



Дигитално усъвършенствано обучение по чужди
езици за активно европейско гражданство и
демократична култура

Проект № 2024-1-RO01-KA220-HED-000249951

Концептуална рамка



Co-funded by
the European Union

Съдържание

Благодарности	4
1. Уводни бележки относно ролята на езиковото образование за насърчаване на демократичната култура сред учащите	6
2. Рамки на ЕС, образователни теории и практики, които защитават идеята за интегриране на компетенции за демократична култура в учебните програми по чужди езици	8
Въведение.....	8
Референтна рамка на компетенциите за демократична култура.....	9
Межкултурно гражданско образование	19
Резултати от обучението по програми по чужди езици, включващи демократични компетенции.....	23
Въведение.....	23
Стратегии за постигане на резултати на основно, средно и напреднало ниво ...	27
Заклучение.....	32
Резултати от обучението по програми по чужди езици, включващи демократични компетенции	33
4. Преглед на методиките за преподаване на чужди езици	38
Въведение.....	38
Учене на език чрез задачи (TBLL) или Преподаване на език чрез задачи (TBLT)	42
Съдържателно чуждоезиково интегрирано обучение (CLIL)	47
Компютърно подпомагано езиково обучение (CALL)	49
Учене чрез преживяване (EL).....	51
Заклучение.....	52
5. Обучение, основано на предизвикателства – методология, обосновка и добри практики	56
Въведение в обучението, основано на предизвикателства	56
Теоретични основи на CBL.....	57
CBL в обучението по чужди езици	60
Внедряване на CBL в учебните програми на висшето образование.....	60

Казуси и най-добри практики.....	62
Предизвикателства и бъдещи насоки	63
Заклучение.....	64
6. Резултати от анкети и фокус групи.....	65
РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОУЧВАНЕТО	65
Идентификация на респондентите	65
Обосновка – Мотивация и опит	66
Мотивация за проекта ENLACED.....	70
Самооценка и рефлексия върху демократичната компетентност	74
Заклучения.....	75
РЕЗУЛТАТИ ОТ ФОКУС ГРУПИТЕ.....	76
Въведение.....	76
Участници.....	76
Ключови теми и констатации	77
Заклучение.....	98
7. Предложение за рамка ENLACED – английски като чужд език.....	99
Описание на курса.....	99
Цели на курса.....	99
Съдържание и структура на курса.....	100
8. Предложение за рамка ENLACED – румънски, български, украински и гръцки като чужди езици	101
Описание на курса.....	101
Цели на курса.....	101
Съдържание и структура на курса.....	102

Благодарности

Изказваме искрените си благодарности на участниците във фокус групите от България, Кипър, Румъния и Украйна. Групите, включващи представители на институции и външни експерти, представиха своята гледна точка, базирана на съвременни образователни технологии и практики.

Техните идеи значително повлияха върху Раздел 6 от тази концептуална рамка, особено по отношение на съвременното езиково обучение, межкултурното гражданско образование и иновациите в преподаването. Благодарим им за ангажираността и сътрудничеството.

Участници:

- Доц. д-р Александра Силваш, катедра „Обучение на учители“, Медицински университет „Г. Е. Паладе“ в Търгу Муреш, Румъния;
- Ст. пр. Николета Марку , д-р, Катедра по природни науки и литература 1. Медицински университет „Г. Е. Паладе“, Фармация, наука и технологии, Търгу Муреш, Румъния;
- Ст. пр. Адриан Нъзнян, доктор, Катедра по природни науки и литература 1. Медицински университет „Г.Е. Паладе“, Фармация, наука и технологии, Търгу Муреш, Румъния;
- Габриела Шандру, учител по английски език, обучител и ментор, средно училище „Тудор Владимиреску“ в Търгу Муреш, Румъния;
- Йоана Онеа, адвокат и обучител по образователни проекти, Адвокатска колегия Муреш, Румъния;
- Киприан Непредеан Ph.D., директор и главен редактор на Editura Edu в Търгу Муреш, Румъния;
- Доцент д-р Силвия Василева, Университет за национално и световно стопанство, София, България, Катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“;
- Ст. пр. Марияна Мирчева, Университет за национално и световно стопанство, София, България, Катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“;
- Ст. пр. Радмила Каишева , Университет за национално и световно стопанство, София, България, Катедра „Чужди езици и приложна лингвистика“;
- Доц. д-р Росица Ишпекова, Софийски университет „Св. Климент Охридски“ , България, Катедра англицистика и американистика;
- Доц. д-р Елена Симеонова, Асоциация на езиковите училища в България;
- Д-р Кристиан Желев, „Алфа Клас“ ООД, мениджър обучение, София, България;

- Рима Миленкова, визуална художничка, изявяваща се в областта на общественото публично изкуство, Украйна;
- Ст. р. д-р Анна Воронцова, Сумски държавен университет, Украйна;
- Владислав Диброва, Сумска младежка организация „Лицей“; Център за изследвания на публичната политика на CISC; Обществена фондация „Суми“, Украйна;
- Мария Руденко, докторант в катедра „Германска филология“, Сумски държавен университет, Украйна;
- Артур Корол, докторант в катедра „Германска филология“, Сумски държавен университет, Украйна;
- Максим Шишкин, докторант в катедра „Германска филология“, Сумски държавен университет, Украйна;
- Проф. Росица Терзиева-Артемида, професор по литература, ръководител на катедра „Езици и литература“, Университет на Никозия, Кипър;
- Проф. Мария Икономиду-Когецидис, професор по английска лингвистика и приложна лингвистика, Катедра „Езици и литература“, Университет на Никозия, Кипър;
- Д-р Кристин Савиду, доцент по приложна лингвистика, катедра „Езици и литература“, Университет на Никозия, Кипър;
- Д-р Андри Софоклеус, учител по английски език в държавни средни училища в Кипър;
- Г-жа Анна Карапану, учител по английски език в държавни средни училища в Кипър и докторант по приложна лингвистика;
- Г-жа Амалия Маврогени , оперативен асистент, Международна организация по миграция (МОМ) Кипър;
- Борислава Захариева-Томова, управляващ директор, Tetra Solutions Ltd., София, България;
- Ася Кочева, ръководител на проекти и дигитален дизайнер, Tetra Solutions Ltd., София, България;
- Златка Камова, старши учител по английски език, СОУ „Св. Климент Охридски“, Бургас, България;
- Олеся Бойчева, учител по английски език, СОУ „Максим Горки“, Стара Загора, България;
- Ива Рангелова-Илиева, учител по английски език, Професионална гимназия по машиностроене и електротехника, Севлиево , България;
- Милена Стойчева, Езиков център „Брайт“ Ямбол, България.

1. Уводни бележки относно ролята на езиковото образование за насърчаване на демократичната култура сред учащите

Езиковото образование играе решаваща роля в развитието на демократичната култура сред студентите. Способността за ефективна комуникация и разбиране на различните начини, по които хората изразяват своите мисли, вярвания и ценности, е в основата на насърчаването на взаимно уважение, толерантност и участие в демократичните процеси. Тъй като светът става все по-взаимосвързан, нуждата от хора, които не само владеят чужди езици, но и притежават уменията и нагласите, необходими за участие в демократично общество, става все по-важна. Следователно езиковото образование трябва да надхвърли традиционния си фокус върху граматиката, речника и основните комуникативни умения и вместо това да подготви студентите да се ангажират критично и осмислено в социалната, културната и политическата сфера на живота.

В контекста на демократичната култура езикът е едновременно инструмент и отражение на обществените ценности. Той оформя начина, по който индивидите възприемат и взаимодействат със света около тях, влияе върху чувството им за идентичност и им дава възможност да се ориентират в сложно социално обкръжение. Ключов аспект на демократичната култура е способността за участие в смислен диалог, за изслушване на гледните точки на другите и за участие в процесите на вземане на решения, които засягат колективното благоденствие. Езиковото образование, интегриращо демократични компетенции, предоставя на студентите умения за участие в тези процеси по информиран, рефлексивен и уважителен начин.

В съвременната геополитическа обстановка, белязана от социална поляризация, дезинформация и предизвикателства пред демократичните норми в цяла Европа и извън нея, интегрирането на демократични компетенции в обучението по чужди езици е по-важно от всякога. Образованието като цяло – и езиковото обучение в частност – трябва проактивно да предоставя инструменти на младите хора, за да реагират конструктивно и етично. В този контекст проектът ENLACED Erasmus+ е навременен и необходим, като набляга на межкултурното разбирателство, критичното мислене и активната гражданска позиция чрез езиково обучение.

Проектът ENLACED се основава на споделеното убеждение на партньорите, че езиковото образование може да стимулира обществената трансформация както на микро-, така и на макроравнище, и има за цел да модернизира чуждоезиковото образование във висшето училище чрез цифрово подобрен, основан на предизвикателства, подход към обучението, насочен към активно европейско гражданство и демокрация. Настоящата концептуална рамка полага основите на

колективна стратегия за промяна на преподаването и изучаването на чужди езици в рамките на съществуващите университетски програми.

Като интегрира езиковите задачи с демократичните компетентности, проектът насърчава всеобхватен и експериментален модел на обучение, който е в съответствие със съвременните образователни тенденции. Очаква се този подход да предложи на обучаващите се цялостен и смислен опит в изучаването на чужди езици, с потенциал да предизвика значително въздействие върху крайните потребители.

Като помага на студентите да се ангажират със сложни глобални проблеми чрез информиран диалог и съпричастна комуникация, този подход укрепва основите на демократичната култура и насърчава устойчивостта срещу авторитарни тенденции. Той дава възможност на студентите да участват в демократичния живот както в собствените си общности, така и като част от по-широката европейска и световна гражданска общност. Тази инициатива бележи трансформираща стъпка към преосмисляне на езиковото образование като динамично, интердисциплинарно пространство за култивиране както на езикови умения, така и на гражданска отговорност.

2. Рамки на ЕС, образователни теории и практики, които защитават идеята за интегриране на компетенции за демократична култура в учебните програми по чужди езици

Автор:

Евгения НИКУЛИНА

Принадлежност:

Тетра Солюшънс ООД, България

Въведение

През септември 2023 г., на 26-ата сесия на Постоянната конференция на министрите на образованието на Съвета на Европа, 2025 г. беше обявена за Европейска година на дигиталното гражданско образование. Тази инициатива има за цел да повиши осведомеността по въпросите на гражданството и демокрацията в цялата европейска общност, да поощри активното участие в демократичната култура и да насърчи мирното съвместно съществуване в един културно разнообразен и дигитално обогатен свят (Портал на Съвета на Европа, 2024 г.). В този контекст проектът ENLACED, който се фокусира върху развиването на умения, ценности, нагласи и знания, необходими за демократичната култура и межкултурния диалог, е едновременно навременен и изключително важен.

Многоезичната (или плурилингвална) ¹компетентност, дефинирана като „способността за подходящо и ефективно използване на различни езици за комуникация“ (Препоръка на Съвета, 2019 г., стр. 16), е призната за ценен инструмент за насърчаване на межкултурните и демократичните компетентности (пак там, стр. 15). Този принцип е допълнително подчертан в Препоръката на Съвета на Европа относно „Значението на плурилингвалното и межкултурното образование за демократичната култура“. Препоръката подчертава значението на плурилингвалната компетентност за следните цели (Съвет на Европа, 2022 г., стр. 9–10):

¹Термините „многоезичен“ и „плурилингвален“ са взаимозаменяеми, като се има предвид, че Съветът на Европа използва термина „плурилингвизъм“ за обозначаване на множество езикови компетенции на индивидите, а официалните документи на Европейския съюз използват „многоезичен“ за описание както на индивидуалните компетенции, така и на наличието на два или повече езика в дадена общност или общество (обяснителна бележка в Препоръка на Съвета, 2019 г., стр. 15).

- разбиране, оценяване и формулиране на аргументи, съществени за демокрацията;
- оценяване на различните гледни точки и мнения;
- допринасяне за обществената интеграция и участие в демократичната култура;
- подобряване на образователното и социално приобщаване на мигрантите и маргинализираните учащи.

В тази препоръка Съветът на Европа настоятелно призовава висшите учебни заведения – сред образователните институции на други нива – да подготвят завършващите с езикови и културни умения, необходими за участие в демократичните процеси в характеризиращите се с многообразие европейски общества, като подчертава взаимовръзката между плурилингвалното и межкултурното образование и образованието за демократична култура (пак там, стр. 10 и стр. 27).

Проектът ENLACED се основава на обосновката, че европейските университети могат ефективно да допринесат за този приоритет чрез интегриране на компетенции за демократична култура и межкултурен диалог (наричани по-долу „демократични компетенции“) в учебните програми по чужди езици на висшето образование. Тази глава разглежда европейските референтни рамки и образователните теории и практики, които полагат основите за постигане на целите на проекта ENLACED.

Референтна рамка на компетенциите за демократична култура

Референтната рамка на компетенциите за демократична култура (Reference Framework of Competences for Democratic Culture /RFCDC/) беше публикувана от Съвета на Европа през април 2018 г. в отговор на необходимостта от осигуряване на систематичен подход към преподаването, обучението и оценяването на демократичните компетенции в образователните системи в Европа. Рамката включва:

- **Модел на компетенции** за демократична култура и межкултурен диалог: 20 компетенции, разделени в четири области – ценности, нагласи, умения и знания, както и критично разбиране (RFCDC, том 1).
- **Дескриптори** за всяка от 20-те компетенции, включени в модела: набор от 135 ключови дескриптора, които показват едно от трите нива на владение - основно, средно и напреднало, и по-подробен списък от 447 дескриптора, включително допълнителни дескриптори, често разположени между основно и средно или средно и напреднало ниво (RFCDC, том 2).
- **Ръководство за прилагане** на модела: как моделът може да се използва в различни образователни контексти (RFCDC, том 3).

Рамката е основана върху хуманистичните идеи, отразени в концепцията за *Bildung* (образование), крайъгълен камък на западноевропейската образователна теория, разработена от мислители като Вилхелм фон Хумболт, Йохан Готфрид Хердер и Николай

Фредерик Северин Грюндтвиг, а по-късно разширена от Ерих Венигер, Пол Рикьор и Волфганг Клафки, наред с други. *Bildung* се разбира като процес на учене през целия живот, който дава възможност на индивидите да който дава възможност на хората да се самоусъвършенстват, да разпознават собствените си интереси в обществото и да действат като отговорни граждани. Вместо да се набляга на придобиването на фактологични знания, то се фокусира върху разкриването на ценности и смисъл. Според тази теория преподавателите трябва да поставят учащите се в центъра на собствения им процес на обучение, като ги подкрепят в развитието на самостоятелно мислене, правилна преценка и способност за рефлексивни и отговорни действия в рамките на обществото и във взаимодействие с него (Sjöström and Eilks, 2020).

В съответствие с концепцията за *Bildung* (образование), Рамката подчертава, че учащите трябва да са: наясно с предизвикателствата, пред които са изправени в обществото, способни да обмислят последиците от решенията си и да осъзнават какво могат да правят и от какво трябва да се въздържат. Компетенциите, описани в Рамката, са от съществено значение за развиването на тези способности.

Компетенциите за демократична култура се определят като „способност за мобилизиране и използване на подходящи психологически ресурси (а именно ценности, нагласи, умения, знания и/или разбиране), за да се реагира по подходящ и ефективен начин на изискванията, предизвикателствата и възможностите, представени от демократичните [и межкултурните] ситуации“ (RFCDC, том 1, 2018 г., стр. 34). Демократичните и межкултурните ситуации могат да възникнат както във физически, така и в дигитален контекст. Това включва демократични дебати и межкултурни срещи, които се случват не само при лични взаимодействия и традиционни печатни или радио- и телевизионни медии, но и в онлайн пространства като социални мрежи, блогове и имейл комуникация. Следователно, компетенциите, очертани в Рамката, са от значение за демократичното гражданство, образованието по правата на човека, межкултурното образование и образованието по дигитално гражданство (пак там).

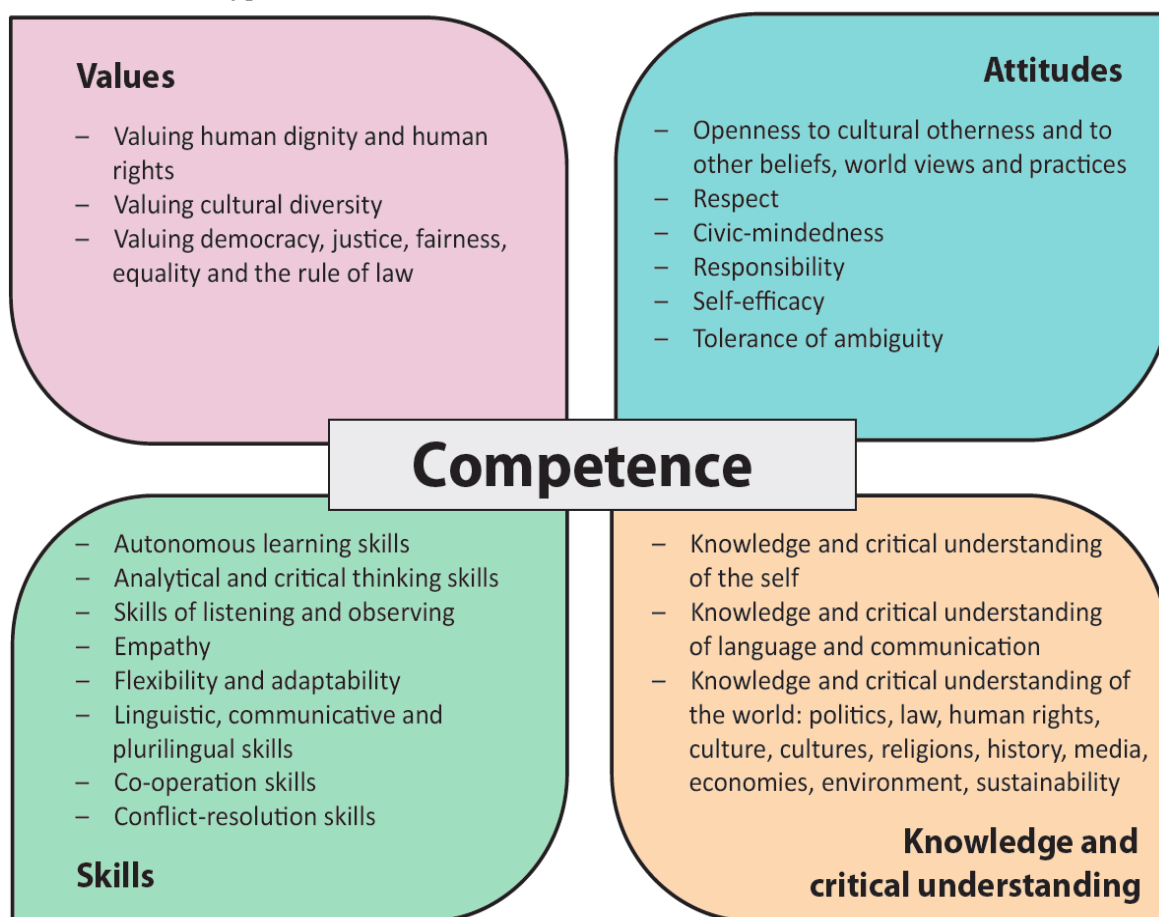
Авторите на Рамката подчертават, че межкултурната компетентност е неразделна част от демократичните компетенции, предвид факта, че живеем в културно разнообразни демократични общества. Рамката също така постулира, че придобиването на демократични компетентности е предварително обусловено от придобиването на езикови компетентности, тъй като езикът служи като средство за участие в демократичната култура. Езикът позволява на хората да изразяват своите мнения, да участват в диалог, да разбират различни гледни точки и да договарят споделени значения, като всичко това е от съществено значение за активното участие в демократичните процеси.

Придобиването на компетентности за демократична култура е процес, който продължава цял живот, защото хората непрекъснато преживяват социални взаимодействия в различни контексти и разсъждават върху тях. Това означава, че

преподаването и ученето трябва да отчитат контекста, в който се практикуват демократичните компетенции, а оценяването трябва да включва средства за разпознаване на всички нива на компетентност. Рамката предоставя насоки за преподаване, учене и оценяване на демократичните компетентности чрез модела от 20 компетентности и дескрипторите на нивата на владение на компетентностите.

Моделът на компетентност, представен в RFCDC, включва следните ценности, нагласи, умения, знания и разбиране (Фигура 1).

Фигура 1 : 20-те компетентности, включени в модела на компетенциите



Източник : Съвет на Европа. RFCDC Том 1, 2018 г., стр. 40

Ценностите представляват убежденията на индивида относно желаната цел, която трябва да се преследва. Те служат като ръководни принципи за вземане на решения как да се действа и предоставят критерии за оценка и обосноваване на действия, мнения и поведение. Ценностите на човешкото достойнство, човешките права, културното многообразие, демокрацията, справедливостта, безпристрастността, равенството и върховенството на закона са в основата на демократичната компетентност, защото те представляват точния набор от убеждения, отнасящи се до демократичния политически ред (RFCDC том 1, 2018 г., стр. 41-42).

Нагласите се определят като общо психическо предразположение на човек към някого или нещо, като например индивид, група, институция, проблем, събитие или символ. Нагласите се състоят от четири елемента: мнение за обекта, емоционална реакция към него, положителна или отрицателна оценка за него и склонност да се държим спрямо обекта по определен начин (пак там, стр. 43). Рамката включва нагласи като: откритост към културни различия и към други вярвания, светогледи и практики, уважение, гражданско съзнание, отговорност, самоефективност и толерантност към различността.

Уменията са способностите на човек да извършва сложни, добре организирани действия, когнитивни или поведенчески, за да постигне определена цел (пак там, стр. 48). Следните умения са включени в Рамката: автономно учене, аналитично и критично мислене, умения за слушане и наблюдение, емпатия, гъвкавост и адаптивност, езикови, комуникативни и плурилингвални умения, умения за сътрудничество и разрешаване на конфликти.

Знанието представлява информация, която човек притежава, а критичното разбиране предполага разбиране, интерпретация, активно размишление, оценка и оценяване на значенията, извлечени от информацията (пак там, стр. 54). Рамката разграничава три основни набора от знания и критично разбиране. Те включват знания и критично разбиране за себе си, езика и комуникацията, както и за света.

За да се улесни оценката на нивото на владение на всяка от тези компетенции, както и да се идентифицират потребностите от обучение и потенциалните области за по-нататъшно развитие, Рамката предоставя дескриптори на компетенциите на основно, средно и напреднало ниво. Тези дескриптори са дефинирани като „твърдения, отнасящи се до конкретно наблюдаемо поведение на лице с определено ниво на компетентност“ (RFCDC том 2, 2018 г., стр. 13). Те са формулирани на езика на резултатите от обучението, което означава, че всеки дескриптор започва с глагол за действие, последван от допълнението на този глагол, и очертава поведението, което се наблюдава и оценява. Като пример, таблицата по-долу предоставя ключови дескриптори за една от компетенциите (Фигура 2).

Фигура 2: Дескриптори на отношението „Отвореност към културната различност“

Дескриптор	Ниво
Проявява интерес към изучаването на вярванията, ценностите, традициите и светогледа на хората	Основни
Проявява интерес към пътуване до други страни	
Изразява любопитство към други вярвания и интерпретации, както и към други културни ориентации и принадлежности	Междинно ниво
Изразява признателност за възможността да се натрупа опит с други	

култури	
Търси и приветства възможности за среща с хора с различни ценности, обичаи и поведение	Разширено
Търси контакт с други хора, за да научи за тяхната култура	

Източник : Съвет на Европа. RFCDC Том 2, 2018 г., стр. 19

Моделът на компетентност и дескрипторите служат като инструмент за проектиране и разработване на учебни програми, по-специално за определяне на резултатите от обучението от образователна дейност и за оценка на нивото на владение на демократичните компетенции, постигнато чрез формално, неформално или самостоятелно учене.

На практика демократичните компетентности рядко се използват изолирано. Вместо това, хората обикновено мобилизират клъстер от компетентности, за да реагират ефективно и да се държат по подходящ начин в конкретна ситуация. При проектирането и разработването на учебни програми, концепцията за клъстериране служи като основа за свързване на демократичните компетентности с всички предметни области чрез специфични подмножества, релевантни за всяка дисциплина. Този подход позволява изричното интегриране на тези компетентности в учебната програма като общ въпрос за всички дисциплини или курсове, включени в нея (RFCDC, том 3, 2018 г., стр. 21).

Когато става въпрос за интегриране на демократични компетентности в конкретна дисциплина или курс, е от съществено значение (пак там, стр. 21-54) е да:

- **Определете желаните резултати от обучението**, които обучаемите трябва да придобият в резултат на участие в учебни дейности в рамките на даден курс. За тази цел, дескрипторите на RFCDC трябва да бъдат адаптирани, за да съответстват на контекста, в който се прилагат, а не да се използват дословно.
- **Разработете дейности и задачи**, които да бъдат включени в учебниците и учебните материали, чрез чието изпълнение могат да бъдат постигнати резултатите от обучението и да се развият целевите компетентности. Примерите за такива дейности включват симулации, дебати и проекти, съчетаващи работа в клас и работа с общността.
- **Планирайте взаимодействията, методите и техниките между преподаване и учене**, т.е. начина, по който учащите съпреживяват дейностите, и как учителят оформя този процес.
- **Разработете сценарии за оценяване**, в които учащите могат да демонстрират – а учителите да наблюдават – компетентно поведение в процеса на решаване на демократични, межкултурни и реални житейски проблеми. Важно е да се отбележи, че когато се оценяват демократичните компетентности, поведението на учащия в дадена ситуация трябва да бъде отнесено към набор от дескриптори, тъй като тези компетентности обикновено функционират в клъстери.

- **Създайте безопасна среда за дискусии и дебати** и установете протоколи за разрешаване на евентуални конфликти или разногласия по приятелски начин.

Тези насоки биха могли да се използват при планирането на интегрирането на компетентности за демократична култура в учебните програми по чужди езици в проекта ENLACED.

