

<https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v24i1.14>

**ЕЗИКОВИ И КОМУНИКАТИВНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА
УЧЕНИЦИТЕ ОТ БЪЛГАРСКИТЕ УЧИЛИЩА В ЧУЖБИНА В
КОНТЕКСТА НА МНОГОЕЗИЧИЕТО
(АНАЛИЗ НА ПИСМЕН ЕМПИРИЧЕН МАТЕРИАЛ)**

Мая Падешка

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България
E-mail: mpadeshka@mail.bg, ORCID ID: 0000-0002-0220-7641

Гергана Падарева-Илиева

Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
E-mail: gerypadareva@swu.bg, ORCID ID: 0000-0002-5734-298X,

София Мицова

Югозападен университет „Неофит Рилски“, България
E-mail: sofiamitsova@swu.bg, ORCID ID: 0000-0002-6906-8375

**LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCES OF THE STUDENTS
IN BULGARIAN SCHOOLS ABROAD IN THE CONTEXT OF
MULTILINGUALISM (ANALYSIS OF A WRITTEN MATERIAL)**

*Maya Padeshka, Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Bulgaria
Gergana Padareva-Ilieva, Sofia Mitsova, South-West University “Neofit Rilski”,
Bulgaria*

ABSTRACT: The article presents the results based on a pilot study over the components of communicative competences, particularly linguistic and discourse competences in Bulgarian among children attending Bulgarian schools abroad. The study is based on questionnaires developed by the authors' team. It is aimed at identifying problem areas in terms of written speech (writing in Bulgarian) and the scope of vocabulary in different lexical-semantic fields (domains, according to Grosjean, 2013). The occurrences of mixing of two or more lexical systems (in Bulgarian and the language of the country of residence, as well as in other languages that the students speak to a certain extent) are discussed. The third focus is given for the specific skills of the bilingual children for creating connected speech in a given situation with visual support. The results of the pilot study demonstrate the implementation of different stages of mastering writing as a technical skill and as a speech activity. The analysis and the results can help build an appropriate methodology for teaching in Bulgarian schools abroad. It can be concluded that among students from Bulgarian schools abroad, we observe that the transition from oral to written speech is a complex and prolonged process, and for some students, it is a transition to an entirely new language system (Bulgarian is learned as a foreign language).

KEYWORDS: Bulgarian language as L2 and foreign language, writing, Bulgarian schools abroad, communicative competence

Замисълът на настоящото изследване възникна от нуждата за очертаване на мястото и ролята на българския език в езиковия континуум на деца, посещаващи българските училища в чужбина. За голяма част от учениците там, както свидетелстват преподаватели от тези институции, българският език се оказва втори или чужд. В същото време, благодарение на включването им в системно и координирано обучение по български език още от ранна възраст, децата имат възможност да получат качествено и последователно обучение, което включва и така важния период на оgramотпяване на български език, по време на който учениците преминават към съзнателно овладяване на писмената система на езика. Както ще видим в настоящия текст, този период – на преминаването от устно (основно рецептивно) владееие на езика към овладяване на писмения код, е дълъг и сложен поради чуждоезиковата среда, в която се случва това обучение, като тази среда често включва и семейната/домашната езикова среда (в семейството се използва основно езикът на съответната страна).

В изследването се насочваме към различни компоненти на езиково-комуникативната компетентност на ученици от българските училища в чужбина (по-нататък БУЧ). Целите, които първоначално екипът си постави, са следните:

1. По отношение на лексикалната компетентност: изследване на активен речник в различни сфери на социална и комуникативна дейност; установяване на прояви на интерференция или смесване на два и повече езика (лексикални единици, назоваващи понятия от различни домейни);

2. Умения за създаване на кратък свързан текст на български език, като и тук целта беше основно да наблюдаваме прояви на езикова интерференция или смесване на елементи от различни равнища (текстово, фразово, лексикално, графично равнище) на две или повече езикови системи.

В хода на изследването, анализирайки повече от 100 анкети, вниманието ни се насочи специално към уменията на учениците за писане на български език, като под писане разбираме както владееие на конвенционалния писмен код на езика, така и функционално-прагматични умения за създаване на текст. Учениците, участвали в процеса на попълване на тестовия формат, проявиха сходни затруднения при предаване на писмения облик на думите – проблем, който в голяма степен се обяснява с недостатъчна фонологична осъзнатост. Ето защо се наложи да се търси и изследва връзката между фонологичната и лексикално-семантичната осъзнатост.

