

## КЪМ ВЪПРОСА ЗА СТАНДАРТИЗАЦИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ВТОРИ

*Живка КОЛЕВА-ЗЛАТЕВА*

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

E-mail: [zhivka.zlateva@gmail.com](mailto:zhivka.zlateva@gmail.com)

### ON THE STANDARTIZATION OF TEACHING BULGARIAN AS SECOND LANGUAGE

*Zhivka KOLEVA-ZLATEVA*

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

E-mail: [zhivka.zlateva@gmail.com](mailto:zhivka.zlateva@gmail.com)

**ABSTRACT:** The article deals with the problem of standardization of teaching Bulgarian as a second language. The new state regulations for teaching Bulgarian are criticized in terms of the used terminology and categorial apparatus. The different target groups of the Bulgarian training are considered, and existing problems are revealed. The use of incorrect terminology hides the similarities in the language acquisition by different target groups, leads to the use of a wrong teaching methodology.

The Common European Framework of Reference for Languages in teaching Bulgarian is another issue that is being considered. The article focuses on the need to develop Reference level descriptions for Bulgarian which have not yet been formulated.

**KEYWORDS:** Bulgarian as a second language, Common European Framework of Reference for Languages, Reference Level Descriptions.

#### 1. Теоретичният концепт „втори език“ и обучението по български език.

Преди да пристъпя към разглеждане на въпроса за стандартизацията на обучението по българския език като втори, ще направя някои уточнения относно термина „втори език“, в трактовката на който като теоретичен концепт няма единство. Не е утвърдена неговата употреба и по отношение на българския език (БЕ). А трябва да се отбележи, че прецизирането на използваната терминология е първата стъпка в посока към концептуализация на изучаването на езикоусвояването. Прецизната терминология дава възможност разновидностите на усвояването на езика да бъдат групирани в същности, допускащи класифициране и съпоставяне.

Терминът „втори език“ се утвърди в психолингвистиката като противопоставен на термина „първи език“ (Ellis, 1997; Krashen, 2009; Cook, 2008; Meisel, 2011). Така се избягват емоционално натоварените термини „роден“, „майчин“ и „чужд език“, родени в ежедневно общуване извън научни парадигми. „Втори“ е всеки следващ език, усвояван след първия – езика, който децата усвояват чрез общуване и който изиграва решаваща роля за тяхното познавателно развитие и формирането им като човешки същества.

Трябва да отбележим, че като компромис с утвърдената практика някои автори, които приемат психолингвистичното противопоставяне между усвояваните езици като „първи“ и „втори“, запазват и термина „чужд език“ като синонимен на „втори“ (Stern, 1967, p. xii). Други правят известна разлика, като под „чужд“ разбират „втори език“, усвояван извън средата, в която той се говори. Така чуждият език се разглежда едновременно и като разновидност на „втория език“ (разбиран като език, усвояван след първия), и като противопоставен на него (разбиран като непърви език, усвояван в средата, в която той се говори) (Steinberg, Sciarini, 2006, p. 135; Gass, Selinker, 2008, p. 7; Yule, 2010, p. 187).

Освен термините „чужд“ и „втори език“, противопоставени на „майчин“, „роден“ и „първи език“, в практиката на провеждане на езиково обучение се използват и термините „друг език“ и „допълнителен език“, за да бъде избегнато асоциирането на „втория език“ с

второстепенен или буквалното му осмисляне като означаващ ‘втори по ред’. Сrv. напр. относно обучението по английски език употребата на термините *English as an additional language* (EAL) и *English for speakers of other languages* (ESOL). Но все пак трябва да се признае най-широката употреба на традиционно употребявания термин „чужд език“ и родения и утвърдения в научния дискурс термин „втори език“, под чието наименование се извършват основополагащи и обобщаващи изследвания на усвояването на непърви език (Krashen 1981; 1982; Ellis 1985; Cook 2008; Meisel 2011 и др.).

