

КОНЦЕПТУАЛНИТЕ МЕТАФОРИ В БЪЛГАРСКИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЕН ДИСКУРС

*Кристина Танева, Златка Червенкова
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски“*

CONCEPTUAL METAPHORS IN BULGARIAN EDUCATIONAL DISCOURSE

*Kristina Taneva, Zlatka Chervenкова
Paisii Hilendarski University of Plovdiv*

Linguistic metaphors bear information about culture; they influence thinking and conceptualization of abstract concepts. Metaphors assist in conveying abstract ideas therefore, through the analysis of the educational discourse, conclusions are made concerning conceptualizations of learners, teachers and education.

Key words: conceptual metaphor, education, critical discourse analysis, educational policy

Въведение

Метафоризацията на езика отразява процеса на вторична номинация, създаващ свят, който е успореден на предметния и същевременно го надгражда. Появата на метафората маркира диференцирането на реалност и въображение и оформя пространства на рефлексивна креативност. Тя съществува като неразделна част от езика, открива се във всички функционални стилове и във всеки един лексикален пласт, изследвана е и е описана на хиляди страници предимно в качеството на литературен троп. Преди тридесетина години представата за метафората се преобръща – за първи път тя се разглежда като инструмент и фундамент за менталната дейност на човека, който носи информация за културата на носителите на езика и влияе върху мисленето и концептуализирането на абстрактните понятия. Метафората се дефинира като концептуална.

Нашият изследователски интерес е насочен към присъствието на концептуалните метафори в образованието и към семиотичните сфери, които то формира – сфера на ученика, сфера на учителя и сфера на родителя. Вниманието ни е привлечено от битуването на метафоричните изрази в образователния дискурс, обмислян и обговарян от учители, родители и ученици. Също така ни провокира връзката и взаимодействието между философията на образователната политика, рамката на образователния дискурс и действащите в него концептуални метафори.

Цел и задачи на изследването

Тъй като метафората е надежден когнитивен инструмент, ние я използваме, за да оформим следната цел на нашето проучване: **Да открием философските и семантичните внушения, които концептуалните метафори оказват върху създателите и ползвателите на образователните идеологии.**

Конкретните ни изследователски задачи са:

1. Да идентифицираме и съпоставим метафорични изрази (словосъчетания) от българския образователен дискурс.
2. Да формираме метафорични схеми на базата на събрания лингвистичен материал.
3. Да открием очакванията, които създават метафорите в образователното пространство.

Теоретична база на изследването

Теорията на концептуалната метафора е представена за първи път от Лейкоф и Джонсън (1980 г.). Монографията им „Метафорите, с които живеем“ разгръща една от базисните идеи на теорията, а именно, че метафората се основава на опита, а езикът се оформя чрез човешкия опит. Всекидневното натрупване на преживявания и разнообразни впечатления създава условия за креативно използване на езиковите ресурси и същевременно за тяхното разширяване и обогатяване. Лейкоф и Джонсън въвеждат и понятието въплътяване (embodiment) (вж. Пенчева 2011: 47). Причина за това е тяхната убеденост, че всяка метафора има насоченост, т.е. употребява се с точно подбрана цел, за разлика от класическата представа на Аристотел и Цицерон за метафората като декоративно стилистично средство, вид украса на речта.

Друг съвременен изследовател – Алис Дейнан, смята, че поддръжниците на декоративния подход към метафората я възприемат като „паразитираща върху езика, лишен от метафорично значение“ (Дей-

нан 2005: 2). Така на метафората се отрежда периферна роля. Дейнан сравнява новите (оригиналните) метафори с глазура на торта – те са разположени на повърхността на езика, подобно на глазурата, а конвенционалните метафори са бивши нови метафори, които с течение на времето и поради честата им употреба са „потънали“ в езика и са загубили метафоричното си значение. Интересна е класификацията на конвенционалните метафори, направена от Андрю Гоутли (Гоутли 2011: 32). Той разделя метафорите по степен на конвенционалност на *активни (оригинални) и неактивни*, в които попадат *уморени и спящи метафори, умрели (лексикализирани) и заровени*. Езиковата прагматика сочи, че уморените метафори раждат полисемия, а спящите – омонимия.

