

**ЕЗИКОУСВОЯВАНЕТО В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО
ОБУЧЕНИЕ –
ЦЯЛОСТЕН ПРОЦЕС НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ
МЕЖДУ УЧАСТНИЦИТЕ В УЧЕБНАТА СРЕДА**

ас. д-р Златка Желязкова

**LANGUAGE ACQUISITION IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHING –
A WHOLISTIC PROCESS OF INTERACTION
BETWEEN THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL
MEDIUM**

Assist. Prof. Zlatka Zhelyazkova, PhD

***Abstract:** Traditionally, in the Bulgarian educational institutions the dominating approach to the organization of the educational process is continuously one in which the full responsibility for everything is taken by the teacher and the learner is in a passive and reproductive role. When considering an interactive approach, the teacher and students are equal partners in the learning process which is based on collaboration. The article is looking for the possibilities of interactive methods based on the simultaneous acquiring of knowledge, skill formation and development of attitudes by putting the young people in situations where they can interact and then discuss the studied issues on the basis of their own experience. The new teaching technologies based on the development of interactive skills – skills for interaction as a component of communication – are innovative and ensure more effective results from the pedagogical activity. Based on the author's long teaching experience in different stages of the educational system, conclusions are drawn about the advantages of the development of algorithm-awareness and the formalization of the rules on the use of English grammar in their relation to the general personal competencies of the learner.*

***Key words:** visualization, knowledge transfer, language function, competence, social roles*

Въведение

Владеенето на чужди езици стана задължително изискване за съвременния човек, а от качеството на езиковата подготовка в частност зависят и перспективите на кариерното развитие, възможностите за по-добра житейска реализация и разширяване на

личните контакти. В този смисъл чуждоезиковото образование е натоварено с отговорната мисия да осигури определено ниво на владеене на чуждия език, което позволява участие в межкултурна комуникация и постигане на необходима асертивност у младите хора, за да навлязат уверено в динамичния съвременен свят. Нарастващата глобализация създава и потребността носителите на различните езикови групи да уеднаквят познанията си в един общ език, за да общуват свободно на работното си място, в комуникацията си с външния свят и в ежедневието. Положителната нагласа и мотивацията за усвояване на чужди езици като средство за межкултурно общуване се явяват първо и неотменно условие за осъществяването на успешно усвояване на чужди езици. Изискването на Европейската квалификационна рамка (Европейска квалификационна рамка) за „многоезичие“ обединява съвременната тенденция в езиковото обучение – в Общата европейска езикова рамка то се дефинира като „компетентност, която е множествена, хоризонтална, променяща се и сложна, която действа в езици с различен статус, но която засяга едно и също умение и един и същ индивид“ (по: Стефанова, 1998: 9)

Така формулираната нова цел на чуждоезиково обучение – да се формира многоезична компетентност – е едновременно сложна и индивидуална. Тя се отнася до способността на индивида да използва знанията и уменията си по родния език, както и знанията и уменията по чуждия език за ползване и учене на други езици. Комуникативната компетентност на такъв обучаван включва всички езици, които той е изучавал и може да използва гъвкаво в различни ситуации, т.е. да преминава от един език в друг, да разпознава и използва интернационална лексика, да тълкува правилно и да прилага адекватни на чуждата култура поведенчески модели.

Успехът на всяко едно обучение до голяма степен зависи от използваната методика и от уменията на преподавателя да идентифицира познавателните потребности на обучаваните и да ги посрещне съобразно конкретните образователни задачи. Според Е. Маслоу, известен като основател на йерархична теория за потребностите на човешката личност, целта на възпитанието, методите и формите, които се използват, трябва да са насочени към създаването на възможности за самоактуализация на личността на ученика, която стои на върха неговата „пирамида“ на потребностите (по: Тенева, 2012: 11, 17).

В практиката на чуждоезиковото обучение използването на традиционните методи често не постига очакваните резултати –

преподавателят продължава да е основният източник на въвеждане на учебно съдържание и да е контролиращата, „знаещата“ личност в иначе двустранния процес на дидактическата интеракция. При препоръчаните съвременни методи на обучение се разчупва скованата рамка на традиционния подход и се провокират критическото мислене, учениците се мотивират и активизират, като променят статута си от пасивни слушатели в активни участници в целия творчески учебен процес.