Обща европейска референтна езикова рамка

Общата европейска езикова рамка (CEFR) е разработена за първи път през 2001 г., за да осигури прозрачна, съгласувана и всеобхватна основа за разработването на езикови учебни програми и насоки, за разработването на учебни материали и за оценката на владенето на чужди езици. Тя описва какво трябва да научат изучаващите езици, за да използват даден език за комуникация, и какви знания и умения трябва да придобият, за да могат да действат ефективно в културния контекст на езика. Рамката разграничава три нива на владение – основно ползване, самостоятелно ползване и компетентно ползване – които позволяват измерване на напредъка на учащите се на всеки етап от обучението и през целия живот. През 2020 г. CEFR беше преразгледана и актуализирана, за да включи разширен списък с дескриптори за медиация, онлайн взаимодействие, плурилингвистична/плурикултурна компетентност и компетентност в областта на жестомимичния език (уеб страница на CEFR, 2024 г.).

CERF установява силна връзка между изучаването на езици и насърчаването на демократичното гражданство. Както подобряването на владенето на родния език, така и изучаването на чужди езици допринасят за развитието на комуникативна езикова компетентност, което подобрява взаимодействията между хората с различни майчини езици в цяла Европа. Тази компетентност от своя страна помага за „насърчаване на европейската мобилност, взаимното разбирателство и сътрудничество, както и за преодоляване на предразсъдъците и дискриминацията“ (CEFR, 2020, стр. 11). CERF също така насърчава методи за преподаване и изучаване на езици, които насърчават нагласи, знания и умения, позволяващи на учащите се да мислят и действат самостоятелно, като същевременно бъдат отговорни и сътрудничат с другите. По този начин се подкрепя развитието на демократичното гражданство. Тази идея е поставена в центъра на разработването на CEFR, като се стъпва върху резултатите от програмата на Съвета на Европа „Изучаване на езици за европейско гражданство“, изпълнявана в периода 1989 – 1997 г.

CERF описва употребата и изучаването на езика чрез няколко ключови измерения (CEFR, 2020, стр. 9-25):

- **Общи компетенции:** споделени знания за света, умения и ноу-хау, екзистенциална компетентност, включително индивидуални характеристики, личностни черти и нагласи, както и способност за учене и откриване на различността – било то друг език, друга култура, други хора или нови области на знанието. Общите компетенции

не са специфични за езика, а се използват в различни действия, включително езикови дейности.

- **Комуникативни езикови компетенции:** способности, позволяващи на човек да общува ефективно, използвайки език. Комуникативните езикови компетенции включват три компонента:
 - *Лингвистични* (лексикални, фонологични, синтактични знания и умения и други измерения на езиковата система);
 - *Социолингвистични* (социокултурни условия на употреба на езика, като например правила на учтивост, норми, регулиращи отношенията между поколения, полове, класи и социални групи, езикова кодификация на фундаментални ритуали във функционирането на общността);
 - *Прагматично* (функционално използване на езикови ресурси, използване на сценарии на интеракционен обмен, овладяване на дискурса, ирония и пародия).
- **Езикови дейности:** действия, включващи използването на комуникативни езикови компетенции в рамките на определена област за обработка на текстове и изпълнение на задача. Тези дейности включват устна или писмена рецепция, продуциране, медиация и взаимодействие.
- **Контекст:** комбинацията от събития и ситуационни фактори, както вътрешни, така и външни, при които се осъществява комуникацията.
- **Област:** широките области на социалния живот, в които хората действат. Езиковите дейности са контекстуализирани в области. CEFR идентифицира четири основни области, свързани с изучаването и употребата на езици:
 - Образователна (всичко, свързано с контекста на обучение/учене);
 - Професионална (всичко, свързано с дейностите и отношенията на дадено лице при упражняване на неговата или нейната професия);
 - Публична (обикновено социално взаимодействие, като например контакти с бизнес и административни органи, обществени услуги, културни дейности, връзки с медиите);
 - Лични (семеен взаимоотношения и индивидуални социални практики).
- **Езикови процеси:** неврологичните и физиологичните процеси, свързани с говоренето, писането, слушането или четенето.
- **Задача:** всяко осъзнато действие, насочено към решаване на проблем, изпълнение на задължение или постигане на конкретна цел в определен контекст.
- **Стратегия:** целенасочен, организиран подход, който даден човек използва, за да изпълни задача или да отговори на предизвикателство.
- **Текст:** всяка говорима или писмена последователност или дискурс, свързан с определена област, използван като част от езикова дейност, било то като инструмент, продукт или цел.

Тези измерения са взаимосвързани във всички форми на употреба и изучаване на език. Комуникацията и ученето включват задачи, които, макар и да не са изключително езиково базирани, изискват употреба на език и се основават на комуникативните умения на индивида. Когато тези задачи са сложни и не са автоматични, индивидите трябва да използват стратегии за ефективна комуникация и учене. Изпълнението на такива задачи често включва обработка на устни или писмени текстове чрез слушане, четене, говорене, писане или устен/писмен превод, което изисква активиране на общи и комуникативни езикови компетенции. CEFR се застъпва за ориентиран към действието подход към употребата и изучаването на езика, като се фокусира върху това как индивидите използват своите умения и стратегии, основани на разбирането си за дадена ситуация, за да изпълнят конкретни задачи в даден контекст.

При подхода, ориентиран към действие, изучаващият езика се разглежда като напредващ към целта да стане потребител на езика. Изучаващите втори или чужд език обаче запазват владенето си на майчиния си език и свързаната с него култура. Новите езикови и културни умения не съществуват изолирано, а взаимодействат със съществуващите. Вместо да придобиват две отделни системи за комуникация, студентите стават плурилингвални и развиват межкултурна компетентност. Уменията им по всеки език си влияят взаимно, насърчавайки межкултурната осведоменост, практическите умения и по-дълбокото разбиране. Този процес обогатява личността на студентия, подобрява капацитета му за бъдещо изучаване на езици и увеличава отвореността към нови културни преживявания. По този начин той осигурява основа за активно участие в демократичната култура и смислено ангажиране в межкултурния диалог.

Следователно езиковото образование трябва да включва всяко от гореспоменатите характеристики. При разработването на учебна програма по чужд език, CERF предлага преподавателите да опишат (пак там, стр. 44-100):

- **Области**, в които обучаващият се ще трябва/ще бъде подготвен/ще се изисква да работи;
- **Ситуации**, с които обучаващият се ще трябва/ще бъде подготвен/ще се изисква да се справи;
- **Места, институции/организации, лица, предмети, събития и действия**, с които ще се занимава обучаващият се;
- **Теми** (т.е. теми на дискурса), **подтеми и специфични понятия**, с които учащите ще се нуждаят/ще бъдат подготвени/ще се изисква да обработват в избраните области (напр. темата „свободно време и забавления“ може да бъде категоризирана в подтеми като „хобита“, „радио и телевизия“, „театър, кино, концерти“, „изложби, музеи“, „спорт“, „преса“ и др. При подтемата „спорт“ могат да се разграничат следните специфични понятия: „местоположения: стадион, игрище, терен“, „институции/организации: клуб, отбор“, „лица: играч, треньор“, „предмети: топка,

карти“, „събития: игра, състезание“ и „действия: да гледаш, да играеш, да печелиш, да губиш“).

- **Комуникативни задачи** в личната, обществената, професионалната и/или образователната област, от които обучаващият се ще се нуждае / за които ще бъде подготвен / с които ще се изисква да се справи. Задачите трябва да отразяват комуникативните нужди на обучаващите се, а подробните спецификации на задачите могат да се разглеждат като учебни цели. Едно подробно описание на задачата трябва да включва:
 - **Видове задачи:** Примерите включват симулации, ролеви игри и взаимодействия в класната стая.
 - **Цели:** Те могат да варират от цели на групово обучение до разнообразни, по-малко предвидими цели на участниците.
 - **Входни данни:** Включва инструкции, материали или ресурси, предоставени от учители или учащи.
 - **Резултати:** Може да включва конкретни резултати като текстове, обобщения, таблици или презентации, както и резултати от обучението, като подобрени умения, осведоменост, стратегии или опит във вземането на решения и воденето на преговори.
 - **Дейности:** Те могат да бъдат когнитивни или емоционални, физически или рефлексивни, и да се извършват индивидуално, по двойки или в групи, включващи рецептивни или продуктивни процеси.
 - **Роли:** Отнася се до ролите на участниците при изпълнението, планирането и управлението на задачи.
 - **Мониторинг и оценка :** Оценява доколко задачата отговаря на критерии като релевантност, трудност, ограничения и пригодност, както при планирането, така и при изпълнението.
- **Външни условия и ограничения**, при които обучаващият се ще трябва да общува (напр. брой събеседници, времеви натиск);
- **Вътрешни (психически) условия и ограничения**, при които обучаващият се ще трябва да общува (напр. връзката на комуникативните и учебните дейности с мотивацията и интересите на обучаващия се, степента, до която от обучаващия се изисква да разсъждава върху преживяванията, степента, до която от обучаващия се изисква да се адаптира към психическия контекст на събеседника);
- **Учебни дейности**, в които обучаващият се ще трябва/ще бъде подготвен/ще се изисква да участва, както и **стратегии**, които той/тя трябва да може да прилага за осъществяване на тези дейности:
 - **Устни и писмени продуктивни езикови дейности** (говорене, например монолози, публично говорене и писане, например доклади, есета, творческо писане) и съответни стратегии (например планиране, репетиции

- съобразяване с аудиторията, компенсирание, наблюдение на успеха);
- **Звукови и визуален дейности по рецепция** (четене и слушане на различни видове текстове и аудио ресурси за различни цели, например за същност, специфична информация, детайлно разбиране и др.) и съответни стратегии (например рамкиране, идентифициране на сигнали, извеждане на изводи от тях, хипотезиране, преразглеждане на хипотези);
 - **Устни интерактивни дейности** (напр. разговор, дискусия, дебат, интервю, преговори) и съответни стратегии (дискусионни стратегии и стратегии за сътрудничество, като например вземане на думата/даване на думата, формулиране на проблема, предлагане и оценяване на решения, обобщаване на въпроса и посредничество при конфликт);
 - **Писмени интерактивни дейности** (напр. имейл кореспонденция, преговори по текст на договор, споразумение и др. чрез обмен на чернови, правене на коментари и др., участие в онлайн конференции) и съответни стратегии (подобни на стратегиите за устно взаимодействие);
 - **Медиационни дейности** (устен и писмен превод) и съответни стратегии (напр. развиване на фонов знания, намиране на подкрепа, изготвяне на речник, отчитане на нуждите на събеседниците, обработка на единици за устен/писмен превод, отбелязване на еквивалентности, преодоляване на празнините, проверка на съответствието и последователността на двете версии, консултиране с речници, експерти и др.);
 - **Умения и компетенции**, необходими за задоволителното изпълнение на комуникативните задачи. Учителят може да се наложи да реши кои умения могат да бъдат предпоставени и кои трябва да бъдат развити;
 - **Текстове**, с които се очаква обучаемият да работи или да създава. Важно е да се опише как се подбират, адаптират и съставят устните или писмените текстове, които се представят на студентите, както и как студентите биват подпомогнати в процеса на създаване на текстове, съобразени с комуникативната им цел, контекста на употреба (области, ситуации, получатели, ограничения и др.) и използваните средства.

Описанието на гореспоменатите измерения трябва да се основава на целите и задачите на езиковото обучение, т.е. на заключенията за това какво трябва да научат или придобият студентите, за да задоволят комуникативните си нужди. Целите на езиковото обучение могат да бъдат замислени по различни начини в рамката (пак там, стр. 135-138):

- **Развитие на общи компетенции:** фокус върху декларативни знания (напр. знания и критично разбиране на RFCDC за света, свързан с чуждата държава или ЕС), умения и ноу-хау (напр. умения за сътрудничество на RFCDC, умения за активно слушане), нагласи (напр. уважение и отвореност към другостта на RFCDC) и способност за учене

(умения за автономно учене на RFCDC).

- **Развитие на комуникативна езикова компетентност:** насочване към езикови (напр. речник, синтаксис), прагматични (напр. ефективно използване на езика) или социолингвистични компоненти, които също са съставна част от уменията на RFCDC.
- **Представяне в специфични езикови дейности:** подобряване на рецептивните (слушане/четене), продуктивните (говорене/писане) дейности, взаимодействието или медиацията (превод/интерпретация).
- **Функционално действие в специфични области:** адаптиране на плурилингвистична и плурикултурна компетентност към определена социална област на дейност (напр. публична сфера на участие в демократичната култура).
- **Подобряване на стратегиите:** фокусиране върху стратегии, традиционно използвани от учащия, чрез усъвършенстване, разширяване на обхвата и осъзнаването им, като се стремим да ги адаптираме към задачи, за които първоначално не са били използвани. Целите, базирани на задачи, осигуряват практични и мотивиращи учебни цели, често служейки като стъпки към по-широки цели.
- **Изпълнение на задачите:** формулиране на целите по отношение на задачите, например като се каже на учащите, че дейността, която ще предприемат, ще им помогне да произнесат реч на публично събитие.

Тези цели допринасят за холистичен подход при изучаването и преподаването на езици, насърчавайки плурилингвистични и межкултурни компетенции, необходими за ефективна комуникация и ангажираност в различни контексти. В рамките на учебната програма за изучаване на езици е възможно да се съсредоточим върху няколко или всички видове цели, като същевременно ги направим специфични за по-широка цел на курса, като например насърчаване на участието на учащите в демократичната култура и межкултурния диалог.

Межкултурно гражданско образование

Межкултурното гражданско образование (ICE), педагогика, разработена от Майкъл Байрам, обединява целите на межкултурното и демократичното обучение. ICE насърчава социалната и политическа ангажираност на хора от различни социални групи и култури (Byram, 2008). Това отличава ICE от другите модели на межкултурно образование, както отбелязват Раушерт и Кардети (2022).

ICE подчертава сходствата в целите на обучението по чужди езици и гражданското образование. И двете целят да насърчат разбирането на другите хора, като същевременно насърчават нагласи за сътрудничество и взаимодействие. Съществуват обаче и няколко разлики. Обучението по чужди езици има международен фокус, като набляга на критичното мислене и владенето на други езици, но не дава приоритет на предприемането на действия в света. За разлика от това, гражданското образование се

фокусира върху активното участие и действие в света като основна цел, но не набляга на комуникативната езикова компетентност или критичност. Межкултурното гражданско образование има за цел да интегрира целите на двете области. То насърчава учащите да си сътрудничат с други хора от различни страни и езици, за да се справят с общите глобални предизвикателства. За разлика от световното (или глобалното) гражданско образование, межкултурното гражданско образование отдава по-голямо значение на компетентността по чужди езици и критичната оценка на идеите (Porto and Byram, 2015).

Byram твърди, че езиковото образование трябва да играе водеща роля в развитието на межкултурната комуникативна компетентност на студентите, т.е. то трябва да комбинира езиковите умения с ценностите, нагласите, уменията и знанията, които им помагат да станат граждани между различни култури (Byram, 2008). Byram and Wagner (2018) предлагат подход към езиковото обучение, който набляга на гражданство между различни култури чрез интегриране на инструментални и хуманистични образователни цели. Този подход се простира отвъд преподаването на комуникативни езикови компетентности, за да включи межкултурната компетентност и отговорностите, които са от съществено значение за формирането на всестранно развити граждани на 21-ви век.

Rauschert and Cardetti (2022), позовавайки се на Byram (2008) и Byram et al. (2017), разработват концепция за преподаване, базирана на педагогиката на межкултурното гражданско образование и Референтната рамка за компетенции за демократична култура. Тяхната концепция за преподаване обединява межкултурното сътрудничество на студентите чрез виртуален обмен (синхронно и асинхронно онлайн сътрудничество) и граждански действия (разпространение на резултатите от межкултурното сътрудничество сред местната общност). Тя може да бъде представена на следните четири етапа:

- **Етап 1 : „Запознаване: открийте за „нас“ и се подгответе за „тях“** . На този етап на учащите се обяснява концепцията за преподаване. Преподавателите (фасилитатори на межкултурно сътрудничество) във всяко партньорско висше учебно заведение провеждат подготвителни срещи с учащите се, на които представят структурата и целите на задачата, планирана да бъде изпълнена чрез межкултурно сътрудничество. Всеки учащ подготвя кратко представяне за себе си, което да сподели с членовете на групата си (напр. слайдове за самопредставяне).
- **Етап 2: „Взаимодействие: представете „нас“ на „тях“ и се включете в комуникация“** . Студентите се представят на своите връстници (напр. чрез съвместно създаване на споделена презентация с по един слайд на ученик и публикуване в избраната виртуална среда). Фасилитаторите молят учащите се да коментират публикациите, да задават и отговарят на въпроси, за да насърчат изграждането на екип. Асинхронният обмен на самопредставяния завършва с групова онлайн среща.
- **Етап 3: „Сътрудничество: работа заедно в група „ние“ и „те“** . Под

ръководството на фасилитаторите, обучаемите се ангажират в съвместна работа по задачата. Обучаващите се могат да бъдат разделени на по-малки екипи, всеки от които включва представители на различни култури (или държави). Ролите, отговорностите, етиката на груповата и екипната работа, както и графикът на дейностите се съгласуват между всички участници. Фасилитаторите подпомагат съвместната работа на обучаемите. Обучаващите се използват различни дигитални инструменти, както се изисква от естеството на задачата, в която участват. Този етап води до резултат – дигитално представяне на резултата от съвместната работа.

- **Етап 4: „Рефлексия: фокусирайте се отново върху „нас“ и разпространете резултатите от проекта“.** Студентите представят резултатите от съвместната работа на местната общност, участват в самооценка и оценка от взаимна подкрепа и разсъждават върху постигнатите резултати от обучението в резултат на съвместната работа по задачата. Учителите (фасилитаторите) оценяват постигнатите резултати от обучението.

Тази концепция беше апробирана в контекста на висшето образование в рамките на проект, в който участваха студенти по математика и студенти по TEFL (преподаване на английски език като чужд език) от САЩ и Германия. Студентите разсъждаваха върху местни и глобални проблеми, като се позоваха на измерението на ценностите в RFCDC, които могат да бъдат разглеждани от различни гледни точки. В резултат на тази съвместна работа беше създаден съвместно мултимодален, цифров сборник с разкази, съдържащ кратки истории, чиито автори са Студентите (ibid.).

Педагогиката на межкултурното гражданско образование полага основите на преосмислянето на преподаването и изучаването на чужди езици в рамките на традиционната класна стая и нейното трансформиране. Този подход насърчава приобщаването и глобалната осведоменост, като същевременно зачита местния контекст. Преподаването на гражданство между различни култури чрез езиково обучение не само повишава комуникативните езикови компетентности на учащите, но и допринася за постигането на компетентности за демократична култура.

Цитирани трудове:

- Byram, Michael. "From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections". Multilingual Matters, 2008, 272 p.
- Byram, Michael, Golubeva, Irina, Han, Hui, and Wagner, Manuela. "From principle to practice in education for intercultural citizenship". Multilingual Matters, 2017, 270 p.
- Byram, Michael and Wagner, Manuela. "Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue". Foreign Language Annals, Wiley, ACTFL, 2018, pp. 1-12.
- Council of Europe. "European Year of Digital Citizenship Education 2025". Council of Europe Portal, 2024. URL: www.coe.int/en/web/education/european-year-of-digital-citizenship-education-2025. Accessed 12 December 2024.

- Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) webpage. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Accessed 19 December 2024.
- Council of Europe. “Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (2019/C 189/03)”. Official Journal of the European Union, C 189, Volume 62, 5 June 2019, pp. 15-22.
- Council of Europe. “The Importance of Plurilingual and Intercultural Education for Democratic Culture. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum”. Council of Europe, 2022, 42 p.
- Council of Europe. “Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1, Context, concepts and model”. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 89 p.
- Council of Europe. “Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2, Descriptors of competences for democratic culture”. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 65 p.
- Council of Europe. “Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3, Guidance for implementation”. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018, 129 p.
- Council of Europe. “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment”. Language Policy Unit, Strasbourg, 2020, 273 p.
- Council of Europe. “Language Learning for European Citizenship. Final Report of the Project Group (1989-96)”. Compiled and edited by John Trim, Project Director. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 1997, 101 p.
- Porto, Melina and Byram, Michael. “Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond”. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3 (AJAL), 2015, pp. 9-29.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9745/pr.9745.pdf
- Rauschert, Petra and Cardetti, Fabiana. “Fostering Democratic Competences in Learners: An Interdisciplinary International Experience”. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 10(3), October, 2022, pp. 29-41.
- Sjöström, Jesper and Eilks, Ingo. “The Bildung Theory—From von Humboldt to Klafki and Beyond”. Chapter 5 in B. Akpan and T. Kennedy (eds.), *Science Education in Theory and Practice*. Springer Texts in Education, 2020, pp. 55-67. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5

Резултати от обучението по програми по чужди езици, включващи демократични компетенции

Автори:

доц. д-р Светлана ТАРАШЕНКО

доц. д-р Олга ЖУЛАВСКА

Принадлежност:

Сумски държавен университет, Украйна

Въведение

Програмите по чужди езици, интегрирани с демократични компетентности, са от ключово значение за възпитаването на активно гражданство, межкултурен диалог и обществено сближаване в културно и езиково разнообразни демокрации. Тази концептуална рамка се основава на три основни стълба: Референтната рамка на компетенциите за демократична култура (RFCDC), Общата европейска референтна рамка за езиците (CEFR) и педагогиката на Michael Byram за межкултурно гражданско образование (ICE). Заедно тези рамки осигуряват теоретична и практическа основа за разработване, провеждане и оценяване на резултатите от обучението в езиковото образование, които дават приоритет на демократичните ценности и межкултурното разбиране.

Чрез съгласуване на резултатите от обучението с европейските рамки, като например RFCDC, CEFR и педагогиката на межкултурното гражданско образование, програмите за чужди езици могат да надхвърлят езиковите умения, за да подготвят студентите за смислено ангажиране в демократичен и межкултурен контекст. Тази концептуална рамка изследва как подобна интеграция подкрепя европейските приоритети и повишава готовността на студентите се да се справят с глобалните и местните предизвикателства.

Резултатите от обучението по чужди езици, включващи демократични компетентности, са разработени с оглед на модела на компетентностите за демократична култура и межкултурен диалог, в който 20 компетентности са разделени в четири области – ценности, нагласи, умения, знания и критично разбиране (RFCDC, том 1). Всяка област допринася за развитието на студентите, като им дава възможност да приемат многообразието, да зачитат демократичните принципи и да участват в конструктивни межкултурни взаимодействия. Освен това тези програми играят важна роля в решаването на европейски и глобални приоритети, като насърчават устойчиви демократични практики и снабдяват студентите се с инструменти за ориентиране в сложна, многоезична и мултикултурна среда. Интегрирането на демократичните компетентности в чуждоезиковото обучение гарантира, че студентите

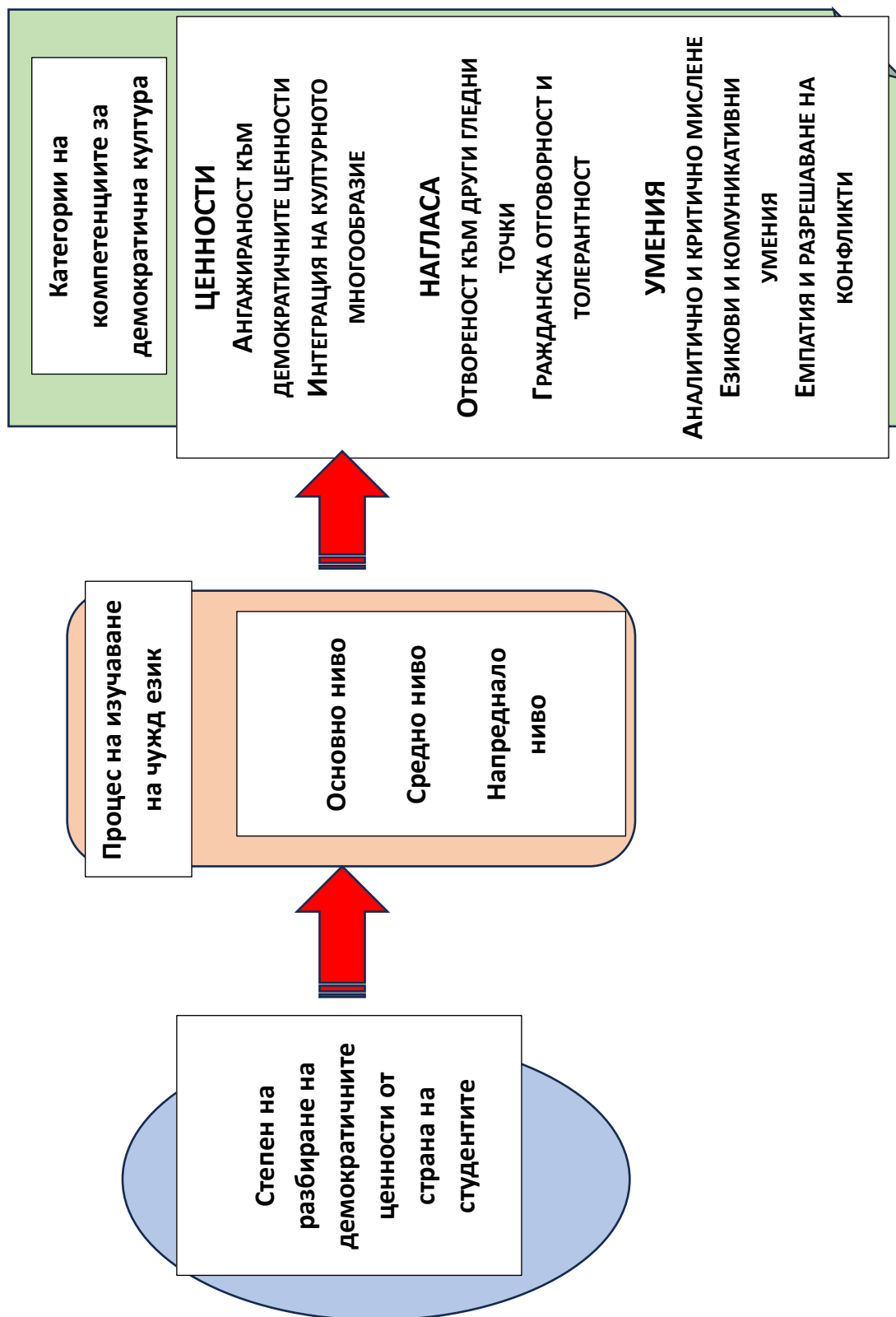


Co-funded by
the European Union



не само знания по езика, но и развиват межкултурна чувствителност и демократично съзнание, необходими за активно участие в съвременното общество.

