни *невербални средства* като език на тялото, жестове, мимики и др., за да се подпомогне общуването със събеседник, с когото няма общ език за комуникация. При обучението подобни прийоми и техники трябва да бъдат демонстрирани и ползвани от преподавател и обучаеми, особено при разнородни групи. Доказана е ефективността на използването и съчетаването на *интерактивни дейности и кооперативни форми на работа*, както и извършването на *физическа дейност* за създаването на един общ краен продукт, което дава много по-високи резултати и ангажира обучаемите значително по-ефективно, независимо от индивидуалната им езикова компетентност [5]. Създаването на усещане за сближаване между индивидите чрез извършване на обща работа/дейност, в която има и физическо усилие, е отдавна доказало ефективността си. По този начин се избягва „затварянето в себе си“ и липса на контакт с другия, *вербалното общуване се стимулира от невербалните елементи при комуникиране с другия*, като например размяна на погледи, докосване, подаване на предмети, указване на помощ в правенето на нещо, използване на общи средства и инструменти и пр.

Основни изводи, до които достигаме, са, че *променените реалности на съвременната комуникация и социални взаимоотношения* трябва да бъдат отчитани и да намерят своето отражение в принципите, методите, методологиите и инструментариума на чуждоезиковото обучение. Тези промени са особено видни и в поведението на обучаемите (а и в нашето собствено), през редица индикатори като бърза загуба на интерес и ниска мотивация, превърналото се в инстинктивно търсене на „помощ“ от техническо средство, по-масовото несериозно и лишено от респект отношение към книгата и книжния носител, както и към класическите инструменти в преподаването като вече архаичните черна дъска/тебешир/дунапренова гъба и пр. На практика адаптацията и „преснаражаването“ на учебния процес не са непосилно сложни и невъзможни, а и самият живот ще ги наложи, така както хартията заменя пергамента, автоматичната химикалка писалката, тя пък заменила пачето перо, дистанционното и „тъчскрийнът“, иззели функциите на бутоните, и пр. иновации, изместили предишни открития. И ако

това е само видимата – материална, страна, то тези външни белези са изразители на настъпилите вътрешни явления, свързани със съвременната индивидуална и социална психология, отразяващи се върху *комуникацията и междуличностното общуване*, които дават своето ярко отражение върху езика и неговите употреби в различни контексти, върху неизменния обект на лингвистиката и обучението по език.

