

Обучението по новогръцки език като чужд – психолингвистични особености

Калин Василев

Академия на МВР (България)

Kalin Vassilev. TEACHING MODERN GREEK AS A FOREIGN LANGUAGE – PSYCHOLINGUISTIC FEATURES

Abstract. In the current article are reviewed different psycholinguistic theories from a linguistic and a didactic points of view and then is presented the way in which adult students from The Academy of the Ministry of Interior in Sofia comprehend Modern Greek language from a psycholinguistic point of view up to level B from the Common European Framework of Reference of Languages, based on a three-month course and two exams. The conclusions show that adult learners, as opposed to children, are really mature, educated and autonomous enough so that they comprehend the foreign language material they are taught. Some of them, however, do not comprehend Modern Greek even up A level in the skills speaking and reading, past simple tense and irregular verbs and also translation from the foreign to the mother's language.

Keywords: psychology, psycholinguistics, Modern Greek, foreign language learning, empirical research

Калин Василев. ОБУЧЕНИЕТО ПО НОВОГРЪЦКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД – ПСИХОЛИНГВИСТИЧНИ ОСОБЕНОСТИ

Резюме. В настоящата статия първо се разглеждат различни теории за психолингвистика от езиковедска и дидактическа гледна точка, а след това се описва начинът, по който възрастни обучавани от Академията на МВР (София) усвояват новогръцки език от психолингвистична гледна точка на ниво В по Общата европейска езикова рамка на базата на проведено тримесечно обучение и два изпита. Стига се до извода, че възрастните обучавани за разлика от децата наистина са достатъчно зрели, начетени и автономни, за да могат да възприемат преподадения им чуждоезиков материал, въпреки че някои от тях, макар и малцина, не владеят изучавания език дори на ниво А, що се отнася до уменията говорене и устно четене, образуване на минало свършено време (аорист) и неправилни глаголи, както и превод от чуждия на майчиния език.

Ключови думи: психология, психолингвистика, новогръцки език, чуждоезиково обучение, емпирично изследване

Обучението по чужд език е една от най-важните предпоставки за овладяване на четирите вида умения – говорене, четене, слушане и писане на съответния език. Чужд език също така се изучава с най-различни цели – филологически, нефилологически, специализирани, в университети, училища, чуждоезикови школи и т.н. Изучавайки езика, обучаваните с течение на времето овладяват тези четири умения или само някои от тях и след това се научават да прилагат придобитите знания всеки път, когато се сблъскат с писмен или устен носител на въпросния език, т.е. започвайки от най-елементарното ниво на познание на езика (представяне, поръчка в ресторанта, в магазина, обръщения, извинения и т.н.), те постепенно овладяват езика до ниво, което им позволява да осъществяват комуникация и от по-сложно естество, например икономическа, юридическа или изобщо тематика, която е тясно свързана с упражняването на тяхната професия. Един от тези езици е новогръцкият, върху който е фокусирана настоящата статия. В България той се изучава както за филологически, така и за нефилологически цели, или по-конкретно, в няколко висши учебни заведения, чуждоезикови школи, средни училища. Както става ясно, участници в проведеното и описано емпирично изследване по-нататък в статията са възрастни обучавани от Академията на МВР, София, нефилолози, действащи служители на Гранична полиция в ГКПП по южната ни граница, които изучават езика с цел неговото използване както при устен контакт с гърци, така и при визуален контакт с гръцки текстове, например лична карта, документи на автомобила и т.н. От друга страна, настоящото изследване се фокусира и върху изучаването на съвременен гръцки език и от психолингвистична гледна точка, т.е. начина, по който обучаваните възприемат преподадения им чуждоезиков материал по гръцки език и го преработват в мозъка си. Именно по тази причина, преди да се премине към описанието на емпиричното изследване, първо се позоваваме на дефинициите и класификациите на някои автори езиковеди и методици в областта на психолингвистиката.

По думите на П. Стефанова (2007) психолингвистиката е наука, която изследва взаимовръзката между психическите процеси и езиковата структура и нейните научни постижения имат особено важно значение за методиката на чуждоезиковото обучение. Ф. Даскалова от своя страна я дефинира като „гранична, междинна научна дисциплина, възникнала на границата между лингвистиката и психологията, която съчетава в себе си системата от понятия и методи на психологията с огромния опит, натрупан от лингвистиката, и разкрива съотношението между единиците на езика и механизмите и формите на осъществяване на речевата дейност“ (Даскалова, Ф., с. 14–16).