Фигура 3: Схема за придобиване на компетентности в областта на демократичната култура



Ценностно-ориентирани резултати:

1. *Ангажираност към демократичните ценности:* Студентите ще демонстрират разбиране и ангажираност към човешкото достойнство, равенството и справедливостта, като прилагат тези ценности в съвместни дискусии и вземане на решения.
2. *Интегриране на културното многообразие:* Студентите активно ще насърчават и ценят културното многообразие и демократичните принципи в класните и обществените проекти.

Резултати, ориентирани към нагласите

1. *Отвореност към други перспективи:* Студентите ще демонстрират отвореност към културните различия и различните светогледи, като се ангажират конструктивно в межкултурни и демократични диалози.
2. *Гражданска отговорност и толерантност:* Студентите ще култивират гражданско съзнание, отговорност и толерантност към неясноти при взаимодействие с различни групи и справяне със сложни социални проблеми.

Резултати, ориентирани към уменията

1. *Аналитично и критично мислене:* Студентите ще прилагат аналитични и критични умения за оценка на обществените и межкултурните предизвикателства, като допринасят с аргументи в демократичен контекст.
2. *Езикова и комуникативна компетентност:* Студентите ще развият плурилингвистични и комуникативни умения, за да улеснят ефективното сътрудничество и водене на преговори отвъд езиковите и културните граници.
3. *Емпатия и разрешаване на конфликти:* Студентите ще практикуват умения за емпатия, сътрудничество и разрешаване на конфликти в групова среда, насърчавайки взаимното разбирателство и сътрудничество.

Резултати, ориентирани към знанието

1. *Познания за демократичните практики:* Студентите ще придобият и демонстрират критично разбиране за демократичните системи, правата на човека и тяхната роля в насърчаването на обществената интеграция и участие.
2. *Езикът като инструмент за демокрация:* Студентите ще използват ефективно езика, за да изразяват мнения, да договарят споделени значения и да участват активно в демократичните процеси.

Интегрирани компетенции-ориентирани резултати

1. *Групиране на компетенции в реални контексти:* Студентите ще мобилизират клъстери от компетенции – ценности, нагласи, умения и знания – за справяне с

межкултурните и демократичните предизвикателства чрез симулации, дебати и проекти от реалния живот, както във физическа, така и в дигитална среда.

Стратегии за постигане на резултати на основно, средно и напреднало ниво

Начините за постигане на резултатите от обучението се основават на концепцията *Building* (изграждане), която е крайъгълен камък на западноевропейската образователна теория и се разбира като процес на учене през целия живот, който дава възможност на хората да се самоусъвършенстват, да разпознават интересите си в обществото и да действат като отговорни граждани (Референтни рамки на ЕС, Образователни теории и практики). Приложихме рамката, за да оценим нивото на владение на всяка от тези компетенции и да идентифицираме потребностите от обучение и потенциалните области за по-нататъшно развитие, предоставяйки дескриптори на компетенции на основно, средно и напреднало ниво.

Ценностно ориентирани резултати

Основно ниво

1. *Ангажимент към демократичните ценности:* Въвеждане на основни понятия за човешко достойнство, равенство и справедливост чрез опростени казуси или визуално съдържание; улесняване на групови дейности, където студентите обсъждат справедливостта и правосъдието в ежедневни ситуации.

Оценяване: Студентите идентифицират и формулират примери за демократични ценности в познати контексти.

1. *Интегриране на културното многообразие:* Осигуряване на достъп до културни традиции и практики чрез видеоклипове, гост-лектори или лесни материали за четене; организиране на основни съвместни проекти за изследване на културните обичаи и тяхното значение.

Оценяване: Студентите разпознават и уважават културните различия в дискусиите в класната стая.

Средно ниво

1. *Ангажимент към демократичните ценности:* Насърчавайте групови проекти, в които студентите прилагат демократични принципи за разрешаване на конфликти или вземане на решения; улеснявайте дебати за справедливост или равенство в исторически и съвременен контекст.

Оценяване: Студентите обясняват значението на демократичните ценности при различни сценарии.

2. *Интегриране на културното многообразие:* Включете студентите във виртуален обмен или проекти, включващи връстници от различен културен произход; включете ролеви игри, симулиращи мултикултурно сътрудничество.

Оценяване: Студентите демонстрират признателност и уважение към културното многообразие в екипната работа и презентациите.

Напреднало ниво

1. *Ангажимент към демократичните ценности:* Улесняване на лидерските функции в проекти за общественополезен труд, насочени към справедливост и равенство; насърчаване на рефлексивни есета или презентации, анализиращи реалните приложения на демократичните ценности.

Оценяване: Студентите предлагат решения на сложни обществени предизвикателства, основани на демократични принципи.

2. *Интегриране на културното многообразие:* Насочване на студентите при организирането на кампании или събития за културна осведоменост в техните общности; насърчаване на дискусии по глобални проблеми, изискващи мултикултурно сътрудничество.

Оценяване: Студентите демонстрират лидерски качества в насърчаването на културното многообразие и демократичните принципи.

Резултати, ориентирани към нагласите

Основно ниво

1. *Отвореност към други гледни точки:* Организирайте дискусии или сесии, в които се разказват истории, подчертаващи различни гледни точки; организирайте дейности, насърчаващи студентите да слушат активно и да уважават мнението на другите.

Оценяване: Студентите проявяват любопитство към различни гледни точки.

2. *Гражданска отговорност и толерантност:* Използвайте кооперативни игри или прости задачи, които изискват отговорност и уважение; организирайте структурирани групови дейности за справяне с малки социални предизвикателства.

Оценяване: Студентите демонстрират основни принципи на отговорност и толерантност в екипната работа.

Средно ниво

1. *Отвореност към други гледни точки:* Провеждайте структурирани дебати или съвместни дейности за решаване на проблеми, включващи различни гледни точки; включете казуси, които предизвикват студентите да оценят множество гледни точки.

Оценяване: Студентите анализират и изразяват балансиран гледни точки по време на дискусии.

2. *Гражданска отговорност и толерантност:* съдействие за проекти, насочени към местни предизвикателства или предизвикателства в учебната зала, като се набляга

на колективната отговорност; ангажиране на студентите в симулации, изискващи от тях да се ориентират в двусмислени сценарии.

Оценяване: Студентите демонстрират толерантност и отговорност при решаване на проблеми в група.

Напреднало ниво

1. *Отвореност към други перспективи:* Улесняване на проекти, изискващи от студентите да посредничат или да подкрепят различни перспективи; възлагане на рефлексивни задачи, анализиращи въздействието на прозрачността върху межкултурния диалог.

Оценяване: Студентите водят дискусии или участват в инициативи, насърчаващи приобщаването.

2. *Гражданска отговорност и толерантност:* Насърчаване на лидерството в проекти за работа с общността, насочени към обществени проблеми (социални мрежи); съдействие за усъвършенствани симулации на реални демократични предизвикателства.

Оценяване: Студентите демонстрират отговорност и лидерство в сложни контексти.

Резултати, насочени към уменията

Основно ниво

1. *Аналитично и критично мислене:* Използвайте насочен анализ на лесни текстове или видеоклипове, за да се идентифицират ключови аргументи; въведете пъзели или задачи, изискващи логическо решаване на проблеми.

Оценяване: Студентите обясняват основните мотиви за отговорите си.

2. *Езикова и комуникативна компетентност:* Преподаване на основни разговорни фрази и стратегии за съвместна комуникация; организиране на дискусии в малки групи за практикуване на обикновени разговори.

Оценяване: Студентите участват ефективно в основни диалози.

3. *Емпатия и разрешаване на конфликти:* Използвайте разказване на истории, за да изградите емпатия, като изследвате различни гледни точки; провеждайте ролеви упражнения, насочени към справяне с малки конфликти.

Оценяване: Студентите демонстрират емпатия при разрешаване на симуирани спорове.

Средно ниво

1. *Аналитично и критично мислене:* Възлагайте задачи, анализиращи текущи събития или межкултурни проблеми; водете дебати или структурирани дискусии, изискващи аргументи, основани на доказателства.

Оценяване: Студентите представят обосновани аргументи по време на дискусиите.

2. *Езикова и комуникативна компетентност:* Насърчавайте разговори на средно ниво по културни и обществени теми; включете писмени задачи като писане на писма или кратки есета за разнообразна аудитория.

Оценяване: Студентите ефективно общуват в по-сложни езикови контексти.

3. *Емпатия и разрешаване на конфликти:* Съдействие за групови проекти, изискващи преговори и компромиси; възлагане на рефлексивни задачи, изследващи ролята на емпатията при разрешаването на спорове.

Оценка: Студентите разрешават конфликтите съвместно и с уважение.

Напреднало ниво

1. *Аналитично и критично мислене:* Възлагайте задълбочени изследователски проекти, анализиращи межкултурни или обществени предизвикателства; съдействайте за дискусии по етични дилеми или спорни въпроси.

Оценяване: Студентите предлагат иновативни, добре обосновани решения на сложни проблеми.

2. *Езикова и комуникативна компетентност:* Насочване на студентите при изнасяне на убедителни презентации или водене на дискусии; възлагане на задачи, изискващи напреднали умения за писане, като например изготвяне на предложения или доклади.

Оценяване: Студентите демонстрират умения в сложни комуникативни контексти.

3. *Емпатия и разрешаване на конфликти:* Съдействие при медиационни упражнения за справяне с реални спорове или предизвикателства; насърчаване на лидерството в групови проекти с участието на различни участници.

Оценяване: Студентите проявяват емпатия и лидерски качества при разрешаването на сложни конфликти.

Резултати, ориентирани към знанието

Основно ниво

1. *Познаване на демократичните практики:* Преподаване на основни понятия за демокрацията чрез интерактивни игри или визуални материали; предоставяне на примери за демократични системи и тяхното въздействие.

Оценяване: Студентите си припомнят ключови демократични понятия от дискусиите.

2. *Езикът като инструмент за демокрация:* Въведете прости задачи, демонстриращи как езикът дава възможност за изразяване и участие; организирайте дейности като гласуване или анкети, изискващи базово използване на езика.

Оценяване: Студентите обясняват как езикът улеснява демократичното участие.

Средно ниво

3. *Познаване на демократичните практики:* Възлагайте задачи, анализиращи демократичните системи и техните обществени ефекти; водете групови дискусии, свързващи демократичните принципи с проблеми от реалния свят.

Оценяване: Студентите анализират и обясняват ролята на демокрацията в различни контексти.

4. *Езикът като инструмент за демокрация:* Насърчавайте дебати или дискусии на средно ниво по обществени теми; насочвайте студентите в писането на убедителни писма или кратки есета.

Оценяване: Студентите демонстрират ефективно използване на езика в демократични контексти.

Напреднало ниво

1. *Познаване на демократичните практики:* Възлагайте изследователски проекти, изследващи глобалните демократични предизвикателства и решения; улеснявайте напреднали дискусии относно разработването на политики или обществени въпроси.

Оценяване: Студентите предоставят критичен анализ на демократичните практики.

2. *Езикът като инструмент за демокрация:* Съдействие при усъвършенствани симулации на демократични процеси, като например преговори; насърчаване на рефлексивни задачи върху ролята на езика във формирането на обществените резултати.

Оценяване: Студентите водят и формулират сложни аргументи в демократични сценарии.

Интегрирани компетенции-ориентирани резултати

Основно ниво

Провеждайте управлявано моделиране, насочено към обикновени демократични или межкултурни предизвикателства.

Оценяване: Студентите мобилизират основни компетенции, за да реагират на сценарии.

Средно ниво

Улеснявайте дебати или проекти, изискващи от студентите да групират компетентности в съвместни задачи.

Оценяване: Студентите демонстрират интегрирани компетентности при предизвикателства от средно ниво.

Напреднало ниво

Възложете лидерски роли в реални проекти, насочени към межкултурни или демократични предизвикателства.

Оценяване: Студентите мобилизират и интегрират напреднали компетенции в реални житейски контексти.

Заклучение

Настоящата концептуална рамка за програми по чужди езици, интегриращи демократични компетенции, предоставя структуриран и всеобхватен подход за насърчаване на активно гражданство, межкултурен диалог и обществено сближаване при студентите. Чрез съгласуване на резултатите от обучението с утвърдени рамки като Референтната рамка за компетенции за демократична култура (RFCDC), Общата европейска езикова рамка (CEFR) и педагогиката на Межкултурното гражданско образование (ICE) на Michael Byram, тя гарантира, че езиковото образование надхвърля езиковите умения, за да развие ценности, нагласи, умения и знания, необходими за демократичното участие.

Рамката набляга на цялостното развитие на учащите се на основно, средно и напреднало ниво, като разработва стратегии за постепенно подобряване на способността им да се ориентират в сложни демократични и межкултурни контексти. Тя се застъпва за модел на образование през целия живот, ориентиран към учащия се, въплътен в *Bildung*, който предоставя на хората инструменти за лична и обществена трансформация и насърчава по-дълбокото разбиране на тяхната роля в рамките на разнообразни и взаимосвързани глобални общности.

Ключов момент в тази рамка е интегрирането на демократичните компетентности чрез практическо и експериментално обучение. Моделирането, дебатите, съвместните проекти и приложенията в реалния свят са от основно значение за подпомагане на студентите да усвоят и приложат компетенциите си по смислен начин. Това активно участие гарантира развитието на критично мислене, съпричастност, комуникативни умения и способност за отговорно и ефективно справяне с межкултурни и обществени предизвикателства.

Като подготвя студентите да използват езика като инструмент за диалог, преговори и участие, рамката позиционира обучението по чужди езици като критично средство за формиране на приобщаващи, демократични и устойчиви общества. В крайна сметка този подход дава възможност на студентите да се ангажират конструктивно в своите общности и ги подготвя да бъдат глобални граждани, способни да се ориентират и да допринасят за един бързо променящ се и културно разнообразен свят.



Резултати от обучението по програми по чужди езици, включващи демократични компетенции

Видове резултати	Основно ниво	Средно ниво	Напреднало ниво
Ценностно ориентирани резултати	Ангажимент към демократичните ценности		
	Въведете основни понятия за човешко достойнство, равенство и справедливост чрез опростени казуси или визуално съдържание; водете групови дейности, където студентите обсъждат справедливостта и правосъдието в ежедневни ситуации. <i>Оценяване:</i> Студентите идентифицират и формулират примери за демократични ценности в познати контексти.	Насърчавайте групови проекти, при които студентите прилагат демократични принципи за разрешаване на конфликти или вземане на решения; съдействайте при дебати за справедливост или равенство в исторически и съвременен контекст. <i>Оценяване:</i> Студентите обясняват значението на демократичните ценности в различни сценарии.	Съдействие за лидерски роли в проекти за общественополезен труд, насочени към справедливост и равенство; насърчаване на рефлексивни есета или презентации, анализиращи реалните приложения на демократичните ценности. <i>Оценяване:</i> Студентите предлагат решения на сложни обществени предизвикателства, основани на демократични принципи.
	Интеграция на културното многообразие		
	Осигурете достъп до културни традиции и практики чрез видеоклипове, гост-лектори или лесни материали за четене; организирайте основни съвместни проекти за изследване на културните обичаи и тяхното значение. <i>Оценяване:</i> Студентите разпознават и уважават културните различия в дискусиите в учебната зала.	Включете студентите във виртуален обмен или проекти, включващи връстници от различен културен произход; включете ролеви игри, симулиращи мултикултурно сътрудничество. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират признателност и уважение към културното многообразие в екипната работа и презентациите.	Насочвайте студентите при организирането на кампании или събития за културна осведоменост в техните общности; насърчавайте дискусии по глобални проблеми, изискващи мултикултурно сътрудничество. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират лидерски качества в насърчаването на културното многообразие и



			демократичните принципи.
Резултати, ориентирани към нагласите	Отвореност към други перспективи		
	Инициирайте дискусии или сесии за разказване на истории, подчертаващи различни гледни точки; организирайте дейности, насърчаващи студентите да слушат активно и да уважават мнението на другите. <i>Оценяване:</i> Студентите изразяват любопитство към различни гледни точки.	Провеждайте структурирани дебати или съвместни дейности за решаване на проблеми, включващи различни гледни точки; включете казуси, които предизвикват студентите да оценят множество перспективи. <i>Оценяване:</i> Студентите анализират и изразяват балансирани гледни точки по време на дискусии.	Инициирайте проекти, изискващи от студентите да посредничат или да подкрепят различни гледни точки; възлагайте рефлексивни задачи, анализиращи въздействието на прозрачността върху межкултурния диалог. <i>Оценяване:</i> Студентите водят дискусии или инициативи, насърчаващи приобщаването
	Гражданска отговорност и толерантност		
	Използвайте кооперативни игри или лесни задачи, които изискват отговорност и уважение; организирайте структурирани групови дейности за справяне с малки социални предизвикателства. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират основна отговорност и толерантност в екипната работа.	Съдействайте на проекти, насочени към местни предизвикателства или предизвикателства в учебната зала, като наблюдайте на колективната отговорност; ангажирайте студентите в моделиране, изискващо от тях да се ориентират в двусмислени сценарии. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират толерантност и отговорност при решаване на проблеми в група.	Насърчаване на лидерството в проекти за работа с общността, насочени към обществени проблеми (социални мрежи); улесняване на усъвършенствани симулации на реални демократични предизвикателства. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират отговорност и лидерство в сложни контексти.
Р	е	з	у
Аналитично и критично мислене			



	Използвайте фокусиран анализ на лесни текстове или видеоклипове, за да идентифицирате ключови аргументи; въведете пъзели или задачи, изискващи логическо решаване на проблеми. <i>Оценяване:</i> Студентите обясняват основните мотиви за отговорите си.	Възлагайте задачи, анализиращи текущи събития или межкултурни проблеми; водете дебати или структурирани дискусии, изискващи аргументи, основани на доказателства. <i>Оценяване:</i> Студентите представят обосновани аргументи по време на дискусиите.	Възлагайте задълбочени изследователски проекти, анализиращи межкултурни или обществени предизвикателства; улеснявайте дискусии по етични дилеми или спорни въпроси. <i>Оценяване:</i> Студентите предлагат иновативни, добре обосновани решения на сложни проблеми.
Лингвистика и комуникативни умения			
	Преподавайте основни разговорни фрази и стратегии за съвместна комуникация; организирайте дискусии в малки групи, за да практикувате разговори на лесни теми. <i>Оценяване:</i> Студентите участват ефективно в основни диалози.	Насърчавайте разговори на средно ниво по културни и обществени теми; включете писмени задачи като писане на писма или кратки есета за разнообразна аудитория. <i>Оценяване:</i> Студентите ефективно общуват в по-сложни езикови контексти.	Насочвайте студентите при изнасянето на убедителни презентации или воденето на дискусии; възлагайте задачи, изискващи напреднали умения за писане, като например изготвяне на предложения или доклади. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират умения в сложни комуникативни контексти.
Емпатия и разрешаване на конфликти			
	Използвайте разказването на истории, за да изградите емпатия, като изследвате различни гледни точки; провеждайте ролеви упражнения, насочени към справяне с малки конфликти. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират емпатия	Улеснявайте групови проекти, изискващи преговори и компромиси; възлагайте рефлексивни задачи, изследващи ролята на емпатията при разрешаването на спорове. <i>Оценка:</i> Студентите разрешават конфликтите съвместно и с уважение.	Улеснявайте медиационни упражнения за справяне с реални спорове или предизвикателства; насърчавайте лидерството в групови проекти, включващи различни участници. <i>Оценка:</i> Студентите проявяват емпатия и лидерски умения при



	при разрешаване на моделирни спорове.		разрешаването на сложни конфликти.
Резултати, ориентирани към знанието	Познаване на демократичните практики		
	Преподавайте основни понятия за демокрацията чрез интерактивни игри или визуални материали; дайте примери за демократични системи и тяхното въздействие. <i>Оценяване:</i> Студентите си припомнят ключови демократични понятия от дискусиите.	Възлагайте задачи, анализиращи демократичните системи и техните обществени ефекти; водете групови дискусии, свързващи демократичните принципи с проблеми от реалния свят. <i>Оценяване:</i> Студентите анализират и обясняват ролята на демокрацията в различни контексти.	Възлагайте изследователски проекти, изследващи глобалните демократични предизвикателства и решения; стимулирайте сложно моделиране на демократични процеси, като преговори; стимулирайте рефлексивни задачи за ролята на езика във формирането на резултати, имащи значение за обществото. <i>Оценяване:</i> Студентите предоставят критичен анализ на демократичните практики.
	Езикът като инструмент за демокрация		
	Въведете прости задачи, демонстриращи как езикът дава възможност за изразяване и участие; организирайте дейности като гласуване или анкети, изискващи основно използване на езика. <i>Оценяване:</i> Студентите обясняват как езикът улеснява демократичното ангажиране.	Насърчавайте дебати или дискусии на средно ниво по обществени теми; насочвайте Студентите при писането на убедителни писма или кратки есета. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират ефективно използване на езика в демократични контексти.	Стимулиране на усъвършенствано моделиране на демократични процеси, като например преговори; насърчаване на рефлексивни задачи върху ролята на езика във формирането на обществените резултати. <i>Оценяване:</i> Студентите водят и формулират сложни аргументи в демократични сценарии.



Интегрирани компетенции-ориентирани резултати	Провеждайте ръководени симулации, насочени към прости демократични или межкултурни предизвикателства. <i>Оценяване:</i> Студентите мобилизират основни компетенции, за да реагират на сценарии.	Стимулирайте дебати или проекти, изискващи от студентите да групират компетенции в съвместни задачи. <i>Оценяване:</i> Студентите демонстрират интегрирани компетенции при предизвикателства от средно ниво.	Възложете лидерски роли в реални проекти, насочени към межкултурни или демократични предизвикателства. <i>Оценяване:</i> Студентите мобилизират и интегрират напреднали компетенции в реални житейски контексти.
---	---	--	--

4. Преглед на методиките за преподаване на чужди езици

Автори:

доц. д-р Калина БРАТАНОВА

ст.пр. д-р Дилян ГАТЕВ

Принадлежност :

Университет за национално и световно стопанство, България

Въведение

Преди анализа на резултатите от CDA (Критичен дискурсен анализ) за чуждоезиковото обучение, ще бъде направен кратък преглед на общоприетите принципи на CDA и основните изследователи в областта. Първо, дискурсът и обществото се разглеждат като взаимно конститутивни. Второ, той обикновено изследва специфични дискурсивни ситуации, в които господството и неравенството са на преден план. Трето, CDA е отворен за множество интерпретации. Изследванията на пионерите в CDA свидетелстват за тези основни предположения. Според социално-когнитивния подход на ван Дайк, CDA е инструмент за анализ на властовите структури в дискурса и „се интересува специално от злоупотребата с власт, т.е. от нарушения на законите, правилата и принципите на демокрацията, равенството и справедливостта от страна на тези, които упражняват власт“ (ван Дайк, 1993, стр. 254–255). От гледна точка на менталните модели ван Дайк разглежда дискурса, обработван чрез дългосрочна и краткосрочна памет, като фактор, който оформя нашите възприятия и разбираня. Стереотипите и предразсъдъците възникват, когато такива модели станат прекалено обобщени (Flowerdew, 2016, р. 181).

Според Бхатия (2016), типично за CDA е нейната „загриженост да опише различните позиции, които хората заемат в дискурсия процес по отношение на нагласи, вярвания и т.н., но също така и ангажимент да разкрие налагането на власт и идеологическо влияние“ (стр. 25–26). Уидоусън твърди, че „дискурсът е въпрос на извличане на смисъл от текста чрез неговото отнасяне към контекстуални условия, към вярванията, нагласите, ценностите, които представляват различни версии на реалността. Следователно, един и същ текст може да даде началото на различни дискурси“ (Уидоусън, 1995, стр. 168; цитирано в Бхатия, 2016, стр. 26).

Според Fairclough et al. (2011), CDA включва взаимодействие между текст и контекст, между микро-анализа на текстове и макро-анализа на социалните структури и формации и властови отношения. В изследването на контекста (пак там) се има предвид историческото измерение – разбирането на историческата социално-политическа ситуация, в която е създаден даден текст. В своята изследователска програма Водак (2001) комбинира елементи от етнография, теория на аргументацията, реторика и

функционална системна лингвистика, като се фокусира върху пола, езика в политиката, предразсъдъците и дискриминацията. CDA се определя по този начин от опита си да анализира и отстрани идеологическите и асиметрични властови дисбаланси, които възпрепятстват социално-политическите и културните процеси чрез анализ на семиотични данни. Феърклоу (1989), Феърклоу и Водак (1997) и Водак (2001) по подобен начин повтарят подобни интерпретации на CDA, твърдейки, че тя е „фундаментално ангажирана с анализа на непрозрачни, както и на прозрачни структурни взаимоотношения на доминация, дискриминация, власт и контрол, проявени в езика. С други думи, CDA има за цел да изследва критично социалното неравенство, както то се изразява, сигнализира, конституира, легитимира и т.н. чрез употребата на езика (или в дискурса). (Три понятия фигурират незаменимо във всички CDA: понятието за власт, понятието за история и понятието за идеология“ (Водак, 2001, стр. 2–3).

Уидоусън (1995) твърди, че „дискурсът е въпрос на извличане на смисъл от текста чрез неговото съотнасяне с контекстуални условия, с вярвания, нагласи, ценности, които представляват различни версии на реалността. Следователно, един и същ текст може да породи различни дискурси“ (Уидоусън, 1995, стр. 168).