Нека да видим дали разпределената употреба на термините „втори“ и „чужд език“ („втори“ – непърви език, усвояван в страната, в която се говори, и „чужд“ – непърви език, усвояван извън страната, в която се говори) може да покрие всички случаи на преподаване на българския език като непърви. А той се явява такъв за следните целеви групи, включващи деца и възрастни. В чужбина това са: деца на български емигранти, посещаващи неделни училища, които не са усвоили БЕ в семейна среда, тъй като той не е бил използван като език на семейството; чужденци, изучаващи езика във връзка с придобивана професия, главно в университетски образователни програми или поради появили се у тях бизнес цели или емоционални причини. В България това са: деца от етнически малцинствени общности, преди всичко ромска и турска, някои усвоили БЕ в една или друга степен по естествен начин в процеса на игра с българоезични деца, и други, които нямат такава възможност поради социална изолация; деца и възрастни от имигрантски общности на бежанци или мигранти; възрастни чужденци, установили се в България с професионална или лична цел, за по-кратък или по-продължителен период от време, и техни деца.

Ясно е, че за децата на българи в неделните училища зад граница, които все още не са усвоили българския език като средство за общуване, не би било приемливо той да се определи като „чужд“, независимо от това, че става дума за усвояване на езика извън страната, в която той се говори. Затова по отношение на БЕ, ако се запазва и терминът „чужд език“ като компромис с утвърдената практика, това би трябвало да става, без да се влага различен смисъл в него, а само като синоним, ориентиран към по-широка аудитория, и като гаранция, че всички постижения в методиката на чуждоезиковото обучение, която като наука е по-стара от психолингвистиката, ще бъдат взети под внимание.

Важно е да се знае, че именуването на всеки език, усвояван след първия, с един и същ термин, в случая с предизвикващия най-малко противоречия термин „втори език“, дава възможност да бъде видяна общността на процесите на езикоусвояването. Защото това дали един език ще се усвоява не като първи от чужденци, или от представители на същия етнос, живеещи в чужбина, или от етнически малцинствени общности, бежанци, мигранти или чужденци в страната, в която този език се говори, от психолингвистична гледна точка се характеризира с едни и същи особености. Във всички случаи се извършва инсталиране на още една операционна система, свързано с възникване на билингвизъм и с такива прояви на билингвалното поведение, като превключване на кода, смесване на кода, междинен език и т. н.<sup>1</sup>

Различията са социолингвистични и са свързани с целите на обучението и с мотивацията, с представата за престиж на езика и с това дали той се усвоява в естествена среда, или в класна стая и дали извън класната стая обучаемият ще може да продължи практикуването на езика.

Затова в настоящото изследване ще използвам утвърдения в науката термин „втори език“ като наименование на „непърви език“, приложимо към различните целеви групи. Употребата на единна терминология дава възможност за съпоставимост на постигнатите резултати и за прилагане на постиженията на световната теоретична мисъл относно езикоусвояването. Като компромис с терминологията, установена в българската научна традиция, в определени случаи ще използвам и термина „чужд език“, но като синонимен на

<sup>1</sup> За следствията от усвояването на още един език вж. Шопов, 2012, с. 83–117.

„втори език“, и прилагателното „чуждоезиков“, което няма аналог, образуван от термина „втори език“.

Следвайки избраната терминология, ще отбележа, че за всички посочени целеви групи обучението по БЕ трябва да се извършва по правилата на преподаване и усвояване на езика като втори, като се прилага съответната методика, традиционно известна като методика на чуждоезиковото обучение, обогатявана с постиженията на психолингвистиката и когнитивната наука. Целта на това обучение е усвояването на БЕ като средство за общуване чрез усвояване на пораждащата граматика на езика с нейните три компонента: синтактичен, фонологичен и семантичен, която по автоматизиран, неосъзнат начин свързва звук и значение в речта при прилагане на правилата на езика (Chomsky, 1965, p. 3–9, 16; 2006, p. 103). Казано с терминологичния апарат на когнитивната наука, при такъв тип обучение се усвояват преди всичко процедурни знания за езика, неосъзнати и автоматизирани, които създават уменията да се общува на езика. Усвояването на декларативни знания за езика също може да има място в обучението по БЕ като втори, но само на по-високите нива на владеене, когато осъзнаването на правилата на езика може да извършва своеобразен мониторинг над пораждането на речта, за който пише Крашън (Krashen, 1982). Това са декларативни знания, които служат на процедурните знания.

