
ИЗСЛЕДВАНЕ ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧЕЩИТЕ В 9. и 10. КЛАС В ГР. СОФИЯ И ГР. ПЛОВДИВ

РАЯ ЖИВКОВА-КРУПЕВА

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

RESEARCH INTO THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN 9TH AND 10TH GRADES IN SOFIA AND PLOVDIV

Резюме. Настоящата студия представя изследване на развитието на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език от 9. и 10. клас в гр. София и гр. Пловдив¹. В изложението се коментират констативистичната традиция в образованието, принципите на съвременното езиково обучение, интеркултурната компетентност, методът „Обучение чрез сътрудничество“ и постметодическото състояние на съвременната наука. Представя се конструираният за целта на изследването *Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език*. Анализират се резултати от неговото апробиране. Обобщават се изводи за приложимостта на предлагания обучителен модул.

Ключови думи: конструктивизъм, принципи на езиковото обучение, интеркултурна компетентност, обучение чрез сътрудничество, постметодическа епоха

Abstract. The article presents a study on the development of the intercultural competence of students from intensive language learning classes of 9th and 10th grades in Sofia and Plovdiv. The article views the constructivist tradition in education, the principles of contemporary language learning, intercultural competence, the Cooperative Learning method and the post-

¹ Изследването е част от непубликуван дисертационен труд на авторката за придобиване на ОНС „доктор“ на тема *Проучване на развитието на интеркултурната компетентност в гимназиалната степен в българското училище*, защитен от авторката през 2020 г.

method state of contemporary science. The article presents the *Intercultural inventory for students from intensive English language learning classes*, which has been designed for the purposes of the study. The results of its application are analysed. Conclusions are drawn on the applicability of the teaching module offered.

Keywords: constructivism, language learning principles, intercultural competence, post-method era

1. Конструктивизмът в съвременното образование

Конструктивистичната традиция изхожда от разбирането, че знанието бива конструирано, изграждано в процеса на взаимодействие между учещия и обучаващия, а не съществува обективно само за себе си. Съответно не съществува единствено правилно значение, а множество начини за структуриране на света. Живеният опит на индивида е ключов за интерпретацията. „Важен компонент на конструктивизма е постановката, че не съществува една обща за всички нас действителност; действителността е резултат от конструктивните процеси на индивидите“ (Suchman в Шопов 2013: 174). Джон Дюи е един от учените с най-голям принос за утвърждаването на прогресивистичната идеология в образованието, която е в традицията на конструктивизма. Според него от първостепенно значение са индивидуалните потребности и мотивацията на учещите, а основната цел на учебния процес е развитието на личните взаимоотношения и чувството за групова отговорност. Учебният процес трябва да включва дейности, които създават необходимите условия за конструиране на знания и съответно да е съобразен с различни когнитивни стилове. В специализираната литература са популярни различни схващания по въпроса за образователните цели. Както е известно, Бенджамин Блум определя шест образователни цели: „1) знания, 2) разбиране, 3) приложение, 4) анализ, 5) синтез и 6) оценяване“ (Bloom в Шопов 2013: 174). В прогресивистичната педагогика измерването на учебните постижения е основано на критерии. Резултатът на отделния ученик се съпоставя с предварително зададен критерий, измерването има абсолютен характер и разпределението на резултатите на отделните ученици не следва особеностите на Гаусовата крива. Тъй като педагогическата дейност е целенасочена, резултатите на учениците не са случайно измервана величина и не могат да следват нормалното разпределение. Тодор Шопов сравнява образователната система с куб, като всеки обучаем има равни възможности да достигне следваща образователна степен, ако вложи необходимите усилия, ресурси и др. (по Шопов 2013: 174) Сепо Тела свързва конструктивизма с диалогизъм, като посочва следните седем елемента, които трябва да присъстват в диалогичното образование: „1) присъствие, 2) неочаквани последици, 3) другост, 4) уязвимост, 5) взаимна обвързаност, 6) ход на времето и 7) автентичност (Tella по Шопов 2002: 85).

От българските изследователи Тодор Шопов предлага може би най-обоснования набор от конструктивистични принципи:

1. Ученето е най-ефективно, когато е съзнателен процес на конструиране на значения въз основа на информация и предишен опит.

2. С течение на времето и с помощта на учителя успешният/успяващият учещ може да създаде свързани и изпълнени със значение проявления на знанието.

3. Успешният учещ свързва новата информация с предишните си знания, създавайки значения.

4. Успешният учещ използва стратегии за постигане на сложни учебни цели.

5. Стратегиите за избор и контрол на логически операции улесняват творческото и критичното мислене.

6. Ученето се влияе от фактори на средата като култура, технологии и учебни практики.

7. Мотивацията влияе на научаването, а тя, от своя страна, зависи и от емоционалното състояние на учещия.

8. Вътрешната мотивация бива стимулирана от задачи с оптимална трудност, съобразени с интересите на индивида.

9. Без мотивация за учене полагането на усилия от страна на учещия може да бъде само по принуда.

10. Ученето е най-ефективно, когато е съобразено с етапите на физическо, интелектуално, емоционално и социално развитие на индивида.

11. Социалните взаимодействия и комуникацията с другите влияят на ученето.

12. Учещите имат различни стратегии, подходи и способности за учене въз основа на предишен опит и наследствени характеристики.

13. Ученето е най-ефективно, когато е съобразено с различията у учещите.

14. Определянето на стандарти за оценяване на учещите, както и на учебния процес е от особена важност (по Шопов 2002).

Въз основа на казаното по-горе можем да обобщим, че прогресивистичната традиция е в основата на обучението, ориентирано към учещите, което изхожда от постановката, че езикът може да бъде усвоен от учещия в процесите на взаимодействие между него и учителя и между него и останалите учещи. Съвременните комуникативни учебни методи се основават на идеята за конструиране на знания от страна на обучаемите (по Шопов 2013).

Изследването е в духа на съвременната конструктивистична традиция в образованието. Основен принцип е автономността на учещите, като се отчита и тяхната роля на ползватели. Конструктивистичната педагогика е важна предпоставка за усъвършенстването на интеркултурната компетентност, тъй като насърчава критичното мислене и акцентира върху създаването на значения в процеса на общуване, отчитайки приноса на събеседниците.

2. Принципи на съвременното езиково обучение

2.1. Откриване на знания (конструктивистична педагогика)

Откриването на знания произхожда от конструктивистичната теория за ученето, според която обучаемите имат творческата задача да променят представата си за света, като създават знания. Ричард Фокс представя основните принципи на конструктивизма накратко така:

- „1) Ученето е активен процес.
- 2) Знанията се конструират, а не са вродени, нито се поглъщат пасивно.
- 3) Знанията се създават, а не се разкриват.
- 4а) Всички знания са лични и идиосинкретични.
- 4б) Всички знания се създават в общността.
- 5) Ученето по своята същност е процес на разбиране на света.
- 6) Ефективното учене изисква значими, отворени, предизвикателни въпроси към обучаемия“ (Fox по Шопов 2008: 318).

2.2. Автентичност

Автентичността в приложната лингвистика традиционно се разглежда в контраст с опростяването на езика за целите на обучението. Уидоусън, Фенър и Нюби (Шопов 2008) застъпват тезата за личната автентичност. Тя се реализира в процеса на общуване. Макар и използването на автентични текстове в обучението да не е условие за ефективно езикоусвояване, има необходимост от използването им.

2.3. Автономност

По определението на Димитриос Танасулас „Автономността на учещия се състои в идентифициране и осъзнаване на стратегиите, нуждите и целите му в качеството му на обучаем, както и във възможността да преосмисли и модифицира подходите и процедурите, така че да са оптимални за ученето му“ (Шопов 2008: 320).