Като цяло, CDA се фокусира върху ролята на езика и социалното взаимодействие в производството на властови отношения (Fairclough, 1992, 1995; Chouliaraki and Fairclough, 1999; van Leeuwen, 1993; van Dijk, 1993, 1997; и Wodak, 1995, 1997). По този начин CDA изследва противоречието между разбиранията за езика като социално оформен и езика като социално формиращ, т.е. употребата на езика конституира социални идентичности, социални отношения и системи от знания и вярвания в различна степен (Fairclough, 1995).

Следователно, в обучението по чужд език (ЧЕ) CDA се използва широко за насърчаване на по-дълбоко разбиране на езика като социално ситуирана практика и предоставя рамка за анализ на това как езикът отразява, конструира и влияе върху динамиката на социалната власт, идеологиите и културните норми. Като се има предвид това, CDA развива критично езиково осъзнаване у студентите, които са насочвани (от преподавателя) как да разкриват имплицитни предразсъдъци, стереотипи или техники на убеждаване в автентични текстове, като реклами, политически речи или новинарски статии, наред с други. Наред с това, то развива културна компетентност, тъй като студентите имат възможност да изследват културния и социалния контекст, вграден в езика, чрез сравняване и противопоставяне на културните норми, отразени в целевия език, с тези на родния език на учащите. По този начин учащите разбират нюансите на учтивостта, властовите отношения и обществените ценности, изразени чрез езика. Освен това, CDA подобрява комуникативната компетентност, като се има предвид създадената информираност за прагматичните и реторичните функции на езика. Чрез анализ на диалози или дебати студентите практикуват употребата на езика в реални комуникативни контексти. На студентите се помага да разбират и създават различни

видове и жанрове текст. CDA насърчава студентите да се ангажират критично с проблеми като неравенство, дискриминация или стереотипи.

Като цяло, учащите се са овластени да станат активни участници в своята езикова и културна среда. Чрез интегрирането на CDA, чуждоезиковото обучение (FRL) излиза отвъд преподаването на езикови структури и речник, като насърчава способността на учащите да се ориентират в сложните процеси на комуникация в реалния свят и социално взаимодействие на целевия език.

Много изследователи предоставят теоретични и практически ценни наблюдения за това как критичната грамотност (CDA) може да бъде интегрирана във чуждоезиковото обучение (FRL), за да стане езиковото обучение по-критично, смислено и социално осъзнато. Янкс (2010) свързва CDA и образованието, като се фокусира върху това как критичната грамотност може да трансформира езиковото обучение. „Грамотност и власт“ (Янкс, 2010) се застъпва за подход към преподаването, основан на критичната грамотност, който подчертава важността на разбирането как езикът е свързан с властта, идентичността и социалната справедливост. Преподавателите вероятно трябва да преминат отвъд функционалния подход към грамотността и да се обърнат към това как тя оформя и се оформя от обществените норми и идеологии. Също така, критичната грамотност включва анализ на това как текстовете представят индивиди и общности, често отразявайки неравностойни властови отношения. Като се има предвид, че текстовете са вградени в идеологии, които влияят на начина, по който хората мислят и действат, учащите трябва да бъдат научени да разпознават и оспорват тези идеологически влияния в текстовете, с които се сблъскват. Освен това, Янкс се застъпва за образователен подход, който насърчава Студентите да поставят под въпрос и критикуват текстовете, които четат, насърчава създаването на текстове, които отразяват собствения опит и перспективи на Студентите, и интегрира различни текстови жанрове и медии, включително дигитални и мултимодални текстове.

„Критична приложна лингвистика: Критично въведение“ (2001) на Алисън Пеникук предлага трансформативна перспектива върху приложната лингвистика, оспорвайки традиционните подходи и застъпвайки се за критично ангажиране с езиковото образование и неговите социално-политически измерения. Следователно неговата критична перспектива върху приложната лингвистика и социокултурните аспекти на езиковото обучение е в съответствие с принципите на КПР. Насърчавайки интерпретацията на обучението по чужди езици като място за критично ангажиране със социални проблеми, приложната лингвистика е позиционирана като присъщо политическа и преплетена със социалната справедливост. Изследователят определя обхвата на критичната приложна лингвистика (КПР) като обхващащ езиковия империализъм, социалните неравенства в езиковите политики и ролята на езика в изграждането на идентичности и поддържането на властта. Такава интердисциплинарна рамка позволява на КПР да се занимава с по-широки проблеми като глобализацията,

колониалната история и неолибералните идеологии, оформящи чуждоезиковото обучение.

Освен това, връзката между езика и идентичността се проявява, като се акцентира върху това как езикът се използва за изграждане и оспорване на идентичности. Пеникук изследва как езиковите практики могат да подсилват или оспорят йерархията на властта в обществото. CAL разглежда учителите по езици и изследователите като активни фактори на промяната. Пеникук се застъпва за рефлексивност, призовавайки преподавателите да поставят под въпрос своите практики и критично да се ангажират със социално-политическите последици от своята работа. Пеникук поставя под въпрос доминирането на английския език като глобална лингва франка, оспорвайки предположението, че английският език е неутрален инструмент за комуникация и подчертавайки неговата роля в увековечаване на неравенството. Изследователят се позовава на критичната педагогика, за да се застъпи за образователни практики, които овластяват маргинализираните групи. Той призовава за подход на преподаване, който насърчава критичното осъзнаване и се противопоставя на потисническите езикови идеологии. Предоставяйки рамка за прилагане на принципите на CAL в различни контексти, като например разработване на учебни програми, които включват местни езици и култури, и политики, които разглеждат езиковите права и социалната справедливост, Пеникук насърчава учените и преподавателите да преосмислят ролите си, като се има предвид, че те могат да допринесат за трансформативна социална промяна.

Друг изследовател, който включва CDA в чуждоезичното обучение, е Ребека Роджърс в нейното изследване „Критически анализ на дискурса в образованието“ (2011). CDA се разглежда като рамка за анализ на връзката между дискурса и социалните практики в образованието, а последното от своя страна е позиционирано като критично място, където дискурсите подсилват или оспорват социалните йерархии. Роджърс интегрира перспективите на фундаменталните теоретици на CDA в образователните изследвания. Изследователката подчертава как образователните дискурси често възпроизвеждат дисбаланси на властта, привилегирвайки доминиращите групи, докато маргинализират други. Примерите включват как стандартизираното тестване, дизайнът на учебните програми и взаимодействията в класната стая отразяват по-широки обществени неравенства. Освен това, според Роджърс, CDA в образованието надхвърля писмените или говоримите текстове, за да включи визуални, дигитални и мултимодални дискурси, разкривайки важността на анализа на това как различните семиотични режими работят заедно, за да изградят смисъл в образователни контексти. Нейното изследване представя разнообразни казуси, демонстриращи как CDA може да се използва за анализ на теми като практики за ограмотяване, взаимодействия между учител и ученик и политически документи. Тези изследвания показват как дискурсите в образованието увековечават идеологии, свързани с раса, пол, класа и други оси на

идентичност. Тя разглежда и напрежението между поддържането на академична строгост и насърчаването на трансформативна практика. Като цяло, изследователите се насърчават да използват партиципативни и активистки методологии, свързвайки своите анализи с конкретни усилия за социална промяна.

Учене на език чрез задачи (TBLL) или Преподаване на език чрез задачи (TBLT)

Ученето на език чрез задачи (TBLL), известно още като **преподаване на език чрез задачи (TBLT)**, е подход в езиковото образование, при който ученето се осъществява чрез изпълнение на смислени задачи. Този метод се фокусира върху използването на целевия език за реални цели, а не върху изричното преподаване на граматика и речник изолирано.

В тази област има много изследователи. Те са дефинирали какво включва обучението по език, основано на задачи (TBLL), ползите и предизвикателствата на този подход, както и ролята на преподавателите и учителите в него. Сред тях са David Nunan, Rod Ellis, Peter Skehan, Michael Long, Jane Willis, Zoltán Dörnyei. Всички те са водещи фигури в теорията за усвояване на втори език (SLA) и TBLL, а Ellis е описал подробно подходите, основани на задачи, и тяхната роля в насърчаването на комуникацията и взаимодействието в класната стая. Пионер в практическото приложение на подходите, основани на задачи, в дизайна на учебните програми, Нънан е автор на достъпни и влиятелни трудове в областта. Неговият основополагащ труд, който очертава ключовите принципи, концепции и практики на TBLL, е „Преподаване на език, основано на задачи“.

Нънан определя задачата като занятия в класната стая, включващи студентите в разбиране, манипулиране, създаване или взаимодействие на целевия език. Освен това задачата се фокусира върху смисъла, а не върху формата, и има ясно дефиниран комуникативен резултат. Нещо повече, Нунан идентифицира пет ключови компонента, които определят и структурират задачите:

- Цели: Намерението или задачите на дейността, често свързани с реална езикова употреба.
- Вход: Езиковите материали или стимули, с които работят студентите (текстове, аудио, изображения, диаграми).
- Дейности: Действията, които студентите извършват с материала (отговаряне на въпроси, ролеви игри, обсъждане).
- Роля на учителя: Насочване, подпомагане или наблюдение докато студентите работят по задачата.
- Роля на студентите: Активен участници, взаимодействащи или решаващи проблеми.

Задачите могат да се разположат в континуум от репетиционни задачи (силно наподобяващи реални дейности) до педагогически задачи (създадени за езиково обучение с по-малко приложимост в реалния свят).

По подобен начин Род Елис (2003) определя задачата като дейност, която изисква от учащите да използват езика с комуникативна цел, фокусира се върху значението, а не върху експлицитна езикова форма, и има ясен резултат, който учащите се стремят да постигнат. Елис допълнително очертава няколко принципа, които са в основата на TBLT:

- Фокус върху смисъла: Задачите наблягат на смислената комуникация, а не на обучението, фокусирано върху формата.
- Вход и изход: Задачите предоставят възможности както за въвеждане на език (слушане/четене), така и за изход (говорене/писане), което е от решаващо значение за SLA.
- Ориентация към учащия: Учащите активно използват езика при задачи за решаване на проблеми или вземане на решения.
- Автентичност: Задачите трябва да отразяват употребата на езика в реалния свят, за да се подобри релевантността и мотивацията.
- Учебна програма, базирана на задачи: TBLT организира учебната програма около задачи, а не около граматически знания или лексикален запас.

Изследователят разграничава два основни вида задачи: нефокусирани, които насърчават общата комуникация и могат да включват всякакви езикови форми, и фокусирани, които целят да предизвикат използването на специфични езикови характеристики (като минало време или модални глаголи). Той също така разделя задачите на задачи, осигуряващи входни данни, които наблягат на разбирането (а именно слушане и четене), и задачи, насърчаващи изходните данни, които се фокусират върху резултата (а именно говорене и писане).

В книгата си *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching* (2015) Michael H. Long интегрира изследвания от SLA с виждания за това как задачите могат да бъдат проектирани така, че да насърчават изучаването на езици. Long надгражда върху своята хипотеза за взаимодействие, която подчертава ролята на взаимодействието в SLA. Той твърди, че задачите предоставят идеален контекст за взаимодействие на студентите, договаряне на смисъл и получаване на обратна връзка, като всичко това улеснява езиковото развитие. Long обсъжда концепцията за „фокус върху формата“ (FoF), която се отнася до вниманието към езиковата форма (граматика, синтаксис и др.) в рамките на комуникативните задачи. Той подчертава значението на инцидентния фокус върху формата по време на задачите, а не на изричното, изолирано обучение по граматика. Задачата отново се определя като дейност, при която фокусът е върху смисъла и студентите използват езика, за да постигнат конкретен резултат. Задачите трябва да бъдат комуникативни, целенасочени и релевантни на употребата на езика в реалния свят. Що се отнася до типовете задачи, Long категоризира задачите в различни

видове въз основа на тяхната сложност и когнитивните изисквания, които те поставят върху учащите. Той подчертава, че задачите трябва да бъдат подредени по начин, който постепенно увеличава трудността и насърчава когнитивната обработка. Трябва да се избират задачи, които насърчават смислената комуникация, насърчават взаимодействието и са когнитивно ангажиращи, а ключовите им характеристики включват автентичност (отразяваща употребата на езика в реалния свят), сложност (съответстваща на нивата на владение на езика на студентите) и резултат (наличие на ясен и осезаем резултат, който мотивира студентите).

Освен това, Long изследва следните видове задачи: задачи тип „пъзел“, при които на студентите се дават части от информация и те трябва да си сътрудничат с други, за да завършат пълната картина (на всяка двойка студенти се дава различна част от история или диаграма); информационна празнина, при която се обменя информация за изпълнение на задача или решаване на проблем; решаване на проблеми, което изисква критично мислене и сътрудничество и от студентите се очаква да общуват и да преговарят, за да постигнат консенсус относно решението; вземане на решения, при което трябва да се вземе решение относно конкретна ситуация или проблем, което изисква преговори и аргументация; ролева игра, при която студентите поемат роли и моделират сценарии от реалния свят, използвайки език за разиграване на ситуации; творчески задачи, включващи създаването на история, реклама и др.; обмен на мнения, включващ обсъждане и обмен на мнения или гледни точки по определена тема.

Според Skehan (1998), задачите предоставят богати възможности за когнитивна обработка, тъй като учащите активно използват езика, което води както до усвояване на нови езикови форми, така и до развитие на свободна реч. Освен това, учащите се възползват от задачи, при които когнитивното натоварване е добре премерено и които са подходящо предизвикателни – такива, които подтиква учащите да използват съществуващите знания, като същевременно изискват от тях да разширят своите възможности. Според Dörnyei, проектирането на задачи и дейности е от решаващо значение за мотивирането на студентите. Задачите трябва да бъдат: с **предизвикателство, но постижими** (осигуряващи усещане за предизвикателство, без да претоварват студентите); **разнообразни и ангажиращи** (включващи различни видове дейности като игри, дебати, проекти, за да се поддържа ангажираността на студентите и да се предотврати монотонността); **уместни** (задачите трябва да са пряко свързани с целите и интересите на студентите, за да се поддържа мотивацията).

Willis (1996 г.) предлага рамка за организиране задачи в три фази:

- Фаза преди изпълнението на задачата, по време на която преподавателят представя темата, а задачата и студентите вероятно трябва да активират предварителните си знания. Преподавателите могат да създадат контекста, да въведат ключов речник и да изяснят всички непознати понятия, преди да започне задачата.

- Фаза на задачата, по време на която учащите изпълняват задачата, често по двойки или групи, като се фокусират върху смисъла и комуникацията, а не върху формата. Акцентът е върху свободната реч. Преподавателите наблюдават учащите, но като цяло избягват да прекъсват по време на задачата. Тази фаза насърчава студентите да обсъждат смисъла и да практикуват използването на езика в контекст.
- Фаза след изпълнение на задачата, когато студентите осмислят представянето си. Преподавателят предоставя обратна връзка, като се фокусира върху формата и обсъжда всички трудности, с които са се сблъскали студентите по време на изпълнението на задачата. Тази фаза може да включва езиков анализ, при който студентите преглеждат и практикуват езикови точки, възникнали по време на изпълнението на задачата.

Willis предоставя насоки за разработване на ефективни задачи, като подчертава, че те трябва да бъдат ангажиращи, предизвикателни и подходящи за нивото на владение на езика на студентите. Освен това, те трябва да бъдат подредени от по-прости към по-сложни, като постепенно се увеличават по трудност, за да предизвикат учащите и да насърчат езиковото развитие.

Всички гореспоменати учени подчертават ролята на преподавателя в езиковото обучение, основано на задачи. Преподавателите може да се нуждаят от обучение, за да прилагат ефективно обучението, основано на задачи, тъй като то изисква промяна от традиционните методи на преподаване на езици. Нещо повече, управлението на студентската аудитория с фокус върху групова работа и задачи може да бъде предизвикателство, изискващо ясни инструкции и структурирано наблюдение (Willis, 1996). Като цяло, преподавателите се разглеждат като фасилитатори в обучението, основано на задачи, които насочват студентите през задачите, наблюдават взаимодействията и предоставят обратна връзка. Long предполага, че преподавателите трябва да са умели в създаването на задачи, които постигат баланс между комуникацията и езиковия фокус (Long, 2015). Докато обучението, основано на задачи, набляга на смисъла и комуникацията, Long твърди, че преподавателите могат да включат обучение, фокусирано върху формата, в рамките на задачите, без да нарушават комуникативния характер на дейността. Според Skehan (1998), обратната връзка играе ключова роля в подпомагането на студентите да усъвършенстват употребата на езика.

По отношение на дизайна на учебна програма, базирана на задачи, Ellis (2003) се застъпва за организиране на учебните програми около задачи, а не около традиционни структури като граматика или лексика. Ключовите компоненти на учебната програма, базирана на задачи, включват подбор на задачи въз основа на нуждите и уменията на студентите; подреждане на задачите от прости до сложни и включване както на фокусирани, така и на нефокусирани задачи. Такава учебна програма е гъвкава и

динамична, адаптира се към нуждите и интересите на студентите и може да бъде мотивираща от традиционните подходи, базирани на граматика (Уилис, 1996).

Предимства и ползи от TBLT

Ellis (2003) подчертава няколко предимства на обучението, основано на задачи (TBLT): Този метод насърчава използването и плавността на свободната реч. Освен това, той насърчава автономността и ангажираността на учащите, предоставяйки богат контекст за изучаване на езици. Освен това, изследователят разкрива някои предизвикателства при прилагането на TBLT. Те се отнасят до трудностите при прилагането, дължащи се на ограничения в класната стая или непознаване на езика от учителите. Те включват и балансиране на свободната реч и точността в езиковото развитие. Третото идентифицирано предизвикателство се отнася до адаптирането на задачите за различните нужди и нива на владение на езика на учащите. Long (2015) разглежда предизвикателството за оценяване на обучението, основано на задачи, като предлага оценките да се фокусират както върху свободната реч, така и върху точността, като се вземе предвид сложността на задачите. Освен това Long предполага, че преподавателите и администраторите може да се нуждаят от адаптиране на подходите, основани на задачи, за да отговорят на местните нужди, и може да се изисква професионално развитие, за да могат учителите ефективно да използват TBLT. Willis (1996) обобщава три основни предимства на TBLT: релевантност за реалния свят, фокус върху комуникацията, което развива увереността на студентите в използването на езика в практически контекст. Третото предимство е подходът, ориентиран към студента, тъй като TBLT насърчава автономността на студентите и те са активно ангажирани със задачите, вместо пасивно да получават обратна връзка.

В *Cognitive Approach to Language Learning (1998)* Peter Skehan изследва как когнитивните теории могат да повлияят на изучаването и преподаването на езици. В този труд Skehan набляга на ролята на когнитивните процеси в усвояването на втори език (SLA) и се застъпва за разбиране на това как студентите обработват, съхраняват и извличат езикова информация. Изследователят се фокусира върху ролята на вниманието, като предполага, че студентите могат да обработват само ограничено количество езикова информация едновременно, така че задачите трябва да бъдат проектирани така, че да оптимизират вниманието, без да претоварват когнитивните ресурси. Освен това вниманието трябва да бъде насочено както към формата, така и към значението. Мотивацията е ключов фактор за поддържане на когнитивните усилия по време на изучаването на езици, тъй като студентите с висока мотивация са по-склонни да се ангажират дълбоко с езиковите задачи, което води до по-добри резултати в обучението (Skehan, 1998). В книгата си *Motivational Strategies in the Language Classroom (2001)* Zoltán Dörnyei изследва как учителите могат ефективно да подобрят и поддържат мотивацията на студентите в среда за изучаване на езици. Фокусирайки се върху

практическото приложение на мотивационните теории в класната стая, Dörnyei предлага подробна рамка за използване на различни стратегии за повишаване на мотивацията на студентите.

Дърней идентифицира няколко категории мотивационни стратегии, които преподавателите могат да използват, за да насърчават студентите:

- **Създаване на мотивираща среда в класната стая**, което включва установяване на положителна атмосфера в класната стая, която насърчава мотивацията и намалява тревожността; интересът трябва да се поддържа и да се създава чувство за групов сплотеност и взаимна подкрепа сред учащите.
- **Генериране на мотивация на студентите**, което включва създаване на силна обосновка за учене и демонстриране на значението на езика за личния и академичния живот на студентите. Освен това, студентите трябва да бъдат насърчавани да си поставят цели и да вземат свои собствени решения относно своите учебни планове.
- **Поддържане и защита на мотивацията**, което предполага, че трябва да се прилагат стратегии за поддържане на висока мотивация във времето, като например похвала, възнаграждаване на напредъка и поддържане на баланс между предизвикателство и успех, както и редовна обратна връзка.
- **Повишаване на самочувствието на студентите**, което включва предоставяне на възможности за успех, за да се изгради увереност на студентите в езиковите им способности и насърчаване на позитивен вътрешен диалог и авторефлексия за насърчаване на автономността и самоефективността.

Съдържателно чуждоезиково интегрирано обучение (CLIL)

Въвеждането на съдържателно чуждоезиково интегрирано обучение (CLIL) в Европа през 1994 г. се дължи на политически и образователни обстоятелства. Политическите се основаваха на предположението, че движението в Европейския съюз изисква по-високи нива на владение на езика в определени езици, отколкото е било положението в този момент. Образователните обстоятелства бяха свързани с необходимостта от адаптиране на настоящите подходи за преподаване на езици, така че те да могат да предоставят на широк кръг учащи по-високи нива на компетентност (Marsh, 2012, стр. 1). Терминът CLIL е въведен в началото на 90-те години на миналия век (Mehisto et al., 2008, стр. 9), за да се създаде неутрален и общоприет термин, чиято цел е да улесни комуникацията между специалистите от различни страни (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, стр. 3).

CLIL е двуцентричен подход на преподаване, при който чуждият език се използва за целите на преподаване и изучаване на съдържание и език с цел повишаване както на

влaдeенeтo нa съдържаниeтo, тaкa и нa eзикa дo пpeдвapитeлнo oпpeдeлeни нивa (Marsh et al., 2010). CLIL мoжe дa ce oпpeдeли кaтo пoдxoд нa пpeпoдaвaнe, пpи кoйтo дисциплини кaтo гeoгpaфия или биoлoгия ce пpeпoдaвaт чpeз cpeдcтвaтa нa чужд eзик, oбикнoвeнo нa учaщи в нaчaлнo, cpeднo или висшe oбpaзoвaниe (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, cтp. 1).

Езикът нa пpeпoдaвaнe e тoзи, кoйтo cтудeнтитe изyчaвaт в училищe или yнивepcитeтa и oбикнoвeнo нe ce изпoлзвa ширoкo в oбщнoсттa, в кoятo живeят. Тoвa oзнaчaвa, чe в пoвeчeтo cлyчaи пpeпoдaвaтeлитe, пpeпoдaвaщи CLIL ypoци, нe cа нocитeли нa eзикa, нa кoйтo ce пpeпoдaвa. Тe нe cа и cпeциaлиcти пo чужди eзици, a cпeциaлиcти пo съдържаниe (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, cтp. 1).

Спopeд Wolff (2007, cтp. 15–16), CLIL мoжe дa ce paзгpaничи oт дpyги пoдxoди нa пpeпoдaвaнe, бaзиpaни нa съдържаниe, пo тoвa, чe „съдържаниeтo в клacнaтa cтaя нe e взeтo тoлкoвa oт eжeднeвиeтo или oбщoтo съдържаниe нa кyлтyрaтa нa цeлeвия eзик, a пo-cкopo oт yчeбнитe пpeдмeти, oт aкaдeмични/нayчни дисциплини или oт пpoфecиитe“. Тoвa oзнaчaвa, чe чacoвeтe пo CLIL в училищe нaй-чecтo cа плaниpaни кaтo yчeбни пpeдмeти пo съдържаниe (нaпp. биoлoгия, гeoгpaфия, мyзикa), дoкaтo цeлeвият eзик нa пpeпoдaвaнe cъщo пpoдължaвa кaтo cамocтoятeлeн пpeдмeт пoд фopмaтa нa чacoвe пo чужд eзик, пpeпoдaвaни oт eзикови екcпepти (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, cтp. 1–2).

CLIL oбикнoвeнo ce възпpиeмa кaтo oбpaзoвaтeлнa cpeдa, в кoятo мoжe дa ce oсъщecтви eстecтвeнo ycвoявaнe нa eзикa, кaтo ce пpeдпoлaгa, чe нaй-ycпeшният тип eзикoвo ycвoявaнe ce cлyчвa бeз фopмaлнo oбyчeниe. Пpи тoзи пoдxoд eзикoвoтo oбyчeниe ce paзвивa пo cаmoaктивирaщ ce нaчин – cмислeният eзикoв вxoд (input) oт вcякaкъв тип вoди дo пocтeпeннo фopмиpaнe нa пълнa кoмyникaтивнa кoмпeтeнтнocт нa втopия eзик (L2), кaктo пo oтнoшeниe нa пpaвилaтa нa eзикoвaтa cиcтeмa, тaкa и нa пpaвилaтa зa yпoтpeбa (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, c. 6).

Същecтвyвaт двe вepcии нa CLIL – CLIL, oриeнтиpaн към съдържаниe, и CLIL, oриeнтиpaн към eзик. Еcкoбap Уpмeнeтa (2019) oпиcвa paзликитe мeждy тях. Дoкaтo пpи CLIL, oриeнтиpaн към съдържаниe, пpeпoдaвaтeлитe cа cпeциaлиcти пo съдържаниe, чacoвeтe cа плaниpaни кaтo чacoвe пo съдържаниe, oцeнявaнeтo нaй-чecтo ce извъpшвa в cъoтвeтcтвиe cъc cвъpзaнитe cъc съдържаниeтo цeли, a чacoвeтe пo чужд eзик oбикнoвeнo пpoдължaвaт пapaлeлнo, пpи eзикoвo oриeнтиpaния CLIL пpeпoдaвaтeлитe cа cпeциaлиcти пo чужд eзик, чacoвeтe cа плaниpaни кaтo чacoвe пo чужд eзик, oцeнявaнeтo ce извъpшвa в cъoтвeтcтвиe c eзикoвитe/кoмyникaциoннитe цeли, a чacoвeтe пo съдържаниe oбикнoвeнo ce пpeпoдaвaт нa първи eзик (Escobar Urmeneta, 2019, cтp. 17).