Индивидуалност и индивидуален подход

Въпросът за *мястото на индивидуалния подход в чуждоезиковото обучение* съвсем няма еднозначен отговор и нормативна зададеност. Намирането на баланса, доколкото да се използва при индивидуалностите от групата, е сложна задача пред преподавателя и в голяма степен зависи от „конфигурациите“ от обучаеми във всяка отделна група. В някакъв смисъл той е неизбежен поради обичайната разнородност на езиковите групи от чужденци (по етнически, национален, религиозен, възрастов показател), чиято индивидуална специфика сама по себе си изисква използването му. Според утвърденото разбиране *индивидуалността* (от лат. *individuum* - неделим, индивидуален) е съвкупност от характерни особености и свойства на личността, отличаващи индивидите един от друг през неповторимостта на психичния живот и личностните изяви на индивида. *Индивидуалността* се откроява в чертите на темперамента, характера, интересите, качествата на възприятийните (перцептивни) процеси. Тя се характеризира не толкова с неповторимите си свойства, а със своеобразието на взаимовръзката помежду им. Предпоставка за формиране на *човешката индивидуалност* се обуславя от редица фактори: като анатомио-физиологичните характеристики и наклонности, които се „моделират“ и трансформират в процеса на възпитание, което от своя страна е свързано с редица фактори на семейна и социалната среда, обществената и политически строй, религия, образование, професия и пр., които могат да окажат различно въздействие и експлицитат разнообразни вариации при проявление на индивидуалността у личността. Прилагането на *индивидуалния подход* е застъпен и в европейските стратегии за повишаване качеството на средното образование, което от своя страна би дало отражение върху професионалните и социални умения на младите хора, бъдещи професионалисти, които „да допринесат за пригодността за заетост и за икономическия растеж, и да се изправят пред широк спектър обществени предизвикателства“ [6]. Като според характера на протичане на психичните процеси у учениците се квалифицират различни стилове на учене, а според използването и комбинирането им се определят и типовете ученици като: *деятелни, мислители, теоретици и практики*, а друга като *иноватори, анализатори, практични ученици и динамични*. В началния етап на обучение във висшето училище прозират предишните модели и навици на учене у обучаемите, които е необходимо да се използват при формирането на нови, а и тяхното пренебрегване е на практика невъзможно, тъй като опитът от училищната скамейка е моделирал индивида с години и при постъпването във висше училище този опит е твърде близък на конкретния обучаем. Тенденциите, които се очертават в европейското и световно образование, са постигане на подход на учене чрез *индивидуализация в обучението*: „Например до момента критериите за постигане на отличен успех включват изискването за усвояване на голямо количество информация и придобиване на множество умения. Една открояваща се тенденция в световното образование е тези количества от информация да бъдат намалени, а останалото „незаето“ време за обучение да се запълва именно от самостоятелен творчески процес. С други думи, обучаемите трябва да бъдат оставени да задават собствени въпроси, да формулират нови задачи, да решават нерешени в учебника проблеми. Процесите на учене в по-голяма степен, отколкото предаването на знание, трябва да целят да интегрират нагласи, умения и знание и да отчитат отношението между знанието и контекста.“ [7]. Подобна тенденция в обучението е свързана със споменатото

изместване на центъра в процеса към обучаемия и възприемането му като равноправен субект в него. Но всъщност ролята на обучаващия става още по-важна, тъй като дори моделите за самостоятелна работа и самоподготовка могат да бъдат предложени и зададени именно от него.

Според **структурния модел на когнитивната теория за учене** усвояването на знание преминава по следния начин: 1. *Информация, подавана от преподавателя и други източници от професионалната среда*, посредством 2. *слух, зрение, осезание, обоняние, вкус* – 3. *сетивен регистър (информацията се задържа за много кратко време, което налага подкрепа)* достига до 4. *работната памет и с повторение и кодиране се отлага* в 5. *дълготрайната памет*. Всеки един пункт от схематизирания модел се влияе от индивидуалните характеристики на конкретния обучаем и протича с различна динамика и постига различно качество на крайния резултат. Изведеният **модел на учебната работоспособност** за подрастващи обучаеми се гради върху влиянието на условно разделени два вида фактори – *субективни* и *обективни*. Към *първите* се отнасят: възрастово-половите особености на естественото развитие: физическо и здравословно състояние, функционални възможности на физиологичните системи (двигателни, вегетативни, сензорни, биохимически, психически) и придобити особености в процеса на обучението и възпитанието – умствени и двигателни способности, знания, умения, навици, психически процеси (внимание, памет, мислене, емоции, воля), нервно-психична реактивност, социална активност, мотивация и интереси. Към *обективните или външните фактори* се причисляват: педагогическо въздействие (съдържание, учебно натоварване), управление на психичните процеси и състояния, управление на целево-мотивационната сфера, организация на учебния процес, качество на околната среда (физически и хигиенни фактори). Като отделните фактори и техни подгрупи са в динамична взаимовръзка и взаимовлияние, всеки един от тях при съответно повишение или намаляване оказва влияние върху някой от станалите.