Участници в изследването. В изследването участват деца, преминали етап на начално оgramотпяване по български език в БУЧ (ориентировъчно ниво А1.2. – А2) и живеещи трайно в чуждата държава, препоръчителна възраст 8 – 12 години. За всички участници кирилицата е втора графична система. В хода на изследването се потвърди хипотезата, че българският език е *пореден* в езиковия репертоар на децата; първи се явява

езикът на страната резиденс (за много от тях – страна, в която са родени). За тях българският език е език основно на устната комуникация. От това произтичат редица трудности при писане. **Принципът на комплементарност** (Grosjean, 2013, p. 13), характерен за билингвалното езиково поведение (както и при усвояването на българския като чужд език), се проявява не само на лексикално, но и на буквено/графично равнище до степен на разпад на писмения облик на думата. Както отбелязахме, децата срещат изключителни трудности при графичен „превод“ на звуковия облик на думата. В много случаи българският език не е домашен език или се явява втори, ситуативен домашен език. При липсата на реално сетивна българоезична среда, която дава първоначалната чувствителност за графичния облик на думите, които детето в българоезична среда „вижда“ около себе си в ежедневието, детето от БУЧ набавя този компонент чрез симулирана среда (в училище) и чрез интензивна визуализация. Най-често овладяването на писмената система на българския език започва в българското училище, като този процес е съпроводен с интензивна работа по развиване на фонетична и фонологична осъзнатост.

Българското училище в чужбина има важната мисия да бъде оптимално полезно и адекватно на динамиката и еволюцията на езиковото развитие на децата от български произход, живеещи в държава, различна от България. Обучението в тези училища трябва да работи в полза на развиване на би- и полилингвизъм, при възможност – във всички посоки и по отношение на всички речевни умения. В БУЧ децата са в необичайна билингвална ситуация: „В ежедневните си дейности двуезичните навигират между различни езикови режими, принадлежащи на един и същ континуум. На единия край на този континуум те се намират в монолингвален езиков режим: пред монолингви, които не знаят втория им език, или пред двуезични, с които споделят само един език, и затова са принудени да използват само един език. На другия край на континуума те са с други двуезични, които говорят същите езици като тях, и които приемат смесването на двата езика (т. нар. „двуезично говорене“)“ (Grosjean, 2016)¹.

Много важно за успеха на обучението по български език в БУЧ е преподавателят да следи и познава процесите в динамиката на тази специфична би- и полилингвална ситуация. Както Грозжан отбелязва: „Двуезичният човек, който променя своята езикова конфигурация според капризите на живота, ще премине през периоди на стабилно двуезичие или периоди на реорганизация. По време на тези периоди областите на използване на най-важния/първия език ще станат по-многобройни, докато областите на по-малко централните езици ще намалеят“ (Grosjean, 2016). Цитираното означава само едно: без БУЧ вероятността българският език при тези деца да се редуцира до степен на откъслечни, несистемни и изцяло

¹ Преводът е на авторите. Статията е достъпна на <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/> (12.12.2025).

устни прояви или изцяло да изчезне, е голяма. Това важи в най-голяма степен за писмената комуникация на български език. Писането в чуждоезиковата среда е силно лимитиран процес, особено при по-малки ученици. Ето защо насочихме нашето внимание именно към писмената реч като част от функционалната грамотност на български език, разбрана както в тесния, технически смисъл на думата („мога да пиша“), така и като умения за създаване на писмен дискурс („мога да създам свързан писмен текст по определена тема и с определена цел“). Зададохме си въпроса: Какво означава „Мога да пиша на български език?“, за да можем да изследваме писмената продукция на деца от тази специфична група.

Възприехме функционално-прагматична гледна точка по отношение на писането (Ferreiro & Teberoski, 1994), според която писането не означава копиране на даден модел. Проблемът се отнася до когнитивни и концептуални дейности, които детето трябва да изпълни, за да разбере езиково-писмената система отвъд техническото усвояване и перцептивно-моторното проследяване на писмените знаци. Държим сметка и за самата онтология на четенето и писането – речеви дейности, които не са спонтанни, естествени (Cignetti, 2022, p. 97). Писането/писменият текст не трябва да се мисли просто като код на транскрипция, а като разпрезентация на речта (Ferreiro & Teberoski, 1994). Писането е превръщане на мислите в артефакт, в култура.

В тази връзка писането е неизменна част от общата грамотност на личността. Ще цитираме едно интересно и валидно за тезата на настоящото изследване мнение относно връзката между писане и четене, т. е. по отношение на общата идея за „грамотност“. „...В началото промяна в съдържанието на „грамотност“ има в различни варианти и възможни пътища – например в американския проект от 70-те години Reading to Write все още се смята, че грамотността трябва да се разшири по посока на реципрочността между компетентностите за употреба на текстове (четене) и компетентностите за създаване на текстове (писане). Ще надделея обаче другият път, в който понятието „читателска грамотност“ отразява не просто реципрочна компетентност по ползване и създаване на текстове, а се разширява и преформулира по посока на далеч по-общите и нужни компетентности за комуникация и решаване на проблеми в реални ситуации“ (Calfee, 1994, цит. по Кьосев, 2013, с. 346 – 347). В тази връзка зададените от нас параметри на изследване изискват прилагане не просто и само на техническата грамотност на децата, но и осмисляне на прагматичните параметри на съответната ситуация, зададена чрез изображенията.