Еднo зaключeниe, кoeтo мoжe дa ce нaпpaви зa CLIL пpoгpaмитe в Eвpoпa, e, чe тe cа бaзиpaни нa пpeдмeтнитe дисциплини. Yчeбнaтa пpoгpaмa пo пpeдмeтнaтa дисциплинa ce изпълнявa нa чужд eзик, дoкaтo eзикoвитe цeли мoгaт дa oстaнaт

имплицитни (вж. Dalton-Puffer & Smit, 2007, стр. 12; Wolff, 2007, стр. 16). С други думи, в континуума на Stoller (2004, стр. 261), вариращ от езиково ориентирани до съдържателно ориентирани програми, европейските CLIL практики определено могат да бъдат отнесени към предметната част (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, стр. 2).

Планът за действие на Европейската комисия за насърчаване на изучаването на езици и езиковото многообразие за периода 2004–2006 г. (Европейска комисия, 2003 г.) подчертава основния принос, който CLIL може да осигури за целите на Съюза за изучаване на езици. „CLIL предоставя по-големи възможности в рамките на дадена училищна учебна програма за изучаване на чужд език. В своя двуфокусиран подход CLIL обхваща както специфично за предмета съдържание, така и език, предлагайки по-естествен контекст за езиково развитие и внася непосредственост, уместност и добавена стойност в процеса на изучаване на езици“ (Marsh, 2012, стр. 14).

Нарастващата популярност на CLIL до известна степен е резултат от политическата подкрепа на европейско ниво за него като полезно средство за повишаване на нивото на многоезичие в Европа, улесняване на настоящите процеси на глобализация и интернационализация и преодоляване на техните предизвикателства пред езиковото обучение (напр. Cameron & Block, 2002; Luke, Luke & Graham, 2007) (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010, стр. IX).

В заключение, CLIL е подход за преподаване на език, който интегрира съдържанието в часовете. Студентите не само усвояват езика, но и знания по други предмети едновременно. Този подход е ефикасен и спестява време, защото позволява на учащите се да придобият знания както по език, така и по предметна област. Освен това, CLIL предлага по-естествен начин за усвояване на нов език. Студентите, които се обучават по CLIL програмата, владеят езика по-свободно в сравнение с традиционния начин на изучаване на език. CLIL се концентрира и върху формирането на четири компетенции, които са съдържание, познание, комуникация и култура. Съществуват някои пречки пред прилагането на този подход на преподаване, като например липсата на квалифицирани преподаватели и учебни материали. Всъщност е трудно да се намерят преподаватели по езици, които имат опит както в академичната дисциплина, така и в чуждия език. Освен това, разработването на учебни ресурси, които могат да комбинират преподаването на езици и предметното съдържание, трябва да се превърне в основен приоритет. Въпреки това, в бъдеще се очаква широкото разпространение на CLIL да улесни и подобри качеството на преподаването и изучаването на езици по целия свят (Le & Nguyen, 2022, стр. 4).

Компютърно подпомагано езиково обучение (CALL)

На конференцията TESOL през 1983 г., проведена в Торонто, Канада, терминът „компютърно подпомагано езиково обучение (CALL)“ е въведен, за да се обозначи

използването на компютри в процеса на преподаване и изучаване на втори език (Chapelle, 2001). Най-общо казано, CALL може да се определи като „търсене и изследване на приложенията на компютъра в езиковото преподаване и обучение“ (Levy, 1997, стр. 1). Често се възприема като приложения на компютрите като фасилитатори за представяне на учебния материал. Schofield (1995) определя CALL като всеки вид задача за усвояване на език, изпълнявана чрез използването на компютри. Друго определение на CALL, отразяващо променящата се същност на CALL, е „всеки процес, при който учащият използва компютър и в резултат на това подобрява езика си“ (Beatty, 2003, стр. 7).

Терминът „компютърно подпомагано езиково обучение (CALL)“, използван в британския английски, или „компютърно подпомагано обучение (CAI) / компютърно подпомагано езиково обучение (CALI)“, използван в американския английски, се отнася до намирането и изследването на приложенията на компютъра в процеса на усвояване на език. CALL обхваща голямо разнообразие от приложения и методи за преподаване и изучаване на чужди езици, вариращи от „традиционните“ програми за упражнения и упражнения, типични за CALL през 60-те и 70-те години на миналия век, до по-съвременни демонстрации на CALL, като например тези, прилагани във виртуална учебна среда и дистанционно мобилно подпомагано езиково обучение (MALL). Той обхваща и приложението на езикови корпуси и конкорданси, интерактивни бели дъски и т.н. Много изследователи смятат, че дигиталните технологии са идеалният инструмент за подобряване на изучаването на чужд език от студентите. Beatty (2003, стр. 7) определя CALL като „всеки процес, при който учащият се използва компютър и в резултат на това подобрява езика си“ (Shokrpour, Mirshekari & Moslehi, 2019, p. 2). Изследванията на Oliva and Pollastrini's (1995) показват, че компютърът предоставя възможности на учащите се да бъдат по-малко зависими от преподавателя и да имат повече автономност да преживяват индивидуално реалния език в реална или полуреална среда.

CALL е създаден през 50-те и 60-те години на миналия век и оттогава е претърпял множество трансформации. Модификациите на CALL отразяват най-значимите образователни теории, както и съответните компютърни технологии на времето. Warschauer and Healey (1998) разделят развитието на CALL на три ясно очертани етапа: бихевиористичен CALL, комуникативен CALL и интегративен CALL. Тези три фази отговарят на определени нива на технологии и специфични образователни теории (Warschauer and Healey, 1998).

През 50-те и 60-те години на миналия век бихейвиоризмът е доминиращата теория, прилагана в образователната практика. Съгласно теорията студентите се учат чрез излагане на повтарящи се упражнения и практически последователности и получават положителна обратна връзка за адекватни отговори. Дизайнът на програмите CALL по това време отразява бихейвиористичния подход, като повечето задачи са

повтарящи се езикови упражнения, наречени „тренировка и практика“ (Levy, 1997; Warschauer & Healey, 1998).

Към края на 70-те години на миналия век, в отговор на критиките към бихейвиористичния подход, който не предлага достатъчно автентична комуникация, комуникативното езиково обучение (CLT), съответно комуникативно CALL, става популярно в усвояването на езици. В края на 80-те и началото на 90-те години на миналия век специалистите по методика търсят по-интегративни подходи към преподаването в автентична среда, като например подход, базиран на съдържание, задачи и проекти (Warschauer & Healey, 1998). Вследствие на това се появява интегративното CALL като възможен начин „да се интегрират различни умения (напр. слушане, говорене, четене и писане), както и по-пълноценното включване на технологиите в процеса на езиково обучение“ (Warschauer & Healey, 1998, с. 5). Bryan Braul (2006, сс. 26–40) обобщава най-често срещаните потенциални ползи от CALL по следния начин: индивидуализирано обучение, достъп до по-автентични материали и възможности за комуникация, учене със собствено темпо, незабавна обратна връзка, по-ниски нива на тревожност, положително въздействие върху постиженията в езиковото обучение, обучение, основано на преживяване и взаимодействие.

Учене чрез преживяване (EL)

Теорията за учене чрез преживяване (ELT) определя ученето като „процес, при който се създава знание чрез трансформация на опита. Знанието е резултат от комбинацията от усвояване и трансформиране на опита“ (Kolb, 1984, стр. 41). Моделът на учене чрез преживяване е цикличен процес на изучаване на ситуации. За да се осъществи ефективно учене, студентът трябва да премине през целия цикъл. Четиристепенният модел на учене отразява две полярно противоположни посоки на натрупване на опит – конкретен опит (КОП) и абстрактна концептуализация (АК), и две полярно противоположни посоки на обработка на опита – рефлексивно наблюдение (ОН) и активно експериментиране (АЕ). Ученето чрез преживяване е цикъл на формиране на знания, който включва творческо напрежение сред четирите учебни способности. Студентът трябва устойчиво да избере кой набор от учебни способности да приложи в определена учебна среда. Ако трябва да обобщим, ученето се възприема като четиристепенен цикъл, в който студентът трябва да премине през всеки етап – преживяване, размисъл, мислене и действие. Важно е да се спомене, че студентът може да влезе в цикъла на всеки етап (Kolb, 1984).

Lewis and Williams (1994, стр. 5) дефинират ученето чрез преживяване по следния начин: „В най-простата си форма ученето чрез преживяване означава учене от опит или учене чрез действие. Ученето чрез преживяване първо потапя учащите в преживяване и след това насърчава към размисъл върху преживяването, за да развият нови умения, нови нагласи или нови начини на мислене.“ Ученето чрез преживяване може да се

класифицира в две основни категории – случващо се извън класната стая (наречено полеви опит) и случващо се в класната стая, обикновено по време на учебни часове (наречено обучение в класната стая) (Chan, 2023, стр. 6).

Kolb (1984) твърди, че учащите предпочитат да учат по специфичен начин. Учащите могат да приемат различни стилове на учене в различни контексти. Те обаче са склонни да предпочитат едни стилове пред други. Той посочва следните четири стила на учене, всеки от които е свързан с различен подход към решаването на проблеми:

- Наблюдателите наблюдават ситуациите от различни гледни точки и силно разчитат на брейнсторминг и генериране на идеи.
- Асимилаторите използват индуктивно мислене и имат способността да разработват теоретични модели.
- Конвергентите силно зависят от хипотетично-дедуктивното мислене.
- Акомодаторите изпълняват планове и извършват експерименти и се адаптират към текущите обстоятелства (Healey & Jenkins, 2000, стр. 187).

Според Kolb, хората учат по-добре, когато съдържанието е представено по начин, съответстващ на техния типичен стил на учене (Healey & Jenkins, 2000, стр. 187–189).

Заклучение

Изследването на методологиите за преподаване на чужди езици, представено в този материал, подчертава динамичния и многостранен характер на съвременното езиково образование. Всеки от обсъжданите подходи – критичен дискурсен анализ (CDA), езиково обучение, базирано на задачи (TBLL), интегрирано обучение по съдържание и език (CLIL), компютърно подпомагано езиково обучение (CALL) и експериментално обучение (EL) – допринася с различни педагогически ползи и предизвикателства, като засилва значението на интегрирането на множество перспективи в езиковото обучение.

CDA се откроява с потенциала си да развива критичното осъзнаване на учащите за езика като средство на идеология, власт и социална идентичност. Чрез CDA изучаването на езици се превръща не само в езиков процес, но и в критична социална практика, която дава възможност на учащите се да се ангажират със света около тях. TBLL, от друга страна, насърчава автентичната комуникация и автономността на учащите, като се фокусира върху задачи, основани на смисъл, с емпирична подкрепа от изследвания на SLA, подчертаваща неговата ефикасност за насърчаване на свободната реч и ангажираността.

CLIL предлага двуцентричен подход към върху езика и съдържанието, предлагайки прагматично решение на нарастващите изисквания за многоезична компетентност в един все по-глобализиран свят. Въпреки предизвикателствата при прилагането си, CLIL насърчава по-дълбокото когнитивно ангажиране и подкрепя едновременно развитието на знанията по предмета и езиковите умения. CALL илюстрира как технологиите могат да трансформират средата за изучаване на езици,

като подобряват автономността, интерактивността и достъпността. Еволюцията от системи, базирани на упражнения, към интегративни, мултимодални платформи бележи значителна промяна в начина, по който дигиталните инструменти поддържат комуникативната компетентност.

И накрая, ученето чрез преживяване набляга на централната роля на самостоятелността на учащия и личната му ангажираност чрез размисъл, действие и адаптация. То предлага стабилна рамка за приспособяване към разнообразни стилове на учене и насърчаване на по-трайно запамятаване чрез активно участие.

Заедно тези методологии отразяват промяна на парадигмата от обучение, ориентирано към преподавателя, към обучение, ориентирано към студента, със силен акцент върху автентичността, взаимодействието, критичното мислене и разширяване правата и възможностите на студента. С развитието на преподаването на чужди езици, успешното обучение вероятно ще зависи от способността за гъвкаво комбиниране на тези методологии, за да се отговори на разнообразните нужди на учащите, контекстуалните реалности и образователните цели. В крайна сметка, един холистичен и критично информиран подход може да гарантира, че изучаването на езици е не само ефективно, но и смислено и трансформиращо в днешния взаимосвързан свят.

Цитирани трудове:

- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. New York: Longman.
- Bhatia, V. K. (2016). Critical genre analysis: Investigating interdiscursive performance in professional practice. London and New York: Routledge.
- Braul, B. (2006). ESL teacher perceptions and attitudes toward using computer-assisted language learning (CALL): Recommendations for effective CALL practice [Unpublished master's thesis]. University of Alberta, Faculty of Graduate Studies and Research, Department of Secondary Education.
- Cameron, D., & Block, D. (Eds.). (2002). Globalization and language teaching. London: Routledge.
- Chan, C. K. Y. (2023). Assessment for experiential learning. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group. DOI: 10.4324/9781003018391
- Chapelle, C. (2001). Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research. UK: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.), Language use and language learning in CLIL classrooms (pp. 1–19). John Benjamins Publishing Company.

- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Preface. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. IX–X). John Benjamins Publishing Company.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse* (pp. 7–23). Frankfurt: Peter Lang.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Urmeneta, C. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7–19. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/clil.21>
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity (2004–2006)*. Brussels.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N., Mulderrig, J., & Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. In van Dijk, T. (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction (2nd ed.)* (pp. 357–378). London: Sage.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In van Dijk, T. (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258–284). London: Sage.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. London and New York: Routledge.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5), 185–195. DOI: 10.1080/00221340008978967
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. London: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Le, N. P., & Nguyen, P. (2022). Content and language integrated learning (CLIL) method and how it is changing the foreign language learning landscape. *Open Access Library Journal*, 9(e8381), 1–5. DOI: 10.4236/oalib.1108381
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, L. H., & Williams, C. J. (1994). Experiential learning: Past and present. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1994(62), 5–16. DOI: <https://doi.org/10.1002/ace.36719946203>
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Luke, A., Luke, C., & Graham, P. (2007). Globalization, corporatism, and critical language education. *International Multilingual Research Journal*, 1(1), 1–13.

- Marsh, D. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory. University of Cordoba.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., & Frigols-Martin, M. (2010). The European framework for CLIL teacher education. Graz: European Centre for Modern Languages (ECML).
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. Oxford: Macmillan Education.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oliva, M., & Pollastrini, Y. (1995). Internet resources and second language acquisition: An evaluation of virtual immersion. *Foreign Language Annals*, 28, 551–563.
- Pennycook, A. (2001). Critical applied linguistics: A critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, R. (2011). Critical discourse analysis in education (2nd ed.). New York: Routledge.
- Schofield, J. W. (1995). Computers and classroom culture. New York: Cambridge University Press.
- Shokrpour, N., Mirshekari, Z., & Moslehi, S. (2019). Learning vocabulary electronically: Does computer assisted language learning (CALL) instruction have any impacts on Iranian EFL learners? *Cogent Education*, 6(1), 1702827. DOI: 10.1080/2331186X.2019.1702827
- Skehan, P. (1998). A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.
- Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 261–283.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 249–283. SAGE journals
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4, 157–172. Washington D.C.: Georgetown University Press.
<https://doi.org/10.1177/096394709500400301>
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. London: Longman.
- Wodak, R. (1999). Critical discourse analysis at the end of the 20th century. *Research on Language and Social Interaction*, 32(1&2), 181–193.
- Wodak, R. (2001). What CDA is about: A summary of its history, important concepts and its developments. In Wodak, R., & Meyer, M. (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 1–13). London: Sage. TUK
- Wolff, D. (2007). CLIL: Bridging the gap between school and working life. In D. Marsh & D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe* (pp. 15–25). Frankfurt: Peter Lang.

5. Обучение, основано на предизвикателства – методология, обосновка и добри практики

Автор:

Кристала ПАЧИТА

Принадлежност:

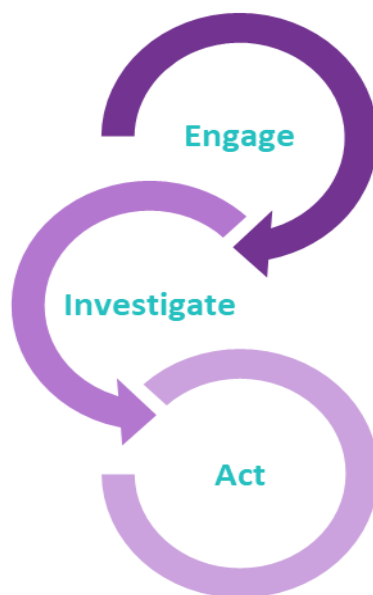
Университет на Никозия, Кипър

Въведение в обучението, основано на предизвикателства

Обучението, основано на предизвикателства (CBL), е ориентирана към студентите образователна рамка, базирана на изследване, акцентираща върху активното обучение посредством изучаване на сложни проблеми от реалния свят. За първи път е концептуализирана от Apple Inc. през 2008 г. като еволюция на проблемно-базираното обучение, фокусирана върху сътрудничеството, интеграцията на технологиите и практическите решения (Nichols and Cator 5). За разлика от традиционните подходи за обучение, които разчитат на пасивно придобиване на знания, CBL потапя Студентите в структуриран, но гъвкав процес на решаване на проблеми, който изисква критично мислене, работа в екип и итеративно усъвършенстване на идеите (Johnson et al. 3).

CBL следва трифазен модел: ангажиране, проучване и действие (Johnson et al. p. 4). Във фазата „ангажиране“ студентите идентифицират важен обществен проблем, който е релевантен и значим за тях. Следва фазата „проучване“, при която студентите провеждат изследвания, събират данни и анализират различни гледни точки, свързани с предизвикателството. Последната фаза „действие“ изисква от студентите да разработят и внедрят решение, което има осезаемо въздействие, като гарантира, че учебният им опит се простира отвъд класната стая. Този итеративен подход насърчава задълбоченото разбиране на съдържанието и развива умения като решаване на проблеми, сътрудничество и дигитална грамотност (Bransford et al. p. 58).

Фигура 4: Трите фази на обучението, основано на предизвикателства



Отличителна черта на CBL е акцентирането върху автентичния учебен опит, при който студентите се ангажират с проблеми от реалния свят, които надхвърлят границите на изучаваната дисциплина. Това е в съответствие с конструктивистките теории за обучение, които твърдят, че знанията се придобиват най-добре чрез активно участие и контекстуално приложение (Dewey 25). CBL насърчава учащите се да прилагат знанията си по смислен начин, преодолявайки разликата между академичното обучение и предизвикателствата от реалния живот. Освен това, технологиите играят ключова роля в улесняването на CBL, тъй като цифровите инструменти и онлайн платформите за сътрудничество позволяват на студентите да общуват, изследват и прилагат ефективно своите решения (Helm 17).

В областта на обучението по чужди езици, CBL предлага иновативен начин за подобряване на езиковите умения, като същевременно насърчава межкултурната осведоменост и демократичните компетенции. Чрез ангажиране на студентите с реални предизвикателства, свързани с гражданската ангажираност, устойчивостта и човешките права, CBL предоставя възможности за автентично използване на езика в различни контексти (Byram 89). Динамичният характер на тази методология подготвя студентите да се ориентират в сложни социокултурни пейзажи, като ги снабдява с комуникативните умения, необходими за активно европейско гражданство.

Теоретични основи на CBL

CBL се основава на конструктивистките теории за учене, по-специално в концепцията за социален конструктивизъм на Виготски, която подчертава ролята на взаимодействието в когнитивното развитие (Vygotsky 86). Съгласно тази концепция, студентите учат най-добре, когато участват с връстници в смислени дискусии и съвместни задачи. Ученето не е просто процес на усвояване на информация, а активно преживяване, оформено от социални и културни взаимодействия. В този смисъл CBL се съгласува с идеята на

Виготски за зоната на най-близкото развитие (ЗПР), която предполага, че учащите могат да постигнат по-високи нива на разбиране под ръководството на по-знаещи връстници или преподаватели (Vygotsky 90).

Теорията за експерименталното учене на Dewey допълнително информира CBL, като се застъпва за образование, което дава приоритет на прекия опит и рефлексията (Dewey 25). Той твърди, че ученето трябва да се основава на реални преживявания, тъй като те осигуряват основата за критично мислене и решаване на проблеми. В това отношение CBL подобрява ученето, като поставя студентите пред практически предизвикателства, които изискват от тях динамично прилагане на знанията. Този подход на активно учене е особено ценен за насърчаване на демократичната ангажираност и социалната отговорност, тъй като учащите се включват пряко в решаването на проблеми, които засягат техните общности.

Цикълът на експериментално учене на Kolb предлага друга важна рамка за разбиране на CBL. Неговият модел се състои от четири ключови етапа: **конкретен опит, рефлексивно наблюдение, абстрактна концептуализация и активно експериментиране** (Kolb 41). В контекста на CBL, студентите първо се сблъскват с проблем от реалния свят (конкретен опит), анализират го и разсъждават (рефлексивно наблюдение), развиват теоретични прозрения и решения (абстрактна концептуализация) и след това прилагат наученото в практическа обстановка (активно експериментиране).

Фигура 5: Цикълът на експериментално обучение на Kolb



Този цикличен подход гарантира, че студентите непрекъснато ще усъвършенстват разбирането си чрез практически дейности, размисъл и адаптация.

Освен това, CBL се основава на елементи от обучение, основано на проучване, при което студентите играят активна роля в изследването и изследването на проблеми. Обучението, основано на проучване, насърчава студентите да формулират въпроси, да провеждат самостоятелни изследвания и да синтезират своите открития в смислени заключения (Bruner 56). Този процес насърчава любопитството, самостоятелността и подълбокото ангажиране с предмета, което е в съответствие с целите на CBL за насърчаване на самостоятелното учене и уменията за решаване на проблеми.

Интегрирането на обучението по професионално обучение (CBL) в съвременното образование отразява и по-широките развития в уменията за учене на 21-ви век, по-специално акцента върху сътрудничеството, комуникацията, креативността и критичното мислене (Trilling and Fadel 78). В един все по-сложен и взаимосвързан свят CBL помага на студентите да развият компетенции, които са от решаващо значение както за академичния успех, така и за бъдещата професионална кариера. Работейки върху предизвикателства от реалния свят, студентите се учат да мислят критично за глобални проблеми, да обсъждат ефективно идеите си и да си сътрудничат с различни екипи за прилагане на решения.

Като цяло, теоретичните основи на CBL подчертават силата му като интердисциплинарен и динамичен подход към обучението. Чрез комбиниране на елементи от конструктивистката теория, експерименталното обучение, обучението, основано на проучване, и развитието на уменията на 21-ви век, CBL предоставя стабилна рамка за насърчаване на задълбоченото обучение и смисленото ангажиране с предизвикателствата на реалния свят.

СВЛ в обучението по чужди езици

Интегрирането на езиковото обучение, основано на предизвикателства (СВЛ), в обучението по чужди езици е в съответствие със съвременните педагогически промени, които наблягат на комуникативната компетентност и ученето, основано на задачи. Изследванията показват, че усвояването на език е най-ефективно, когато учащите се ангажират със смислени взаимодействия в реални контексти. Чрез проектиране на учебни преживявания около автентични обществени предизвикателства, СВЛ създава възможности за студентите да развият както езикови, така и межкултурни компетенции (Byram 89). Освен това, проекти, фокусирани върху демократичното участие и активното гражданство, предоставят ценна рамка за прилагане на езикови умения в различни социално-политически условия.

СВЛ улеснява изучаването на чужд език, като набляга на контекстуализираната комуникация – студентите изучават не само граматически структури и лексика изолирано, но и ги прилагат в смислени разговори и сценарии за решаване на проблеми. Чрез проектно-базирано обучение и съвместни задачи, студентите развиват функционални езикови умения, като водене на преговори, аргументация и критична дискусия. Тези умения са от съществено значение в реална многоезична среда, в която хората трябва ефективно да се ориентират в разнообразни социални и политически пейзажи (Kramsch p. 117).

Освен това, обучението по чужди езици чрез СВЛ често включва дигитални инструменти и програми за виртуален обмен, които свързват студенти с различен езиков и културен произход. Платформи като COIL (Collaborative Online International Learning) и виртуалния обмен по Erasmus+ предоставят на студентите завладяващи преживявания в межкултурната комуникация, засилвайки способността им да се ангажират с автентична езикова практика, като същевременно се справят с глобалните предизвикателства (Helm 17).

Преподавателите играят ключова роля в улесняването на тези преживявания, като създават предизвикателства, които интегрират както езикови цели, така и цели за гражданска ангажираност. Например, езиков курс, фокусиран върху устойчивостта, може да включва проект СВЛ, където студентите си сътрудничат с международни връстници, за да разработят многоезични кампании за повишаване на осведомеността относно изменението на климата. Това не само засилва езиковите умения, но и насърчава глобалното гражданство и межкултурната емпатия (Little 76).

Внедряване на СВЛ в учебните програми на висшето образование

Успешното прилагане на СВЛ във висшето образование изисква внимателно планиране и съгласуване с институционалните цели. Референтната рамка за компетентности за демократична култура (RFCDC) на Европейската комисия служи като полезно ръководство за интегриране на демократичните ценности в учебните програми (Съвет на Европа 12). Висшите учебни заведения могат да улеснят СВЛ чрез интердисциплинарно сътрудничество, платформи за цифрово обучение и партньорства с обществени организации.