## 2. Състояние и проблеми на обучението по български език (БЕ) като втори.

Трябва да признаем, че не за всички от посочените по-горе целеви групи ясно се артикулира, че става дума за преподаване на българския като втори език (или „чужд“, както е по традиционната терминология).

Обикновено за обучението на чужденци извън и на територията на България се говори като за обучение по БЕ като чужд. Категорично е мнението, че и децата от бежански, и мигрантски общности в България трябва да „изучават българския език като чужд език“, за да „се интегрират към новата за тях културна, етническа и религиозна среда“ и да могат да продължат образованието си в българското училище<sup>2</sup>.

От друга страна, по отношение на намиращите се в аналогична ситуация деца от етнически малцинствени общности в България в педагогическите изследвания обикновено се говори за усвояване на БЕ „в условията на билингвизъм“, за „билингвална технология“ на обучение, за „деца билингви“ (Кючуков, 1993; Колева, 2004). Немалка част от тези деца обаче израстват в затворени едноезични общности, без възможност да усвоят българския език по естествен начин чрез общуване. Те се явяват монолингви, говорещи само езика на своята затворена общност. Налага се впечатлението за по-скоро евфемистична употреба на наименованието „билингви“ в редица от случаите. Например в Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността за периода 2014–2020 г. се говори за „билингви, при които невладеенето на българския език“ се е оказало „съществена пречка за придобиване на образование“ (с. 9). Не се поставя на принципна основа разграничаването на децата от етнически малцинствени общности в България, определяни като „деца, за които българският език не е майчин език (деца – билингви)“, от децата, за които е „чужд език (децата – мигранти, бежанци)“<sup>3</sup> (с. 20).

Не е безпроблемно и обучението на децата на българските емигранти в неделните училища в чужбина. Те също не представляват хомогенна маса. Тези от тях, които не са усвоили българския език в семейна среда, посещават неделните училища именно с цел да го

---

<sup>2</sup> Вж. учебна програма по български език за деца, получили и търсещи закрила, както и за възрастни лица със статут, разработена от „Каритас“ – (29.01.2018) <<https://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=2AED40E6-EFEC-77A9-50D2CC00D85C959D>>.

<sup>3</sup> Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014–2020) – (26.01.2018) <<http://mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>>.

усвоят. Училищата обаче се оказват неподготвени да осигурят обучението на такива деца, защото липсват адекватно изработени учебни пособия за деца по БЕ като втори.

Вижда се, че там, където се осъзнава, че българският език се преподава като втори (или „чужд“), т. е. на възрастни чужденци и на бежанци и мигранти и техни деца, има стремеж към организиране на обучението по правилата на чуждоезиковото обучение. Там има разработени немалко учебни пособия, които прилагат методиката на чуждоезиковото обучение<sup>4</sup>. Там, където квалификацията „чуждоезиково обучение“ се оказва непригодна, т. е. при децата от българската диаспора в чужбина или при децата от етнически малцинствени общности в България, обучението по български език се организира по неподходяща методика, която не дава нужните резултати. Става дума за тези общности не като цяло, а за онези части от тях, съставлявани от децата, които не усвояват БЕ по естествен начин.

Общ недостатък е и отсъствието на адекватна методическа подготовка на учителите, много от които преподават българския език на разгледаните целеви групи, без да познават спецификата на преподаване и усвояване на езика като втори (чужд), защото в университетите като цяло все още не е осъзната необходимостта от такава специализирана подготовка. Изключение правят две магистърски програми, организирани във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“ и в Софийския университет „Св. Климент Охридски“<sup>5</sup>. От страна на Министерството на образованието и науката също не се поставя изискване учителите, преподаващи български език като втори (чужд), да имат необходимата квалификация, предполагаща теоретична, методическа и практическа подготовка.