Що се отнася до класификациите, Кючуков изтъква три основни области като обект на психолингвистиката (Кючуков, Хр., с. 29):

- **Разбиране** – това е начинът, по който човек разбира писмената и устната реч. Областта на разбирането включва изследването на това, как реч-

та бива възприета от човека от фонологична, граматична, синтактична и лексикална гледна точка, т.е. определянето на значенията на думите, анализ на граматичните структури на изречението и т.н.

- **Продуциране на реч** – тази област включва начина, по който обучаваният пише, говори, и грешките, които допуска при продуцирането на устната и писмената реч, както и трудностите, които изпитва при тяхното продуциране.
- **Усвояване/Научаване на реч** – тук се има предвид начинът, по който човек учи даден език.

Съдейки по класификацията на Кючуков, интерес за изучаващите новогръцки език представляват и трите области, т.е. разбирането, продуцирането и усвояването/научаването на съвременната гръцка реч. По-конкретно, разбиране на фонетични, граматични, лексикални и други правила от съвременния гръцки език, от една страна, и тяхното усвояване/научаване и запаметяване – от друга.

По-ясна дефиниция на психолингвистиката ни дава Керъл, според когото „психолингвистиката е науката, която изследва начина, по който хората разбират, продуцират и усвояват езика“¹ (Carroll, David W., p. 4). Според него трябва да се обърне внимание на четири области на езиковото познание (Пак там, p. 5):

- **Семантика**, която се занимава със значенията на думите и изреченията
- **Синтаксис**, който включва граматичното подреждане на думите в изречението
- **Фонология**, занимаваща се със системата от звукове в езика, и
- **Прагматика**, занимаваща се със социалните правила, включени в употребата на чуждия език и изучаваща начините, по които контекстът влияе на значението.

Кличникова също отделя голямо внимание на психологията на обучението по чужд език и твърди, че „устната и писмената реч като форма или вид реч при всеки процес на речево общуване се възприемат и като резултат на психическата дейност, и като обект, подлежащ на възприемане и запомняне. Говоренето и писането като процеси се отнасят към акта на произвеждане на реч, а слушането и четенето – към акта на нейното възприемане и запомняне“ (Кличникова, З., с. 5). Тя счита, че четенето представлява рецептивна (възприемателна) форма на речевото общуване и обединява два взаимно свързани процеса: техника на четене и разбиране на четения текст, като разделя техниките на четене на текст на няколко нива (Пак там, с. 36–37):

- **Ниво на произношение на отделен звук** – характерно за него е да може изучаващият чужд език правилно да произнесе звук, прочитайки в текста буквите, които представят тази звук. При съчетание с други звукове

¹ Преводът от английски език е на автора на статията.

(например сричка, дума) правилното произнасяне на даден звук се нарушава. Подобен в новогръцкия език е случаят с нямащите съответствия в български език интердентални съгласни δ и θ , които представляват съответно звукове, близки до английските *th* в **this** и *th* в **think**. И в двата случая езикът вместо между зъбите се поставя зад горните зъби, без да има допир до тях, и въздушната струя минава между зъбите и езика. Например в думата **τίθεμαι** [tItheme] („поставям се, бивам поставен“) обучаваният ще прочете поотделно съгласните τ и θ , които представляват съответно звуковете [t] и [th], но при прочитането на думата той ще направи асимилация на двата звука и ще я прочете или [tItheme], или [thItheme].