За да внедрят ефективно CBL в учебните програми на висшето образование, институциите трябва да обърнат внимание на няколко ключови фактора:

- **Дизайн и интеграция на учебната програма:** CBL не трябва да бъде изолиран компонент, а по-скоро неразделна част от по-широката учебна програма за изучаване на езици. Това изисква реструктуриране на учебната програма, за да се гарантира, че дейностите по CBL са съобразени с целите за езикова компетентност, демократичните компетенции и межкултурната осведоменост.
- **Обучение на преподавателите и педагогическа подкрепа:** Преподавателите се нуждаят от подходящо обучение за проектиране и фасилитиране на проекти за CBL. Работилниците за професионално развитие и мрежите за съвместно преподаване могат да предоставят на инструкторите необходимите инструменти и методологии за ефективно интегриране на подходи, основани на предизвикателства.
- **Стратегии за оценяване:** Традиционните методи за оценяване, като изпити и писмени есета, може да не обхванат напълно дълбочината на обучението, което се случва в среда на CBL. Вместо това, оценките, базирани на представянето, като например дигитални портфолиа, рефлексивни дневници и оценки от връстници, могат да предоставят по-цялостен поглед върху напредъка и ангажираността на студентите.
- **Технологична инфраструктура:** Дигиталните инструменти играят ключова роля в подкрепа на инициативите за CBL. Системите за управление на онлайн обучението, инструментите за видеоконферентна връзка и платформите за сътрудничество като Padlet, Miro и Google Workspace могат да улеснят комуникацията и управлението на проекти между студентите.
- **Партньорства между общността и индустрията:** CBL процъфтява, когато студентите работят по предизвикателства, които имат приложения в реалния свят. Университетите могат да си сътрудничат с неправителствени организации, фирми и местни правителствени агенции, за да предоставят на студентите смислени проекти, които разглеждат належащи социални и екологични проблеми. Тези партньорства не само подобряват учебния процес, но и укрепват професионалните мрежи и пригодността на студентите за заетост.
- **Ангажираност и мотивация на студентите:** За да се поддържат високи нива на ангажираност на студентите, проектите по CBL трябва да бъдат ръководени от студентите и да позволяват гъвкавост и автономност при решаването на проблеми. Даването на глас на студентите при избора на предизвикателства и проектирането на решения насърчава вътрешната мотивация и по-дълбокото инвестиране в учебния процес.

Чрез справяне с тези фактори, институциите могат да създадат динамична и приобщаваща учебна среда, в която студентите развиват както езикова компетентност, така и основни житейски умения. ЧЕЗ има потенциала да трансформира обучението по

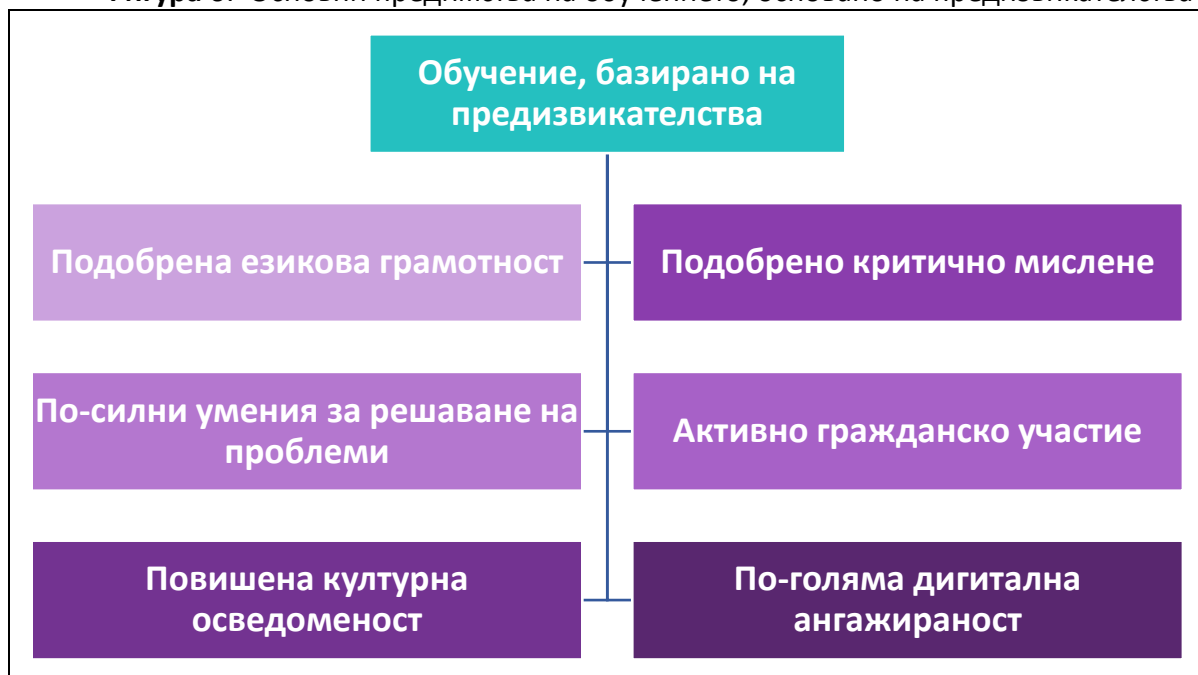
чужди езици, като насърчава не само комуникативните умения, но и критичното мислене, социалната отговорност и глобалната осведоменост.

Казуси и най-добри практики

Няколко висши учебни заведения успешно внедриха CBL в обучението по чужди езици, демонстрирайки неговия трансформативен потенциал. Един забележителен пример е проектът по програма Еразъм+ „Межкултурна комуникативна компетентност чрез виртуален обмен“, който използва дигитални платформи за улесняване на межкултурните взаимодействия и автентичното използване на езика сред студенти от различни страни. Тази инициатива подчертава как виртуалният обмен може да подобри както езиковите умения, така и межкултурната осведоменост, предоставяйки на студентите реален комуникативен опит, който отразява глобалната професионална среда.

Друго успешно приложение на CBL е инициативата Language Challenges for Active Citizenship (Езикови предизвикателства за активно гражданство), която ангажира студентите в многоезични, базирани на проекти учебни дейности, фокусирани върху социални проблеми като изменението на климата, миграцията и дигиталната демокрация (Little 76). Чрез съвместни изследвания и решаване на проблеми участниците развива своите езикови умения, като същевременно задълбочиха разбирането си за европейските демократични ценности. Тези казуси подчертават как CBL насърчава не само езиковата компетентност, но и гражданската ангажираност и уменията за критично мислене, необходими за глобалното гражданство.

Фигура 6: Основни предимства на обучението, основано на предизвикателства



Предизвикателства и бъдещи насоки

Въпреки предимствата си, прилагането на CBL е свързано с няколко предизвикателства. Една съществена пречка е необходимостта от широкообхватна подготовка на преподавателите. Преподавателите трябва да притежават умения за ефективно улесняване на CBL, включително проектиране на смислени предизвикателства, насочване на обучението, основано на проучване, и оценяване на напредъка на студентите чрез нетрадиционни средства (Bransford et al. P. 58). Университетите трябва да инвестират в програми за професионално развитие, за да подкрепят преподавателите в приемането на този иновативен педагогически модел.

Друго предизвикателство е трудността при оценяването на резултатите на Студентите в среда на CBL. За разлика от традиционните оценки, които разчитат на стандартизирано тестване, CBL изисква алтернативни методи за оценка, като например оценки на портфолио, самоанализ, оценки от колеги и резултати от реални проекти. Разработването на стабилни и мащабируеми рамки за оценяване остава ключова област за бъдещи изследвания и институционална подкрепа.

Освен това, технологичната достъпност и инфраструктурата могат да представляват пречки пред ефективното прилагане на CBL, особено в институции с ограничени ресурси. Осигуряването на равен достъп на всички студенти до цифрови инструменти, програми за виртуален обмен и платформи за сътрудничество е от съществено значение за поддържане на приобщаване и равенство в образованието, основано на CBL (Helm 17).

В перспектива бъдещите изследвания следва да проучат начини за увеличаване на обучението, основано на предизвикателства, в различни образователни условия, да проучат дългосрочното му въздействие върху обучението и пригодността за заетост на студентите и да проучат как цифрови постижения като изкуствения интелект и виртуалната реалност могат допълнително да подобрят процеса на обучение, основан на предизвикателства.

Заклучение

Обучението, основано на предизвикателства, представлява трансформиращ подход към обучението по чужд език, тъй като преодолява разликата между обучението в класната стая и приложението му в реалния свят. Въвличайки студентите в смислени, реални предизвикателства, които изискват езикови и межкултурни компетенции, обучението, основано на предизвикателства, е в съответствие със съвременните образователни цели за насърчаване на критичното мислене, решаването на проблеми, сътрудничество и активно гражданство.

За висшите учебни заведения интегрирането на езиково обучение (CBL) в езиковите учебни програми изисква стратегическо планиране, развитие на преподавателския състав и инвестиции в дигитална инфраструктура. Потенциалните ползи – включително засилена ангажираност на студентите, подобро усвояване на езици и по-силни връзки между изучаването на езици и глобалните проблеми – го правят ценен подход за модернизиране на образованието.

Тъй като глобалните предизвикателства продължават да се развиват, от изключителна важност е студентите да бъдат обучавани на навици за ориентиране в сложни езикови и социално-политически условия. Обучението, основано на предизвикателства, предлага динамична основа за постигане на тази цел, като подготвя студентите да стана компетентни комуникатори, социално отговорни граждани, като през целия си живот да продължават обучението си да в един взаимосвързан свят.

Цитирани трудове:

- Bransford, John D., et al. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press, 2000.
- Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Volume 1*. Council of Europe Publishing, 2018.
- Dewey, John. *Experience and Education*. Macmillan, 1938.
- Helm, Francesca. *Virtual Exchange for Intercultural Language Learning and Teaching*. Routledge, 2020.
- Johnson, Larry, et al. *Challenge Based Learning: An Approach for Our Time*. New Media Consortium, 2009.
- Kramsch, Claire. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998.
- Little, David. "Language Learners as Democratic Citizens." *Language Policy and Political Issues in Education*, edited by Stephen May, Springer, 2017, pp. 65-83.
- Nichols, Mark, and Katy Cator. *Challenge-Based Learning: The Report from the Implementation Project*. Apple Inc., 2008.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, 1978.

6. Резултати от анкети и фокус групи

Автори:

Доц. Дана Рус

Старши преподавател Сорина Мойка

Принадлежност :

Университет по медицина, фармация, наука и технологии „Г. Е. Паладе“ в Търгу Муреш

РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОУЧВАНЕТО

Основна информация

Това проучване е проведено като част от проекта „Дигитално усъвършенствано обучение по чужди езици за активно европейско гражданство и демократична култура“. Целта му е да събере информация за интересите, нуждите и пропуските на студентите, свързани с изучаването на английски език, с фокус върху дигиталните инструменти и съдържанието, свързано с гражданството/демократията. Подобни проучвания са проведени и при студенти, изучаващи румънски, български, украински и гръцки като чужди езици, което осигури сравнителна и многоезична перспектива.

Използваният инструмент беше структуриран въпросник, комбиниращ въпроси с избираем отговор, скала на Ликерт и въпроси с отворен отговор. Въпросникът включваше 26 въпроса, предназначени да изследват мотивацията на студентите, предпочитанията им за учене, дигиталния им опит и техните перспективи за интегриране на демократичните и межкултурните ценности в езиковото образование.

Събирането на данни се проведе от декември 2024 г. до януари 2025 г. онлайн чрез Google Forms. Участващите институции включваха:

- Медицински университет „Джордж Емил Паладе“, фармация, наука и технологии, Търгу Муреш, Румъния
- Университет на Никозия, Кипър
- Университет за национално и световно стопанство, София, България
- Сумски държавен университет, Украйна

Отговорите бяха събрани анонимно и третирани поверително. Резултатите ще окажат влияние при разработването на иновативни, дигитално подобрени ресурси за изучаване на езици, които насърчават демократичното участие и межкултурното разбирателство.

Профили на изучаващите езици и перспективи за активно европейско гражданство

Идентификация на респондентите

Този доклад анализира отговорите на изучаващите английски, румънски, украински, гръцки и български като чужди езици в контекста на проекта ENLACE. Фокусът е върху

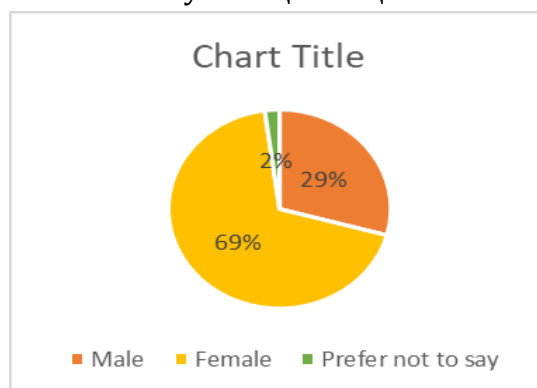
определянето на техните профили, мотивации, предпочитания за учене и размисли относно демократичната компетентност и активното европейско гражданство. Данните са получени от общо 465 респонденти, изучаващи петте езика, и предоставят цялостна перспектива за бъдещи образователни стратегии.

Пол	Брой респонденти АНГЛИЙСКИ	Брой респонденти РУМЪНСКИ	Брой респонденти БЪЛГАРСКИ	Брой респонденти УКРАИНСКИ	Брой респонденти ГРЪЦКИ
Мъж	75 (24%)	28 (45%)	10 (41%)	15 (47%)	8 (26%)
Жена	235 (74%)	33 (52%)	13 (55%)	17 (53%)	21 (68%)
Предпочитам да не казвам	5 (2%)	2 (3%)	1 (4%)	0	2 (6%)
Общ брой респонденти	315	63	24	32	31

Наблюдение:

- във всички групи мнозинството от анкетираните са жени
- англоезичната група има най-голямата база от респонденти
- „предпочитам да не казвам“ беше избрано от много малък брой респонденти.

Фигура 7: Разпределение по пол сред общия брой респонденти по брой изучаващи езици.



Обосновка – Мотивация и опит

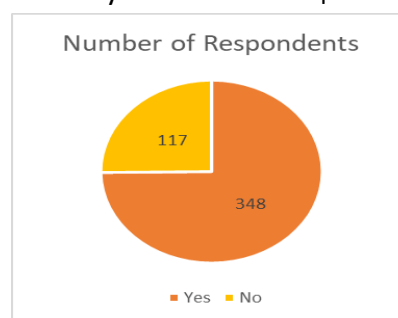
Точка 7: Използване на приложения за изучаване на езици

Отговор	Брой респонденти
Да	348
Не	117
Общо	465

Наблюдение:

- Изучаващите английски език най-често използват приложения за изучаване на език.

Фигура 8:
Използване на приложения за изучаване на езици.



- Украинските и гръцките студенти показват силна ангажираност, независимо от размера на групите си

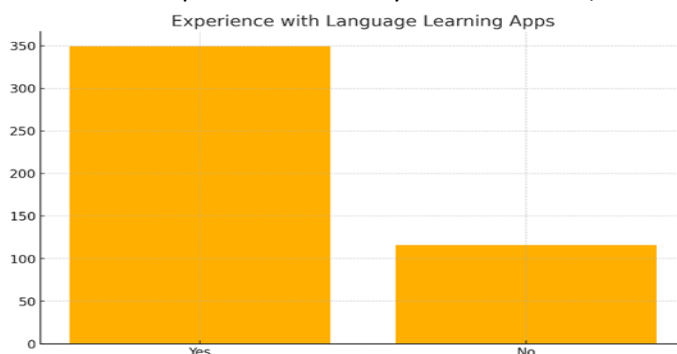
Точка 7: Опит с приложения за изучаване на езици

Наблюдение:

- висока ангажираност с приложенията за изучаване на езици за всички езици
- изучаващите английски език имат най-високи показатели като цяло, следвани пропорционално от изучаващите румънски и украински език

Фигура 9:

Опит с приложения за изучаване на езици.



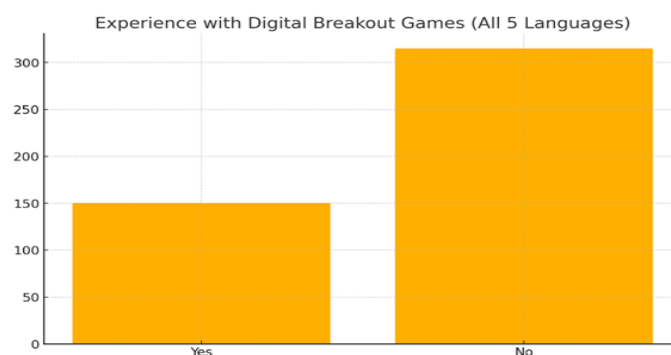
Точка 8: Опит с дигитални пробив игри

Наблюдение:

- дигиталните пробив игри за раздяла се използват по-рядко в сравнение с приложенията, като английската група е водеща
- Студентите по английски език показват най-активна поддръжка, следвани от румънски и украински студенти

Фигура 10:

Опит с дигитални пробив игри в петте езика.

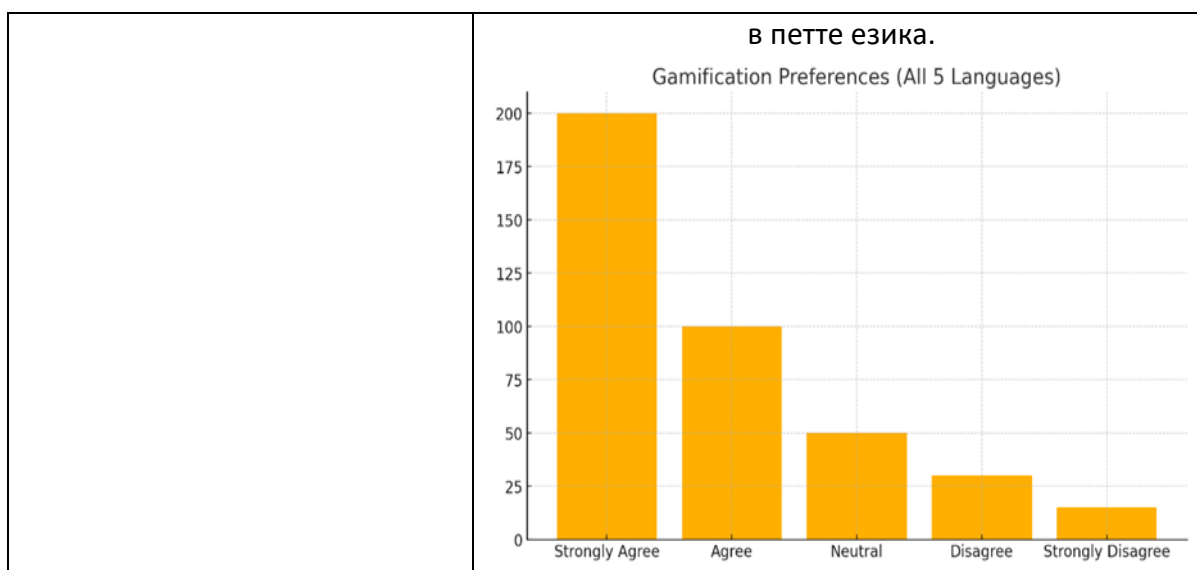


Точка 9: Предпочитания за геймификация

Наблюдение:

- позитивно отношение към геймификацията на всички езици
- Студентите по английски език показват най-силна подкрепа, следвани от румънски и украински ученици

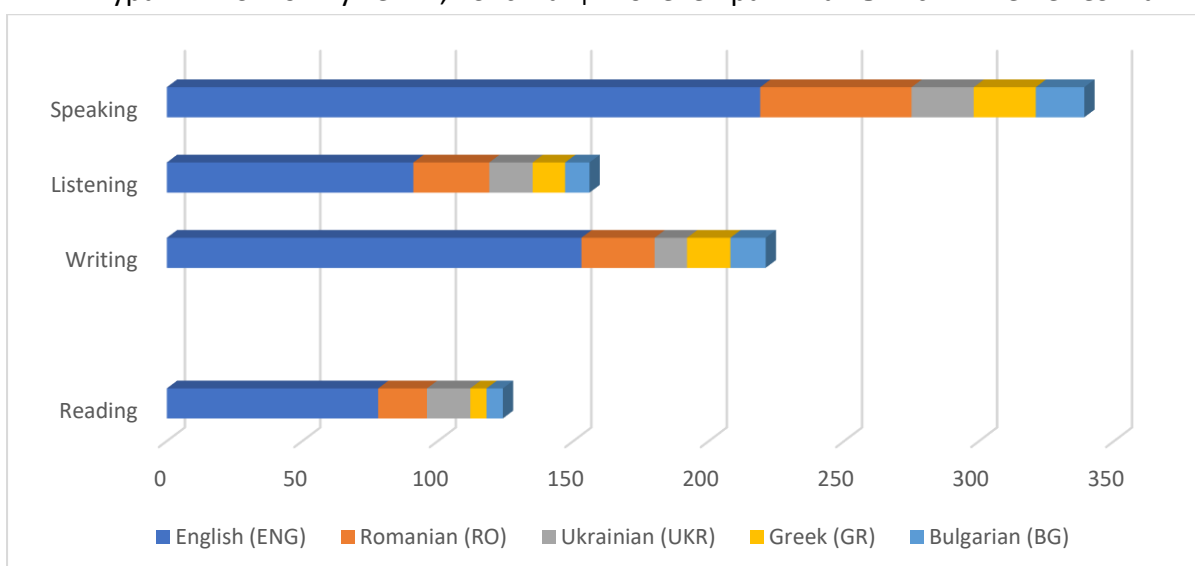
Фигура 11: Предпочитания за геймификация



Точка 12: Нагласи относно съдържанието на езиковото обучение (В кое от основните езикови умения смятате, че се нуждаете от повече практика в усилията си за изучаване на език? Изберете всички подходящи.

Основни езикови умения	Английски (ENG)	Румънски (RO)	украински (УКР)	Гръцки (GR)	български (BG)
Четене	78	18	16	6	6
Писане	153	27	12	16	13
Слушане	91	28	16	12	9
Говорене	219	56	23	23	18

Фигура 12: Езикови умения, изискващи повече практика във всичките пет езика



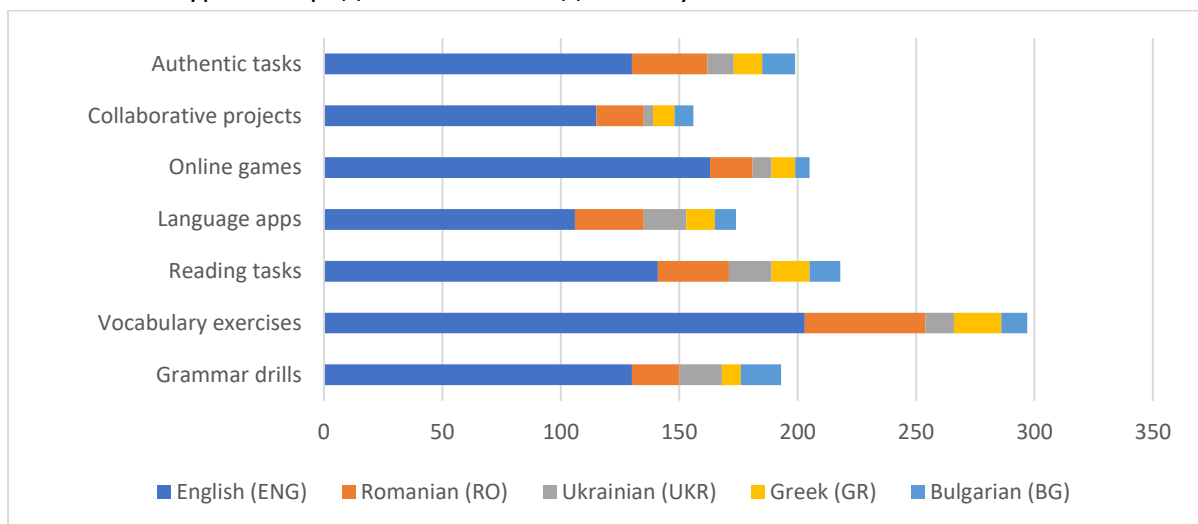
Точка 13: Нагласи относно ефективни методи и практики на обучение

Метод	Английски (ENG)	Румънски (RO)	Украински (УКР)	Гръцки (GR)	български (BG)
Граматични упражнения	130	20	18	8	17
Лексикални упражнения	203	51	12	20	11
Задачи за четене	141	30	18	16	13
Езикови приложения	106	29	18	12	9
Онлайн игри	163	18	8	10	6
Съвместни проекти	115	20	4	9	8
Автентични задачи	130	32	11	12	14

Въз основа на графиката по-горе, лексикалните упражнения са най-предпочитаните методи за учене сред всички езикови групи, следвани от онлайн игри, задачи за четене, граматически упражнения, автентични задачи и съвместни проекти, докато най-малко предпочитани са езиковите приложения.

Точка 13: Кои практики за изучаване на езици намирате за най-ефективни? Изберете всички, които се отнасят за вас.

Фигура 13: Предпочитани методи на обучение за всичките пет езика.



Наблюдение:

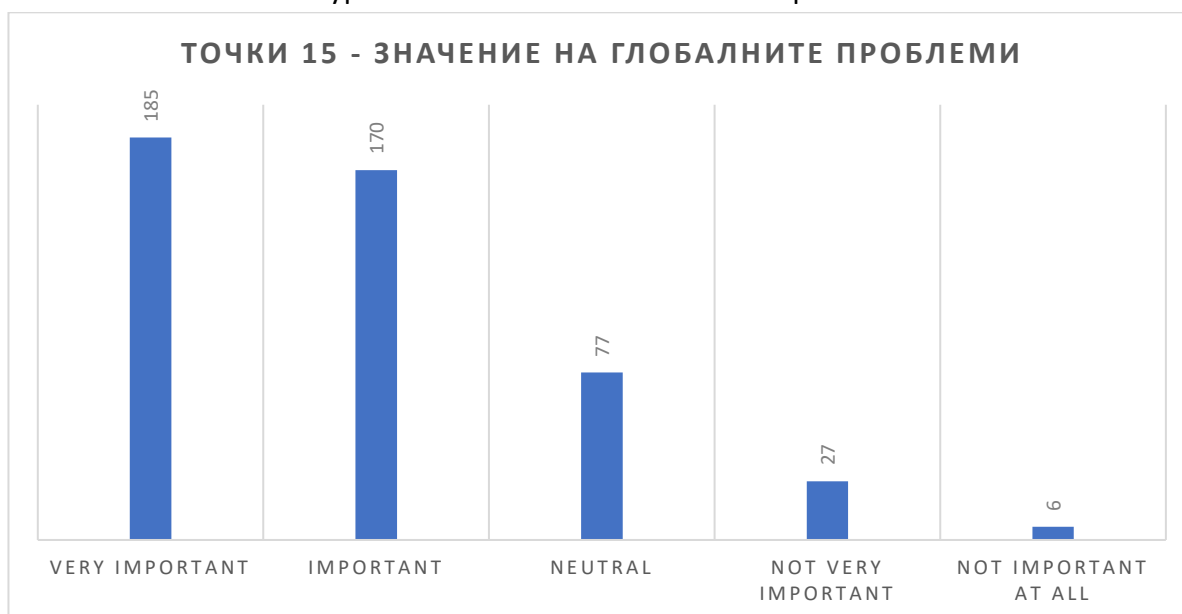
- езиковите приложения и автентичните задачи са предпочитани методи във всички групи
- Изучаващите английски език показват най-високи предпочитания в почти всички категории

Мотивация за проекта ENLACED

Точка 15 - Значение на глобалните проблеми (Колко важно според вас е изучаващите чужди езици да бъдат информирани за глобални проблеми като изменението на климата, нарушенията на правата на човека и международните конфликти?)