2.4. Осъзнатост

Осъзнатостта за езика и културата обхваща както родните език и култура, така и чуждите език и култура. Крамш определя три аспекта на отношението език – култура:

- „1) Езикът изразява културната действителност.
- 2) Културната действителност е въплътена в езика.
- 3) Езикът символизира културната действителност“ (Kramsch 1998: 3 по Шопов 2008).

Така представените принципи на съвременното обучение по езици предполагат необходимост от усъвършенстване на интеркултурната компетентност. Дотук експлицирана е връзката с принципа на осъзнатост, но автентич-

ността и откриването на нови знания също могат и трябва да бъдат съотнесени към интеркултурната компетентност.

За целите на настоящата студия принципът на автентичност ще бъде разгледан по-подробно. Терминът „автентичен“ влиза в употреба като реакция на изкуствено създадения учебникарски език. Както изтъкват Литъл и Сингълтън, „автентичният текст е създаден, за да изпълни някаква социална цел в езиковата общност, в която е създаден“ (Little and Singleton в Kramsch 1993). Писмените текстове изискват читателят да възприеме комуникативните стратегии за четене на носителите на езика: търсене на нужната информация, разбиране на контекста, разбиране на авторовото намерение и действие съобразно него. При устните текстове от участниците се очаква да действат съобразно обстановката, статуса на събеседниците, целта, жанра и т.н. Нарастващата необходимост от развиване на интеркултурна компетентност освен комуникативната компетентност води до необходимост от преоценка на понятието за автентичен текст и комуникативна автентичност.

Автентичността не е в текста, а в употребите му. „Автентичността зависи от съвместимостта на намеренията на говорещия/пишещия и интерпретацията на слушащия/четящия, като тази съвместимост се постига посредством знание за конвенционалните употреби от страна и на двамата“ (Widowson в Kramsch 1993).

От друга страна, е възможно учещите, знаейки конвенционалните употреби, да изберат да подражават на поведението на носител на езика, или да не се съобразят с тях. И двата вида поведение са автентични.

По-сложна е ситуацията с културната автентичност. От една страна, възниква въпросът автентично за коя общност от носители на езика да е поведението на обучаемите? От друга страна, културната компетентност включва ли задължение поведението да е съобразено със социалните конвенции на определена общност? Способността да се държиш като някой друг не гарантира по-лесното приемане на индивида в общността от носители на езика, нито взаимно разбиране. Още повече, не бива да си поставяме за цел да развиваме у учещите същия опит като на носителите на културата цел. Далеч по-важно е да създадем предпоставките за критично разбиране, тъй като способността на учещия да се държи като принадлежащ към съответната езикова общност или като външен за нея зависи от разбирането му за културната ситуация.

Съществуват три традиции по отношение на автентичното езиково обучение:

1. Критична – целта е разбиране на другите и чуждите нагласи;
2. Прагматична – целта е удачно общуване с носителите на езика;
3. Херменевтична – целта е по-добро разбиране на себе си в процеса на общуване с другите.

Трябва да се има предвид, че тези традиции не са взаимно изключващи се, а напротив – могат успешно да се допълват (по Kramsch 1993).

3. Мултикултурен подход

Мултикултурният подход се основава на концепция за култура, която взема предвид факта, че няколко култури могат да съществуват съвместно в рамките на едно общество или държава. За някои групи в обществото книжовният/официалният език е майчин, за други е втори, а за трети е чужд. Мултикултурният подход поставя акцент върху етническото и езиковото многообразие в страната/страните цел. Също се отчитат етническото и езиковото многообразие в родната страна на обучаемите, както и взаимоотношенията между нея, страните цел и други страни, включително миграционните отношения. Преподаването може да бъде фокусирано върху национални и етнически идентичности, може да включва сравнения между страните цел и родната страна на учещите, а може и да отразява балансирана и антирасистка гледна точка спрямо съответните култури. Чуждият език се третира като първи за част от населението и като втори за други части от населението. Целта и тук е компетентност на посредник (интеркултурна и комуникативна компетентност). Това е компетентност, която дава възможност на учещите да използват чуждия език като лингва франка, когато общуват с хора, които, от една страна, са част от общество, където въпросният език е първи, но от друга страна, са част от друга култура.

Няколко фактора допринасят за развитието на този подход:

1. В учебното съдържание все повече се обръща внимание на постколониалните държави, където чуждият език е втори (официален език) за по-голямата част от населението.

2. Значително се увеличава броят на мултикултурните класове, където до голяма степен може да се използва мултикултурният опит на двуезични или многоезични обучаеми.

3. Нараства броят на учещите, които участват в програми за обмен.

Понятието мултикултурност има сходства с понятието интеркултурност, тъй като предполага хомогенност на общностите в рамките на едно общество.

4. Интеркултурна компетентност

4.1. Компоненти на интеркултурната компетентност според Байрам

Според Байрам интеркултурната компетентност съдържа следните компоненти, групирани в пет вида знания (*savoirs*):

- Знания (*savoirs*)

- културноспецифични и общи знания за културата
- знания за себе си и за другия
- знания за взаимодействията между индивидите и между общностите
- информираност относно начините, по които културата влияе на езика

и на общуването

- Умения (*savoir-comprendre*)
 - способност за интерпретация и съотнасяне
- Поведения (*savoir-apprendre savoir-faire*)
 - способност за откриване и/или взаимодействие
 - способност да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията при ограниченията на общуването в реално време
 - метакогнитивни стратегии за насочване на собственото учене
- Нагласи (*savoir-être*)
 - нагласа за релативиране на себе си и ценене на другите
 - положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност
- Характерни черти (*savoir-s'engager*)
 - обща нагласа, характеризираща се с критична ангажираност с чуждата култура, както и със собствената (Byram 1997).

Комуникативната компетентност се отнася до способността на индивида да общува успешно на чужд език в лингвистично, социолингвистично и прагматично отношение (по ОЕРР 2000). Интеркултурната комуникативна компетентност надгражда комуникативната компетентност. Петте вида знания (*savoirs*) не са изолирани компоненти, а интегрирани и преплетени в различните измерения на комуникативната компетентност, която може да бъде разглеждана като шести вид знания (*savoir*).

Първият вид знания (*savoirs*) могат да се опишат като декларативни знания. Те са „знания за социалните групи и техните култури в собствената държава и подобно знание за държавата на събеседника, от една страна, и подобни знания за междуличностните и междуобщностните процеси и взаимодействия, от друга страна“. (Byram 1997: 35) Всички те заедно образуват референтна рамка за хората от определена култура. Думите и жестовете, поведенията, ценностите, символите са винаги неразривно свързани с конкретната култура и са натоварени със значение в конкретна културна референтна рамка. Следователно, в интеркултурната комуникация винаги е важно да има чувствителност към евентуални различия в референтните рамки. Освен познаването на културно специфично значение, индивидът, притежаващ интеркултурна компетентност, трябва да придобие и общи културни знания, които ще му позволят да се справя в контекста на по-голямо разнообразие от чужди култури.

Измерението на уменията и поведенията се проявява в способността да се изучават култури и обективно да се придава значение на културни явления (*savoir-comprendre*) и способността да се интерпретират и съотнасят култури (*savoir-apprendre*).

Цялостната способност да се действа интеркултурно компетентно (*savoir-faire*) означава да се вземе предвид специфичната културна идентичност на събеседника и да се действа почтително и с желание за сътрудничество.

Savoir-être и *savoir-s'engager* се отнасят към обща нагласа на „критична ангажираност с чуждата култура, както и със своята“ (Вугам 1997: 54). Те също включват способността и готовността на индивида да се откаже от етноцентричните нагласи и да установи и поддържа връзка между собствената си и чуждата култура.

Компонентите на интеркултурната компетентност по модела на Байрам са изброени и в документа *Развиване и оценяване на интеркултурната комуникативна компетентност. Насоки за учители по езици и обучители на учители*² на Съвета на Европа. Там те са зададени като допълващи комуникативната езикова компетентност.