Важен момент е, че освен *индивидуалните особености на отделния обучаем*, които оказват влияние върху собствената му работа, понякога те могат да оказват влияние върху работата и на останалите обучаеми в групата. Като влиянието може да е и в положителна, и в отрицателна посока, съответно някой с качества на лидер да мотивира или демотивира по-слабо активните и податливи на влияние от „общото настроение“, което се създава в групата. В такива случаи се налага *индивидуална работа* с „диктуващия настроенията“ на обучаемите, да му бъдат възложени персонални задачи, по някакъв начин да бъде „изолиран“ от останалите, или точно обратното - да бъде поставен в позиция на поемането на своеобразна отговорност за връщане на работоспособността и интереса чрез изпълнение на задачи, в които оказва помощ на останалите. Разбира се, нещата са твърде ситуативни и строго характерни в работата на определена група, както и променливи с пикове и спадове в динамиката на процеса. Така например, някой по-напреднал в даден момент може да се окаже „изоставаш“, както и обратното. Като факторите, които оказват влияние на подобни процеси, са неуловими и абсолютно неподатливи на схематизации и прогнозиране дори от преподаващ, който относително добре познава индивидуалните способности и възможности на своите обучаеми.

Индивидуалният подход може да бъде съпътстващ, *индивидуалността на обучаемия се отчита*, но подходът се прилага и изразява в индивидуална работа с конкретен обучаем, когато се появят затруднения от негова страна: загуба на интерес, изоставане, изолиране, демотивация, възпрепятстване на процеса и пр. Водеща трябва да остане мисълта за *процеса като „обща писта“*, отвеждаща до финалната цел, в която всеки обучаем има свой „коридор“, а „състезанието“ не е по бързина, а по издръжливост и качество на изминаването на предвиденото разстояние, едва при такова положение „преминаването

на финаша“ ще бъде ознаменуван с „трофей“. Това трябва да бъде осъзнато от всички участници в обучителния процес, надпреварата и конкуренцията, независимо от конкретните условия, е не между отделните обучаеми, а на всекиго със самия себе си, със собствените слабости, бариери, пречки, страхове и пр.

Преподавателят в рамките на няколко седмици си съставя *относително точно мнение за психологическите и интелектуални характеристики* и съответно за възможностите на своите обучаеми, на базата и на информация за предишния опит в обучението по език, предшестващо образование, интелектуални интереси и пр. важни показатели, които неимоверно ще оказват влияние върху настоящата му работа. Естествено, събирането на информацията за съставянето на „*учебното досие*“ на обучаемия трябва да бъде базирано на уважението и зачитането на личността, да е основано на професионалния интерес и да е от полза за конкретната професионална дейност, в която участват екипно обучаващ-обучаем. Именно на базата на *субективните и обективни факти*, систематизирани в началните и по-късни етапи на процеса на обучение, *може да бъде прилаган адекватно индивидуалният подход към конкретен обучаем*, който не е просто индивидуална работа с него.

Ревизирайки основните *фактори, влияещи върху учебната работоспособност, субективните* – природни или придобити, *обективните*, свързани с педагогическото въздействие и качествата на учебния процес и средата са в основата на качествената работа и удовлетворителните добри резултати, в чиято пък основа стои един от най-трудно обяснимите феномени и може би най-индивидуалният такъв – *личната мотивация*. Опит за обяснение на мотивацията за извършването на определена дейност/и от психологическа гледна точка е, че: „...поведението носи осъзнат характер и винаги е насочено към определена цел, в основата на която стои потребност. Стремещт към удовлетворяването на тази потребност подбужда човека към активна дейност, т.е. енергизирането ѝ с цел изменение на реално състояние – повишава се степента на функциониране на психичните процеси. След удовлетворяването на потребността човек преминава в положително емоционално състояние. В началото дейността надхвърля границите на наличните потребности, интереси и т.н., и по този начин формира нови потребности, интереси и изменя мотивацията. В процеса на формиране на личността мотивацията и дейността взаимно си влияят.“ [8].