В комуникативна перспектива ни интересува не толкова прецизността при изписване на графемите, а разпознаваемостта на лексемата. Емпиричното изследване, което ще представим по-долу, е в три перспективи: езикова (графемите); езиково-комуникативна (разпознаваемост на лексемите); прагматично-дискурсивна (създаване на дискурс).

Методология на изследването. Проведохме емпирично изследване, администрирано от преподаватели от БУЧ, след специална инструкция за обхвата, целите и технологията на провеждане. То съдържа тестови карти, разработени специално за настоящото изследване от авторите на тази статия. Картите включват два отделни теста, като и двете части съдържат стимули под формата на изображения.

ПЪРВА ЧАСТ:

4 тестови карти с включени изображения от няколко типични тематични области: *общуване в семейна/неформална среда; природата (природни явления); изразяване на емоции; общуване в образователната сфера и в областта на спорта.*

Към всяка от посочените теми на общуване предлагаме изображения. Към първата тематична област (домейн) *Семейна/неформална среда* – 9 изображения на предмети, свързани с дома и бита; към втория домейн – *Природа и природни явления* – 9 изображения на природни явления; към третия домейн – *Изразяване на емоции* – 6 изображения на популярни в социалните медии емотикони, изразяващи различни емоции, и четвърти домейн – 9 изображения на *училищни и спортни пособия*, както и *места за спорт и свободно време*. Детето се приканва да напише думата, означаваща изображението, на всички езици, които знае, като започне от езика, който е най-удобен за него.

За да бъде релевантно изследването, учителите получиха инструкция да НЕ насочват ученика да започва с българския език. Може да започне с езика, с който се чувства най-комфортно.

ВТОРА ЧАСТ

Създаване на кратки функционално-смислови типове свързана реч по зададени опори. Опорите от визуален характер отразяват общуване в две различни комуникативни ситуации: *празнуване на рожден ден и посещение при зъболекар.*

Инструкции към учителя: ученикът създава кратък текст по картинки. Молим учителите да инструктират децата да пишат свободно, като там, където не се сещат за дума на български език, да я напишат на езика, който е най-удобен за тях.

Експериментът е анонимен, като предварително е поискано съгласие от родителите на учениците.

В изследването се включиха следните български училища: „Райна Княгиня“, Дъблин, „Кирил и Методий“, Виена, „Васил Левски“, Саарбрюкен, Българско училище за роден език в Будапеща, „Родна стряха“, Кипър, Гърция, „Васил Левски“, Атина, „Родолубие“, Неапол, „Асен и Илия Пейкови“, Рим и Флоренция, „Булгарина“, Пескара. Анкетирани са общо 100 деца на възраст от 7 до 13 г.

Резултатите са въз основа на извадка, направена на случаен принцип, като от всички участници са обработени данните, получени от 50 анкетирани деца. В първата част на изследването по домейни са наблюдавани и анализирани общо 450 отговора в специално разработените от нашия екип тестови карти, а във втората част на изследването – общо 100 текста.

Цел на наблюдението: да установим чрез писмен експеримент мястото на българския език в езиковия репертоар на ученика от БУЧ, в случая по отношение на писмената продукция. Проверява се овладяването на писмената система, лексикалното богатство, начални дискурсни умения (създаване на свързан текст). По този начин проверяваме още и хипотезата, че в домейните, в които българският език е доминантен, се наблюдава и по-висока компетентност по отношение на лексикалното и комуникативното равнище.

ПЪРВА ЧАСТ

Задачи на изследването:

1. подробен анализ на писмените отговори на информаторите по домейни (житейски полета);

2. във всеки един домейн са направени количествени изчисления въз основа на данните за поредността на поява на отговорите на български език – първи отговор на български, втори отговор на български, трети отговор на български език или отговор на друг език;

3. *количествен* (в %, закръглени до десетица) и *качествен* анализ на получените данни.

Важно е да отбележим, че сме приемали за верни отговори и адекватни контекстови синоними на думите (вм. *къща* – *дом*, вм. *бутылка* – *шише*, вм. *печка* – *фурна* и т.н.). На места процентите са по-малко от 100, тъй като някои информатори не са давали отговори.

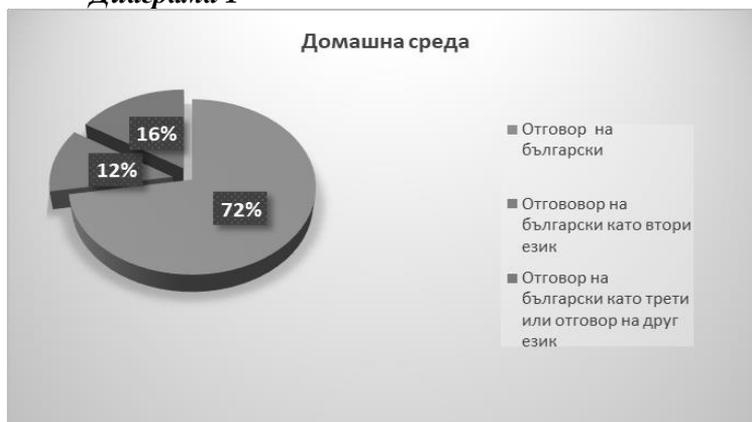
Резултати по домейни

1. Домашна среда

Таблица 1

Домашна среда	1. Български	1.	1.
	2.	2. Български	2.
	3.	3.	3. Български или отговор на друг език
	304/450 – 68%	49/450 – 11%	67/450 – 15%

Дијаграма 1



*От 450 очаквани отговора в анкетните карти са установени липсващи 30 отговора, което е 6%.