Проблемът за чуждоезиковата компетентност в отношение към чуждоезиковото обучение

Проблемът за компетентностите и техните видове е предмет на научно-теоретични изследвания от различни научни области. Остава обаче разбирането, обосновано сравнително отдавна, че компетентността е основно психологическо понятие със съответни референции на употреба и работеща приложимост в образователната, педагогическата и други научни направления и практики.

Най-често понятието за компетентност като компонент от висшите познавателно-праксиологически личностни функции се подвежда под родовото психологическо понятие „способност“. Докато способността е висша психична функция за готовност за проява, компетентността е самата проявена способност. По този начин компетентността се разбира като *определено ниво в развитието на общите и на специалните способности на индивида като непрекъснато развиваща се личност, съответно – и тяхна практическа експликация в конкретна среда*. Акцентира се върху интелектуалния фундамент (и ресурс) на компетентността като нейна неотменяема характеристика. С други думи, компетентността се определя като определено ниво на интелектуалност, като реализирана възможност за справяне със задачи от различни области, като постигнато (експлицирано) ниво на развитие на базовите компоненти в когнитивния процес (Бижков, 2002: 1).

Психологически основания и механизми на ученето (изучаването и усвояването на чужд език) като една от основните дейности в живота на човека

В психологическите изследвания, посветени на теорията на дейността, се посочва, че структурата дори и на най-простата дейност и структурата на дейността за нейното овладяване (усвояване, изучаване) не съвпадат, поради което процесът на овладяване не я копира буквално. Овладяването следва свой собствен път, който се

осъществява стъпка по стъпка, с акцент върху отделни компоненти на тази дейност.

Това се отнася и за овладяването на чуждите езици. Паметовите процеси (разбиране, запомняне, съхранение на новите езикови средства в техните типични връзки, забравяне, припомняне и др.) заемат значително място в обучението и протичат най-активно в етапа на въвеждане и семантизация на новите езикови средства, т.е. в началния етап на овладяването им. Необходимо е учащите да разберат какво стои зад значението на чуждата дума или езиковото правило и това е неотменна предпоставка за активно запомняне. Различни автори интерпретират разбирането като психологическо понятие и същевременно в дидактически контекст. В този смисъл у нас е разпространено схващането, че разбирането представлява „мисловна процедура, която невинаги е насочена към получаване на ново знание, а много често към смислообразуване, приписване на смисъла на знанието” (Дерида, 1993: 7).

Установено е, че значителен дял в усвояването на чужд език (както и изобщо при ученето) е отреден на мисловните функции. Предвид познавателната структура на критическото мислене и неговата аналитико-синтетична природа внимание заслужава въпросът за психологията на разбирането, защото необходимостта от разбиране води до познание. Особено значение за разкриване съдържателната характеристика на критическото мислене се отрежда на Ж. Пиаже, според когото пространственото поле на мисленето произтича от пространствено-времевата структура на мисловните процеси, от диапазона, динамиката и интензивността на мисловния акт. Разширяващите се мащаби на взаимодействията пораждат „развитието на познавателната дейност от възприятия към представи, памет и сложни операции на умозаключението и формалното мислене“ (Данилов, 1967: 6). Разбирането на учебния материал е в резултат от протичащите мисловни дейности в определена последователност, от личностното действено структуриране на осмисленото съдържание. От своя страна, разбирането е тясно свързано с другите висши познавателни умения като анализ, синтез и оценка. Разбирането се свързва с уменията на ученика да разграничи главното, същественото от второстепенното в информацията, което му дава възможност за по-задълбочено проникване в същността на изучаваните явления и процеси.

Безусловна следа в психологията на ученето, педагогиката и педагогическата психология оставят изследванията на Л. С. Виготски (Зарайский, 1997: 8). Разглеждайки висшите психични процеси

(преднамереното внимание, преднамерената и логическата памет, мисленето с понятия), Л. С. Виготски определя знаковата операция, която е неразложима по-нататък единица на опосредствана форма на поведение. Той формулира основния закон на формиране и развитие на специфичните за човека висши психични процеси, според който всяка висша, човешка психическа функция първоначално съществува във външна интерпсихична форма и едва по-късно в специфичния процес на интериоризацията се превръща в индивидуална интрапсихична такава.