Според Алис Дейнан декоративният подход не може да обясни факта, че се оформят цели семантични групи от тематично свързани метафори – например за градинарство: *разлиства, цъфти, прецъфтява, ражда, дава плодове, култивира, гние* и др., с които се описват чувства и междуличностни взаимоотношения. Узусът доказва, че всекидневно хората използват преднамерено и непреднамерено метафори, част от които са оригинални, а други – лексикализирани. Този факт предполага разглеждането на метафората като когнитивно, необходимо за комуникацията явление, а не като чисто стилистично, пожелателно за съответния говорител.

Теория за концептуалната метафора

Основните положения, залегнали в теорията за концептуалната метафора, са:

- **Метафората структурира мисленето: т.е. тя е когнитивно, а не чисто езиково явление**

Метафората съчетава две различни сфери на базата на определена логическа връзка – сфера – цел (target domain/topic) и сфера – източник (source domain/vehicle). Тя действа на две равнища – на концептуално и езиково. Езиковата конструкция активира двете различни концептуални сфери, между тях се получава картиране при наличие на „grounds“ – основания за картиране. Езиковите форми могат да бъдат както съществителни, така и глаголи, предлози и др. Метафоричната употреба на глаголите (в английския език) е много по-честа от тази на съществителните. Някои метафори са толкова конвенционални и заложени в езика, че се възприемат несъзнателно, без активно

наслагване/картиране на двете сфери. Такива са лексикализираните метафори, включени в речника като омоними или полисеми. Именно това са метафорите, с които живеем, според Лейкоф. Други метафори, т.нар. оригинални, изискват активно и съзнателно картиране между двете сфери.

- **Метафората структурира знанието**

Чрез метафората се въвеждат нови знания.

- **Метафората е в основата на абстрактния език**

Употребата на абстрактни понятия включва използването на метафори. Актът на комуникация например не може да се опише без използването на метафори като: *получавам съобщение, предавам информация*, които визират връзката между обект – субект.

- **Метафората се ражда от човешкия опит и от еднаквата за всички хора структура и организация на човешкото тяло**

Хората са много различни – говорят различни езици, принадлежат към различни етнически групи и притежават различни култури. Но неоспорим факт е съществуването и използването на едни и същи метафори в отделните езици, което недвусмислено доказва, че произходът на конвенционалните метафори е физически, свързан с човешкото тяло и природа, а не културен.

- **Метафората е винаги идеологическа**

„Метафорите могат да убиват“ твърди Лейкоф през 1991 година (Лейкоф 1991). Те са идеологическа бомба, която разбива или моделира представи, вярвания, тъй като метафората никога не дава напълно обективна представа за topic, темата, заложенa в нея. Освен че е вездесъща, тя структурира мисленето, като скрива някои черти на явленията и изважда на показ други. „Това осветляване и потискане на аспекти на човешкия опит е очевидно при метафорите, но игнорирането на едни разлики и подчертаването на приликите е абсолютно необходимо при всеки един акт на класификация и концептуализация“ (Гоутли 2011: 2). Метафората не бива да се възприема безкритично и безучастно, възприемателят трябва да може да прецени внушенията, които следват от нея. Може да научим как една общност възприема света, изучавайки нейните концептуални метафори, зложени в езика – напр. *прекарвам си времето* (бълг.) или на гръцки *na perasume kalla* внушава идеята, че ВРЕМЕ-

ТО Е ТОВАР, тежест, докато на английски *to spend time* се основава на концептуалната метафора ВРЕМЕТО Е ЦЕНЕН РЕСУРС.

В социокултурен аспект метафорите позволяват да се открият общите нагласи, които са довели до налагането на съществуващите метафори в езика. Чрез анализ на метафорите се осъществява критически анализ на дискурса и се откриват скритите в него идеологии. Анализът на метафорите в дискурса на образованието цели да се открие идеологията, съдържаща се в текста (Феърклоф 2001). Метафорите съдържат субективната оценка на ситуацията, показват мисленето.