4.2. Триизмерен модел на интеркултурната компетентност

За целите на настоящата студия се предлага модел на интеркултурната компетентност, модификация на модела на Байрам³, в който отделните съставляващи я компетентности, се разглеждат като нейни компоненти в три измерения: декларативни знания, умения и нагласи. Модификацията се налага с цел по-голяма яснота на категориите. В същността си моделът на Байрам е запазен, като Триизмерният модел включва всички подкомпоненти на интеркултурната компетентност на Байрам, но компонентите „умения и поведения“ и „нагласи и характерни черти“ са трансформирани в съответните компоненти „умения“ и „нагласи“. В случаите, когато всеки един компонент е обект на самостоятелно изследване, вероятно всеки от тях би могъл да има статут на подкомпетентност. Тъй като съм изследвала усъвършенстването на интеркултурната компетентност в нейната цялост, т.е. като се включат всички отделни компоненти и се отчетат тяхната взаимовръзка и тяхната взаимозависимост, по-подходящо е да се говори за единна интеркултурна компетентност. Това не изключва възможността за усъвършенстване на отделните ѝ компоненти, когато това се налага. Така предложеният модел на интеркултурна компетентност включва:

- Декларативни знания
 - културноспецифични и общи знания за културата
 - знания за себе си и за другия
 - знания за взаимодействията между индивидите и между общностите
 - информираност относно начините, по които културата влияе на езика и на общуването
 - интеркултурна осъзнатост (осъзнаване и разбиране на отношенията и взаимодействията между общността, от която произхождаме и общността цел)

² Вж. Lazar, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. and Peck, C. (eds) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Council of Europe Publishing, 2007.

³ Моделът на Байрам е представен в т. 4.1.

- Умения (процедурални знания)
 - способност за интерпретация и съотнасяне
 - способност за откриване и/или взаимодействие
 - способност да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията при ограниченията на общуването в реално време
 - метакогнитивни стратегии за насочване на собственото учене и способност за усъвършенстването им
- Нагласи
 - положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност
 - нагласа за релативиране на себе си и ценене на другите
 - обща нагласа, характеризираща се с критична ангажираност с чуждата култура, както и със собствената.

За по-голяма нагледност *Триизмерният модел на интеркултурната компетентност* е представен и в табличен вид.

Таблица 1. Триизмерен модел на интеркултурната компетентност

Знания (декларативни знания)	Умения (процедурални знания)	Нагласи
културноспецифични и общи знания за културата	способност за интерпретация и съотнасяне	нагласа за релативиране на себе си и ценене на другите
знания за себе си и за другия	способност за откриване и/или взаимодействие	положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност
знания за взаимодействията между индивидите и между общностите	способност да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията при ограниченията на общуването в реално време	обща нагласа, характеризираща се с критична ангажираност с чуждата култура, както и със собствената
информираност относно начините, по които културата влияе на езика и на общуването	метакогнитивни стратегии за насочване на собственото учене и способност за усъвършенстването им	

Считам, че за по-голяма яснота тук трябва да се експлицират различията между отделните видове знания (*savoirs*), т.е. 'знанията за' да бъдат наричани декларативни знания, 'знанията как' – умения или процедурални знания. Интеркултурната осъзнатост по своята същност има декларативен компонент (осъзнаване на отношенията и взаимодействията между две общности) и процедурален елемент (разбиране на отношенията и взаимодействията между двете общности). В уменията се включват всички способности (за открива-

не и взаимодействие да се усвояват нови знания и да се използват знанията, нагласите и уменията, метакогнитивните стратегии за насочване на собственото учене). По отношение на метакогнитивните стратегии за насочване на собственото учене бих добавила и способност за усъвършенстването им, тъй като способността за усъвършенстването на умения е част от самите умения. Тъй като поведението са външните прояви на резултати от взаимодействия между знанията, уменията и нагласите, контекста на ситуацията, както и личния жизнен опит, не е уместно да бъдат отъждествявани със способности. По тях, разбира се, до някаква степен може да се добие представа на какъв етап на развитие е интеркултурната компетентност на отделен индивид. Считам, че не бива да се пропуска психологическият момент на избор на поведение, независимо от наличието/липсата и степента на развитие на интеркултурната компетентност. Интеркултурните нагласи включват: положително отношение към усвояването на интеркултурната компетентност, нагласа за релативиране на себе си и ценене на другите и обща нагласа за критична ангажираност със собствената и с чуждата култура.

4.2.1. Фактори, влияещи върху поведението на събеседниците при интеркултурна комуникация

4.2.1.1. Външен контекст

Външният контекст се състои от всички фактори и условия извън събеседниците (напр. място, време, метеорологични условия и др.) Тъй като при непосредствено общуване тези параметри са едни и същи за всички участници, няма да се спирам на тях. Те са от значение дотолкова, доколкото всеки от събеседниците ги възприема пречупени през собствения му ментален контекст.

4.2.1.2. Ментален контекст

Според ОЕПР менталният контекст на всеки от участниците в комуникативния акт се състои от: намерения, насоки на мисълта, очаквания, разсъждения, нужди, мотивация, интереси, условия и ограничения, психологическо състояние, здравословно състояние и лични качества (по CEFR). Той влияе както върху интерпретацията на външния контекст, така и върху самата комуникация. Както се подчертава в ОЕПР, „Комуникативната дейност на използващите езика/учещите се влияе не само от техните знания, разбиране и умения, но и от личностни фактори, свързани с тяхната индивидуалност, която се характеризира с нагласи, мотивации, ценности, вярвания, когнитивни стилове и личностни типове, допринасящи за личната им идентичност“ (CEFR 2001: 105).



Фигура 1. Схема на факторите, влияещи върху поведението на събеседниците при интеркултурна комуникация

В горната схема са показани факторите, които влияят на поведението на всеки от събеседниците по време на интеркултурната комуникация. В правоъгълниците са отбелязани за всеки от събеседниците интеркултурната компетентност, предишният опит, характеровите черти⁴ и физическото и психологическото им състояние по време на общуването. Поведенията на участниците графично са означени в овалите, като условно всеки от участниците е наречен съответно „събеседник от култура 1“ и „събеседник от култура 2“. Със стрелки е показано влиянието на отделните фактори върху другите фактори в интеркултурната комуникация. Както се вижда от Фигура 1, върху поведението на всеки от събеседниците влияят както интеркултурната му компетентност и предишният опит, така и чертите на характера му и физическото и психологическото му състояние в момента на общуването, а не на последно място по значение е и поведението на другия събеседник. Също, поведението на събеседника от култура 1 влияе на интеркултурната компетентност на събеседника от култура 2, както и поведението на събеседника от култура 2 влияе на интеркултурната компетентност на събеседника от култура 1. С други думи интеркултурната компетентност на всеки от участниците е възможно да се модифицира под влияние на поведението на другия участник.

⁴ Тук в „характерови черти“ включвам всички индивидуални характеристики на личността (нагласи, мотивации, ценности, вярвания, когнитивни стилове и личностни типове), изброени в предходния параграф по ОЕПР.

5. Обучение чрез сътрудничество.

Новата парадигма в чуждоезиковото обучение

Обучение чрез сътрудничество (от англ. *Cooperative Language Learning*) е комуникативен метод, основан на стратегията за съдействие. Уещите работят в малки групи, като усилията на отделния индивид допринасят за общия положителен краен резултат на цялата група. Така се постига положителна взаимна зависимост между членовете, което е важен фактор за успеха им.

Тодор Шопов определя трите главни характеристики на обучението чрез сътрудничество като „*положителната взаимозависимост* между членовете на учебната група, *тяхната отчетност* и *социални умения*.“ (Шопов 2013: 128). Положителната взаимозависимост се състои във факта, че индивидът печели, само ако цялата група печели, и че всеки от участниците има уникален принос. Индивидуалната отчетност се състои в това, че всеки от участниците е отговорен за поставената му задача и работата му не се дублира с тази на друг участник. Социалните умения са приемане, подкрепа, доверие в групата, недвусмислена комуникация и уважение (по Шопов 2013).

