

БЪЛГАРСКО СПИСАНИЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ
БРОЙ 2
2016

BULGARIAN JOURNAL OF EDUCATION
VOLUME 2
2016

УЧИТЕЛЯТ ПО ЧУЖД ЕЗИК И ЕВРОПЕЙСКИТЕ АСПЕКТИ НА СЪВРЕМЕННОТО ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

НИКОЛИНА ЦВЕТКОВА

Nikolina Tsvetkova. LANGUAGE TEACHERS AND EUROPEAN DIMENSION
OF MODERN LANGUAGE TEACHING

Резюме: Статията представя част от резултатите от проучване, проведено в периода април-октомври 2016 г., сред учители по чужд език. Изследвани са техните нагласи да участват в утвърдени форми, целящи повишаването на квалификацията им и приобщаването им към едно европейско пространство на ученето през целия живот, както и вижданията им за същността на съвременното езиково обучение в контекста на обединена Европа.

Ключови думи: европейски измерения на езиковото обучение, учители-изследователи, межкултурна комуникация

Abstract: The article focuses on part of the research results gather from April to October 2016 in its section dealing with foreign language teachers. Their attitudes towards participating in different upgrading forms and their being part of a wider European lifelong-learning space as well as their ideas about the essence of modern language teaching in the context of united Europe are discussed.

Key words: European dimensions of language teaching, teachers as researchers, intercultural communication

Въведение

Настоящата статия представя част от резултатите от научно-изследователски проект¹, чиято основна цел е да изследва *ролята на езика*, на който се извършва докторантското обучение и на който се създава докторската теза в спецификата на контекст, предполагащ необходимост от межкултурна комуникация (МК). За тази цел межкултурната комуникативна компетентност (МКК) се разглежда като резултат от обучението в предходните образователни степени като цяло и в частност – от езиковото обучение, като се прави връзка и с нагласите на учителите по чужд език в ролята им на изследователи, способни да „европеизират“ начина, по който се преподават езиците в училище, спомагайки на практика за реализирането на езиковите политики в българската образователна среда.

Не може да се очаква, че достатъчно добри умения за межкултурна комуникация, за извършване на научно изследване и представянето на резултатите от такова изследване на език, различен от първия се развиват едва в третата степен на висшето образование, а те следва да се разглеждат като резултат от езиковото обучение още в предучилищна възраст, през училищното образование, както и в бакалавърска и магистърска степен. В тази връзка за пълноценното езиково обучение, провеждано съгласно най-съвременните теоретични схващания и в унисон с европейските приоритети, обаче, от съществено значение е и ролята на преподавателя по езикови дисциплини.

Мястото на езиковото обучение в процеса на формиране на умения за межкултурна комуникация продължава да е обект на изследване в различни

¹ Проект „Межкултурна комуникация в процеса на обучение в докторска степен“ е финансиран от държавния бюджет и проведен през 2016 г. от екип на катедра „Европеистика“ към Философски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“.

Изследването се включва в мащабно сравнително изследване, което се провежда в рамките на международен проект „Жан Моне мрежа: европейска идентичност, култура, обмени и многоезичие“ (EUROMEC) (www.euromec.eu), създадена и координирана от Философския факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

контексти в международен и национален план. *Моделът за междукulturна комуникативна компетентност на Byram* (1997) все така се схваща като еталон в тази област, за което свидетелства и прегледът на публикациите в последните години. Интерес представляват и езиковите политики на европейско и национално ниво в по-общ план², както и по-конкретно мястото на обучението по езикови дисциплини³, като акцентът се измества към необходимостта от провеждането на такова езиково обучение, което да води не просто до изграждане на комуникативна или междукulturна

² С оглед настоящата статия тук бихме могли да отбележим няколко заглавия, свързани с въпроса за езиковите политики и езиковото обучение, без претенции за каквато и да било изчерпателност. Така например Spolsky (2004) в книгата си „Езикова политика“ разглежда съвременните езикови политики и основните фактори, които ги формират като необходимостта от ефективна комуникация, проблемите на националната идентичност, привлекателността или реакцията срещу използването на английския език като глобален език и нарастващата тревога за човешките и гражданските права, свързана с езиците. Стойчева анализира философията на езиковата политика на европейските институции, като извежда концептуалната рамка, в която става възможна реализацията на тази политика в практиката в книгата си „Европейски езиков политики“ (2006). Други изследователи - King, Byrne, Djouadj, Bianco & Stoicheva (2011) в публикацията „Languages in Europe towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review“ – също търсят връзката между националните и европейската езикова политика, като подчертават, че бурно развиващите се информационни и комуникационни технологии влияят все по-осезаемо върху поведиците и начините на използване на езиците и засягат все повече езиковото обучение.