Заявената *мотивация*, и най-вече системно проявявана, от страна на обучаемия е стимулът за използването на индивидуалния подход по-активно от страна на обучаващия. Трябва да си дадем сметка, че мотивацията *не е константна величина* и много често е податлива на външни дразнители, които могат да я стимулират или понижават. Тя по някакъв начин се влияе от всички участници в учебния процес, преподавателят може да я поддържа и повишава, но и понижава, както и влияние могат да ѝ окажат останалите в групата, с несериозно отношение към процеса например, или пък да ѝ повлияят съвсем външни на учебния процес фактори като семейство, социална среда, събития, инциденти от всякакъв характер и какво ли още не. *Мотивацията в основата си остава лично преживяване*, чието наличие зависи от психологически, личностни, характерологични черти и особености. Но несъмненото е, че тя *може да компенсира редица дефицити* на личността от субективен и обективен характер.

Индивидуалният подход предполага, освен зачитане на индивидуалните характеристики на обучаемия и неговата работа, съобразена с тях, също така и *изграждане на личностни умения и развиване на индивидуалните способности*. Именно това е отправната и едновременно „крайна точка“ при използването на *индивидуалния подход* – създаване на езикови умения, които са съобразени и изградени на базата на личностните специфики и възможности, което от своя страна дава увереност и самочувствие на конкретния обучаем, стъпило върху личните качества, а не това на базата на имагинерен идеал, в

съпоставка с другия, приеман като еталон или като неприемлив, лош модел. В основата на индивидуалния подход е залегнало *уважението и зачитането на личността, толерантността към различното и специфичното*, което изгражда и *психологически комфортна атмосфера на работа* не само за единичния обучаем, но и за цялата група, която постепенно се осъзнава като *екип от осъзнати индивидуалности*, които, работейки отборно, постигат и личните си цели.

Ефективното чуждоезиково обучение изисква редица качества и постоянно надградени професионални – лингвистични и педагогически, умения от страна на преподавателя, които отдавна са осъзнати от приложните лингвисти и методисти: „Естествено, един от важните моменти за осъществяване на пълноценно педагогическо общуване е доброто познаване на индивидуалността, душевността, националните особености на чуждестранните студенти. Преподавателите по български език осъществяват сравнително по-тесни контакти с тях, отколкото останалите преподаватели. Това разкрива възможности за по-пълно опознаване на техните индивидуални особености, тяхната душевност и емоционалност. От друга страна, националните черти също дават своя характерен отпечатък върху изявите на отделните студенти. Затова в часовете по български език, ръководейки се именно от тези фактори, е необходимо преподавателите да проявяват творчество при подхода към отделния студент. Ако е съумял в това, преподавателят ще спечели много и несъмнено ефектът при самото обучение при езика ще бъде по-голям. Друга важна страна, изразяваща творческите възможности на преподавателя в областта на комуникацията, това е умението за работа на трите равнища – отделен студент, с няколко студенти от група и с цялата група.“ [9]. Всъщност *индивидуалният подход е предзададен*, по условие в групите от чуждестранни студенти, много често има по един представител не просто от дадена националност, а единствен представител на континент от другия край на света, като например група от десетима азиатци и един източноевропеец или представител на Западна Европа. Повече от належащо в такъв случай е подходът да е индивидуален, желан или не от преподавателя, ще му се налага да изяснява въпроси, които „масата“ от студенти от един и същ етнос и националност не биха задали, поради различните възприятия, моделирани в собствената културна среда.

Чуждоезиковото обучение е по-специфично обучение, което изгражда *образователно-социален комплекс за чужденеца*. От една страна, го *запознава с културата, историята, манталитета на носителите на езика през езика*, от втора - *изгражда комуникативен инструмент*, който трябва да го интегрира и социализира в чуждоезиковата среда, и от трета, да го *интегрира в академичната среда* на избраното висше училище.

Съвместната работа с преподавателя в предвидените много часове (над 700) изграждат отношения, които трябва да бъдат стъпили върху взаимното уважение и доверие, съвсем естествено академичната дистанция е по-скъсена от тази с преподавателите по други дисциплини.