Обучението чрез сътрудничество се разглежда като продължение на комуникативния подход. За разлика от методите, включващи фронтално преподаване, *Обучението чрез сътрудничество* се счита за подход, при който уещият е в центъра на образователния процес. Ричардс и Роджърс дефинират пет основни негови цели:

„1) Да осигури възможности за естествено усвояване на втори език чрез използването на интерактивни дейности по двойки и в групи;

2) Да осигури методика, която да улесни учителите при постигането на тази цел и която да може да бъде прилагана при различни учебни програми;

3) Да улесни фокусирането на вниманието върху конкретни лексикални единици, граматични конструкции и комуникативни функции чрез използване на интерактивни задачи;

4) Да осигури възможности уещите да развият успешни стратегии за учене и общуване;

5) Да засили мотивацията на уещите и да намали стреса им, и да създаде положителна афективна обстановка в класната стая“ (Richards and Rogers 2001: 193).

На ниво подход⁵ *Обучение чрез сътрудничество* може да бъде описан чрез теорията за езика и теорията за ученето, на които се основава. По отношение на теорията за езика са изброени няколко основни постановки за интерактивната/кооперативната същност на езика:

„1) [...] Общуването е основната цел на езика;

2) По-голямата част от говоренето/речта е организирано в разговори. [...];

⁵ За повече информация относно модела за описване на учебни методи на нива подход, дизайн и процедури вж. Richards and Rogers 2001.

3) Разговорите са съобразени с определен набор от кооперативни правила или „максими“ (Grice 1975);

4) Човек научава как тези кооперативни максими действат в родния му език чрез неангажиращи ежедневни разговори;

5) Човек учи как максимите се реализират във втория език чрез участие в кооперативно структурирани интерактивни дейности“ (Richards and Rogers 2001: 193–194).

По отношение на теорията за ученето *Обучението чрез сътрудничество* се основава на психологията на развитието, най-вече на трудовете на Жан Пиаже и Лев Виготски, които поставят акцент върху централната роля на социалните взаимодействия в процеса на учене. Подчертава се също развитието на критично мислене у учещите, което се счита за жизненоважно за всеки вид учене. Според Кейгън критичното мислене трябва да е във фокуса на обучението по език наред с езиковите умения – четене, слушане, писане и говорене (по Kagan 1992).

Тодор Шопов дефинира седем характеристики на диалогичното учене, залегнало в основата на *Обучението чрез сътрудничество*:

„1) Егалитарен диалог: всички участват в учещата общност и всеки допринася за успеха;

2) Солидарност: всички мнения се имат предвид и са валидни в откриването на познанието;

3) Културна интелигентност: учещата общност уважава опитността на всеки участник в диалога;

4) Преобразуване: истинското учене уважава „другия“; то е трансформационно по своята същност;

5) Равноправие на различията: различните гледни точки обогатяват учещата общност;

6) Инструменталност: познанието се договаря и открива в сътрудничество; то поставя под въпрос установените структури;

7) Създаване на значение: ученето е част от изграждането на лична и социална идентичност; то позволява на хората да решават и [да] преобразуват живота си“ (Шопов 2013: 130).

От така изброените характеристики се вижда, че *Обучение чрез сътрудничество* е подход, изключително подходящ, когато става дума за усъвършенстване на интеркултурната компетентност, тъй като спомага за развиване на нагласи за релативиране на себе си и ценене на другия, насърчава критичното мислене, възпитава уважение към „другостта“ и желание за сътрудничество. Модулът от обучителни дейности и техники (МОДТ), използван при експеримента е в традицията на метода *Обучение чрез сътрудничество*.

На ниво дизайн учебните методи се характеризират със специфични учебни цели, учебен план, учебни дейности, роли на учещите, роли на учителя и обучителни материали. При *Обучение чрез сътрудничество* не се поставят

конкретни фиксирани цели, тъй като те могат да варират. Същото се отнася и до учебния план, тъй като при множество различни учебни планове дейностите могат да бъдат така организирани, че да следват принципите на *Обучението чрез сътрудничество*. Що се отнася до учебните дейности, първо трябва да се изтъкне, че тъй като работата по групи е водеща, върху групите се поставя особен акцент. Те биват три типа: формални, неформални и кооперативни базови групи. Формалните групи съществуват от един учебен час до няколко седмици и са образувани с цел да се изпълни определена учебна задача. Неформалните групи се сформират на момента за конкретна цел и продължават да съществуват от няколко минути до един учебен час, като целта им е да насочат вниманието на учениците или да улеснят ученето. Кооперативните базови групи съществуват поне година и се състоят от разнородни учебни групи, чиято основна цел е членовете им да се подкрепят взаимно, да се окупурават и да си помагат (по Richards and Rogers 2001).

Според Ричардс и Роджърс учебните дейности в *Обучение чрез сътрудничество* могат да бъдат групирани в три основни типа: 1) Работа в екип с обща входяща информация – развитие на умения и усвояване на факти, 2) Пъзел – диференцирана, но предварително определена входяща информация – оценяване и синтез на факти и мнения; 3) Кооперативни проекти – темите и ресурсите се определят от учещите – учене чрез откриване.

При първия тип дейности учещите работят върху едни и същи материали, целта е всеки в групата да знае отговора на определен въпрос, при което всеки от групата може да даде отговор от името на цялата група. Тази техника е ефективна в случаите, в които групите са нестабилни, както и когато груповата работа е новост за учителя и/или учещите. При втория тип дейности всеки член на групата получава различна информация, като учещите се прегрупират в тематични групи, състоящи се от членове, разполагащи с една и съща информация с цел по-доброто ѝ овладяване, след което се връщат в първоначалните групи и обменят информация с другите членове. Учещите синтезират информацията в дискусия. На всеки се задава задача, като част от групов проект, за да може да покаже синтеза на получената в групата информация. Третият тип дейности се характеризира с различни теми при различните групи, като обучаемите си разпределят подтеми вътре в групата. Информацията се проучва чрез работа в библиотеки, интервюта, търсене в интернет. При този тип дейности се поставя акцент върху индивидуалните интереси на учещите (по Richards and Rogers 2001). Тодор Шопов разглежда десетте най-разпространени учебни дейности, характерни за *Обучението чрез сътрудничество*⁶.

Основната роля на учещия е тази на член на група, в която трябва да сътрудничи, да планира, да контролира и да оценява собственото си учене, което изисква активна ангажираност от негова страна.

⁶ За повече информация вж. Шопов 2013.

Учителят от своя страна трябва да създаде структурирана учебна среда, да поставя цели, да планира и да поставя задачи, а също така да играе ролята на улесняващ учебния процес.

Могат да бъдат използвани учебни материали, характерни за други учебни методи, като бъдат адаптирани за работа по групи. Могат също да бъдат създадени учебни материали специално за *Обучение чрез сътрудничество* (по Richards and Rogers 2001).

Тодор Шопов определя ключовите моменти в учебната процедура като:

- „1) Формиране на групите за урока;
- 2) Даване на учебна задача (учебна дейност с дадена кооперативна структура);
- 3) Мотивиране за участие;
- 4) Подбор на учебни материали;
- 5) Изпълнение на задачата (учене чрез сътрудничество, индивидуална работа);
- 6) Корекция и редактиране на продукта;
- 7) Презентация на продукта пред целия клас“ (Шопов 2013: 133).

Трябва да се отбележи, че не всяка работа по групи в обучението е в традицията на *Обучението чрез сътрудничество*. При него „груповите дейности са главният начин за учене и са част от всеобхватна теория и система за използване на груповата работа в преподаването“ (Richards and Rogers 2001: 201). Също трябва да се отбележи, че *Обучение чрез сътрудничество* е най-проучваният подход за чуждоезиково обучение, като резултатите безспорно доказват неговата ефективност (Richards and Rogers 2001; Шопов 2013).