- **Ниво на произношение на отделна сричка** – характерно за това ниво е изучаващият чужд език да може правилно да произнася звукосъчетания, състоящи се от усвоените от него звукове. При двусрични или многосрични думи произношението на тези звукосъчетания при говоренето и четенето се нарушава. В новогръцкия език това често може да се случи при двугласните, т.е. съчетания от две гласни, които представляват един звук. Например един начинаещ обучаван, ако не му се обясни още в самото начало на изучаването на езика, че съчетанието *ai* се произнася (e) или че двугласните *ei*, *oi* и *yi* се четат (i), той ще ги произнася правилно като отделни звукове, но ако ги срещне в дума с две или повече срички, ще ги произнесе съответно като (ай) и (ей). Например ако в процеса на четене на гръцки текст или слушане на гръцка реч срещне съществителното **αἵρεση** [Eresi] („ерес, секта“), той може да я произнесе като [AIresi].
- **Ниво на произношение на дума** – характеризира се с възможността обучаваният правилно да артикулира отделните нови или вече изучени думи. При произношение или четене на тези думи в съчетание с други правилната им артикулация се нарушава.
- **Ниво на произношение на синтагма** – на това ниво се забелязва по-високо развитие на техниката на произношение. Говорещият или четящият правилно артикулират звуковете в рамките на синтагми, могат да ги оформят интонационно, правилно поставят логическото ударение в синтагмата, могат да направят нужните изменения при движението на основния тон, както и да произнесат синтагмата с необходимата скорост. Когато обаче бъдат обединени две или повече синтагми, произношението на отделни звукове (звукосъчетания) в думите или при интонирането се нарушава.
- **Ниво на произношение на фрази** – характерно за това ниво е обучаваният правилно да произнасят звукове и отделни фрази с правилна интонация. Когато обаче обучаваният трябва да прочете свързан текст, може да се наруши произношението дори на отделни фрази.

- **Ниво на произношение на текст** – това е най-високото ниво на владее-не на произносителни навици при четене и се характеризира със свър-шено владее-не на звуковите и интонационните структури на фразите в свързан текст.

По думите на Шопов двата главни дяла на психолингвистиката и усвоява-нето на втори (в нашия случай чужд) език са **процесът на езикоусвояването и езиковото поведение (продуктивно и рецептивно) на индивида** (Шопов, Т., с. 21). Той освен това твърди, че „езиковото владение се състои от инди-видуалното езикоусвояване и индивидуалното езиково поведение“ (Пак там, с. 29), и също така, позовавайки се на Скоувъл², изтъква следните четири изсле-дователски въпроса на психолингвистиката:

- Как се усвояват езикът и речта (прогрес)?
- Как се произвеждат езикът и речта (продукция)?
- Как се разбират езикът и речта (рецепция)?
- Как се губят езикът и речта (регрес)?

Както вече се спомена, емпиричното изследване се провежда сред възраст-ни обучавани на ниво В по Общата европейска езикова рамка , които според Кулюткин³ за разлика от децата се стремят сами да определят целите на обу-чението, да избират неговите форми и методи, да регулират процеса на учене и да оценяват постиженията си. Браун от своя страна изрежда няколко фак-тора като важни при чуждоезиковото обучение на възрастни – интелектуал-но развитие, възможност за съсредоточаване, сила на сетивните възприятия, автентичност и достъпност на езиковия материал, също и автономност, зря-лост, начетеност, аналитичност и практическа насоченост (Brown, H., 1994). Развиването на чуждоезикова компетентност сред възрастните обучавани е възможна, понеже при тях се предполага, че са достатъчно автономни, наче-тени и зрели, за да могат да правят аналогия между двата езика (майчиния и изучавания), да откриват прилики и разлики, да правят структурен анализ и изобщо когнитивната им нагласа е по-специфична.

През периода от септември 2018 до януари 2019 г. в Академията на МВР се проведе тримесечно обучение по новогръцки език по учебника на Симопулос и др. *Гръцки език В' (Ελληνικά Β')*, 2010 за владее-не на ниво В по Общата евро-пейска езикова рамка сред обучавани служители на Гранична полиция, придо-били вече ниво А след обучение по първия учебник *Гръцки език А' (Ελληνικά Α')* от въпросната система година по-рано. С други думи, нашето емпирично изследване преминава през следните етапи:

- Обучение по новогръцки език по дадена основна учебна система с раз-нообразяване на занятията и с упражнения и от други системи

² Scovel, T. (1989). Psycholinguistics. Oxford: Oxford University Press.

³ Вж. <http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>.

- Провеждане на писмен и устен изпит с цел проверка на резултатите от проведеното обучение и
- Анализ на резултатите от двата изпита.