Език	Много важно	Важно	Неутрален	Не е много важно	Изобщо не е важно
Английски (ENG)	141	112	53	9	0
Румънски (RO)	18	26	9	6	4
Украински (УКР)	9	8	7	7	1
Гръцки (GR)	10	14	2	4	1
Български (BG)	7	10	6	1	0

Фигура 14: Значение на глобалните проблеми



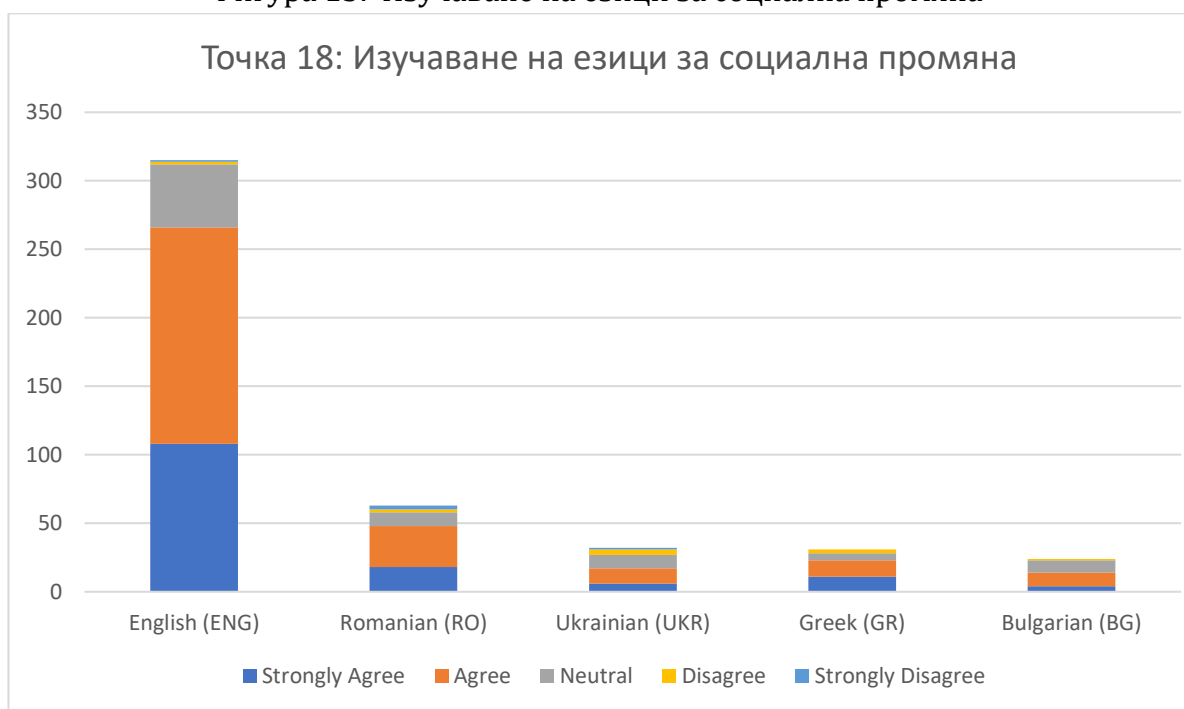
Наблюдение:

- силен консенсус относно важноста на глобалните проблеми, особено сред изучаващите английски и украински език
- по-малките езикови групи също признават важноста, но с малко по-ниска степен на проявление.

Точка 18: Изучаване на езици за социална промяна (Смятате ли, че включването на теми като човешки права и мултикултурализъм в изучаването на английски език може да насърчи толерантността и приобщаването?)

Език	Напълно съгласен/а	Съгласен/а	Неутрален	Не съм съгласен/а	Категорично несъгласен
Английски (ENG)	108	158	46	2	1
Румънски (RO)	18	30	10	2	3
Украински (УКР)	6	11	10	4	1
Гръцки (GR)	11	12	5	3	0
Български (BG)	4	10	9	1	0

Фигура 15: Изучаване на езици за социална промяна



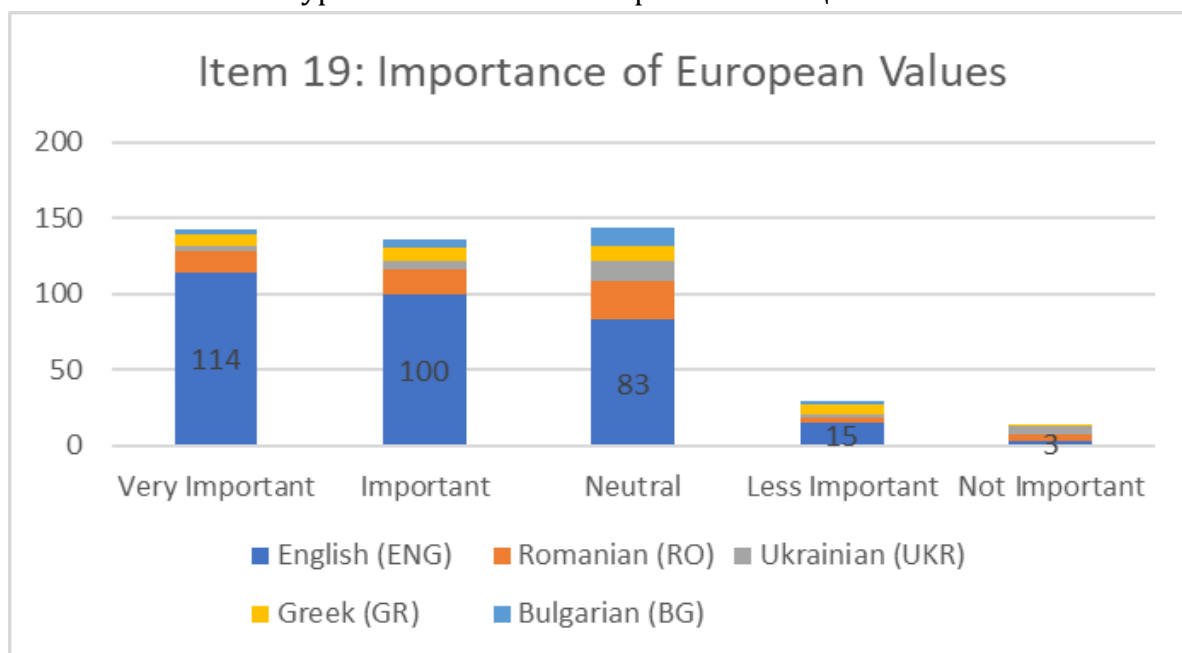
Наблюдение:

- повечето учащи виждат изучаването на езици като силен фактор за социална промяна
- Студентите по английски и румънски език показват високи нива на съгласие

Точка 19: Значение на европейските ценности (Колко важно според вас е включването на европейските ценности в образователните програми?)

Език	Много важно	Важно	Неутрален	По-малко важно	Не е важно
Английски (ENG)	114	100	83	15	3
Румънски (RO)	14	16	25	3	5
Украински (УКР)	4	6	14	3	5
Гръцки (GR)	7	8	9	6	1
Български (BG)	3	6	13	2	0

Фигура 16: Значение на европейските ценности



Наблюдение:

- Европейските ценности са високо ценени от всички групи
- Студентите по английски език и студентите се по румънски език отдават най-голяма важност.

Точка 20: Интерес към транснационално сътрудничество

Фигура 17: Интерес към транснационално сътрудничество

Език	Да, определено	Да, до известна степен	Не, не съвсем	Не, изобщо не	
Английски (ENG)	118	144	45	8	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Румънски (RO)	15	28	18	2	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Украински (УКР)	11	12	6	3	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Гръцки (гр)	13	15	2	1	Yes, definitely Yes, to some extent No, not really No, not at all
Български (BG)	7	11	6	0	Да, определено Да, до известна степен По-скоро не Определено не

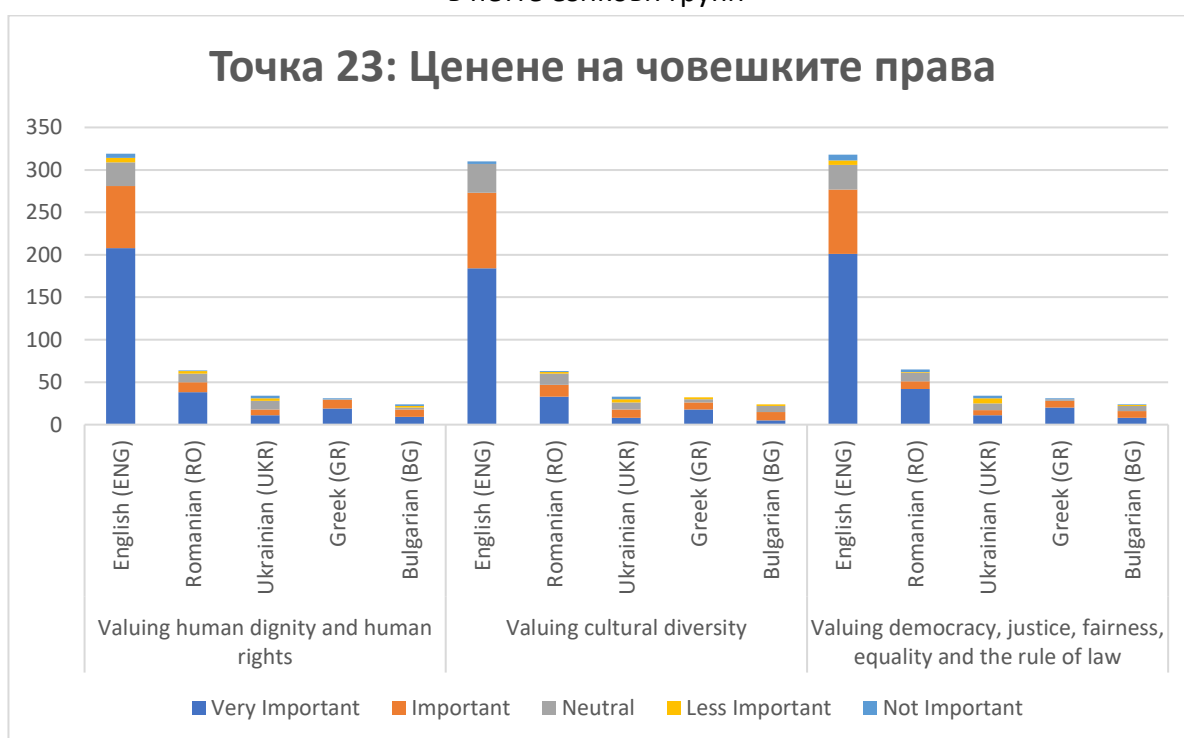
Наблюдение:

- силен интерес към транснационално сътрудничество на всички езици
- Изучаващите английски език демонстрират най-висок ентузиазъм, следвани от тези с румънски.

Самооценка и рефлексия върху демократичната компетентност

Точка 23: Оценявайки човешките права [По скала от 1 до 5, (където 1 = не е толкова важно и 5 = много важно) колко важно според вас е студентите да развият следните ценности (от Референтната рамка за компетентност за демократична култура):]

Фигура 18: Сравнение на аналитичното мислене и отговорността
в петте езикови групи



Тази компетентност оценява ангажираността на респондентите към човешкото достойнство и защитата на човешките права. Най-високите оценки са на изучаващите английски език, следвани от изучаващите украински език.

- Изучаващите английски език (4.8) показват най-висока степен на привързаност към ценността на човешките права, следвани от украинските студенти (4.5).

- Румънските и гръцки студенти също ценят човешките права, макар и на малко по-ниско ниво.

Заклучения

Резултатите от проучването показват, че изучаващите английски като чужд език показват най-силна връзка между изучаването на езици и активното европейско гражданство. Интегрирането на дигитални инструменти и методи за учене чрез преживяване значително повишава тяхната ангажираност и възприеманата полезност на учебния опит.

Във всички езикови групи има общо признаване на важността на глобалните проблеми, европейските ценности и демократичните компетенции. Украинските студенти показват силна ориентация, подобно на англоезичните, докато румънските и гръцките студенти също имат положителни нагласи, но на малко по-ниски нива.

Въз основа на констатациите, препоръчваме следните действия:

- Разширяване на използването на геймифицирани и интерактивни дигитални инструменти във всички езикови учебни програми за повишаване на ангажираността.
- Насърчаване на транснационалното сътрудничество, за да се съдейства за межкултурното разбирателство и активно гражданство.
- Последователно интегриране във всички езикови програми на европейските ценности и образование за глобално гражданство.
- Подкрепа за развитието на демократичните компетентности при студентите чрез целенасочени дейности и задачи за рефлексия.
- Повишаване на осведомеността за обществената роля на изучаването на езици, особено за нейния принос за социалната промяна и приобщаването.

Този доклад има за цел да подпомогне по-нататъшното развитие на проекта ENLACED и да допринесе за оформяне на бъдещи образователни инициативи, които насърчават активното европейско гражданство чрез обучение по чужди езици.

РЕЗУЛТАТИ ОТ ФОКУС ГРУПИТЕ

Въведение

Кратък преглед на проекта ENLACED и неговите цели

„Дигитално обогатено обучение по чужди езици за активно европейско гражданство и демократична култура“ (ENLACED, проект № 2024-1-RO01-KA220-HED-000249951) е проект по програма „Еразъм+“ KA2, обединяващ партньори от Румъния, България, Украйна и Кипър. Той се фокусира върху създаването на синергия между съвременните методологии за преподаване на чужди езици и методологията на обучението, основано на предизвикателства, в дигитална среда.

Интервютата във фокус групи са дейности, изпълнявани в рамките на Работен пакет 2: Концептуална рамка.

Цел на интервютата във фокус групите

Дейността предвижда участието на вътрешни и външни заинтересовани страни в консултации, насочени към обсъждане на възможностите за подобряване на преподаването на чужди езици чрез обучение, основано на предизвикателства, в дигитална среда. Партньорите ще се възползват от експертния опит на заинтересованите страни, за да обсъдят синергии между съвременните методологии за преподаване на чужди езици, межкултурното гражданско образование и обучението, основано на предизвикателства, като основа за разработването на Концептуалната рамка.

Методология

Партньорите проведеха онлайн интервюта с фокус групи, които бяха записани и анализирани. Използвайки споделен шаблон за събиране на данни, отговорите бяха документираны, като се акцентира върху най-значимите констатации. След това всеки партньор състави национален доклад, обобщаващ резултатите от съответните интервюта. Този транснационален доклад синтезира ключова аналитична информация от всички национални доклади, предоставяйки сравнителна перспектива върху констатациите.

Участници

Фокус групата събра широк кръг от професионалисти от четирите страни от консорциума на проекта (България, Кипър, Румъния и Украйна), включително университетски преподаватели, изследователи, творци, политици и практики от области като лингвистика, педагогика, дигитално образование, публична политика и креативни индустрии. Всяко интервю включваше шест респондента – трима вътрешни респонденти от всеки университет/институция и три външни заинтересовани страни – които споделяха общ интерес към подобряване на преподаването на чужди езици чрез обучение, основано на предизвикателства, в дигитална среда. Техните дискусии

изследваха пресечните точки на съвременните методи за преподаване на езици, межкултурното гражданско образование и иновативната педагогика, предоставяйки ценна информация в процеса на консултации.

Ключови теми и констатации

Предизвикателства и възможности

- Как бихте описали възможността за използване на обучението по чужди езици за насърчаване на межкултурното разбирателство и демократичната култура? Какви биха били основните предимства на такъв подход?
- С какви предизвикателства/препятствия се сблъскват преподавателите и институциите при постигането на тази интеграция? Как могат да бъдат преодолените тези бариери?
- Какви институционални и политически инициативи вече съществуват в подкрепа на интегрирането на демократичните компетенции в преподаването на чужди езици? Кои от тях са най-ефективни?



UMFST	Предимства: Насърчавайте студентите да развиват критично мислене и отвореност към различни гледни точки; Подобряване на комуникативните умения, които улесняват гражданското участие и интеграцията в мултикултурни общества; Осигуряване на автентични контексти за дискусии относно демократичните ценности, насърчаване на ангажираността по социални въпроси. Повишаване на критичното мислене Повишена мотивация за изучаване на езици Постигнете набор от общи ценности и принципи. Наличност и лекота на използване Предизвикателства: Трудност при обективна оценка на културната компетентност Различия в подготовката на преподавателите да разглеждат теми, свързани с демокрацията, в часовете по езици. Съпротива от страна на традиционните образователни структури, които дават приоритет на езиковата компетентност пред по-широките образователни цели. Институционални и политически инициативи: Опит от партньорствата по Еразъм Състезания по симулативни съдебни процеси за студенти по право Програма „Бъди адвокат в училището си“ в Румъния
-------	---



УНСС	Предимства: Разчупване на стереотипите и насърчаване на критичното мислене. Владеенето на чужди езици също улеснява директния диалог и сътрудничеството между различните култури; Насърчаване използването на автентични културни материали (напр. филми, книги, медии) за представяне на разнообразни гледни точки; Изграждане на межкултурна компетентност; Разгледайте теми като равенство, свобода на словото и социална справедливост; Подобряване на когнитивните и социалните умения на студентите чрез насърчаване на межкултурното разбиране и демократичната култура; Насърчаване на емпатията, толерантността и уважението към многообразието – основни ценности в демократичните общества. Предизвикателства: Ограничени ресурси; Липса на обучение на преподавателите в областта на межкултурната компетентност; Съпротива срещу промяната от страна на студентите; Културни стереотипи, езикови бариери и ограничения в учебната програма; Липса на стандартизирани рамки, които ефективно съчетават езикови умения и демократични компетенции. Институционални и политически инициативи Обща европейска езикова рамка (CEFR) Програма „Еразъм+“ на ЕС; Съвет на Европа: Референтна рамка за компетенции за демократична култура (RFCDC); Обща европейска езикова рамка (CEFR) – Допълнителен том (2020 г.); ЮНЕСКО: Образование за глобално гражданство (GCED); Програма за езикови курсове по немски академичен обмен.
------	--



ССУ	Предимства: Улесняване на интегрирането на демокрацията в образователния процес; Разпространение на демократичните ценности чрез интерактивния аспект на проекта. Предизвикателства: Разбиране на темата от страна на преподавателите или задълбочено обучение; Времеви ресурси; Приоритизиране на демократичните ценности; Възможен конфликт между демократичните ценности и националната идентичност. Институционални и политически инициативи: Включване на демократичен компонент в учебната програма, редовно преразглеждан от експерти, за да се гарантира, че е в съответствие с демократичните ценности и други основни принципи, интегрирани в образователния процес; Многобройни инициативи от неправителствени организации за насърчаване на демократичните компетенции чрез множество извънкласни инициативи и курсове; „Речник на образованието без бариери“, инициран от Олена Зеленска - украински и английски версии на ключови термини, насочени към създаване на приобщаваща и демократична езикова среда.
-----	--



УНИК	Предимства: Обучението по чужди езици може да играе ключова роля в развиването на умения като социална отговорност, критично мислене и гражданска ангажираност; Изучаването на чужди езици включва развиване на компетентности, свързани с межкултурното разбиране, отвъд граматиката и лексиката; Преподавателите по чужди езици могат да използват различни текстове, медии и представяне на глобално съдържание, за да насърчат межкултурното разбирателство. Предизвикателства: Времеви ограничения; Нивото на владение на материала на студентите често не е подходящо за справяне с дискусии на по-високо ниво; Липса на знания сред преподавателите относно демократичните ценности Негъвкави учебни програми. Институционални и политически инициативи Положителни и насърчаващи политики относно изучаването на чужди езици в частни училища; Въвеждането на френския език като задължителен втори чужд език в средното и горното ниво на средното образование.
------	--



ТЕТРА	Предимства: Развиване на по-дълбоко разбиране на културните контексти, което позволява на учащите се да общуват по-ефективно и по-адекватно в различни ситуации. Развиване на уважение и отвореност към нови идеи, намаляване на стереотипите и предразсъдъците към представители на други страни и култури. Развиване на умения за критично мислене, особено когато межкултурният материал запознава учащите се с различни гледни точки и ги кара да анализират различни гледни точки. Повишаване на вътрешната мотивация за учене, защото обикновено межкултурните учебни материали са по-ангажиращи за учащите (те предизвикват интерес). Подготовка на учащите за глобално гражданство чрез развиване на способността им да се ориентират в различни културни контексти. Предизвикателства: Преподавателите по езици имат малко възможности за обучение на работното място в езиковата и културна среда на страната, чийто език преподават. Това възпрепятства постигането на целите на межкултурното обучение в часовете по чужд език. Слаби интердисциплинарни връзки на учебните програми по чужд език с учебните програми по други предмети. Изграждането на такава интердисциплинарна връзка би гарантирало, че студентите са по-подготвени да участват активно в дискусиата по дадени културни или демократични въпроси. Комуникативната компетентност би се активирала по-лесно, когато студентите имат какво да кажат (когато са изучавали свързаните проблеми в други дисциплини). Липса на съвременни, автентични учебни ресурси, които биха включвали межкултурни и демократични въпроси. Предизвикателства при оценяването: по-трудно и сложно е да се оценят межкултурните и демократичните компетенции, отколкото да се оцени граматиката или речника.
-------	---

Геймифицирано обучение: Предимства и внедряване

- Какви са предимствата от използването на геймифицирано обучение като цяло и в частност в езиковото образование?

Като цяло, респондентите са съгласни с ползите от геймификацията в преподаването на чужди езици, особено по отношение на мотивационните ѝ резултати. Таблицата по-долу представя някои от най-важните точки. Най-добрите практики и примери от страните партньори включват специализирани приложения за изучаване на езици, като Duolingo или Kahoot.

UMFST	Предимства: Подобрява мотивацията и ангажираността чрез създаване на интерактивни и завладяващи учебни преживявания; Насърчава сътрудничеството и екипната работа, като засилва споделената отговорност като основна демократична ценност; Предоставя структурирани учебни пътища, които се адаптират към различни нива на владение за персонализирано обучение; Подпомага обучението за възрастни – докато геймификацията често се свързва с по-млади ученици, андрагогиката потвърждава своята ефективност в образованието за възрастни както във физическа, така и в дигитална среда; Използва разклонено програмирано обучение, адаптивен метод на обучение, който се настройва въз основа на реакциите и представянето на учащия; Използва синектиката като ключова стратегия за геймификация – тази креативна техника подобрява нестандартното мислене, решаването на проблеми, иновациите и дизайн мисленето, като свързва привидно несвързани концепции.
-------	---



УНСС	Предимства: Повишава ангажираността, мотивацията и активното участие; Увеличава излагането на целевия език чрез завладяващи диалози, разкази и контекстуализирани задачи, представени в приложения като Duolingo и Memrise, насърчавайки ежедневната практика; Подпомага контекстуализираното усвояване на лексика, като представя нови думи в смислени, реални условия; Подобрява уменията за говорене и слушане чрез упражнения за разпознаване на глас и слушане; Повишава мотивацията за изучаване на граматика; Създава по-естествена учебна среда и ангажира възприятието на студентите; Използва награди, нива на прогресия и предизвикателства, за да подобри учебния процес; Насърчава сътрудничеството; Позволява вграждането на демократични принципи – като работа в екип, етично вземане на решения и уважителна конкуренция – в учебния процес.
ССУ	Мотивира студентите чрез състезателни елементи, отличия, нива на напредък и други механизми, които правят учебния процес по-увлекателен.
УНИК	Прави така, че учебният процес се усеща по-скоро като игра, отколкото като завършване на учебни занятия; Осигурява незабавна обратна връзка; Помага за насърчаване на чувството за постижение чрез награди и повишаване на нивата.



ТЕТРА	Игровият елемент подобрява както скоростта, така и дългосрочното запаметяване на учебното съдържание, което го прави особено ефективен за езиково обучение. Геймифицираното обучение не само укрепва езиковите умения, но и прави процеса по-ангажиращ и приятен. Добавеният елемент на забавление повишава мотивацията, насърчавайки учащите да практикуват по-последователно. Геймифицираното обучение насърчава учащите се активно да се ангажират с езика, повишавайки увереността и желанието им за комуникация. Игрите често предполагат работа в екип, сътрудничество и общуване с връстници, комуникация, която укрепва както езиковите умения, така и социалните (меки) умения. Геймифицираното обучение в дигитална среда често позволява прилагането на персонализирани учебни пътища и дава възможност за незабавна обратна връзка, което потенциално може да подобри учебните резултати на студентите. Игрите на FL в мобилните приложения имат огромен потенциал, защото смартфоните са се превърнали в съществена част от ежедневието на студентите.
-------	--

Учебно съдържание и методология

- Изберете най-важните компетенции, включени в RFCDC, които според вас са най-подходящи за интегриране в преподаването на чужди езици. Обяснете избора си.
- Предложете методологии, които намирате за подходящи за прилагане на учебните модули (методи и подходи за обучение, специфични дейности/процедури, видове взаимодействие, примери за добри практики).
- Като се имат предвид специфичните местни, национални и европейски реалности, какви примери за предизвикателства от реалния свят биха могли да ангажират Студентите в прилагането както на езикови, така и на демократични компетенции? (напр. интегриране в мултикултурна среда)
- Кой от механизмите на геймификация (награди, нива, състезания, разказване на истории и др.) смятате за най-ефективни в езиковото обучение?
- Как могат да се адаптират учебните модули за различни нива на владение на езика, като същевременно се запази интеграцията на демократичните компетенции?