Концепцията на Л. С. Виготски разглежда индивида като притежаващ две нива на развитие, които си взаимодействат в обучението (в широк смисъл, т.е. както организирано, така и неорганизирано) още от момента на раждането. Чрез процеси на взаимодействие индивидът преминава от това, което Л. С. Виготски нарича „потенциално ниво“ на развитие, към ниво на действително развитие. Между тези две нива се намира зоната на непосредственото развитие, която той дефинира като дистанцията между действителното ниво на развитие, което е определено от независимото разрешаване на проблема, и нивото на потенциалното развитие, определено от разрешаването му, но под ръководството на възрастни. Потенциалното ниво на развитие е това, което предполага изучаване в специфична социална среда и процес, при който децата растат в средата на емоционалното, интелектуалното и изобщо – цялостното социално-поведенческо ниво на тези около тях. Л. С. Виготски набляга на обществото, по-точно на културно-историческото развитие, като определящо за онтогенетичното развитие. Той утвърждава, че всяка човешка история е различна; възможността на всеки човек за общуване е различна.

Л. С. Виготски обръща голямо внимание на обучението, като според него обучението и развитието не са два независими процеса нито един и същи процес, а между тях съществуват сложни взаимодействия. Обучението според Виготски е най-плодотворно тогава, когато протича в границите на даден период (сензитивен или оптимален за учене), определян от обозначената от Виготски „зона на най-близкото развитие“. Той въвежда това понятие, с което означава „разстоянието“ между реалното, актуалното ниво на развитие, или наличния потенциал на учащите, от една страна (нарича това ниво „зона на актуалното развитие“), и техните възможности, които могат да бъдат постигнати в сътрудничество с техните родители, учители или по-способни връстници. Зоната на най-близко развитие представлява наборът от способности, които

човек може да изпълнява с подкрепа, доколкото все още изпитва затруднения да извършва самостоятелно. Разликата между степените на решаване на задачи, достъпни в самостоятелната дейност, и тези, за които е необходима минимална помощ, определя зоната на най-близкото развитие на детето. Това, което днес детето прави с подкрепата на възрастните, утре ще може да направи самостоятелно. Така зоната на най-близкото развитие ориентира в определяне на конкретната динамика в развитието, съобразяващо се не само с вече постигнатото, но и с намиращото се в процес на създаване.

Теорията на Л. С. Виготски според неговите последователи, включително в днешно време – руски, европейски, американски, съдържа голям педагогически ресурс. Ключови концепти в теорията, освен коментираните по-горе две зони на развитие, са двата основни метода за учене (усвояване), които авторът обозначава като „интериоризация“ и „екстериоризация“, като при това разкрива психологическите им механизми. За педагозите – специалисти, учители, преподаватели – остава изобретяването на дидактически технологии (методи и техники/средства) за претворяване психологията на усвояването от теорията на Виготски. Разбирането на разкритите от автора психологически механизми на усвояването – интериоризация и екстериоризация – позволява да се открият няколко съществени дидактически етапа. За да стигне до индивидуалното съзнание, при това, преминавайки от зоната на актуалното развитие към зоната на най-близкото развитие на учещия се (в зависимост от възрастови, когнитивни и др. специфики), с което се преобразува в умение, знанието се трансформира последователно в пет основни форми: от неговата обективно-материална форма през материализирането (в схема или шаблон – с абстрахиране на несъществените признаци и свойства на усвоявания чрез познанието обект) оттам към външноречева и вътрешноречева форма (последната Виготски нарича „речь про себя“), за да стане знанието индивидуално достояние – умствена форма на знанието, прозрение, инсайт (ефект „аха“). Очертаните познавателни преходи Виготски обозначава с понятието „интериоризация“ („отвън навътре“) като път на усвояване на обективното знание. Това е необходимият, изискваният преход, но недостатъчен, за да се получи качествена, действителна усвоеност. Достигайки своята субектна (индивидуална) умствена форма – прозрение, обективно знание, „извършва“ своя индивидуален преход от нея през вътрешноречева, външноречева и материализирана форма, за да се преобразува в субективно новопостигнато (усвоено) знание. Очертания преход Виготски нарича „екстериоризация“

(„отвътре навън“). Според Л. С. Виготски и представителите на неговата школа този феномен не е просто процес на преместване „отвън навътре” и „отвътре навън“, а висша познавателна дейност, развитие чрез употреба на висшите психически функции (внимание, памет, мислене, реч, въображение). В еквивалентна степен се развиват и другите висши функции на съзнанието – нравствени, естетически и пр.