6. Постметодическа епоха в чуждоезиковото обучение

Комуникативният подход е най-широкоразпространеният сред методите и подходите за чуждоезиково обучение от 80-те години на XX век насам. От 90-те години на XX век насам обаче се развива тенденция на преместване на фокуса от стриктно следване на предписанията, заложили в различни подходи и методи за чуждоезиково обучение към придържане към принципи и по-голяма автономност на учителя. Тази тенденция налага новото хилядолетие да бъде определяно като постметодическа епоха (Richards and Rogers 2001; Шопов 2013). Учителите трябва да са по-гъвкави, като използват определен подход или метод за основа, но проявяват творчество на база на преценката и опита си. „С натрупването на знания и опит учителят започва да развива индивидуален подход или собствен метод на преподаване, който се основава на установен подход или метод, но също така отразява по уникален начин лични вярвания, ценности, принципи и опит“ (Richards and Rogers 2001: 251). Ричардс и Роджърс предлагат следните принципи на постметодическата епоха:

- 1) Ангажираност на всички обучаеми в учебния процес;

- 2) Фокус върху учещия, а не върху учителя;
- 3) Предоставяне на максимален брой възможности за участие на учещите;
- 4) Развиване на чувство за отговорност у учещия;
- 5) Толерантност към грешките на учещия;
- 6) Развиване на самоувереност у учещия;
- 7) Преподаване на стратегии за учене;
- 8) Откликване на трудности, които изпитва учещият;
- 9) Използване на възможно най-много дейности, включващи взаимодействие ученик – ученик;
- 10) Насърчаване на сътрудничество между учещите;
- 11) Упражняване с цел както точност, така и плавност на изказа;
- 12) Съобразяване с нуждите и интересите на учещите (по Richards and Rogers 2001: 251).

Тодор Шопов говори за „постметодическо състояние“, наричано още „постметод“, „критична езикова педагогика“, „радикална езикова педагогика“, „освобождаваща автономия“, „постметодическа педагогика“. То се характеризира с търсене на алтернатива на учебния метод, утвърждаване на автономията на учителя и педагогически прагматизъм (по Шопов 2013).

В немскоезичната литература (DLL 4, DLL 6 и др.) се определят следните постметодически принципи:

- 1) Ориентация към компетентности;
- 2) Ориентация към дейности;
- 3) Ориентация към учещия;
- 4) Активизация на учещия;
- 5) Ориентация към взаимодействие;
- 6) Ориентация към автономия;
- 7) Интеркултурна ориентация;
- 8) Ориентация към многоезичие (по DLL 6).

От така изброените принципи е видно, че в по-ново време се отчита необходимостта от усъвършенстване на интеркултурната компетентност на учещите в рамките на езиковото обучение. Предписания за интеркултурност и многоезичие са залегнали също в документа на Съвета на Европа *Насоки за развиване и прилагане на учебни планове за многоезично и интеркултурно образование* (Веасо, J.C. et al. 2016). Изхожда се от принципа, че „многоезичното и интеркултурното образование реализира универсалното право на качествено образование, включващо: придобиване на компетентности, знания, наклонности и нагласи, разнообразен учебен опит и конструиране на индивидуални и колективни културни идентичности.“ (Веасо et al. 2016: 7). Затова и е важно многоезичието и интеркултурността да бъдат експлицитно заявени като цели. Съдържанието в интеркултурното образование трябва да включва знания, способност за разбиране, способност за учене и критична културна осъзнатост. Интеркултурността е определена като „способността да се съпре-

живее другата култура и това преживяване да се анализира“ (Веасо, J.C. et al. 2016: 16). Три основни препоръки при планирането на учебни планове са:

1) Насърчаване на координация на уроците с цел синергия между ученето на чужди, регионални, малцинствени и класически езици, както и на координация между уроците по езици и уроците по други учебни предмети;

2) Идентифициране на подходящите интеркултурни компетентности, насърчаване на осъзнатостта за тях и интегрирането им в учебния процес;

3) Насърчаване на учещите да осмислят интеркултурните си компетентности, начина, по който функционират езиците и културите и как да извлекат полза от индивидуалния и колективния опит в ученето на езици (по Веасо et al. 2016: 20).

Експлицитното включване на многоезичието и интеркултурността в целите на обучението по съвременни и класически езици се изразява в: насърчаване на отвореност към различни езици и култури; развиване на езикови и интеркултурни компетентности; акцент върху многоезичния и интеркултурния репертоар на учещите; сътрудничество между учители за планиране на общи проекти. Също от особена важност са насърчаването на автономност у учещите, усъвършенстване на способността им да обмислят цели, рефлексия върху езиковия и интеркултурния им опит, както и върху напредъка, който постигат (Веасо, J.C. et al. 2016). Като подходи, осигуряващи необходимите предпоставки за постигането на поставените цели, на първо място са посочени *Потопянето*, *Дуалното езиково обучение*, *Билингвалното/трилингвалното обучение*, *Език в целия учебен план* и *CLIL*, на който ще се спра по-подробно.

6.1. CLIL “Образование с двоен фокус“

6.1.1. Предистория на CLIL

Преподаването, основано на съдържание (от англ. CBI – content based instruction), е подход в чуждоезиковото обучение, при който преподаването е организирано около съдържанието или информацията, която учениците ще научат, а не около лингвистична или друг вид учебна програма. Макар че терминът „съдържание“ се използва в множество различни значения в езиковото обучение, най-често се отнася до материята или материала, който научаваме или предаваме чрез езика. *Преподаването, основано на съдържание* е в унисон с принципите на *Комуникативния подход* от 80-те години на XX век. Както Уидоусън подчертава, „Видът езиков курс, който аз си представям, е такъв, който включва подобрени теми, взети от други предмети: прости физически и химически експерименти, биологични процеси при растенията и животните, чертаене на карти, описания на исторически събития и т.н.“ (Widowson в Richards and Rogers 2001: 205). Други инициативи от края на 70-те години на XX век, които също поставят акцент по-скоро върху ученето на съдържание чрез езика, отколкото върху учене на езика сам за себе си, са *Език в целия учебен план* (от англ. Language across the Curriculum), *Образование чрез по-*

тапяне (от англ. Immersion Education), Програми за обучение на пристигащи имигранти (от англ. Immigrant On-Arrival Programs), Програми за ученици с ниско ниво на английски език (от англ. Programs for Students with Limited English Proficiency) и Специализирано езиково обучение (от англ. Language for Specific Purposes) (по Richards and Rogers 2001).

Идеята за *Език в целия учебен план* (LAC) се заражда във Великобритания през 70-те години на XX век, като тя се отнася до създаване на междупредметни връзки между родния език и останалите предмети в учебния план. Много бързо тази идея се подема и в САЩ. Както изтъква Шопов, „LAC поставя ударение върху целенасочена комуникация за изразяване, интерпретиране и договаряне на информация от конкретни учебни дисциплини.“ (Шопов 2013: 86).

Образованието чрез потапяне (Immersion Education) също има голямо влияние върху *Преподаването основано на съдържание*. „*Потапянето*“ се състои в това, че всички предмети от учебния план се преподават и учат на чужд език, който по този начин е средство за обучение, а не предмет на обучението. Първите програми за *Образование чрез потапяне* се появяват в Канада в средата на 70-те години на XX век. Целта е англезичните ученици да научат френски език. Впоследствие *Образованието чрез потапяне* става популярно и в САЩ, където вече има програми за множество езици (по Richards and Rogers 2001: 206).

Програмите за пристигащи имигранти (Immigrant On-Arrival Programs) са създадени в Австралия, като се фокусират върху езика, необходим на имигрантите непосредствено при пристигането им, напр. в области като намиране на квартира, пазаруване, намиране на работа (по Richards and Rogers 2001: 206).