### 3. Обучението по БЕ като втори в новите държавни нормативни документи.

Нека да видим как е поставено обучението по български език като „втори“ в приетите през последните години държавни нормативни документи – какви са предписанията относно това – на кого, по какъв начин и с какво съдържание той следва да се преподава. И тъй като терминът „втори език“ трудно си пробива път в държавните нормативни документи, отличаващи се с консервативност, ще съсредоточа вниманието си върху обучението на тези, за които в документите е казано, че българският език „не е майчин“.

Чл. 16 на „Закона за училищното и предучилищното образование“, влязъл в сила през 2015 г. (ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.), казва, че „за децата и учениците, за които българският език не е майчин, се създават *допълнителни условия* (разредката е моя) за усвояването му с цел подпомагане на образователната интеграция при условия и по ред, определени в държавния образователен стандарт за усвояването на българския книжовен език“. Посочено е, че обучение по БЕ се осигурява и на децата на чужденци и бежанци в предучилищна и училищна възраст (чл. 17). Не става ясно защо те не са включени в категорията на тези, за които БЕ не е майчин. Начинът на преподаване не се уточнява.

ДОС за усвояването на българския книжовен език (ДВ, бр. 67 от 26.08.2016 г.) регламентира усвояването му в системата на предучилищното и училищното образование, както и „условията и реда за усвояването на българския език от деца и ученици, за които той не е майчин; изучаването на българския език от децата на българите в чужбина“ (чл. 1, ал. 1, т. 1 и 2). Посочва се, че за децата, за които БЕ не е майчин, „се създават допълнителни условия, в т. ч. и безплатно допълнително обучение по български език с цел подпомагане на образователното им приобщаване“ (чл. 4, ал. 3); „на децата на българите в чужбина с цел съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност се осигуряват условия за

<sup>4</sup> Вж. например такива учебници, като Колева-Златева, Емилиянова, 2007; Куртева и др. 2013; Хаджиева и др., 2014 и др., ориентирани към чужденци, и учебници, като Антова и др. 2000, Андонова и др. 2014а, Андонова и др. 2014б, ориентирани към бежанци и мигранти.

<sup>5</sup> Става дума за програмите „Българският език като втори език (преподаване на българския език в чуждоезикова среда и сред малцинствени общности)“ във ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ и „Трансгранична българистика“ в СУ „Св. Климент Охридски“.

усвояване на българския книжовен език чрез обучение по български език и литература“ (чл. 4, ал. 4). Само за децата на чужденци (в това число на бежанци и мигранти<sup>6</sup>) е определен начинът на преподаване на БЕ. Уточнено е, че той трябва да се преподава като чужд (чл. 10, ал. 3, т. 3) по учебни програми, разработени „по нивата на Общата европейска езикова рамка“ (чл. 13, ал. 3). Посочено е, че допълнителното обучение по БЕ като чужд в задължителното предучилищно образование се извършва от детски учител, в начален етап – от начален учител, а в прогимназиален и в гимназиален етап – от учител по български език и литература (чл. 13, ал. 10). Не е посочено изискване той да има подготовка по методика на чуждоезиковото обучение. За децата от етнически малцинствени групи не е уточнена спецификата на допълнителното обучение. Не е уточнена спецификата на обучението и за децата на българите в чужбина, нито квалификацията на учителите. А тези две групи, както вече беше отбелязано, не са хомогенни. И двете включват деца, усвоили езика по естествен начин, и такива, които не са имали тази възможност и се нуждаят от специализирано обучение в класна стая по правилата на усвояване на езика като „втори“ (чужд), осъществявано от специалисти с необходимата квалификация.

Вижда се, че в този нормативен документ трактовката на термина „чужд език“ е остаряла и се свързва с представата за обучение на чужденци без значение на условията, в които се извършва (в среда, в която езикът се говори, или извън нея).