Учебникът за ниво В, както и предходният за ниво А от разглежданата учебна система се състоят от 20 урочни единици, всяка от които съдържа диалози и текстове по дадена тематика от ежедневието, упражнения за разиграване на ролеви игри по въпросните теми, граматика, граматични упражнения, упражнения за писане, т.е. създаване на писмо – молба, оплакване, есе и др., както и лексикални упражнения – попълване на пропуснати думи в изречения. Учебниците освен това са комплектувани с компактдискове със записи на носители на езика, които дават възможност на обучаваните не само да се докоснат до автентичната гръцка реч, но и да усвоят уменията за изпълнение на задачи за слушане с разбиране в съответния учебник. Разбира се, всичките четири умения при изучаването на гръцки език (слушане, четене, говорене и писане) бяха упражнявани многократно по време на целия тримесечен курс и в края на зимния семестър обучението по втората част завърши с два отделни изпита – писмен и устен. Обучението, както и двата независими един от друг изпита включваха и четирите вида умения в чуждоезиковото обучение. По-конкретно писмената част включваше:

- Две задачи за слушане с разбиране на един и същ текст
- Три задачи с граматични упражнения
- Задача за четене с разбиране
- 15 реда текст за превод от гръцки на български.

В изпита не бе включена задачата за създаване на молба, есе, оплакване, тъй като по време на семестъра никой от обучаваните не успяваше да се справи напълно с нея, като някои от стажантите дори успяваха да изпишат само три или четири реда, при условие че от тях се изискваше да съставят текст с най-малко 100, 110 или 130–150 думи. С първите две задачи за слушане с разбиране, които бяха свързани с един и същ звукозаписен материал (част от интервю), обучаваните се бяха справили сравнително добре със средна успеваемост съответно 89,9 и 88,7%, което означава, че от психолингвистична гледна точка за обучаваните не представляват никакъв проблем усвояването и разбирането на новогръцкия език в областта на рецептивното умение слушане. Още по-добре са се справили стажантите с третата писмена задача, която е посветена на гръцкия звателен падеж и изисква от обучаваните да попълнят празните места с правилната форма на подадените им в скоби съществителни имена. Средната успеваемост на обучаемите с тази задача е 98%, което е достатъчно показателно за бързото и лесно обработване на информацията за образуването на звателен падеж, като се вземе предвид и фактът, че в учебника за ниво В по ОЕЕР има само едно упражнение в тази насока и че по време на тримесечното обучение почти не са им давани подобни упражнения.

Малко по-различно стоят нещата с четвъртата задача, където от обучаваните отново се изисква да попълнят празни места в изречения, този път с формите на минало свършено време (аорист) на глаголите. Въпреки високия процент от средната им успеваемост на тази задача (77,9), половината от обучаваните показва както проблем с поставянето на ударенията, така и с образуването на формите на неправилните глаголи, което явно се дължи на факта, че обучаваните разпознават аористните форми в текст, но все още не могат да обработят в мозъка си информацията за правилата за ударението при образуването на това глаголно време, въпреки че по системата *Гръцки език А и В* то се изучава още в първата част. От друга страна, същото важи и за аористните форми на неправилните глаголи, особено суплетивните, за които е известно, че трябва да се заучават наизуст заедно с формите на сегашно време. А фактът, че могат да разпознават готови именни и глаголни форми в текст, си пролича в петата задача, на която обучаваните служители на Гранична полиция имаха най-висок процент на успеваемост (99). Задачата отново се състоеше в попълване на празни места в изречение (избиране на един от три възможни отговора), но този път имаше комбиниран характер:

- Граматичен, т.е. обучаваните трябваше да изберат измежду някое от глаголните времена (например *Χτες έβρεχε/θα βρέξει/έβρεξε όλη μέρα. – Вчера валеше/ще вали/валя цял ден.*) или да определят коя е правилната падежна форма на прилагателното име в изречението (например *Οι ζηλιάρηδες/Οι ζηλιάρες/Των ζηλιάρηδων άντρες πάντα σκέφτονται τις γυναίκες τους. – Ревнивите мъже винаги мислят за жените си.*)
- Семантичен, т.е. обучаваните трябваше да изберат измежду три думи коя подхожда на смисъла на изречението (например *Αύριο θα βρει/θα βρει/θα πει το καινούριο φύλλο της σχολικής εφημερίδας. – Утре ще излезе/ще намери/ще каже новият брой на училищния вестник.* или *Τι φαρδύ/μακρύ/βαρύ που είναι αυτό το τσουβάλι. Δεν μπορώ να το σηκώσω. – Колко е широк/дълъг/тежък този чувал. Не мога да го повдигна.*)