Метафората в образователния дискурс

През последните 20 години много публикации разглеждат концептуализацията на образованието (Кортази и Джин 1999; Оксфорд и др. 1998; Уан и др. 2011). Те се отнасят главно до английския език, като някои го сравняват с китайски, испански и др. Така например Ребека Оксфорд (Оксфорд и др. 1998) изследва текстове, интервюта, статии на студенти, учители и педагози обучители и откроява различни метафори, с които се описват учителите – напр. учителят като „проводник“, „хранител“ и „състезател“ в образователния процес. Подбраните метафори тя организира около четири философски гледни точки. Приоритет на първата е социалният ред. Учителят е авторитарен тип – той управлява и моделира учениците чрез външни въздействия. Втората разглежда образованието като културен трансфер: едностранен и управляван от учителя. Учителят е пазител на знанието. Третата философска гледна точка относно образованието е фокусирана върху израстването на обучаваните, постигнато при взаимодействието учител – ученик, постигнато с развитие на вътрешния потенциал. Учителят се възприема като изпълняващ ролята на градинар. Четвъртото разбиране определя образованието като вид социална реформа, като се споделя контролът между учител и ученик. Допускат се различни гледни точки. Архетипът е демократичен.

Друг модерен изследовател на образователните метафори е Уан Уан (Уан и др. 2011). На базата на анализ на „предизвикани метафори“ (*elicited metaphors*) ученият разглежда как се възприема ролята на учителя от ученическа и учителска гледна точка. Той обособява концептуални категории за учителя като проводник на знание, като хранител на знанието, като пазител на знанието и като носител на знанието, събуждащ любознателност и като пътеводител. Уан сравнява ме-

тафорите за учителя от студенти с различно ниво на владеене на английски език с метафори, предлагани от учители за самите учители.

Андрю Гоутли изследва документ – правителствения доклад от 2002 г. за образователни реформи в Хонконг (вж. Гоутли 2002), и открива седем метафорични схеми за образование: придобиване на стока, механизъм, строителство, пътуване, растеж, кетъринг. Авторът доказва, че употребените метафори са несъвместими с идеите, залегнали в доклада, т.е. те защитават различна идеология от тази на правителството.

Подобно проучване на концептуалните метафори в образователния дискурс на български език не е правено досега. Бихме могли да посочим само изследването на разбирането на конвенционални метафори от деца аутисти, което разглежда метафората като „структуриращ когнитивен инструмент при абстрактното мислене“ (вж. Янакиев, Янева 2012: 1).

Разработката на Ю. Янакиев и В. Янева тръгва от доказани факт, че деца с нарушения от аутистичния спектър са способни да заучават и употребяват адекватно конвенционални метафори (Уайт, Нелсън, Кан 2011; Езел и Голдщайн 1992, цит. по Янакиев, Янева 2012). Изследването им проучва влиянието на ежедневиия език, наситен с конвенционални метафори, върху заучаването и разбирането им при четене от деца аутисти. Заключение на авторите е, че децата аутисти срещат затруднения при разбирането на конвенционални метафори и съществува необходимост от разработване на обучение по модела на Уайт, Нелсън, Кан, Езел и Голдщайн.

Метафорите нерядко са заложи в езиковите колокации и техният метафоричен заряд е често изтърган от дълга употреба. Така „готвя“ или „предавам“ урок не се свързват нито с храна, нито с трансфер на обект. Тези лексикализирани метафори, превърнали се в омоними или полисеми, разкриват културни характеристики, които се материализират в учебния процес, тъй като концептуалните метафори имат качеството да се самосбъдват. Начинът, по който учителят концептуализира абстрактните понятия като *образование* и *знания*, оказва влияние върху представата му за тях. Те отразяват различните нагласи на учителите: учителят – пастир ще гледа на учениците като на овце, дресьорът – като на диви животни, военният ще иска пълно подчинение, градинарят ще полага грижи да отгледа полезни плодове – с еднакви характеристики или според даденостите на личността. Тези, ко-

ито гледат на училището като на семейство, ще са грижовни, тези, които са с пазарно мислене, ще гледат на образованието като на продукт, стока или инвестиция и ще гледат на времето като на ценен ресурс, а на изпитите – като на състезание, на знанието – като на богатство.

Методика на изследването

Проучването на концептуалните метафори в образователния контекст на български и английски език е организирано в три фази.