ДОС за общозадължителното обучение (ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г.) не разглежда обучението на ученици, на които БЕ не е първи. ДОС за предучилищното образование (ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г.) също не уточнява спецификата на обучението по български език на децата с друг първи език и особено на тези, които нямат възможност да го усвоят в естествена среда. В Стандарта се говори единствено за „развитие на речта“, каквато е целта и на обучение на всички деца. Относно съдържанието и ролята на обучението на децата, за които БЕ не е майчин, е казано следното: „Резултатите от развитието на речта правят възможна интеграцията на деца с майчин език, различен от българския, както и по-нататъшната им реализация в училищното обучение. Учителят насърчава конструирането на кратко просто изречение по образец, използването на сегашно, минало свършено и просто бъдеще време, единствено и множествено число на съществително нарицателно име и умалителната му форма, съгласуването на прилагателното със съществителното име по род и число чрез примери и модели“ (Приложение № 1 към чл. 28, ал. 2, т. 1). Не става ясно защо само посочените граматически категории, форми и значения са предвидени за усвояване в този етап на обучение; защо е изпусната например категорията определеност, която е необходима и за най-елементарното общуване на български език; от миналите времена достатъчно ли е само минало свършено време; възможно ли е макар и елементарно общуване на български език без преизказно мин. св. време, след като свидетелството относно минали събития задължително се изразява в речта.

И в ДОС за приобщаващото образование (ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г.) не е конкретизиран видът на допълнителното обучение по БЕ на децата от етнически малцинствени общности, които не владеят или слабо владеят българския език. Говори се единствено за обучение чрез „допълнителни модули“, чиято специфика не се уточнява.

От направения преглед се вижда, че разгледаните нормативни документи не предлагат принципна класификация на целевите групи, на които българският би следвало да се преподава като „втори език“. Не е видяно сходството между децата от етнически малцинствени общности, растящи в изолирани едоезични общности, които не усвояват БЕ по естествен начин, децата

---

<sup>6</sup> В Стандарта е направена уговорка, че под „мигранти“ се разбират „граждани на държави – членки на Европейския съюз, на Европейското икономическо пространство и на Конфедерация Швейцария, упражняващи трудова дейност на територията на Република България“, което от днешна гледна точка не е уместно, тъй като терминът придоби друго значение във връзка с мащабните миграционни процеси от Близкия Изток към Европа.

на чужди граждани, в това число на бежанци и мигранти, пребиваващи в България, децата на българите в чужбина, които не усвояват БЕ в семейството.

За обучението по български език на децата бежанци и мигранти е разработена учебна програма<sup>7</sup>, която се позовава на Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР). Не би могло да се каже обаче, че предписанията на Рамката са спазени. Смисълът, който се влага в понятието „социокултурна компетентност“, е различен и трудно може да бъде разбран<sup>8</sup>, отсъстват комуникативните функции, общите и специфичните представи в разпределението на учебния материал. Трудно може да се приеме за добре формулирана цел, която предвиждат учениците „да добият начална представа за комуникативните възможности на българския език за употреба в ежедневието“, обвързването на усвояването на езика на ниво А1 с „начално запознаване и ориентиране в особеностите на българската лексикална, фонетична и граматична система предимно в практически план“, а за В1 – с насочване на вниманието на обучаемите „към основните теоретични постановки относно системата на българския книжовен език и към употребата на съпътстващите тази теория термини“ (разредката е моя). Такива формулировки насочват към усвояване на декларативни, а не на процедурни знания за езика, каквито са необходими за неговото усвояване като средство за общуване.

Разработени са нови учебни програми и за обучението по български език в неделните училища зад граница<sup>9</sup>. Положително е това, че те включват модул „Българския език като втори“. И тези програми дават заявка за обвързаност с ОЕЕР, но това е подвеждащо, тъй като и в този случай не са спазени предписанията на Рамката – няма го тематичният принцип на организиране на учебния материал, отсъстват комуникативните функции, общите и специфичните представи, социокултурните знания и др. Неразбираемо е с каква цел е предвидено системното търсене на прилики и разлики между граматически форми и категории на БЕ и езика, който е официален в съответната държава.