С други думи, обучаваните обработват в мозъка си глаголните форми, когато са им подадени наготово, но не и когато трябва сами да образуват аорист от сегашно време, както стана ясно от предходната задача, посветена именно на аориста. Също така стана ясно, че в резултат на тримесечното обучение и постоянните контакти с гръцки текст успешно могат да запамятват и обработват информацията от такива текстове. Става дума за предпоследната, шеста задача от изпита, която беше посветена на умението четене с разбиране. По-конкретно за изпълнение на въпросната задача бе подбран текст на специализирана тематика – контрол на пътното движение – и към него бяха зададени пет въпроса с по четири възможни отговора, на които обучаваните имаха право да заградят повече от един отговор. С други думи, общата успеваемост с тази задача беше 92%. В общи линии на писмения изпит обучаваните се

бяха справили сравнително добре с поставените им задачи с изключение на последната, седма задача от теста (обща успеваемост 39%), която изискваше да преведат текст от 10 реда от гръцки на български език. В това упражнение някои обучавани бяха допуснали доста грешки – смислови, граматични, правописни, включително на майчиния си език, – което означава, че най-вероятно обучаваните разбират езика в процеса на четене, но не могат да предадат значението на отделните думи или синтагми на своя език, както и да се изразят самостоятелно на изучавания. Например в изречението *Ο εργαζόμενος πληρώνεται κανονικά τον μισθό του...* правилният превод е *На работещия му се плаща редовно заплатата...* докато някои обучавани бяха счели за правилен варианта *Работникът плаща обикновено от заплатата си...* С други думи, срещайки причастието *εργαζόμενος* (*работещ*), независимо във или извън контекст, те веднага преработват в менталния си лексикон семантичната, но не и граматичната информация за тази дума, т.е. че става въпрос за причастие („работещ“), а не за съществително име („работник“). Или когато срещнат глаголната форма *πληρώνεται* (*плаща се*), те съзнават, че става въпрос за плащане, но не могат да се досетят в контекст, че става дума за страдателен, а не за деятелен залог. Казано по друг начин, тестваните обучаеми разбират, но не могат да предадат със свои думи семантичната интерпретация на изречението, която по думите на Шамрай „се обуславя от съвкупност взаимнозависими фактори – значенията на съответните лексеми, граматичните значения на словоформите, значението на синтактичните конструкции“ (Шамрай, Т., с. 61).

Въпреки всичко казано дотук обаче оценките на всичките обучавани по шестобалната система варираха само между „Отличен“ (5,50) и „Отличен“ (6), общата успеваемост на обучаваните с целия писмен изпит в процентно отношение е 83,4, а успеваемостта на обучаваните с отделните задачи в процентно отношение може да се онагледява чрез следната диаграма:



Всичко казано за седмата задача би могло да бъде и причината за масовото им несправяне със задачите за съставяне на текст по време на обучението през семестъра. Това стана ясно най-вече по време на устния изпит, който се проведе ден след писмения и включваше следните компоненти:

- Диалог с изпитната комисия на гръцки език или самопредставяне на обучаемия (име, роден град, хоби през свободното време и др.)
- Четене и превод на пасаж от предоставена от изпитната комисия книга на тематика, свързана с професията, и
- Разиграване на ролеви игри по двойки.