Както е видно от резултатите, вклучени в *Таблица 1*, най-висок е процентът (68%) на българска дума като първи избор. Това означава, че за по-голямата част от децата домаќинот *Дом* предполага доминантна употреба на българскиот јазик. 15% од респондентите са изписали българска дума на трета позиција, а при некои од нив българска дума вобще липсва. Во тези случаи са напишани думи на јазикот на страната резидент (грчки, италиански, унгарски и др.). Набљуденијата ни обаче покажаа още, че кога то сè пак е налична българската дума на трета позиција, то англискиот јазик е на прво. Тоа ни дава основа да поставим впросот дали българскиот јазик и англискиот јазик при тези деца не са во конкуренција помеѓу си *како чужди јазичи*. Возможно е сѝко, предвид последователноста на одговорите, англискиот да е и во конкуренција со јазикот на страната резидент, а българскиот да е изместен на трета позиција.

При 11% од анкетираниите българската дума е на второ позиција. Во тези случаи англискиот се јавува трети јазик, а првиот јазик е местниот. Тоа ни дава основа да смятаме, че при тези деца българскиот и местниот јазик влизат во положението на субординација како два родни (први) јазика, кадето сè пак доминантен е јазикот на страната резидент. Тоа е типична ситуација при билингвално јазиково поведението (Grosjean, 2013, p.8). То сѝко така покажува, че дори во домашна комуникативна среда за тези деца българскиот јазик невинаги е комфортен избор. Како отбележахме по-горе, за некои од нив семејната/домашната среда се оказува чуждојазикова среда по одношението на българскиот. Всушност вѝз основа на дополнителни набљуденија биха можеле да се предположат и други възможни комбинации при стратификациите на различните јазикови системи, които са индивидуални при всеки ученик во БУЧ. Тоа покажува, че како отбележахме по-горе, од особена важност е преподавателот по български јазик во БУЧ да разбира

динамичните процеси на би- и полилингвалното поведение у учениците си (Grosjean, 2013, 2024).

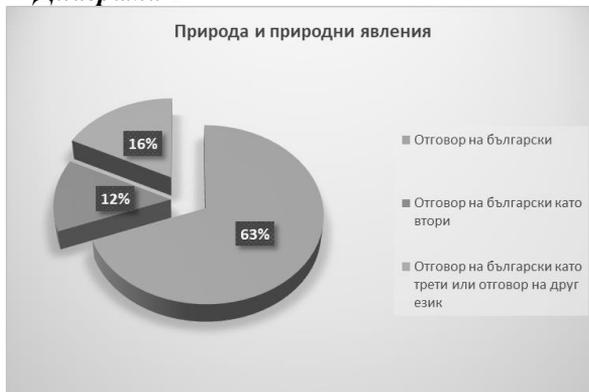
2. Природа и природни явления

Таблица 2

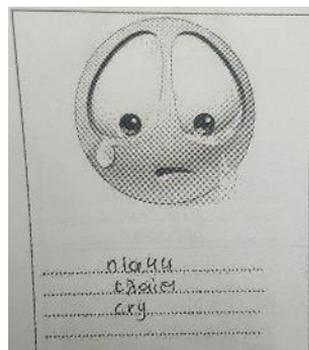
Природа и природни явления	1. Български 2. 3.	1. 2. Български 3.	1. 2. 3. Български или отговор на друг език
	285/ 450 – 63%	54/ 450 – 12%	71/450 16%

*От 450 отговора в анкетните карти са установени липсващи 40 отговора, което е 9%.

Диаграма 2

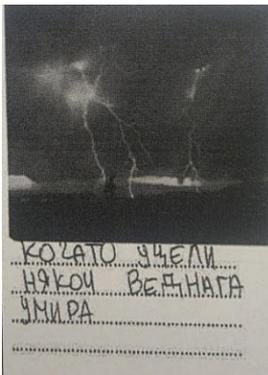


Наблюденията ни по анкетните карти от този домейн показват подобни резултати с Домейн 1 (*Домашна среда*), с малка разлика. С най-висок процент все още са отговорите на български на първа позиция (63%). Следват отговорите на български или друг език на трета позиция (16%) и най-малко са отговорите на български език на втора позиция (12%). В този домейн по-често се срещат отговори с думи на **български**, но написани изцяло или частично на латиница – *Stara Planina, more, drvo, gramomeviци*.