#### **4. Обучението по БЕ като втори и ОЕЕР.**

За стандартизацията на обучението по БЕ като „втори“ изключително важно е спазването на предписанията на ОЕЕР, която се превърна в основа за провеждане на съвременно чуждоезиково обучение. Рамката стъпва на постиженията на психолингвистиката, социолингвистиката, когнитивната наука, лингвистичната прагматика относно ученето и езикоусвояването. Днес много учебници заявяват, че са съобразени с ОЕЕР, определят нивото, за което са предназначени, по нейната скала. Но не трябва да се забравя, че следването на Рамката означава: прилагане на дейността подход, предполагащ съобразяване с областите на човешката дейност, с темите, подтемите в тях, ситуациите, участниците, извършваните транзакции и интеракции, и на комуникативния принцип на обучение, предполагащ преподаване на граматиката от функционална гледна точка, трениране на различните езикови умения (възприемане на устна и писмена реч, произвеждане на устна и писмена реч, произвеждане на диалогична реч), изграждане на умения за изразяване на различни комуникативни функции, общи и специфични представи. Важен момент в ОЕЕР са социокултурните знания относно ценностната система и социалните норми на поведение. Не за всички от издадените през последните години учебници по БЕ за чужденци може да се признае на практика многоаспектното съобразяване с Рамката.

---

<sup>7</sup> Учебна програма по български език за търсещи или получили международна закрила и мигранти в задължителна училищна възраст – (30.01.2018) <<https://mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>.

<sup>8</sup> Според програмата социокултурната компетентност включва такива умения като уместна употреба на „въпросителни, притежателни местоимения; съществителни имена; спомагателния глагол *съм* в сегашно време“; умение на говорещия да „назовава помещенията в жилището и мебелите в тях“, да „описва разположението на мебелите“ и пр.

<sup>9</sup> Вж. (20.01.2018) <<https://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>>

ОЕЕР описва комуникативните умения за различните нива на владеене на езика и предписва разработването на справочници за всеки език (Reference level descriptions), които да определят за всяко ниво обхвата на лексиката, граматиката, социокултурните знания, езиковите функции, общите и специфичните представи, които трябва да се усвоят, за да се постигне съответната комуникативна компетентност. Тези справочници са водещи при разработването на учебни пособия и изпитни тестове. През последните две десетилетия за много езици, в това число и неевропейски, бяха издадени такива справочници<sup>10</sup>, но не и за българския език. Това е причината учебници по БЕ за едно и също ниво да предлагат усвояване на различна граматика. С разработването на справочниците трябва да се ангажират научни институти, министерства, които да гарантират тяхната легитимност и разпространение в образователния сектор. Това като изискване е записано в Ръководството за изготвяне на справочниците за обхвата на езиковия материал за нивата (Guide, 2005, p. 6).

### 5. Заключение.

И така, за да отговаря обучението по БЕ като „втори“ на най-високите стандарти, зададени от научните постижения в областта на езикоусвояването, на първо място, е необходимо актуализирането на използвания категориален апарат в държавната нормативна база, която регламентира тази дейност. Това актуализиране ще има като следствие подобряването на самата организация на обучението, на класифицирането на целевите групи, прецизирането на използваната методология и учебни пособия, подготовката на кадри с необходимата квалификация, способни да провеждат адекватно и ефективно обучение по БЕ като „втори език“. А успешното прилагане на ОЕЕР в обучението по БЕ поставя изискването за незабавно предприемане на действия по разработване на необходимите справочници за обхвата на езиковите знания за отделните нива и преодоляване на драстичното му изоставане от обучението по други езици.