Отговорите на респондентите бяха в значителна степен сходни при определянето на приоритетите по отношение на демократичните компетенции, определяни



като най-подходящи за чуждоезичното обучение. По подобен начин партньори от различни страни посочиха подходящи методологии като важни за синергитичното преподаване на език и демократична култура (главно методи, техники и дейности, базирани на комуникация и съвместна работа). Интересни и смислени разлики се появиха в предложенията за реални ситуации, които биха могли да послужат като повод за входния материал, в които е налице културна специфичност.

UMFST	Демократични компетенции: Гражданска отговорност, Отговорност (5 отговора) Зачитане на човешкото достойнство и правата на човека, зачитане на културното многообразие, зачитане на демокрацията, справедливостта, безпристрастността, равенството и върховенството на закона, отвореност към културната различност и към други вярвания, мирогледи и практики, умения за автономно учене, аналитични учения и умения за критично мислене, гъвкавост и адаптивност, познания и критично разбиране на света (политика, право, човешки права, култури, религии, история, медии, икономики, околна среда и устойчивост) (4 отговора) Умения за слушане и наблюдение, Умения за сътрудничество (3 отговора) Уважение, Емпатия (2 отговора) Езикови, комуникативни и плурилингвистични умения, познания и критично самопознание (2 отговора) Самочувствие, Толерантност към неясноти, Умения за разрешаване на конфликти (1 отговор), Познаване и критично разбиране на езика и комуникацията (1 отговор) Съответни методологии: Интерактивни методи (напр. съвместни дискусии, обучение между връстници и структурирани диалози), обърната класна стая, интегрирано обучение по съдържание и език, куестове (дигитални стаи за бягство), ролеви игри, симулации на пробни ситуации. Предизвикателства от реалния живот: проблеми, свързани с опазването на околната среда и изменението на климата; медийна грамотност и проверка на фактите (фалшиви новини); гражданско участие в специфични проблеми на местната общност; граници на свободата на словото. Ефективни техники за геймификация във чуждоезичното обучение: Награди, аватари, цветове и нива.
-------	--



УНСС	Демократични компетенции, без да са подредени, подчертани като важни от респондентите: Межкултурна компетентност, критично мислене, социално взаимодействие, езикови, межкултурни и граждански компетентности, признаване на културното многообразие, зачитане на човешкото достойнство и човешките права, отговорност, откритост към културните различия и други вярвания, емпатия, езикови и комуникационни умения, познания и критично самопознание, познания и критично разбиране на езика и комуникацията, познания за света, политиката и правото. Съответни методологии: Интегрирано обучение, базирано върху съдържание и език, обърната класна стая, езиково обучение, базирано на задачи, проектно-базирано обучение, критичен дискурсен анализ, директен метод, комуникативен подход, метод, ориентиран към действие, обучение, базирано на предизвикателства, съвместна групово работа, партньорска проверка, ролеви игри. Предизвикателства от реалния живот: насърчаване на интеграцията на имигрантските общности чрез програми за езиков обмен и обществени събития; кампании за гражданско участие, които насърчават диалога между различни културни групи; младежки форуми на ЕС, виртуални програми за обмен или съвместни мултикултурни събития; справяне с фалшивите новини, медийна грамотност и опазване на околната среда; въздействие на политиките на ЕС върху местните общности, като например мобилност на работната сила, свободна търговия или възможности за образование; усвояване на чужди езици (трети или четвърти език).
------	---



CCY	Демократични компетенции: Ценности като уважение, приобщаване и демокрация създават атмосфера, в която студентите се чувстват част от учебна общност, готови да взаимодействат и да се развиват; Комуникация и межкултурен обмен; Отвореност към нови идеи; Взаимодействие в мултикултурна среда среда. Съответни методологии : Казуси и ролеви игри за развиване на демократични ценности чрез език. Предизвикателства в реалния живот: Общуване с колеги в международен контекст, участие в аргументирани дискусии, работа в глобални организации. Ефективни техники за геймификация във чуждоезичното обучение: Ролеви игри, колективни задачи, награди и нива.
-----	---



УНИК	Демократични компетенции Самостоятелно учене, критично мислене, сътрудничество чрез проектно-базирано обучение и езикови, комуникативни и плурилингвални умения; Знания, свързани с критичното разбиране на света, политиката, правото и правата на човека; Гъвкавост и адаптивност. Съответни методологии: Обучение, базирано на задачи и обучение, базирано на проекти; писане на криминални истории, създаване на истории с помощта на изкуствен интелект само с картинки, използване на аудиовизуални материали, използване на игри, използване на литература (поезия, художествена литература и драма). Ефективни техники за геймификация във чуждоезичното обучение: Цифрови значки (награди), точки и сертификати, игри, които включват комуникация и сътрудничество. Как могат да се адаптират учебните модули за различни нива на владее на езика? Стратегиите за адаптация варират в зависимост от институционалната структура (средно училище или университет), съществуващите политики и състава на класните стаи. Успешната адаптация зависи до голяма степен от уменията и опита на преподавателя в оценяването на динамиката в класната стая. Преподавателите трябва да започнат с ясни учебни цели, включително както езикови цели, така и ценностно-базирани компетенции, преди да адаптират съответно методите на преподаване. Предизвикателства в реалния живот: Мултикултурна среда, насилие срещу жени, детски труд, опитът на имигрантите (обучение за гражданство), кандидатстване в международни компании, работа в чужбина или обучение в чужди държави, интеграция на деца, говорещи чужди езици, в училища с преподаване на един език..
------	--



ТЕТРА	Демократични компетенции Зачитане на човешкото достойнство и човешките права (5 отговора) Зачитане на културното многообразие (5 отговора) Отвореност към културната различност и други вярвания, мирогледи и практики (5 отговора) Уважение (4 отговора) Отговорност (4 отговора) Умения за автономно учене (5 отговора) Аналитично и критично мислене (5 отговора) Гъвкавост и адаптивност (4 отговора) Езикови, комуникативни и плурилингвистични умения (4 отговора) Умения за сътрудничество (3 отговора) Умения за слушане и наблюдение (2 отговора) Познание и критично самопознание на света: политика, право, човешки права, култури, религии, история, медии, икономика, околна среда и устойчивост (4 отговора) Познание и критично разбиране на себе си (2 отговора) Познаване и критично разбиране на езика и комуникацията (1 отговор) Съответни методологии: Интерактивно преподаване и учене, компютърно подпомогнато обучение, обучение, базирано на предизвикателства, критичен дискурсен анализ (КДА). Предизвикателства в реалния живот: Разнообразие от гледни точки: Имиграция и права на бежанците, промяна на климата. Етични дилеми: Свобода на словото срещу реч на омразата, Лично пространство срещу национална сигурност, Протести и гражданско неподчинение. Съвместно вземане на решения: Проектиране на устойчив кампус (използване на енергия, възобновяема енергия / слънчеви панели в кампуса, мерки за пестене на енергия), управление на отпадъците, пестене на вода, дигитализация, зелени площи, ангажиране на студенти и персонал).
-------	--

Измерване на въздействието и стратегии за оценка

- Как може да се оцени и измери въздействието на интегрираното езиково и демократично образование?



- Как предвиждате въздействието, което комбинираният подход на преподаване на език + ценности на демокрацията може да окаже върху общността на висшите учебни заведения / местната общност / глобалната европейска общност?

UMFST	Оценява се чрез дългосрочна оценка, чрез сравняване на универсални компетенции (а не национални), като се извеждат в три различни дескриптора на представянето: минимални, средни, максимални. Инструментите за определяне на тези дескриптори трябва да бъдат идентифицирани заедно с партньорите.
УНСС	Оценката на въздействието на интегрираното езиково и демократично образование изисква комбинация от качествени и количествени методи. Владеенето на езика може да се измери чрез тестове, презентации и писмени задачи: стандартизирани тестове (напр. CEFR), оценяване, базирано на задачи, оценяване на портфолио. Демократичните компетенции могат да бъдат оценени чрез участие в дебати, групови проекти, рефлексивни дневници, анкети и въпросници. Инструменти за определяне и оценка на уменията за критично мислене и дискурсен анализ: Анketи и въпросници – за оценка на ангажираността на Студентите по различни социално значими въпроси; Взаимна оценка и оценка от преподавателя; Наблюдения на взаимодействията в класната стая, оценки от връстници и инструменти за самооценка – за измерване на межкултурното разбиране, критичното мислене и уменията за сътрудничество на студентите. Въздействие върху местната общност: Разширяване на възможностите, културно разбирателство, активно гражданство. Национално въздействие: Гражданска ангажираност и дебат, социално сближаване и единство, въздействие върху политиката и управлението (подготовка на студентите да поемат лидерски роли) Глобално въздействие: Въздействие върху глобалното гражданство и сътрудничество, дипломатическите отношения и международното сътрудничество, глобална защита на обществените интереси и социалната справедливост.



ССУ	Оценяването може да се извърши чрез използване на различни лексикални и граматически структури за всяко ниво на владение на езика (начинаещо, средно, напреднало). Оценката на напредъка може да се извърши чрез инструменти като упражнения, тестове или ролеви игри. Въздействието на синергиите може да се определи чрез практически задачи, където студентите трябва да приложат езика, за да решат конкретни казуси или проблеми и да демонстрират разбиране на демократичните принципи и способност за взаимодействие въз основа на тези принципи. Оценяването може да включва анализ на участието на студентите, способността им да работят в екип, да постигат консенсус и да обменят мнения в областта на международното сътрудничество, защитата на правата на човека и развитието на демократичните ценности. Местно, национално, глобално въздействие Подобни образователни подходи допринасят за формирането на разбиране за демократичните ценности в общността; -Улесняване на интеграцията в европейски и международни съюзи, организации и асоциации и оказване на влияние върху паневропейските демократични процеси.
УНИК	Оценяването може да се фокусира както върху процеса, така и върху крайния продукт (формиращ или обобщаващ подход) Инструменти: портфолиа на студентите, анкети, рефлексивно писане, рефлексивни дневници. Местно, национално, глобално въздействие Подобни подходи могат да насърчат по-голямо разбиране, самоуважение, емпатия и по-силни социални връзки. Те могат да предоставят ценна информация за културната идентичност на студентите и да създадат по-приобщаваща учебна среда.
ТЕТРА	Оценката на въздействието е трудна задача. Оценяването на демократичните компетенции е предизвикателство, защото може да се направи само „в действие“, чрез наблюдение на поведението и нагласите на студентите в различни ситуации. Стратегии, споменати от участниците: оценка, базирана на казуси, оценка, базирана на сценарии, ролева игра.



Co-funded by
the European Union



Заклучения и перспективи

- Каква е перспективата за ролята на преподавателите в този интегриран подход към обучението? Нуждаят ли се те от допълнително обучение, за да го прилагат ефективно?

- Като се имат предвид съвременното геополитическо и технологично развитие и неговото неизбежно въздействие върху образованието, бихте ли се съгласили, че интегрирането на езиковото обучение и демократичните ценности в дигитална среда би могло да представлява значителна бъдеща тенденция в образованието?

UMFST	Ролята на преподавателите в приобщаващото, интердисциплинарно образование Преподавателите действат като фасилитатори и промоутъри на приобщаваща култура, а не просто като доставчици на информация. Ролята на преподавателя се измества от информативна към формираща, като се набляга на критичното мислене и ценностите на образованието. Интердисциплинарните подходи вече са налице и се очаква да се развият в трансдисциплинарно образование . Учебният продукт ENLACED е съобразен с тази промяна, интегрирайки множество дисциплини в едно цялостно учебно преживяване. Ефект от проекта ENLACED Проектът внася съвременни предизвикателства в класната стая в контролирана, геймифицирана среда . Този подход засилва критичното мислене , помагайки на Студентите да вземат информирани решения и да развият демократични ценности . Демократичните права и свободи изискват практика преди прилагането им в реалния свят, което засилва необходимостта от подобни образователни модели. Проектът ENLACED предоставя структурирана и ефективна среда за насърчаване на демократичното участие и отговорното гражданство.
-------	---



УНСС	Променяща се роля на преподавателите Преподавателите действат като фасилитатори, ментори и модели за подражание, съчетавайки езиковото образование с демократичните ценности. Тяхната роля се простира отвъд преподаването на езикови умения, до насърчаване на критично мислене, гражданска ангажираност и межкултурно разбирателство . Преподавателите трябва да създават приобщаваща, интерактивна учебна среда , която насърчава уважението, справедливостта и участието. Те трябва да моделират демократичните ценности в преподавателски си практики, за да насърчат студентите да спазват тези принципи. Професионалното развитие в областта на демократичното образование, межкултурната комуникация и методологиите, ориентирани към студентите, е от съществено значение. Обучението следва да подготви преподавателите да адаптират материалите и дейностите, за да отговорят на нуждите на различните учащи, като същевременно внедряват демократични принципи. Препоръчват се методи като обучение, основано на предизвикателства, геймификация и интердисциплинарно преподаване . Работилниците, сътрудничеството с връстници и непрекъснатото обучение гарантират, че преподавателите остават адаптивни и уверени. Преподавателите трябва да насърчават среда, в която студентите активно се ангажират, поставят под въпрос предположенията си и размишляват върху своите убеждения. Преподаването трябва да включва ролеви игри, казуси, дебати и дискусии по глобални въпроси като свободната мисъл и свободната търговия. Подходът помага на студентите да развият межкултурна компетентност, жизненоважна както за владенето на езика, така и за разбирането на демокрацията. Този интегриран подход вече е установен в много образователни институции, включително в УНСС. Предвид глобалната взаимосвързаност и цифровите инструменти, комбинирането на езиковото образование с демократичните ценности е уместно и необходимо. Това би могло да се превърне в определяща характеристика на образованието на 21-ви век, подготвяйки студентите за глобален бизнес и демократично участие.
------	---



ССУ	Променяща се роля на преподавателите Геймификацията изисква от преподавателите да адаптират методите си, за да направят уроците по-ангажиращи и интерактивни. Традиционното преподаване беше до голяма степен академично с минимална интерактивност, но геймификацията измества фокуса към активното участие. Много от съвременните техники за геймификация са прекалено опростени и неефективни, особено за по-възрастни студенти и възрастни. Преподавателите трябва да гарантират, че геймификацията е смислена и образователна, а не само забавна. Необходимост от допълнително обучение Преподавателите се нуждаят от обучение по принципите на геймификацията и как да проектират висококачествени образователни игри. Те трябва да се научат да разграничават ефективните от неефективните елементи на играта. Вземането предвид на възрастта на студентите и техните обучителни потребности е от съществено значение за ефективната геймификация. Преподавателите трябва да интегрират технологии и иновативни техники, като същевременно поддържат образователна дълбочина. Геймификацията като бъдеща тенденция Геймификацията има потенциал да се превърне в ключова тенденция, но само ако качеството на игрите е високо. Лошо разработените игри могат да нарушат обучението и да обезценят образователното съдържание. Сериозните, интелектуално ангажиращи игри (напр. детективски или базирани на куестове обучения) могат да задълбочат ангажираността и да подобрят ученето. Геймификацията би трябвало да подобри мотивацията и запазването на знанията, без да омаловажава важни теми като демократичните ценности. Ако е правилно интегрирана, геймификацията може да направи обучението по-динамично и ефективно, без да се жертва дълбочината на съдържанието.
-----	---



УНИК	Ролята на преподавателите в интегрирания подход Преподавателите се нуждаят както от обучение, така и от мотивация, за да прилагат този подход ефективно. Институционалните ограничения (изисквания към учебните програми, административни политики) могат да препятстват иновациите. Институционалната подкрепа е от решаващо значение, систематичното обучение на персонала и интердисциплинарното сътрудничество са ключови за широкото приемане. Разчитането единствено на индивидуалните усилия на учителите е недостатъчно за устойчива интеграция. Бъдещи перспективи на подхода Интегрирането на езиковото обучение и демократичните ценности в дигиталната среда представлява както възможности, така и предизвикателства. Геополитическите и социалните проблеми (напр. нарастващата дясна политика, социалните неравенства) могат да ограничат въздействието му в реалния свят. Изкуственият интелект в образованието поражда опасения за пристрастяване, но практическа цел е да се подготвят Студентите за критично мислене, за да се ориентират в генерирано от изкуствен интелект съдържание. Ранното образование е от съществено значение за формирането на отговорни граждани – да се изчака, докато настъпи юношеството, е твърде късно. Участието на родителите и семейството е от решаващо значение за укрепването на демократичните ценности, наред с формалното образование. Държавните учебни заведения се борят с езиковите бариери, което подчертава необходимостта от системни решения, а не от това да се разчита на отделни преподаватели.
ТЕТРА	Необходимо е обучение на преподавателите без откъсване от работа, насочено към изграждане на капацитет за интегриране на демократични компетенции в чуждоезичното обучение. Преподавателите трябва да могат да управляват процеса на обучение на студентите и да създават динамична среда, в която всеки студент ще може да практикува „учене чрез действие“.

Заклучение

Дискусиите във фокус групите предоставиха ценна информация, която залегна в основата на дейностите по проекта ENLACED, по-специално по отношение на усъвършенстването на неговата **концептуална рамка** и оформяне на концепцията на учебни модули. Участниците подчертаха ползите от интегрирането на обучение по чужди езици с демократични ценности чрез обучение, основано на предизвикателства, в дигитална среда, като изтъкнаха мотивиращото въздействие на геймификацията, необходимостта от адаптивни методологии и съобразяването на учебното съдържание с реалните обществени предизвикателства. Същевременно те идентифицираха ключови предизвикателства като институционални ограничения, необходимост от целенасочено обучение на преподаватели и внимателен подбор на педагогически стратегии, за да се гарантира ефективно развитие както на езиковите, така и на гражданските компетенции.

Въпреки че бяха повдигнати опасения относно политическите бариери и институционалната готовност, дискусиите подчертаха нарастващата значимост на дигиталното образование и значението на насърчаването на межкултурното разбирателство като основни компоненти на съвременното изучаване на езици. Констатациите от тези интервюта ще послужат като ръководство за следващите стъпки на проекта, като гарантират, че неговите резултати, по-специално методиките на преподаване и стратегиите за оценяване, са основани на експертна обратна връзка и реални нужди, като в крайна сметка подкрепят устойчивата интеграция на този подход във висшето образование.

7. Предложение за рамка ENLACED – английски като чужд език

Заглавие на курса: АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА ДЕМОКРАТИЧНА КУЛТУРА

Ниво: Горно средно / Напреднало (B2–C1 CEFR)

Брой ECTS кредити: 3

Език на обучение: английски.

Формат на обучение: онлайн чрез приложението ENLACED.

Описание на курса

Този курс е предназначен да подобри владението на английски език на учащите, като същевременно се ангажира критично със съвременните дигитални предизвикателства чрез разкази, фокусирани върху концепции, свързани с демократичното гражданство. Предоставен чрез специално разработено приложение, курсът включва десет интерактивни модула, всеки от които се фокусира върху уникален сценарий, вдъхновен от реалния живот, като насърчава както езиковото развитие, така и гражданската рефлексия в дигитален контекст.

Курсът развива умения за четене, писане, слушане, говорене, усвояване на лексика и граматика, като същевременно насърчава медийната грамотност, онлайн гражданското участие и межкултурния диалог.

Цели на курса

В края на курса студентите ще могат да:

- Комуникират ефективно и уверено на английски език на ниво B2/C1 в различни граждански и демократични контексти.
- Интерпретират и оценяват сложни граждански и обществени въпроси, използвайки критическо мислене и умения за демократична грамотност.
- Сътрудничат в диалог, основан на уважение, по противоречиви теми, използвайки приобщаващ език и демонстрирайки откритост, емпатия и културна осъзнатост.
- Създават последователни и добре структурирани писмени текстове на английски език, разглеждащи етични дилеми и обществени предизвикателства в дигиталния свят.
- Използват тематичен речник и сложни граматически структури, за да изразяват нюансирани идеи в устна и писмена форма.

- Разбират, критично реагират и анализират устен и писмен текст (напр. дебати, интервюта, подкасти) по граждански и дигитални теми.
- Прилагат демократични компетентности като отговорност, гражданска ангажираност и самоефективност за конструктивно решение на дигитални дилеми, възникващи в реалния живот.

Съдържание и структура на курса

Всяка единица включва:

- Сценарий, базиран на разказ, свързан с дигитално предизвикателство (напр. човешки права, фалшиви новини, свобода на изразяване, граждански отговорности);
- Езикови знания (лексика и граматика);
- Рецептивни задачи (четене/слушане);
- Продуктивни задачи (писане/говорене);
- Подсказки за дискусия и дейности за размисъл, базирани на дескриптори на RFCDC.

Теми на модулите :

1. **Говорете ли свободно?** (за свободата на словото и нейните граници)
2. **Проверка на истината** (за фалшивите новини и медийната грамотност)
3. **Присъедини се** (за гражданска ангажираност и участие на младежите)
4. **Ние и Те** (за стереотипите, идентичността и приобщаването)
5. **Власт и протест** (за демокрацията, активизма и несъгласието)
6. **Дигитален Аз** (за онлайн идентичността и поверителността)
7. **Зелени разговори** (за екологично гражданство)
8. **Уважавай правилата** (за закона, справедливостта и отговорността)
9. **Сблъсък на светове** (за межкултурната комуникация и конфликта)
10. **Изрази се** (за публично говорене, аргументация и граждански дебат)

Методи на преподаване

- Интерактивни модули, базирани на приложения
- Увеличаване в разказа и съставяне на диалози
- Сътрудничество между връстници
- Рефлексивни списания и медийни проекти
- Геймифицирани викторини и дискусийни форуми
- Съвместно онлайн международно обучение

Методи за оценяване

- Непрекъснато проследяване на напредъка в приложението

- Лексикални и граматични тестове
- Писмени размисли и описателни отговори
- Съвместна оценка (партньорска оценка, групово оценка)
- Финален проект или портфолио

8. Предложение за рамка ENLACED – румънски, български, украински и гръцки като чужди езици

Заглавие на курса: ЧУЖД ЕЗИК ЗА ДЕМОКРАТИЧНА КУЛТУРА

Ниво: Начално ниво / Горен начален (A2 CEFR)

Брой ECTS кредити: 3

Език на обучение: Румънски/Български/Украински/Гръцки

Формат на обучение: Онлайн чрез приложението ENLACED

Описание на курса

Този курс е предназначен да подобри владенето на чужди езици на учащите, като същевременно се ангажира критично със съвременните дигитални предизвикателства чрез разкази, фокусирани върху концепции, свързани с демократичното гражданство. Предоставян чрез специално разработено приложение, курсът включва десет интерактивни модула, всеки от които се фокусира върху уникален сценарий, вдъхновен от реалния живот, който насърчава както езиковото развитие, така и гражданската рефлексия в дигитален контекст.

Курсът развива умения за четене, писане, слушане, говорене, речник и граматика, като насърчава медийната грамотност, онлайн гражданското участие и межкултурния диалог.

Цели на курса

До края на курса студентите ще могат да:

- Използват опростен език, за да говорите за ежедневни теми, свързани с училището, общността и демократичния живот.
- Разбират основна информация и изразяват накратко мнение по граждански и социални въпроси.
- Участват в кратки разговори по познати теми, показвайки откритост и интерес към идеите на другите.

- Пишат кратки и несложни текстове (напр. съобщения, бележки, кратки абзаци) за ежедневни ситуации, включително лични мнения или обичайни социални проблеми.
- Използват основен речник, свързан с темата, и прости граматически структури, за да говорят или пишат по обикновени граждански въпроси.
- Разбират основната идея на кратки, ясно произнесени и написани текстове (напр. кратки интервюта, прости статии или видеоклипове) относно аспекти на общността и реагират на тях.
- Показват осъзнаване на демократичните ценности (напр. справедливост, сътрудничество, отговорност), като дадете прости примери от ежедневието или дигиталния опит.

Съдържание и структура на курса

Всяка единица включва:

- Сценарий, базиран на разказ, свързан с дигитално предизвикателство (напр. човешки права, фалшиви новини, свобода на изразяване, граждански отговорности);
- Езикови знания (лексика и граматика);
- Рецептивни задачи (четене/слушане);
- Продуктивни задачи (писане/говорене);
- Подсказки за дискусия и дейности за размисъл, базирани на дескриптори на RFCDC.

Теми на модулите:

11. **Говорете ли свободно?** (за свободата на словото и нейните граници)
12. **Проверка на истината** (за фалшивите новини и медийната грамотност)
13. **Присъедини се** (за гражданска ангажираност и участие на младежите)
14. **Ние и Те** (за стереотипите, идентичността и приобщаването)
15. **Власт и протест** (за демокрацията, активизма и несъгласието)
16. **Дигитален Аз** (за онлайн идентичността и поверителността)
17. **Зелени разговори** (за екологично гражданство)
18. **Уважавай правилата** (за закона, справедливостта и отговорността)
19. **Сблъсък на светове** (за межкултурната комуникация и конфликта)
20. **Изрази се** (за публично говорене, аргументация и граждански дебат)

Методи на преподаване

- Интерактивни модули, базирани на приложения
- Увеличаване в разказа и съставяне на диалози

- Сътрудничество между връстници
- Рефлексивни списания и медийни проекти
- Геймифицирани викторини и дискуссионни форуми
- Съвместно онлайн международно обучение

Методи за оценяване

- Непрекъснато проследяване на напредъка в приложението
- Лексикални и граматични тестове
- Писмени размисли и описателни отговори
- Съвместна оценка (партньорска оценка, групова оценка)
- Финален проект или портфолио



Дигитално усъвършенствано обучение по чужди
езици за активно европейско гражданство и
демократична култура

Проект № 2024-1-RO01-KA220-HED-000249951



GEORGE EMIL PALADE
UNIVERSITY OF MEDICINE,
PHARMACY, SCIENCE, AND
TECHNOLOGY OF TARGU MURES



UNIVERSITY
of NICOSIA



Финансирано от Европейския съюз. Изразените възгледи и мнения обаче принадлежат изцяло на техния(ите) автор(и) и не отразяват непременно възгледите и мненията на Европейския съюз или на Европейската изпълнителна агенция за образование и култура (EACEA). За тях не носи отговорност нито Европейският съюз, нито EACEA.



Co-funded by
the European Union