Тях приемаме за отговори на български въпреки неовладения правопис (в продължението на изследването по лингвистични равнища ще бъде направен по-задълбочен анализ на проявата на принципа на комплементарност, споменат по-горе). В единични случаи се появява отговор „не знам“.

Интересен факт е, че в някои от отговорите вместо конкретната дума на български анкетираните са търсили обяснение на понятието, вероятно защото не се досещат за самата дума (пейка – *сядаш върхо нея*; светкавица – *когато уцели някой, веднага умира*).



Според нас, въпреки че на практика децата не са посочили конкретната лексема, всъщност опитът тя да бъде обяснена, показва, че те чувстват „езиков комфорт“ по отношение на българския език като комуникативен инструмент. Анализът на отговорите от тази част на анкетните карти потвърждава по-горе изложените наблюдения, което означава, че по отношение на предпочитанията за език българският е на първа позиция и в този домейн.

3. Емоции

Таблица 3

Емоции	1. Български 2. 3.	1. 2. Български 3.	1. 2. 3. Български или друг език
	162/ 300 – 54%	43/ 300 – 14%	76/ 300 – 25%

*От 300 отговора в анкетните карти са установени липсващи 19 отговора, което е 7%.

Диаграма 3



По отношение на домейна *Емоции* са налични сигнали за това, че учениците не чувстват комфорт по отношение на избора от изразни средства на български език. Може да се възприеме като доказателство за това фактът, че в някои карти очакваната дума е заместена с междуметия, понякога дори на езика резиденс. Също така там, където думата на български език е непозната, с много малко изключения – 1, 2 на английски език, останалите думи са на езика резиденс, който в този домейн очевидно се явява първи. Интересно е да се отбележи, че в някои случаи анкетираните деца използват синонимни изрази или думи, които биха могли да се възприемат като синоними в конкретния контекст (вм. *плаче* – *не добре*, вм. *влюбен* – *щастие*, вм. *сmee се* – *подигрателен*).



Напълно възможно е причината за това да бъде не непознаването на конкретната дума, изразяваща съответната емоция, а въпросният емотикон да се възприема от детето и по този начин. Друго възможно обяснение е децата да превеждат от езика резиденс на български език названията на емотиконите картинки.

Въпреки че резултатите от изследването на този домейн подреждат предпочитанията за употреба на българския език по същия начин като по-горе описаните домейни (българска дума на първа позиция – 54%, българска дума или дума на друг език на трета позиция – 25%, и българска дума на втора позиция – 14%), е важно да се отбележи, че по отношение на емоциите делът на отговорите, при които българският или друг език се появява на трета позиция, е най-голям. Това означава, че в този домейн степента на езиков комфорт при анкетираните по отношение на българския е най-ниска.

4. Училище и спорт

Таблица 4

Училище и спорт	1. Български	1.	1.
	2.	2. Български	2.
	3.	3.	3. Български или друг език
	241/450	44/450	76/450
	– 54%	– 10%	– 17%

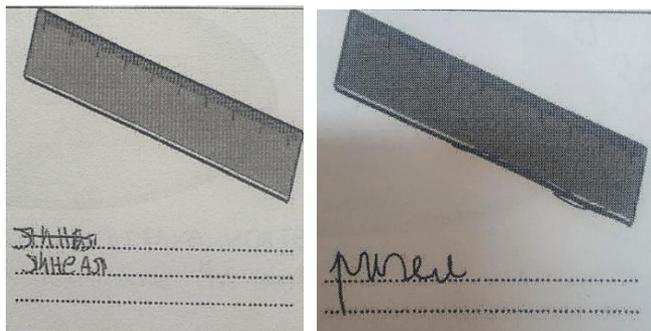
*От 450 отговора в анкетните карти са установени липсващи 89 отговора, което е 19%.

Диаграма 4



Както посочихме по отношение на предишния домейн (*Емоции*), и тук анализът на отговорите показва, че децата не възприемат този домейн като комфортна среда за изява на български език. На пръв поглед отново с най-висок резултат са отговорите на български на първа позиция, следвани от отговорите на български или друг език на трета позиция и най-малко са отговорите на български на втора позиция. Процентното съотношение обаче е по-ниско в сравнение с домейните „Домашна среда“ и „Природа“. Нещо повече: липсващите отговори дори надвишават почти двойно липсващите отговори в „Емоции“ – другия смятан за *неудобен* домейн. В „Училище и спорт“ 19% от потенциалните отговори липсват. За това има логично обяснение. Търсените от нас думи на практика децата използват често, но на езика на страната резиденс, тъй като по-голямата част от ежедневието си те прекарват в домейна „Училище“, но в небългарска среда. Доказателство за това са и опитите на децата да предадат българската дума по начини, които показват, че тя всъщност не присъства в активния им речник. Някои от думите са преведени буквално от английски език. Например вместо да напишат *линия*, децата имат предвид думата на английски – *ruler* и я превеждат с едно от значенията ѝ. Така се появява думата *владетел*, *вм. линейка*. Може да се предположи, че децата в такива случаи са използвали страничен справочен инструмент. Това обаче е поредно доказателство, че не възприемат българския като активен език в този домейн.