С други думи, в устния изпит бяха включени задачи, свързани с уменията говорене и четене, тъй като по време на тримесечния курс някои обучаеми изпитваха затруднения при четенето на гръцки текст. И съдейки по класификацията на Шопов, спомената по-горе, ако при двата изпита бяха налице, от една страна, добро усвояване и разбиране на гръцкия език и реч, съответно прогрес и рецепция, то, от друга – обучаваните трудно го произвеждаха (продукция) и така се получаваха до известна степен и загубата или регресът на езика и речта. Двама от обучаваните например, въпреки че получиха оценка „Добър“ (4) заради доброто си представяне на писмения изпит и доброто възприемане на писмения гръцки език, изпитаха сериозни затруднения дори при първия и най-лесен компонент от изпита, а именно да се представят как се казват, откъде са, доставя ли им удоволствие изучаването на гръцки език и т.н., и не успяха да се справят с четенето и превода на зададен пасаж от книга. Със същия проблем с този втори компонент от устния изпит се сблъскаха и повечето от останалите обучавани, които обаче получиха оценки „Много добър“ (5) заради доброто си представяне на първия и най-вече на третия компонент (разиграване на зададена от изпитната комисия ролева игра), с който се справиха добре всички от групата обучаеми. Що се отнася до задачата за четене, тук е мястото да се позовем и на изложената по-горе класификация на Кличникова и да изтъкнем, че въпреки преобладаващата оценка „Много добър“ (5) някои обучавани, макар и малцина, разбираха гръцки език на ниво произношение на цял текст, а други, най-вероятно от притеснение или незнание, се затрудняваха с първите нива на техника на четене на чужд текст, а именно да произнесат отделни звукове и срички, което означава, че по време на по-нататъшното им обучение по езика (например придобиване на по-високи нива на владеене) трябва да се работи повече с тях в тази насока, т.е. повече задачи за устно четене на гръцки текст. Срещаша се и грешки като объркване на две паронимни думи, т.е. използването на едната дума вместо другата в контекст. Например в гръцки има две паронимни прилагателни – *πρώην* [prOin] и *πρωινός* [proinOs], които означават съответно *бивш* и *сутрешен* – и един от обучаемите вместо *η πρώην γυναίκα μου* (*бившата ми жена*) каза *η πρωινή γυναίκα μου* (*сутрешната ми жена*). Изключение от всеобщото затруднение с уменията говорене

и устно четене с разбиране и превод направиха само двама други обучавани, които се справиха отлично и на трите споменати по-горе части от изпита и съответно получиха оценки „Отличен“ (6). А колкото до оценките по шестобалната система на цялата група, те могат да бъдат онагледени чрез следната диаграма:



От всичко казано дотук могат да се направят изводите, че за разлика от децата възрастните обучавани в общи линии наистина са достатъчно зрели, начетени и автономни, за да могат да възприемат преподадения им чуждоезиков материал (фонетичен, граматичен, лексикален и т.н.), и това стана ясно от проведените тримесечно обучение по гръцки език и изпити за придобиване на ниво В по ОЕЕР. От друга страна обаче, оказва се, че някои от тестваните обучавани все още не владеят езика дори на ниво А, що се отнася до уменията говорене и четене, както и що се отнася до образуването на новогръцкото минало свършено време и най-вече при формирането на неправилните глаголи, а също и че повечето от тях се затрудняват при превод от гръцки на български език, което по всяка вероятност се дължи на факта, че въпреки нивото на изучаване на езика все още им липсва практика във въпросните типове задачи, явно поради липса на достатъчна самоподготовка или подготовка по време на учебните занятия в тази насока.

Библиография

- Даскалова, Ф. Психоллингвистика. София: Даниела Убенова, 2003.
- Клычникова, Зинаида Д. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1973.
- Кючуков, Хр. Методика на обучението по български език в началните класове в условия на билингвизъм. София: Просвета, 2004.
- Стефанова, П. Чуждоезиково обучение. Учене, преподаване, оценяване. София: Сиела, 2007.
- Шамрай, Т. За типовете обусловеност на лексикалните значения. – В: *Съпоставително езикознание, кн. 5*, списание на СУ „Св. Климент Охридски“. София, 1984, с. 61–66.
- Шопов, Т. И даде човекът имена. Увод в педагогическата психоллингвистика. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2012.
- Brown, H. Douglas. Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- Carroll, David W. Psychology of Language (3rd edition). COLE Publishing Company, 1999.
- Σιμόπουλος, Γεώργιος. κ.ά. *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2010.
- Σιμόπουλος, Γεώργιος. κ.ά. *Ελληνικά Β': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 2010.

Калин Василев, д-р

Катедра „Чуждоезиково обучение“

Факултет „Полиция“

Академия на МВР

Адрес: бул. Александър Малинов №1, 1712 София, България

✉ kkvasilev@gmail.com

Kalin Vassilev, PhD

Department of Foreign Languages

Faculty of Police

Academy of the Ministry of the Interior

Address: 1 Alexander Malinov Blvd., 1712 Sofia, Bulgaria

✉ kkvasilev@gmail.com