Програмите за ученици с ниво на ограничено владение на английски език (Programs for Students with Limited English Proficiency) са разработени основно за деца на родители, ползващи се от Програмите за обучение на пристигащи имигранти, но като цяло могат да имат благоприятен ефект сред всички деца в училищна възраст, чиято езикова компетентност е недостатъчна за пълноценно участие в учебния процес (по Richards and Rogers 2001: 206).

Специализираното езиково обучение (Language for Specific Purposes) е разработено за нуждите на учещи, на които се налага да използват езика във връзка със своите специфични роли (най-често в професията си) и съответно за тях е важно да научават съдържание и да придобиват умения посредством чуждия език, а не той да бъде цел на обучението им (по Richards and Rogers 2001: 206).

Преподаването, основано на съдържание, почива на два основни принципа:

1. Хората учат втори език по-успешно, когато използват езика като средство за придобиване на информация

и

2. *Преподаването, основано на съдържание*, отразява по-добре нуждите на учещите.

Тъй като хората учат втори език най-успешно, когато информацията се възприема от тях като интересна и полезна, учебната програма по езика трябва да отразява бъдещата му употреба от страна на учещите. Учещите учат най-добре, когато преподаването е съобразено с нуждите им. Също така преподаването трябва да надгражда предишния опит на учещите, тъй като те вече имат важни познания и разбиране.

По отношение на теорията за езика е важно да се изтъкнат три основни момента:

1. Текстът и дискурсът (наред с изречението и фразата) също са единици на речта и съответно биват изучавани текстуалната и дискурсна структура на писма, доклади, есета, лекции, дискусии и т.н.

2. Езиковата употреба се основава на съвкупност от умения. Цели се постигането на амалгама от познания, езикови умения и критично мислене.

3. Езикът се използва за определени цели (напр. академични, професионални, социални) (по Richards and Rogers 2001: 206).

Учебните програми са основани на съответната област от познанието и съответно са много и разнообразни. Учебните дейности според целите са в следните категории: „усъвършенстване на езиковите умения, овладяване на лексика, организация на дискурса, комуникативно взаимодействие, умения за учене, синтез на съдържание и граматика“ (Staller в Richards and Rogers 2001: 212). Учещите имат активна роля в тълкуването на входящата информация, толерантни са по отношение на несигурността, използват различни стратегии за учене, а също така самите те могат да избират теми и дейности. Според Страйкър и Лийвър учителят трябва да притежава следните умения: „да разнообразява формата на преподаване, да използва работа по групи и техники за работа в екип, да организира разделно четене с обмен на информация, да определя необходимите фонові знания и езикові умения, да помага на обучаемите да развиват стратегии за справяне, да използва процедурални подходи към писането, да използва подходящи техники за коригиране на грешки, да развива и поддържа високо самочувствие у учещите“ (Stryker and Leaver в Richards and Rogers 2001: 214). Препоръчва се да се използва богато разнообразие от автентични материали (по Richards and Rogers).

6.1.2. CLIL в днешно време

В съвременната лингводидактика естественото продължение на традицията на *Преподаването, основано на съдържание* (CBI) е CLIL. CLIL е интегрирано учене на съдържание и език (от англ. CLIL – content and language integrated learning), представляващо методика, основана на прилагане на изучавания втори език в целия учебен план. Според Дейвид Марш обикновено се отделя време в учебната седмица за учене на предмети или отделни модули на съответния език. Така уроците имат две главни цели: една, свързана с предмета или темата, и една, свързана с езика, поради което CLIL бива

разглеждан като образование с двоен фокус (по Марш в Шопов 2013: 82). Така изучаваният език е едновременно учебна цел и учебно средство, като фокусът е върху процедуралния аспект на обучението. CLIL има и културно измерение – изграждане на межкултурни комуникативни умения. Според Тодор Шопов „CLIL е израз на постметодическото състояние на съвременното езиково образование“ (Шопов 2013: 82). В настоящата студия е предложен модул от техники и дейности⁷, който е включен експериментално в часовете по английски език, което е в унисон с идеята зад CLIL.

6.1.3. Българският опит – интензивно изучаване на втори език

Обяснимо е, че специално място следва да бъде отредено на българската традиция. Българските гимназии, в които се прилага методиката „интензивно изучаване“ (ИИ), са основани след Втората световна война и имат повече от половинвековна история. Наименованието „интензивно изучаване“ е дадено от видния методик от Софийския университет „Св. Климент Охридски“ Павел Патев. Той е един от създателите на интегрираното изучаване на учебни предмети от учебния план и втори език в България (Патев 1982). При интензивното изучаване ударението е върху ученето на езика, а не върху учебното съдържание, като той се употребява в реално общуване. Учениците взаимодействат с текстове с учебно съдържание по предмети от природните науки и история. Одобрените от Министерството на образованието учебници по съответните науки се превеждат на втория език и се внедряват в практиката, като учителите по съответните предмети преподават само на този език (по Шопов 2013).

7. Изследване

В тази секция се представя изследването. Целевата група са ученици в 9. и 10. клас през 2016 и 2017 г. от паралелки с интензивно изучаване на английски език в градовете София и Пловдив. Проведена беше предварителна анкета с цел установяване на равнището на интеркултурна компетентност на учещите, след което беше проведен обучителен експеримент, а след него анкетата беше повторена в контролната и в експерименталната група. Последва класическа проверка на хипотезата, при която беше отхвърлена нулевата хипотеза.

7.1. Анкета

Анкетата е авторска. Построена е върху основата на теоретичния модел за интеркултурна компетентност на Байрам. Предназначена е за ученици от гимназиалната степен на българското училище, изучаващи английски език, и цели да установи равнището на интеркултурната им компетентност. Тъй като анкетата цели изчерпателност, тя е наречена *Инвентар на интеркултурната*

⁷ Вж. т. 7.1 и т. 7.2.

компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език.

Инвентарът на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език в България се състои от 35 твърдения с петстепенни Ликертови скали. За всяко твърдение всеки респондент трябва да отговори с един от пет възможни отговора: „Да“, „По-скоро да“, „Нито да, нито не“, „По-скоро не“, „Не“. За всеки възможен отговор се дават от 1 до 5 точки⁸. Точките се сумират и се получава бал на интеркултурната компетентност, като най-високият възможен е 175 точки, а най-ниският възможен (при отговори на всички твърдения) е 35 точки. Твърденията са групирани по компоненти на интеркултурната компетентност по класификацията на Байрам (Burgam 1997): знания (16 твърдения), умения и поведения (12 твърдения), нагласи и характерни черти (7 твърдения). В рамките на изследването са изчислени и балове на различните компоненти на интеркултурната компетентност с цел да се разбере кои от компонентите ѝ се нуждаят от развиване. Най-високият бал за знанията е 80 точки, а най-ниският – 16 точки; най-високият бал за уменията и поведенията е 60 точки, а най-ниският – 12 точки; най-високият бал за нагласите и характерните черти е 35 точки, а най-ниският – 7 точки. Анкетата изследва интеркултурната компетентност на респондентите индиректно, т.е. въз основа на техните собствени представи за равнището на интеркултурната им компетентност.

По различните компоненти има различен брой твърдения, тъй като различните компоненти съдържат различен брой подкомпоненти.

Анкетата ни дава информация, от която се правят качествени изводи. Направен е качествен анализ на анкетата, без квантификация на обекта, тъй като интеркултурната компетентност като конструкт е единна, но структурата му е такава, че не могат да се пренебрегнат отделните компоненти. От отговорите, получени на съответни твърдения са направени изводи дали обучаемите имат или нямат нужда от обучение по конкретни параметри.

По параметри на интеркултурната компетентност отчетените балове са както следва:

Знания

Най-висок измерен бал 71 т.	от най-висок възможен 80 т.
Най-нисък измерен бал 32 т.	при най-нисък възможен 16 т.