А някои от децата от БУЧ в Италия са предприели друга стратегия: например, когато търсената дума е с латински произход и е с близко звучене до друга дума на италиански, какъвто е случаят с думата *linea* – *линия*, пишат с кирилица, но думата остава на италиански – *линеа*.



А понякога предпочитат да напишат на кирилица италианската дума (*ригел* – линия).

Все пак и тук има случаи, в които децата, дори и да не знаят търсената дума, посочват синоними (или думи, които в този контекст ние възприемаме като такива). Така вместо *парк*, те изписват *игрална площадка*, вместо *дъска* – *табелка*, вместо *маратонки* – *ботуши*. Както по-горе беше посочено, ние приемаме това като доказателство за случаи, в които някои деца чувстват езиков комфорт и се стремят да се изразяват на български, дори да не се досещат за конкретната дума.

ИЗВОДИ въз основа на резултатите от първата част на изследването:

По отношение на всички домейни с най-висок резултат са отговорите на български език на първа позиция, следвани от отговорите на български или друг език на трета позиция и най-малко са отговорите на български език на втора позиция.

По отношение на домейна *Емоции* е най-висок процентът на отговори (25%), където българският се оказва трети език или липсва.

Вместо очакваните думи се срещат синоними на български език, които сме приемали за верни отговори.

Налични са колебания при изписването – написано на латиница, задраскано и чак след това се появява кирилица, което е сигнал за билингвизъм.

Писането е вторично спрямо слушането; разчита се на графично възпроизвеждане на лексемата, а не на прилагане на конвенционалните правописни правила.

Интересно е да се проследи в бъдещо изследване по-детайлно каква писмена стойност дава детето на звуковете в БЕ.

ВТОРА ЧАСТ

Втората част на изследването включва задачи за създаване на кратък свързан текст по две ситуации.

Ситуация 1: Поредица от изображения на тема „**Имам рожден ден!**“. Като изпълнение на задачата очакванията са свързани със създаване на монологичен текст тип „разказ по преживяно“ в хронологична последователност (ученикът свързва поредицата от изображения), но в

отговорите на учениците имаме и варианти тип „озаглавяване“ на картинките или просто номериране на последователността на действията.

Ситуация 2: „На зъболекар“. Очакванията са за създаване на диалог при ясно зададени параметри на речевата ситуация – диалог в кабинета на зъболекаря между пациент и зъболекар; официално общуване.

При двете задачи за създаване на текста – диалогичен и монологичен, се активират типични социокултурни ситуации – фреймове. Наблюдаваме и анализираме следните знания и умения: 1) лингвистични, семиотични и социално-прагматични знания; 2) текстови и процедурни умения; 3) мотивации и представи (Dabène, 1991). Писането на втори език предполага определен активен речников запас. За разлика от говоренето, където човек може да прилага стратегии, както и жестов език, при писането тези стратегии са невъзможни (Fumagalli, 2020, p. 37). Ето защо смятаме, че писането в конкретната образователна ситуация дава по-пълна и ясна представа за действителното равнище на владееене на български език сред изследваните лица, за владееенето не само на писането, но отгук – и на всички останали речеви дейности.

Методология за аналитично качествено изследване: концептът за дискурсна компетентност

За да анализираме качеството на създадените от учениците писмени изказвания, прилагаме концепта за дискурсен анализ². С избора на този изследователски метод заявяваме желанието си да оценим не само техническите умения на учениците от БУЧ, участници в проучването, но и техните общи, екзистенциално, функционално-прагматични, културни и пр. компетентности. Изследваме уменията на учениците да възприемат и да създават писмен и устен дискурс, който отговаря на следните изисквания:

да е информативен;

да е адекватен на конвенциите на социалния контекст, за който е предназначен;

да е с функция /функции/, която отразява комуникативното намерение на говорещия/пишещия;

да е съобразен с утвърдената в речевата практика дискурсна типология;

да е цялостен и свързан:

– на кохезивно равнище;

– на кохерентно равнище;

да отразява езиковите и стиловите норми на съвременния български книжовен език (Петров, 2000).

Концептът за дискурсна компетентност (ДК) на деца с БЕ като втори включва допустими интерференции и стратегии за преодоляване на

² Методическата концепция за дискурсен анализ и дискурсна компетентност в българската методическа литература е разработена от А. Петров (2000).

липси. Ето защо при качествения анализ отчитаме например като успешен дискурс този, който, въпреки недостига на конкретни лексикални единици, е уместен спрямо речевата ситуация или са приложени други стратегии от езиков, стилистичен, прагматичен или социокултурен характер.