Първа фаза: Подбор на метафорични изрази чрез процедурата за идентифициране на метафори на Прагълдказ груп (Прагълдказ груп 2007), която включва следните стъпки:

- Определя се контекстуалното значение на лексикалната единица;
- Определя се първото лексикално (речниково) значение, като е съобразено със съвременното, по-конкретно значение;
- Сравняват се двете – ако има разминаване, лексикалната единица е с метафорично значение.

Втора фаза: Класифициране на събрания лексикален материал въз основа на теорията за концептуалната метафора.

Критериална основа за класифициране на ексцерпирани изрази са следните три подхода:

- Традиционен подход: образованието е планирано така, че да удовлетворява обществените нужди. То позволява постигането на социални промени – социалната роля на учителя е водач, ментор, пазител на знанието. Това са т.нар обективисти – те смятат, че знанието е обективна истина, която се предава на учениците: използва метафората – знанието е предмет, който се предава, не трябва да се променя от учителя. Това предполага активен учител и пасивен ученик, истината се спуска от горе и ученикът следва да наизусти подадената информация.

- Прогресивен подход: целта е развитие на индивида като цялостна личност, стимулира се отговорността на учещия и развитието на способността му да учи.

- Подход на бъдещето: той е изцяло обвързан с дигиталната среда и различните възможности за взаимодействие между ученици, родители и учители, които тя предлага.

Трета фаза: Анализ на лингвистичния материал и на изразените чрез него концептуални метафори в съответствие с различни философски подходи към образованието.

Анализ на резултатите от изследването

Въз основа на посочените три подхода оформяме няколко групи с концептуални схеми. Във всяка група има по една или повече подгрупи.

Първата група обединява традиционни схеми на обучение и възпитание, на възприемане на традиционни ценности и приписва стоково-пазарен характер на образованието. Учениците, които възприемат **знанието като стока**, се стремят към запамяване и трупане на информация, без да търсят връзка с вече придобитите знания – откриваме го в метафори като *трупам опит и знание*. В този процес ученикът е получаващ, пасивен – *получавам знание, образование*. *Създава образователен продукт и изработва стандарти* са метафори, които подсказват дефинирането на **образованието като производство**. Сродна група метафори са тези, които определят **образованието като бизнес**: *инвестирам в образование, образователен продукт, образователна индустрия, човешки капитал, търсене и предлагане в образованието и др.* Характерно за традиционния подход е виждането на образованието като **притежание на богатство** (*богата култура, ценни знания, обогатявам речника*), предназначено за най-добрите, което се придобива трудно – то е процес на **завладяване на територия**: *усвоявам, овладявам материала, напредвам, стигам далеч*; то е **ловуване** (*преследвам цели, гоня успех, целя се нависоко*); образованието е нещо, без което човекът не може, то е **храна** (*закърмен с песните, предъвквам материала, готвя урок/ученици, смилам урока, храна за размисъл*). Обучението протича според индивидуалните заложби на децата и към всеки един обучаван се проявява грижовно родителско отношение.

Концептуалните схеми в тази група съпоставят ясно и категорично очертаните социални роли на ученика и учителя – те са два полюса и между тях има дълъг път, който трябва да се извърви. Идеята за завоюване на нещо ново, различно и непознато се съчетава с неминовения **трансфер между субекти** (*предавам урок/знания, давам домашна работа, вземам уроци*) и с разбирането, че **образованието е движение нагоре** (*повишавам квалификацията си/успеха, висше образование*). Тъй като получаването на образование традиционно е ед-

на от най-важните житейски придобивки, притежаването му е белег на престижност и мнозина са изкушени от него. Тази равносметка мотивира структурирането на концептуалната схема **образованието е състезание** (*високи резултати, покривам изискванията, постигам целта, класация на университетите*), което успяват да спечелят най-добре подготвените, но което си струва усилията, защото **образованието е светлина, зрение** (*просвещавам, осветлявам, хвърлям светлина, разяснявам*).

Утвърждаването на традиционните ценности чрез концептуалните схеми в тази група разглежда **образованието като механизъм**, чрез който се **поддържа социалният ред** – индивидът се моделира според потребностите на обществото и метафорите са: *механизъм на оценяване, учебна програма, връзва се в съзнанието, поправям грешки, разработване на въпрос*. В контекста на тези идеи и разбирания учителят има неограничена власт – да моделира, да гради, и това обуславя възприемането на **образованието като строителство** (*системата формира ценности, затвърдяване на знания, построяване на изречение, строеж на езика, полагане на основи, методиката е построена, анализът се опира на и др.*). Учителят е пазач на цивилизационните постижения и основната му задача е да ги предава на своите ученици. Той ги въвежда в културата и социалните практики на обществото, неговата фигура, присъствие и личност битуват в съзнанието на всички като неоспорим авторитет и източник на знания.