Ролята на езиците в процеса на научното изследване също привлича вниманието на специалистите (проект „Многоезичието в изследователската дейност“ - *Researching Multilingually*, 2014-2017, <http://researching-multilingually-at-borders.com/>). Друг, по-ранен, но мащабен проект – „Европейско езиково богатство“ (*Language Rich Europe*, <https://www.eunic-online.eu/?q=content/language-rich-europe>) си поставя за цел да насърчи общоевропейското сътрудничество за развитие на езикови политики и практики в редица образователни сектори, включително сферата на висшето образование, както и сред широката общественост и да повиши осведомеността относно препоръките на Европейския съюз и на Съвета на Европа за насърчаване на изучаването на езици и езиковото многообразие в цяла Европа (Екстра и Ягмур: 2012).

³ Книгата „Езикови политики. България – Европа“ (2011) със съставител М. Стойчева съдържа анализ на езиковата ситуация и законодателство в отделните държави и очертава процесите, довели до изграждането на общеевропейска езикова политика, като проследява динамиката в развитието на езиковата политика в Европа. Представят се съвременните тенденции, които биха позволили на българските институции да изградят собствена дългосрочна стратегия за европейско сътрудничество и запазване на културната идентичност при премахването на държавните граници. Включен е и изчерпателен анализ на езиковия профил на студентите от СУ „Св. Климент Охридски“ към 2010 г. Редица публикации от Пенкова и колектив, популяризиращи резултатите от предходни проекти по НИС на СУ в периода 2010-2013, изследват ролята на езиците в процеса на обучение в средното училище и в университета, взаимодействието между езиковите дисциплини, както и нагласите на зрелостници и студенти към изучаването и използването на езици (първи, втори и т.н.) като доизясняват особеностите на споменатия езиков профил на студентите в СУ.

комуникативна компетентност, а за умения за активно участие в обществения живот⁴.

Съвременната лингвистика разглежда езика като единна универсална база на човешкото мислене. Езикът се схваща като глобално явление, което обхваща всички видове комуникации в обществото. Езикова компетентност означава преди всичко развита способност да се усвоява всяка езикова система върху основата на единния логически мисловен апарат, присъщ на човека. От интегралната същност на езика произтича необходимостта езикът (първи или втори) да се изучава като функционираща система, в която всички елементи са взаимно свързани, както и с оглед на употребата му в речта, т. е. като дейност и в процеса на дейността (говорене – продуциране на самостоятелна устна реч и участие в разговор, слушане, писане – продуциране на самостоятелен писмен текст и участие в „размяна“ на писмени текстове, четене).

В глобален план обучението по езиковите дисциплини в системата на средното образование има една обща цел: да се подготвят обучаемите за пълноценно общуване в ситуациите, в които ги поставя трудът, общественоекономическото, политическото и културното развитие на обществото, а в системата на висшето – и да подпомогне достъпа до академичните процеси и цялостната академична и изследователска подготовка и реализация на личността. Прилагането на интегралния подход в обучението предполага осъществяване на реално взаимодействие между езиковите дисциплини на

⁴ В статията си „Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship“ (2014), както и в по-рано публикувания сборник есета „From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection“ (2008), Вугам анализира развитието на т.н. „межкултурен компонент“ на езиковото обучение, като подчертава значението на межкултурната компетентност за активното участие в обществения живот и извежда необходимостта от адекватно обучение и квалификация на учителите по езикови дисциплини, които да осигурят развиването на МКК. В статията си „A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education Porto & Вугам (2015) обосновават включването на теми и принципи, присъщи на гражданското образование в езиковото обучение, за да му придадат „плътност“ и да го контекстуализират, като по този начин се изпълнят едновременно целите на езиковото обучение и гражданското образование, които в съвкупност могат да бъдат формулирани като цели на „межкултурното гражданство“. Подобни идеи се защитават и от Starkey (2005) в публикацията „Democratic citizenship, languages, diversity and human rights“.