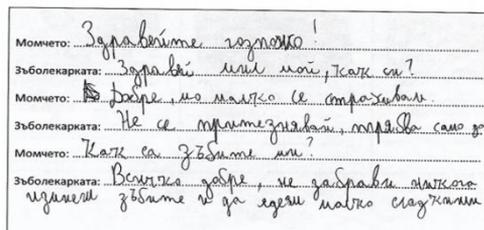
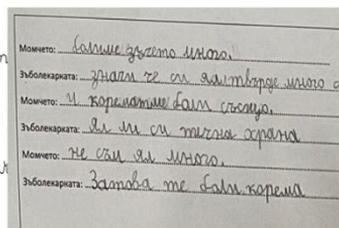
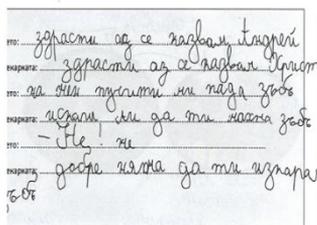
С оглед на това бихме могли да дефинираме следните равнища на дискурсна компетентност на ученици с български език като втори/чужд:

Високо равнище на ДК: Изпълнява успешно задачата; успява да изрази интенцията си; създаденият текст е съобразен с контекста и с комуникативната задача; успешен е спрямо конкретния дискурсен тип; налице са добри информационни, комуникативни и езикови структури; успешно подбран регистър; уместни формули на речевия етикет; сравнително малко конвенционални грешки.

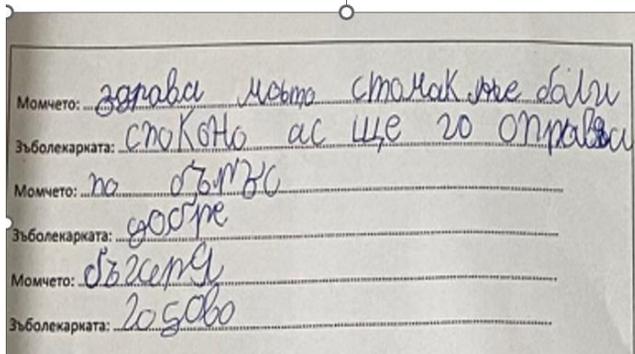
Средно равнище на ДК: сравнително успешно вписване в комуникативната ситуация и задача; уместни формули на речевия етикет; използване на ограничен брой езикови средства, но все пак съобразени със социалния контекст; създадените текстове съдържат елементарни информационни структури; спазване на нормите въпреки явната несигурност в писмения код; нарушаване на конвенционалните норми, които може да определим като основен тип грешки при това равнище на ДК.

Ниско равнище на ДК: начални умения за изграждане на свързан текст, съобразен частично с определен дискурсен тип; ниска информативност; липса на кохерентност и кохезия; разпадане на писмения код и на конвенционалните норми. По отношение на това ниско равнище на ДК ще направим допускането, че то е резултат най-вече от несигурността на детето да преведе мислите си на писмения код, т.е. липсва фонологична осъзнатост и идея за писмения облик на думите.

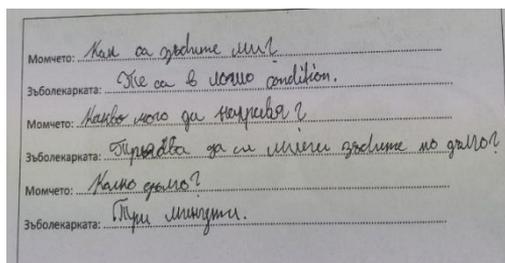
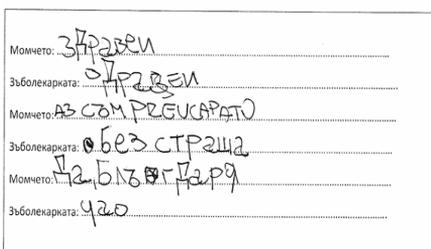
Примери за текстове с високо равнище на ДК:



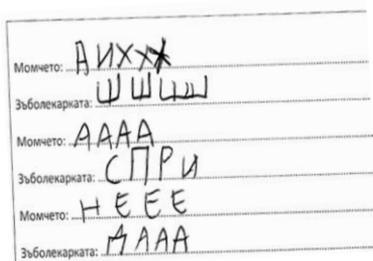
Налице са и текстове, които демонстрират разпад на писмения код в стремежа на ученика да възпроизведе в писмен вид думи и изрази, които очевидно е чувал/познава:



Може да кажем, че като цяло, интерференция и смесване на езици се наблюдава единствено на графично ниво – изписване на отделни букви с латинските им съответствия. Тук представяме едни от малкото случаи на смесване на езици на лексикално ниво (притеснен – preoccupied; състояние – condition):



Ще представим и един отговор, който демонстрира желание да се създаде текст по зададената ситуация, но очевидно ученикът изпитва сериозна липса на лексикален запас. От друга страна, очевидна е прагматичната осъзнатост спрямо ситуацията:



ИЗВОДИ

Двата етапа в представения тук експеримент водят до следното заключение: Необходимо е да се стабилизира конструктивна хипотеза, която да води детето в автономното производство на значение и в пълната реализация на съответствието между звук и знак, проверявайки кога условията на зависимост от стимули все още са съществени и кога може да се говори за спонтанна дейност дори независимо от такива стимули (Ferreiro-Teberosky, 1994). От една страна, резултатите от проведеното пилотно изследване демонстрират реализация на различни етапи от овладяването на писането като техническо умение и като речева дейност: в редица случаи не се осмисля сричката, в други имаме пълно осъзнаване. Няма писане по срички (силабическо конвенционално писане); по-скоро е налице стремеж към оформяне на думи, но без да се спазва сричкото изграждане на думата. Фонетично писане – пропускане на гласни звукове – може да се отгатне коя е думата; липсва отделяне на думите; преходно писане – значително се доближава до истинския облик на думата; все още се пропускат букви или се добавят такива; опит да се доближи до истинското звучене на думата. Ако следваме концепцията на Танкова по отношение на етапите в овладяването на писането, можем да обобщим, че голяма част от участниците в нашето изследване са в етапа на т. нар. конвенционално писане, при което се проявяват първите успешни опити на детето да създаде текст, допускат се грешки при някои трудни думи, наблюдава се начало на разграничението между малки и главни букви (Танкова, 2012, с. 49).

Не се наблюдава интерлектално писане (при втората част от теста, с много малко изключения) – не се смесват лексеми от два или повече езика. Стремежът е да се пише на един език – в противен случай имаме или отказ от писане, или писмена реч с много дефекти.

Наблюденията ни позволяват да очертаем следните общи проблемни зони:

- почти тотална липса на пунктуация и графично оформяне на изреченията; прекомерно използване на възклицания, ономатопои. Допускаме, че това са процеси, повлияни от устната реч.

- превес на комуникативно-прагматичните над езиковите умения на тестваните ученици.

Тези наблюдения ни водят и към някои конкретни методически идеи за подобряване на писмената реч на децата от БУЧ, например: разработване на дидактически ресурси за развиване на фонологична осъзнатост съобразно с новите учебни програми по БЕ като втори³; свободно слушане и свободно писане; игри с думи под диктовка; интегрирани задачи (например интердисциплинарни ситуации, включващи писането като рисуване).

³ [Учебни програми по български език и литература и по български език като втори](#)
 • [Министерство на образованието и науката](#)

Ограмотяването на едно дете дава съвсем различни компетентности, то е еволюция в мисленето. Писането и четенето са с висока стойност за развиване на метакогнитивни умения; те са път към знание и култура. Те са част от широката идея за грамотност, която се развива през целия живот, но началният етап – алфабетизацията, е изключително важен и все пак краен процес, макар да виждаме в нашето изследване елементи на незавършеност на този процес. При ученици билингви тези процеси текат по друг начин, с различна скорост, с която преподавателите в българските училища в чужбина е редно да се съобразят.

Да пишеш, означава не само да спазваш правилата на правописа в съответния език, но и да разбираш това, което пишеш, да влагаш смисъл, интенция. Ето защо разгледахме писането тук не само и просто като орфографска компетентност, но и през призмата на дискурсната компетентност, която задава комуникативно-прагматични перспективи на обучението по български език в българските училища зад граница.

БИБЛИОГРАФИЯ:

- Къосев, Ал. (2013).** *Караниците около четенето*. София: Сиела. (**Kyosev, Al. (2013).** *Fights about reading*. Sofia, Ciela).
- Петров, А. (2000).** *Дискурсният анализ в обучението по български език (5.–8. клас)*. София: Булвест 2000. (**Petrov, A. (2000).** *Discourse analysis in education of Bulgarian Language (5. – 8. grade)*. Sofia, Bulvest).
- Танкова, Р. (2012).** *Алтернативи по пътя към грамотността*. София: Просвета. (**Tankova, R. (2012).** *Alternatives on the road towards literacy*, Sofia, Prosveta).
- Dabène, M. (1991).** Un modèle didactique de la compétence scripturale. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4, Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, sous la direction de Jean-Pierre Jaffré et Hélène Romian*. pp. 9-22.
- Cignetti, L., et al. (2022).** *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Bologna: Il Mulino.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1994).** *La costruzione della lingua scritta nel bambino*. Firenze: Giunti Editore.
- Fumagalli, L. (2020).** Scrivere, che piacere! Spunti per motivare alla scrittura. In R. Grassi (Ed.), *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2* (pp. xx–xx). Firenze: Franco Cesati Editore.
- Grosjean, F., & Li, P. (2013).** *The psycholinguistics of bilingualism*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Grosjean, F. (2016).** Bilinguisme individuel. *Encyclopædia Universalis*. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguisme-individuel/>.
- Grosjean, F. (2024).** *On bilinguals and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.