Много наши и чужди специалистивече в продължение на близо век изтъкват приноса на Виготски, който тук за целите на анализа може да се обобщи чрез постановката, че психичните процеси при човек са елемент на единна психична структура, която е отражение на културно-историческата дейност на човечеството. Поради това и теорията на Л. С. Виготски е назована от самия него и известна като теория за културно-историческото развитие. Културно- или социално-психичният феномен е сложен конструкт, в които са вплетени едновременно както познавателните процеси, така и психичните свойства и качества на личността.

Теорията на Л. С. Виготски обяснява и изучаването на втори език независимо от възрастта и независимо от това дали познавателните структури са добре развити или не. Трите най-значими познавателно-мисловни процедури за процеса на разбиране в ученето въобще като дейност са: 1. Узнаване (разпознаване) на познатото в нови ситуации; 2. Прогнозиране, издигане на хипотези за миналото или бъдещето на обекта или ситуацията, която трябва да се разбере, и 3. Обединяване на елементите на подлежащото на разбиране в цяло.

Редица психолози разглеждат учебната дейност от позицията на теорията на алгоритмите. Чрез алгоритмизацията те се стремят да моделират ученето рационално. Усилията са насочени към преодоляване на съществуващия в образователната практика съществен недостатък: учещите се получават знания за това, как се решава една или друга единична, частна задача, и в много слаба степен овладяват общи, дедуктивни стратегии за решаване на различни задачи. Затова твърде често някои от тях отказват да решат предложената им задача под предлог, че такива задачи не са учили.

От дидактическа гледна точка доминира тезата, че в действителност смисълът на обучението се състои в това да се научат учещите се самостоятелно да решават относително нови за тях задачи, изискващи субективно, индивидуално творчески търсения на различни пътища за изпълняването им. Това може да се постигне тогава, когато решаването на отделните задачи се съчетава с прилагане

на достатъчно общи процедури на мислене и дейност, на общи начини за решаване на задачите в различни ситуации. Алгоритмичните предписания позволяват да се решават най-разнообразни типове задачи, доколкото е налице общност на тяхната логическа структура. Когато е възможно, т.е. когато учещите се имат достатъчен потенциал, при обучението алгоритмите не се дават готови на учениците, а те самостоятелно откриват признаците на явленията и сами построяват алгоритъма. „Овладеяването на определени рационални правила за изпълнение на умствените действия не изключва, а напротив, предполага развитие на самостоятелното творческо мислене на учениците”. Остава спорна тезата, че алгоритмизацията и рационалността са тъждествени. Независимо от това идеята за включване на алгоритми е дидактически реципрочна на дедукцията като мисловно-логическа операция и от друга страна, както се вижда от коментиранията теза, не е в противоречие с дидактическата подкрепа за развитие на творческо мислене у учещите се.

Теорията за множеството интелигентности и разбирането за общоразвиващите личността компетентности

Американският учен Х. Гарднър публикува своята теория за множеството интелигентности (множествената интелигентност), като акцентира върху многостранната природа на човешката интелигентност (Гарднър, 2004: 2). Дефинира я като потенциал за преработка на информация със следните компетентности:

1. езикова, която определя възприемането и възпроизвеждането на писмен и устен текст,
2. логико-математическа, чрез която се осъществява логическото мислене, осмисляне и употреба на абстрактни понятия и техните взаимоотношения,
3. музикална, която се изразява в усета към различни музикални фрази и в уменията да се предават идеи чрез звук,
4. пространствена, която позволява възприемането, трансформирането и възпроизвеждането на визуална информация,
5. моторно-двигателна, от която зависи уменията да се използват движенията за решаване на проблеми или създаване на предмети,
6. интраперсонална – способността за себепознание и използване на това себепознание при вземане на решения,
7. интерперсонална – определя чувствителността към емоциите, убежденията, настроеността и намеренията на другите,

8. природопознавателна – позволяваща различаването, класификацията и употребата на елементи от заобикалящата ни среда.

Въз основа на продължителни експериментални проучвания и емпирични наблюдения авторът предлага критерии за идентифициране на отделните интелигентности: възможност за изолиране при мозъчно увреждане; наличие на история на развитието, при което интелигентностите се развиват с различно темпо в различните периоди на човешкия живот; ясно различими основни логически операции, необходими за проявата на дадена интелигентност и т.н. (Gardner, 1993: 13).