### БИБЛИОГРАФИЯ:

- |   |  |
|---|--|
| <b>Андонова, М., Събева, Р., Загорова, Ж. (2014а)</b>     | Български език за бежанци. А1. София: Каритас. ( <i>Andonova, M., Sabeva, R., Zagorova, Zh. Balgarski ezik za bezhantsi. A1. Sofia: Caritas.</i> )   |
| <b>Андонова, М., Събева, Р., Загорова, Ж. (2014б)</b>     | Български език за бежанци. А2. София: Каритас. ( <i>Andonova, M., Sabeva, R., Zagorova, Zh. Balgarski ezik za bezhantsi. A2. Sofia: Caritas.</i> )   |
| <b>Антова, Е., Вълчева, С., Шейтанова, Ст. (2000)</b>     | Учебник по български език за деца бежанци. София. ( <i>Antova, E., Valcheva, S., Sheytanova, St. Uchebnik po balgarski ezik za detsa bezhantsi. Sofia.</i> )   |
| <b>Колева, И. (2004)</b>                                  | Билингвална технология за обучение на деца от ромски произход. София: Гeya Либрис. ( <i>Koleva, I. Bilingvalna tehnologiya za obuchenie na detsa ot romski proizhod. Sofia: Geya Libris.</i> )   |
| <b>Колева-Златева, Ж., Емилиянова, Б. (2007)</b>          | Аз говоря български. Български език за чужденци. Нива А1 и А2. Отг. ред. Ж. Колева-Златева. Велико Търново: Фабер. ( <i>Koleva-Zlateva, Zh., Emiliyanova, B. Az govorya balgarski. Balgarski ezik za chuzhdentsi. Niva A1 i A2. Otg. red. Zh. Koleva-Zlateva. Veliko Tarnovo: Faber.</i> ) |
| <b>Куртева, Г., Бумбарова, Кр., Бъчварова, Ст. (2013)</b> | Здравейте! Учебник по български език за чужденци. София: НБУ. ( <i>Kurteva, G., Bumbarova, Kr., Bachvarova, St. Zdraveyte! Uchebnik po balgarski ezik za chuzhdentsi. Sofia: NBU</i> )   |
| <b>Кючуков, Хр. (1993)</b>                                | Методика на обучението по български език в условията на билингвизъм. София: Просвета. ( <i>Kyuchukov, Hr. Metodika na obuchenieto po balgarski ezik v usloviyata na bilingvizam. Sofia:</i>  |

<sup>10</sup> Вж. (30.01.2018) <[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/DNR_EN.asp)>.

- Хаджиева, Е., Влахова, Р.,  
Велкова, Й., Шушлина, В.  
(2014)  
Шопов, Т. (2012)
- Prosveta)  
Лесното в трудния български език. София: Гутенберг. (*Hadzhieva, E., Vlahova, R., Velkova, Y., Shushlina, V. Lesnoto v trudniya balgarski ezik. Sofia: Gutenberg.*)  
И даде човекът имена. Увод в педагогическата психолингвистика. София: УИ „Св. Климент Охридски“. (*Shopov, T. I dade chovekat imena. Uvod v pedagogicheskata psiholingvistika. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“.*)
- Chomsky, N. (1965)  
Chomsky, N. (2006)  
Cook, V. (2008)
- Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.  
Language and Mind. Cambridge, NY: CUP.  
Second Language Learning and Language Teaching. 4th edition, London: Arnold.
- Ellis, R. (1997)  
Ellis, R. (1985)  
Gass, S. M., Selinker, L. (2008)
- Second Language Acquisition. Oxford: OUP.  
Understanding second language acquisition. Oxford, England: OUP.  
Second language acquisition: introductory course. New York, NY: Routledge.
- Guide 2005
- Reference level descriptions for national and regional languages (RLD). Guide for the production of RLD. Version 2. Council of Europe. Strasbourg.
- Krashen, S. (1981)  
Krashen, S. (1982)  
Meisel, J. M. (2011)
- Second language acquisition and second language learning. Oxford, England: Pergamon.  
Principles and practice in second language acquisition. Oxford, England: Pergamon.  
First and Second Language Acquisition. Parallels and Differences. Cambridge: CUP.
- Steinberg, D., Sciarini, N. (2006)  
Stern, H. (1967)  
Yule, G. (2010)
- An Introduction to Psycholinguistics. Second ed. Longman.  
Foreign languages in primary education. The teaching foreign or second languages to younger children. London: OUP  
The study of language. 4<sup>th</sup> ed. Cambridge, NY: CUP.