Обясним е големият брой концептуални схеми на конвенционални метафори за образованието именно в групата, обединена около традиционните идеи и схващания за обучаващите институции. Нашите проучвания на ексцерпирания текстови материал доказват и най-високата им честота на употреба, провокирана от дългогодишните обществени нагласи, които са се формирали манипулативно чрез философските внушения на традиционния подход към образованието.

Втората група концептуални схеми илюстрират прогресивния подход, който разглежда обучението като участие на ученика, при което от особено значение са връзките му с неговите връстници и с околния свят. Образованието цели **развитие на индивидуалния потенциал на ученика, съобразявайки се с неговите специфични възможности и потребности** – ученикът е в центъра, той притежава богати възможности, които учителят развива, като го кара да мисли

самостоятелно, да открива света чрез опит, създавайки идеалната среда, в която да разцъфне индивидът.

Подгрупите тук са само четири: **образованието е пътуване** (*етапи на обучение, драматичен път, плахи и неуверени стъпки, лекционен курс, разширявам хоризонта*), **образованието е градинарство** (*детска градина, зрелостен изпит, клон на науката, зряло поведение, в полето на науката, развитие на речта, причините се коренят, методът развива*), **образованието е движение навътре** (*потъвам в света на приказките, потънал в размисъл, вниквам в същината на творбата, задълбочен анализ*) и **образованието/училището е семейство** (*училището възпитава, любов към училището, домакин, училищен настоятел*). В противовес на концептуалната схема **образованието е движение нагоре**, израз на традиционния подход, метафоричните изрази от схемата **образованието е движение навътре** описват постигане на желано и търсено качество на обучението благодарение на мотивираността и индивидуалните усилия на всеки ученик. Наблюдаваме развитие на концептуалните схеми от количество към качество. Образованието се възприема и представя като **демократичен процес** – то е продиктувано от интерактивния характер на живота, затова е нужна специализация на структурите в съответствие с нуждите на околната среда. Учащите работят в сътрудничество, потенциалът на всеки се развива творчески и науката е инструмент за решаване на колективни задачи.

Последната, трета, група с концептуални схеми е израз на подхода на бъдещето, който разглежда **образованието като екосистема** (Педагогика на Web 2.0: 2012 – вж. Таблица 1). Метафоричните изрази, които го изразяват в анализиранияте източници, са: *еволюция на учащите, синергия, образователна среда, черпи от локалното и глобалното*.

Подходът на бъдещето създава визия за виртуален свят, който е успореден на реалния свят в училището, дома, обществото. Той предлага огромен обем информация и съвършено нови възможности за нейното организиране и приложение, това е необятната и бездънна пещера на Аладин, съкровищницата на знанието е достъпна за всички, хранителят на знанието (учителят) е лишен от непробиваемия си авторитет на единствен с разрешен достъп до него.

Концептуалната схема е ориентирана към непознато, предугаждано и желано бъдеще, в което индивидите трябва да притежават

умения да търсят информация, да се ориентират в нея и да еволюират заедно с другите участници в екосистемата чрез балансиране на знания и умения, като се **научат да учат**.

Парадигмата на учене през XXI век включва следните дейности, изпълнявани от ученик, родител и учител: **размишляване, учене, развитие, взаимодействие, споделяне и публикуване**. В кръга на знанието си взаимодействат три личности – ученик, учител и родител(и). Кодовата дума за успех е сътрудничество, а най-продуктивната стратегия на учене е споделянето (sharing).

Таблица 1. Подходът на бъдещето – образованието е екосистема



Заклучение

Събраният и анализиран лексикален материал дава основание да се заключи, че концептуалните метафори налагат определени философски и семантични внушения върху създателите и ползвателите на образователните идеологии. Ако възприемем дефиницията на Ван Дийк, че идеологията е „база на социалните представи, споделяни от

членовете на дадена група, според които те организират своите вярвания за добро и зло, правилно и неправилно и действат според тях“ (Дийк 1998: 8), то определено можем да открием идеологически характер у конвенционалните метафори в българския образователен контекст.