Теорията за множеството интелигентности намира доста ентузиазирани и достатъчно широк отзвук сред педагозите. Създават се специални училища, пишат се трудове, в частност – свързани с приложението ѝ в обучението по английски език, не много на брой към момента. Същевременно предизвиква немалко противоречиви реакции. Според проучване в САЩ интелигентността се асоциира с възможността за решаване на практически проблеми, вербални умения и социална компетентност. Подобно изследване в Индия свързва интелигентността с когнитивни способности като например чувствителност към контекста, разсъждаване, вземане на решения; социални способности като отзивчивост към по-възрастните и нуждаещите се и съобразяване със социалните норми; емоционални – търпение и контролиране на емоциите и др. В Япония старанието се счита за решаващо при интелектуалните постижения, а в България интелигентността се свързва с когнитивния комплекс – ерудиция и способност за мислене, както и със социалните качества – устойчивост, уважение, комуникативни умения, моралност, мотивация, воля. Тези проучвания показват, че общоприетото мнение за интелигентността съвпада частично с модела на Х. Гарднър.

Успоредно с това расте и броят на проучванията, посочващи основания за наличие на връзки между отделните интелигентности и усвояването на езика. В деветседмично изследване М. Х. Хейли от университета „Джордж Мейсън“ във Феърфакс (Вирджиния), в което участват 23 учители по чужди езици и 650 ученици (на възраст между 6 и 18 г. от 8 щата в САЩ, от Австралия и от Германия), се доказва положителният ефект на методиката, съобразена с множеството интелигентности, върху интереса на учениците към учебния процес, а оттам и върху постиженията им. М. Х. Хейли прави уговорката, че класовете са с различно ниво на владеене на чуждия език, че самите чужди езици са различни, че учителите са с различен опит в областта на приложение на теорията за множеството интелигентности на Х.

Гарднър и че политиката на оценяване е различна в различните училища. В този смисъл според автора причината за популярността на теорията за множеството интелигентности на Х. Гарднър е по-скоро емоционална, отколкото рационална. Х. Гарднър твърди, че всеки човек е интелигентен в дадена област и силните черти могат да компенсират слабите. С тази концепция той удовлетворява вековната човешка потребност от самоуважение и самоувереност и привлича привържениците на хуманизма и индивидуализацията в обучението – коментира М. Х. Хейли (Haley, 2004: 14).

Общите препоръки към образователния процес, основаващи се на принципите на теорията, биха могли да се изведат по следния начин:

– Събуждане на интелигентността, при което чрез мултисензорни, интуитивни или метакогнитивни упражнения се активира определена интелигентност.

– Разработване на интелигентността, при което се цели „подобряване и засилване” на интелигентността чрез упражнения.

– Обучение на/чрез интелигентността, при което се акцентира върху различни интелигентности.

– Трансфер на интелигентността, който включва дейности извън класната стая, интегриране на интелигентността в ежедневието.

Спазването на тези принципи осигурява приятна атмосфера по време на занятията и едновременно развитие на езиковите знания и умения на учениците, на уменията им за междуличностно общуване и на представата им за самите тях.

Понятието за компетентността би могло да се дефинира като висша когнитивно-праксиологическа структура, с която преобладаващо се оперира в педагогическата и образователната сфера: дейностна проява на постигаемо и постигнато в определена ситуационно-времева среда (или контекст) съответствие между наличните познавателни ресурси на даден индивид (обучаем) и изискванията на реалната среда.

Компетентността се разбира като закономерно висша степен в триадата *знание – умение – компетентност*. Знанието се осмисля като структурирана по определени признаци информация и затова са изведени различни типове знание или таксономии.

Счита се, че знанието може да се типологизира като: знание – факти, знание – термини, знание – понятия или концепти, знание – концепции, знание – закономерности и пр., знание – технологии и др. под.

Като психологическо понятие умението се съотнася към друго основно понятие – ситуацията (Гювийска, 2001: 3), което от своя страна е положено в съотносимост с понятието дейност, разбирано като осъзнаваема активност на човека (Гюрова, Божилова, Дерменджиева, Върбанова, 2006: 4).

Една от основните характеристики, която се посочва за умението, е, че му е присъща възможност за пренос в сходна ситуация. „Едно от първите неща, които се забелязват в умелата дейност, е нейната обърнатост към специфичен клас ситуации. За умения си струва да се говори в случаи, когато индивидът предстои да овладява определен вид сложни, повтарящи се ситуации“ (Гюрова, Божилова, 2008: 5).