Всеки успех на обучаемия е успех и за неговия преподавател - първите правилно произнесени думи, граматически правилно построени изречения, първите добре написани текстове и пр., издържаният изпит и пр. са успехи и за двамата, както и неуспехите и провалите са общи такива. Принципът – „Аз преподавам знанието, кой каквото разбере и усвои!“ , в чуждоезиковото обучение не важи и не работи, *положените усилия и труд са съвместни*, за добрите и лоши резултати отговорността е споделена и обща, и двамата не са свършили по нещо от общата работа, но затова пък, когато целите са постигнати и обучението е увенчано с успех, когато свободно комуникират обучаем и преподавател на изучавания език, удовлетворението е истинско.

Цитати и бележки:

- [1] Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching, E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57.
- [2] Brown, D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching, 2007 by Pearson Education, Inc., *Chapter 8 Communicative competence*, 195.
- [3] Петрова, С. (1985). Основни принципи при преподаването на български като чужд. *Български език за чужденци, Научно-информационен бюлетин*, кн. 2, 3-12.
- [4] Петрова, Ст. (1985). Основни принципи при преподаването на български като чужд. *Български език за чужденци, Научно-информационен бюлетин*, кн. 2, кн. 2, 3-12.
- [5] Димитрова-Гюзелева, С. (2013). Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език. *Чуждоезиковото обучение днес*, София: Изд. НБУ, 50.
- [6] Консулова, С. (2015). *Принцип за индивидуален подход съобразен със стила на учене на учениците в професионалното образование*. Достъпен на адрес <http://www.dipku-sz.net/izdanie/172/princip-za-individualen-podhod-sobrazen-ss-stila-na-uchene-na-uchenicite>, последно посещение на 06.03.2018.
- [7] Алексиева, М. (2015). Подходи към ученето и начинът на организиране на обучението в контекста на социалните и на техническите промени. *Съвременна хуманитаристика*, бр. 2, 47.
- [8] Манолова, Р. (1988). За някои психолого-педагогически проблеми на учебния процес в ИЧС. *Български език за чужденци*, бр. 3 (12): 12-19.
- [9] Георгиева Д. & Петрова, Р. (1988). Някои аспекти на творческия труд на преподавателя при обучението на чуждестранни студенти. *Български език за чужденци*, 28.

Библиография:

- Алексиева, М. (2015). Подходи към ученето и начинът на организиране на обучението в контекста на социалните и на техническите промени. *Съвременна хуманитаристика*, брой 2, 43-54.
- Георгиева Д. & Петрова, Р. (1988). Някои аспекти на творческия труд на преподавателя при обучението на чуждестранни студенти. *Български език за чужденци*, бр. 3 (12), 26-29.
- Димитрова-Гюзелева, С. (2013). Многоезичие и развиване на генерични умения за усвояване на чужд език. *Чуждоезиковото обучение днес*, София: Изд. НБУ, 44-58.
- Консулова, С. (2015). *Принцип за индивидуален подход съобразен със стила на учене на учениците в професионалното образование*. Достъпен на адрес <http://www.dipku-sz.net/izdanie/172/princip-za-individualen-podhod-sobrazen-ss-stila-na-uchene-na-uchenicite>, последно посещение на 06.03.2018.
- Манолова, Р. (1988). За някои психолого-педагогически проблеми на учебния процес в ИЧС. *Български език за чужденци*, бр. 3 (12), 12-19.
- Петрова, С. (1985). Основни принципи при преподаването на български като чужд. *Български език за чужденци, Научно-информационен бюлетин*, кн. 2, кн. 2: 3-12.
- Brown, D. (2000). Principles of Language Learning and Teaching, Copyright 2000 by Addison Wesley Longman, Inc. A Pearson Education Company, *Chapter 8 Communicative competence*. 4th ed., 245-271, достъпно на https://latestacna.files.wordpress.com/2012/04/principles_of_language_learning_and_teaching.pdf, последно посещение на 02.01.2019.

Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching, E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. https://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-5639-0_3, последно посещение на 06.03.2018.

**Сп. „Реторика и комуникации“, брой 38, януари 2019 г.
Rhetoric and Communications Journal, Issue 38, January 2019**