Умения и поведения

Най-висок измерен бал 56 т.	от най-висок възможен 60 т.
Най-нисък измерен бал 24 т.	при най-нисък възможен 12 т.

Нагласи и характерни черти

Най-висок измерен бал 34 т.	от най-висок възможен 35 т.
-----------------------------	-----------------------------

⁸ По-долу са представени твърденията, отговорите и точките за всеки отговор към всяко твърдение. Броят на точките за отделен отговор зависи от твърдението, от това кой компонент на интеркултурната компетентност се изследва и от конкретния отговор.

Най-нисък измерен бал 7 т. при най-нисък възможен 7 т.

Средният бал на знанията е 51.5 т.

Средният бал на уменията и поведенията е 40 т.

Средният бал на нагласите и характерните черти е 20.5 т.

При определени твърдения делът на анкетираните, показали максимален бал, е най-голям:

15-то 47.61%

35-то 58.09%

При определени твърдения делът на анкетираните, показали минимален бал, е най-голям:

16-то 25.71%

Мнозинството от анкетираните в предварителната анкета твърдят, че разчитат на стереотипи, когато става дума за представители на друга култура.

Типът на анализа е качествен. Анкетираните в предварителната анкета показаха висок бал на интеркултурна компетентност по компонента *Нагласи и характерни черти*, което беше очаквано предвид възрастта им и характерната за младежите отвореност към другостта. Също трябва да се отбележи, че мнозинството от анкетираните биха искали да научат повече за друга култура, т.е. показаха положително отношение към развиването на собствената интеркултурна компетентност.

По компонента *Умения и поведения* имаше по-голяма вариативност, като все пак резултатите бяха като процентно съотношение по-близо до максималните възможни отколкото при компонента *Знания*. Тук е важно да се отбележи, че мнозинството от анкетираните в предварителната анкета бяха на мнение, че могат безпроблемно да общуват с представители на друга култура без предварителни познания за съответната култура. Това корелира с нагласата за приспособяване към събеседника в полза на комуникацията, която беше широко застъпена. Също трябва да се отбележи високият процент анкетиранни, които са отговорили с „да“ на твърденията, отнасящи се до това на какво трябва да се наблегне при преподаване на култура. У учениците се забеляза желание да научат повече за културата, чийто език изучават.

По-голяма вариативност, съчетана с преимуществен избор на отговори „по-скоро да“, респективно „по-скоро не“, или „нито да, нито не“ се установи при компонента *Знания*. Анкетираните показаха по-голяма несигурност по отношение на това кое най-добре характеризира една култура, като твърдението, на което най-голям брой хора са отговорили твърдо и убедено с „да“ е: „Една култура най-добре се характеризира от обичаите“. Вероятната причина е, че в часовете по език учениците биват запознавани с обичаи, характерни за съответната култура. По-голяма несигурност се забеляза при твърденията отнасящи се до това кое би могло да доведе до разпадане на разговора между представители на различни култури.

По компонента *Нагласи и характерни черти* много по-голям брой ученици бяха дали отговори за максимален и близък до максималния брой точки. По този компонент не се наложи обучение.

Очерта се необходимост от развиване на компонентите на интеркултурната компетентност *Знания и Умения и поведения*, особено по отношение на стереотипите. Благоприятно условие е демонстрираното от мнозинството ученици положително отношение към развиването на собствената интеркултурна компетентност.

Експериментът представлява обучение на група ученици, наречена експериментална, като се използва методика, състояща се от обучителни дейности, включващи техники за преподаване на култура⁹, изброени по-долу. Методиката под формата на *Модул от обучителни дейности и техники (МОДТ)* е съобразена със съвременното постметодическо състояние на педагогическата наука, описано по-горе. Тя е в традицията на новата образователна парадигма, представена от Обучение чрез сътрудничество, на Мултикултурния подход, както и в духа на CLIL (Образование с двоен фокус), също описани по-горе. За целите на изложението ще представим *Модула от обучителни дейности и техники* накратко.

7.2. Обучителни дейности

От предварителната анкета стана ясно, че учениците имат нужда от повишаване на интеркултурната си компетентност по отношение на знанията (по-конкретно на специфичните знания за културата) и от усъвършенстване на уменията и поведенията си (по-конкретно от борба със стереотипите). Предложените обучителни дейности бяха обособени в модул от 16 учебни часа по 40 минути в рамките на месец (по 4 часа на седмица). Модулът е наречен *Модул от обучителни дейности и техники (МОДТ)*.

7.2.1. Усъвършенстване на специфичните знания за културата

По отношение на усъвършенстване на специфичните знания за културата най-подходящи са техниките „културни острови“ и „културни капсули“.

7.2.1.1. „Културни острови“

„Културните острови“ бяха използвани за усъвършенстване на знанията по отношение на предмети, празници, обичаи, исторически паметници и ястия, характерни за британската култура.

Учителят възложи проекти на учениците със задача по двойки или на малки групи да потърсят в интернет и да донесат в клас снимки на културно-специфични предмети, забележителности и исторически паметници от

⁹ Съществуват техники, целящи развиването на аспекти от интеркултурната компетентност, описани от Абисампра (Abisampra 1998), Байрам (Byram & Fleming 1998), Серку (Sercu et al. 2005) и др.

британската култура – напр. thatched roofs, Nelson's column, които да бъдат окачени на определено място в класната стая. На учениците, носещи съответните снимки, бяха възложени кратки презентации (в рамките на 5–10 минути) за съответните предмети и обекти с цел информиране на класа относно значението на конкретните предмети и исторически паметници за британската култура. Последваха дискусии с целия клас, всяка за 5–10 минути, в рамките на които се изясни какво е научил класът по съответната тема, а където е уместно, бяха направени и съпоставки с родната култура.

По отношение на специфичните ястия отново по двойки или на малки групи на учениците беше възложено като проект да намерят рецепти за типични британски ястия, като ги представиха пред класа и обясниха дали съответните ястия са свързани например с някакъв празник и какво е тяхното значение в съответната култура. Предварително бяха подбрани ястия, които да бъдат представени от всяка група ученици.

В рамките на проведения експеримент „културните острови“ бяха използвани в комбинация с „културни капсули“.

7.2.1.2. „Културни капсули“

По отношение на повишаване на знанията относно вярвания в съответната култура най-подходяща е техниката „културни капсули“, предназначена за сравняване на съответни аспекти от чуждата и родната култура – напр. в англосезичните култури заешкото краче е символ на късмет наред с подковата и четирилистната детелина, а в нашата култура само за подковата и четирилистната детелина се счита, че носят късмет. Където няма аналог, това изрично се споменава. По отношение на вярванията „културните капсули“ обхващаха пословици и поговорки. Класът беше разделен на две групи, като на едната беше възложено да намери британски пословици и поговорки, свързани с определен аспект от ежедневието, а на другата – български. И двете групи представиха намерените от тях пословици и поговорки в рамките на 5–10 минути, като последваха сравнения и дискусия в рамките на 10–15 минути. Чрез тази дейност учениците осъзнават и връзката между език и култура, по конкретно как са отразени аспекти на съответната култура в езика.

По отношение на историческите факти учителят възложи проекти на групи ученици да намерят информация относно определени исторически събития и да направят презентации пред класа в рамките на 5–10 минути. Последва дискусия с целия клас относно важността на съответните събития за британската култура. „Културните капсули“ в този случай бяха комбинирани с „културен остров“ на забележителности, свързани с конкретните исторически събития.

7.2.1.3. Медии и визуални средства

Друга техника, която беше използвана, е медии и визуални средства, като на учениците беше прожектиран откъс от филм, свързан с епохата на Средновековието, след което последва дискусия в рамките на 10–15 минути. По-

ради времетраенето на филма беше прожектиран само откъс от него, който съдържа основните характеристики. Филмът, представящ фигурата на краля в съответния исторически период, е от поредицата Terry Jones Medieval Lives (https://www.youtube.com/watch?v=zn6KioEogdM&list=PLcMNaTUIX_mbUTs2IlqXSgmhJd-SfXWME).