Метафората е метод за налагане на определени идеи. В този смисъл тя е тясно обвързана с идеологията и с хегемонията, която управлява съзнанието по прикрит начин, за да постигне консенсус относно социалния ред, който е в изгода на властимащите. Няма мислене, което да не е повлияно от определена идеология и което да не изразява определена идеология. Тя може да бъде възприета като положително или отрицателно явление, свързана е с когнитивните механизми и социалните практики и намира проявление в дискурса.

Изводи

1. Концептуалните метафори в образователния дискурс визират предимно образите на ученика и учителя и задават очаквания спрямо тях.

2. Метафорите създават внушения и очаквания, които изграждат роли.

3. Езикът гради образователна реалност, в която се сбъдват тези роли. Той ги легитимира сред обществото.

4. Голяма част от концептуалните метафори принадлежат към категорията на лексикализираните и са незаменими, т.е. нямат неметафоричен синоним.

5. Метафората като езиков и когнитивен феномен отделя и подчертава отделни черти на даден предмет, явление или субект, пренебрегвайки други негови черти. Така тя спомага за реализирането на определени идеологически внушения.

ЛИТЕРАТУРА

Ван Дийк 1998: Van Dijk, T. A. *Ideology: a Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998.

Гоутли 2002: Goatly, A. Conflicting Metaphors in the Hong Kong Special Administrative Region Educational Reform Proposals. // *Metaphor and Symbol*. 2002, 17: 4, 263 – 294.

Дейнан 2005: Deignan, A. *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

- Кортази 1999:** Cortazzi, M., Jin, L. Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning, and Language. In: Cameron, L., Low, G.D. (Eds.). *Researching and Applying Metaphor.*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999, 149 – 176.
- Къовечеч 2005:** Kövecses, Z. *Metaphor in Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Лейкоф 1980:** Lakoff, G., Johnson, M., 1980. *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago, 1980.
- Лейкоф 1991:** Lakoff, G. *Metaphors and War*. 1991.
http://www2.iath.virginia.edu/sixties/HTML_docs/Texts/Scholarly/Lakoff_Gulf_Metaphor_1.html, 1.10.2012
- Оксфорд и др. 1998:** Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R.Z., Saleh, A., Longhini, A., Clashing Metaphors about Classroom Teachers: Toward a Systematic Typology for the Language Teaching Field. // *System* 26, 1998, 3 – 50.
- Пенчева 2011:** Пенчева М. *Когнитивна лингвистика. Речник на понятията и термините*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2011.
- Педагогика на Web 2.0. 2012:** <http://www.web20erc.eu/sites/default/files/Pedagogy2.0-BG.pdf>, 1.10.2012
- Прагълджазгруп 2007:** Pragglejaz group MIP: A Method for Identifying Metaphorically used Words and Phrases. // *Metaphor and Symbol*, 2007, 22/1: 1 – 40.
- Уан и др. 2011:** Wan, W., Low, G. D. & Li., M. From Students' and Teachers' Perspectives: Metaphor Analysis of Beliefs about EFL Teachers' Roles. // *System*, 39(3), 2011, 403 – 415.
- Феърклоф 2001:** Fairclough, N. *Language and Power*. London: Longman, 2001.
- Янакиев, Янева 2012:** Янакиев, Ю., В. Янева. Разбиране на конвенционалната метафора при деца с нарушения от аутистичния спектър. // *Образование и технологии – иновации в обучението и познавателното развитие*, 2012, бр. 3, Бургас, 171 – 181.

ЕКСЦЕРПИРАНИ ИЗТОЧНИЦИ

- Даскалова, Терзиева, Петрова, Танева, Илиева 2012:** Даскалова, Ф., М. Терзиева, В. Петрова, К. Танева, Ц. Илиева. Методика за развитие на речта и овладяване на българския език в детската градина. Пловдив: „Макрос“, 2012.
- Димчев 2010:** Димчев, К. *Основи на методиката на обучението по български език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2010.
- Кадиев 2008:** Кадиев, М. *Писатели, училище, време*. София, 2008.