Някои специалисти в чуждоезиковото обучение говорят за „аспекти“ на езиковата компетентност. Така например Т. Шопов аргументира четири аспекта: структурен, функционален, социокултурен и стратегически. Структурния аспект авторът отнася до усвояването на знания за фонетичната/фонологичната система, граматиката, лексиката и дискурса на съответния език. Функционалният аспект свързва с употребата на езика, с функциите, които езиковите форми изпълняват. Това е способността за използване на езиковите знания в устна и писмена форма за създаване и разбиране на текстове, които да са адекватни на намеренията на участниците в процеса на общуване (Шопов, 2008: 12).

Използването на интерактивни методи в отношението им към развиване на общи компетентности на личността

С помощта на интерактивните методи в обучението по английски език се разширяват и задълбочат знанията и уменията, придобити в подготовката по английски език; развиват се комуникативните умения и знания до степен, осигуряваща възможност за свободно общуване на познати теми; развиват се умения за четене и разбиране на несложни оригинални текстове в съответствие с интересите на обучаемите; развиват се умения за предаване в писмен вид на собствени мисли и преживявания; обобщават се знанията за граматическата система на английския език; обогатяват се знанията за страните и културите по света; развиват се умения за откриване на междупредметни връзки между английския и другите предмети; изграждат се поведенчески стратегии за общуване в конкретни ситуации; развива се чувство на толерантност и интерес към други култури и цивилизации; разширяват се уменията за самоконтрол и самооценка на собствените постижения.

Целите на преподаването при интерактивен режим са центрирани в следните общоразвиващи личността на обучаемите компетентности:

- за боравене с абстрактни понятия, закономерности и приложения, редуцирани за учебните цели;
- за ползване на графики и други схематични изображения (освен вербалната реч, с която обикновено се въвежда новата информация);
- за отнасяне на основни знания в реални житейски ситуации;
- за синтезиране и интегриране на информация и идеи, включително осъществяване на пренос от една в друга познавателна ситуация;
- за рефлексия върху знанието и за ефективна саморефлексия;
- за креативно и критично мислене, за логически, познавателни и практически проверки и взаимни връзки.

Заклучение

Обучението, което взема под внимание психолингвистичните особености на езикоусвояването, чуждоезиковата граматика и въобще възприемането на чуждия език в интерактивен режим, помага да се преодолее страховата бариера от комуникацията, да се стимулират и продуцират по ненатраплив и ненасилствен начин ценни социални умения (освен езиковите). Концептуалното и технологичното преосмисляне на разбирането за обучението като двустранен процес на преподаване и учене води до преодоляване на дефицитите при чуждоезиковото обучение, но изисква активиране на преподавателския потенциал в проактивна посока: към инициативност, креативност, поемане на професионален риск и лична отговорност за решенията. Предлаганата стратегия вдъхва асертивност у студента, отваря съзнанието му за иначе непривлекателната граматика, като по този начин усвояването ѝ се превръща в увлекателно и интересно интелектуално и поведенческо „приключение“ и социално-поведенческо преживяване.

ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г. (2002). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Наука и изкуство.

Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността*. София: Изд. „Сиела“.

Гювийска, В. (2001). *Педагогическото общуване (Комуникативно-знакови аспекти)*. Педагогика, № 6.

Гюрова, В., Божилова, В., Дерменджиева, Г., Върбанова, С. (2006). *Приключението учебен процес*. Ръководство за университетски преподаватели. София: Агенция „Европрес“.

Гюрова, В., Божилова, В. (2008). *Интерактивността в учебния процес. За рибаря, рибките и риболова*. София.

Данилов, М. А. (1967). *Процесс обучения*. В: *Основы общей дидактики*. Москва.

Дерида, Ж. (1993). *Позиции*. София.

Зарайский, Д. (1997). *Управление чужим поведением*. Дубна.

Стефанова, П. (1998). Ранно чуждоезиково обучение в началното училище. Проблеми, перспективи. *Чуждоезиково обучение*, кн. 8 – 9.

Стефанова, П. (2007). *Чуждоезиковото обучение – учене, преподаване, оценяване*. Сиела.

Тенева, М. (2012). *Самооценяването в обучението*. Стара Загора.

Шопов, Т. (2008). *Чуждоезиковата методика. Чуждоезиково обучение, бр. 1*, УИ „Св. Климент Охридски“

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books.

Haley, M. (2004). Learner-centred instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teacher's College Record*, pp. 163 – 180. MA, USA. ISSN: 0161-4681, <http://onlinelibrary.wiley.com/resolve/doi?DOI=10.1111/j.1467-9620.2004.00326>

Европейска квалификационна рамка,
www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/broch_bg.pdf