7.2.2. Усъвършенстване на уменията и поведенията

7.2.2.1. Стереотипи

По отношение на усъвършенстването на уменията и поведенията и по-конкретно разбирането на стереотипи най-подходящата техника е медии и визуални средства. Културните асимилатори са по-подходящи по отношение на развиване на емпатия, но поставят прекалено голямо изискване за задълбочено познаване на културата върху обучаващия, който трябва да ги изготви.

От друга страна, прожектирането на филми или откъси от филми, в случая Monty Python and the Holy Grail (<https://www.youtube.com/watch?v=u2uqmQYUuR0>), където хуморът е основан на стереотипи, е по-достъпно и също позволява дискусия. Бяха прожектирани откъси от филма, илюстриращи стереотипи – напр. за отношението на англичаните към французите, за представата за храброст на средновековните английски рицари и др. След това учителят зададе предварително подготвени въпроси за дискусия, която трая 10–15 минути.

7.2.2.2. Език на тялото

7.2.2.2.1. Медии и визуални средства

По отношение на езика на тялото и специфични за съответната англоезична култура жестове отново беше предпочетено да бъдат използвани откъси от филми и скечове (Rowan Atkinson Stand up 1989 <https://www.youtube.com/watch?v=mm1HgQbXFEE>), последвани от дискусия. Първоначално откъсът беше прожектиран без звук, за да могат обучаемите да се фокусират върху езика на тялото и да се опитат да познаят каква е комуникативната ситуация в съответната сцена. След това откъсът беше прожектиран със звук и се дискутираха специфични жестове в рамките на 10–15 минути.

7.2.2.2.2. Аудиомоторни единици

За усъвършенстване на интеркултурната компетентност по отношение на невербалната комуникация, езика на тялото, беше използвана техниката аудиомоторни единици. При нея учителят представя жест, специфичен за съответната англоезична култура, а учениците показват аналогичния жест от родната култура, ако съществува такъв. В рамките на обучителния модул тази техника беше комбинирана с предходната, следвайки я непосредствено.

Предложеният *Модул от обучителни дейности и техники* (МОДТ) е в традицията на постметодическата педагогика, Обучение чрез сътрудничество, CLIL и на Мултикултурния подход, като взема предвид взаимното влияние

на британската и свързаните с нея култури, отчитайки етническото и езиковото многообразие. Включват се сравнения между страните цел и родната страна на учещите. Целта е компетентност на посредник – интеркултурна и комуникативна компетентност.

След обучителния модул отново е проведена анкета, идентична на предварителната, авторски *Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно обучение по английски език (ИИКУПИА)*. Анкетата е проведена в експерименталната и в контролната група.

При съпоставката на процента ученици с максимален брой точки от предварителната анкета и на контролната група се оказа, че резултатите са сходни. Без да е провеждано обучение в контролната група резултатите бяха подобни на тези от предварителната анкета, където също не беше провеждано обучение. Това показва, че проведената анкета *Инвентар на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език (ИИКУПИА)* е надеждна.

В резултат на проверката на нулевата хипотеза H_0 тя беше отхвърлена. По този начин се установи, че е възможно учещите английски език да усъвършенстват интеркултурната си компетентност чрез целенасочено обучение. При експерименталната група резултатите бяха значително по-високи отколкото при контролната. Проведеното обучение под формата на модул от обучителни дейности доведе до повишаване на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език.

Най-чувствителен напредък учениците показаха по подкомпонентите *Знания и Умения и поведения*, тъй като по подкомпонента *Нагласи и характерни черти* и предварителните резултати бяха високи. *Нагласите и характерните черти* показват отвореност към другостта при всички ученици, което е очаквано предвид младежката им възраст.

Предложените дейности под формата на обучителен модул са подходящи за развиването на интеркултурната компетентност на ученици от паралелки с интензивно изучаване на английски език особено по подкомпонентите *Знания и Умения и поведения*.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Живкова-Крупеева 2020: Живкова-Крупеева, Р. *Проучване на развитието на интеркултурната компетентност в гимназиалната степен в българското училище*. Автореферат, 2020. [Zhivkova-Krueva 2020: Zhivkova-Krueva, R. Prouchvane na razvitiето na interkulturnata kompetentnost v gimnazialnata stepen v bulgarskoto uchilishte. Avtoreferat, 2020].
- Живкова-Крупеева 2020: Живкова-Крупеева, Р. *Проучване на развитието на интеркултурната компетентност в гимназиалната степен в българското училище*. Непубликуван дисертационен труд. [Zhivkova-Krueva 2020: Zhivkova-Krueva, R. Prouchvane na razvitiето na interkulturnata kompetentnost v gimnazialnata stepen v bulgarskoto uchilishte. Nepublikuvan disertatsionen trud]. ОЕРР (Обща европейска референтна рамка за езици) 2000: <https://>

- rm.coe.int/1680459f97 (последно видян на 18.04.2022 г.). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, 2000.
- Шопов 2002: Шопов, Т., *Чуждоезиковата методика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2002. [Shopov 2002: Shopov, T., *Chuzhdoezikovata metodika*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“, 2002].
- Шопов 2008: Шопов, Т., *Съвременните езици: подходи, планове, процедури*. Благоевград: Международно висше бизнес училище, 2008. [Shopov 2008: Shopov, T., *Sŭvremennite ezitsi: podkhodi, planove, protseduri*. Blagoevgrad: Mezhdunarodno visshe biznes uchilishte, 2008].
- Шопов 2013: Шопов, Т., *Педагогика на езика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2013. [Shopov 2013: Shopov, T., *Pedagogika na ezika*. Sofiya: UI „Sv. Kliment Okhridski“, 2013].
- Abisamra 1998: Abisamra, N. S., *Teaching Culture: Strategies and Techniques*, 1998 <http://www.nadasisland.com/culture/> (последно видян на 18.04.2022 г.).
- Beacco et al. 2016: Beacco, J.C. et al., *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, DGIV, Council of Europe, Strasbourg, 2016.
- Byram 1997: Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 1997.
- Byram and Fleming 1998: Byram, M. & M. Fleming (editors) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*, Cambridge: CUP, 1998.
- DLL 4: Funk, H. et al., *DLL 04 Aufgaben, Übungen, Interaktion. Fort- und Weiterbildung weltweit*, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2017.
- DLL 6: Ende, K. et al., *DLL 06 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Fort- und Weiterbildung weltweit*, Goethe Institut, München, 2013.
- Grice 1975: Grice, H. P., Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan, eds. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. London: Academic Press, 1975, 41–58.
- Kramsch 1993: Kramsch, C., *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Kramsch 1998: Kramsch, C. *Language and Culture*, OUP, 1998, (2nd reprinting 2000).
- Lazar, Huber-Krieger, Lussier, Matei and Peck (eds) 2007: Lazar, I., Huber-Krieger, M., Lussier, D., Matei, G. and Peck, C. (eds) *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Council of Europe Publishing, 2007.
- Richards and Rogers 2001: Richards, J. C. & T. S. Rogers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP, 2nd edition 2001, 7th printing 2003.
- Sercu et al. 2005: Sercu, L. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, 2005.

гл. ас. д-р Рая Живкова-Крупева

Катедра „Методика на чуждоезиковото обучение“

Факултет по класически и нови филологии

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Адрес: бул. „Цар Освободител“ № 15, София 1504, България

✉ rpzhivkova@uni-sofia.bg

Assis. Prof. in Chief Raya Zhivkova-Krueva PhD

Foreign Language Teaching Methodology Department

Faculty of Classical and Modern Philologies

Sofia University St. Kliment Ohridski

15 Tzar Osvooboditel Blvd., Sofia 1504, Bulgaria

✉ rpzhivkova@uni-sofia.bg