всички равнища: на равнище на целите, на учебното съдържание, на методите на обучение, формите на обучение и т.н. В рамките на средното образование опит за разработване на интегрални структури в учебното съдържание по езиковите дисциплини у нас е направен още в началото на 90-те години на миналия век (Интегрални структури 1990). В този смисъл и в действащите съгласно ЗНП, както и тези, приети с влизането в сила на новия ЗПУО учебни програми е записано изискването за осъществяване на междупредметни връзки със силен акцент върху реализиране на целите на гражданското образование в обучението по всички учебни предмети, включително по езиковите дисциплини. В плана на висшето образование се търсят възможности за реализиране на синергии между различни учебни дисциплини и езиковото обучение на студенти (виж Stoicheva & Tsvetkova: 2012, Мавродиева, Цветкова и Стойчева: 2013), но доколкото висшите учебни заведения са автономни, по-скоро може да се говори за добри практики и общи тенденции.

На европейско ниво различни документи ясно заявяват необходимостта от придобиването на компетентности по повече от един чужд език – което е и в основата на политиката на ЕС за възможности за обучение по майчин плюс други два езика. За езиковото обучение в Европа основополагаща е Общата европейска езикова рамка (ОЕЕР), която служи като основа за сближаване на езиковите политики в страните от Европейския съюз, за сравнимост и прозрачност на езиковите квалификации, за създаване на нови учебни програми, обучителни курсове, учебни материали и инструменти за оценяване на езиковите компетентности по всички модерни европейски езици (Рамка 2006). Рамката, обаче, не е документ, „застинал във времето“, а продължава да се развива. Така например, редица изследователи се насочват към новите посоки, които ОЕЕР трябва да следва, за да отговаря с по-голяма точност на променящите се обстоятелства в национален, европейски и глобален мащаб. Сред тях е Zarate (2003), която се концентрира върху проблемите на сертифицирането и взаимното признаване на дипломи и квалификации въз основа на ОЕЕР. В друга глава от същият том под редакция

на Byram (2003) Parmenter ни отвежда отвъд европейския контекст и посочва необходимостта от децентриране (*decentring*), което е сред основните измерения на межкултурната компетентност, за да наблегне на необходимостта от релативиране на понятията, които се приемат за даденост в контекста на европейския дебат. Подобни схващания са изразени и от Byram, Golubeva, Hui & Wagner (2016), които представят включването на межкултурна и гражданска компетентност в чуждоезиковото обучение и демонстрират как учители и изследователи, от началното училище до университета, могат да си сътрудничат за разработването на нови учебни програми и нови подходи в преподаването на чужди езици.



В тази връзка е важно да се отбележи, че „...целта на езиковото обучение се променя основно... Целта е по-скоро да се развива езиков репертоар, в който всички езикови способности да намерят своето място... Много е важно да се развиват мотивацията, способността и увереността на младия човек пред новите езикови предизвикателства извън училищната среда” (ОЕЕР: 15).

За да се извърши този преход наред с промените, налагани с „политически” лостове, „отгоре” – като промяна в учебни планове и програми за изучаване на първи и следващи езици, от особен важност е осъзнаването на собствените комуникативни потребности от самия изучаващ езика/езиците. В литературата, свързана с преподаването на чужди езици, отдавна е поставен въпросът за активността на ученика и неговата мотивация, особено в ситуации на „формално” изучаване на даден език, т.е., когато то е част от официално приетата държавна политика по отношение на изучаване на езици. Счита се, че създаването на условия за рефлексия върху процеса на обучение е важна предпоставка за повишаване на ефективността на този процес и за преодоляване на мотивацията за учене с цел постигане на оценка. Little (2009: 2-3) твърди, че автономността на обучаемите е от особена важност, защото тя се крепи на вътрешната им мотивация за учене, като от своя страна повишената мотивация за изучаване на даден език води до повишаване на осъзнаването на собствените комуникативни и образователни потребности и така влияе положително върху развитието на самостоятелни ученици. Същият автор подчертава, че ОЕЕР не се занимава с автономността на обучаемите сама по себе си, а съдържа важна отправна точка за развиването на автономни ученици. Това е идеята за *savoir-apprendre* (“способност за учене”), дефинирана в ОЕЕР като способност за наблюдение и участие в нови практики и за включване на ново знание във вече съществуващото, модифицирайки го, където това се налага (ОЕЕР: 106). По-нататък тази способност се разглежда като сбор от езикова и комуникативна осъзнатост, общи фонетични умения, умения за учене и евристични умения (ОЕЕР: 107).

Въз основа всичко, изложено дотук, стигаме до извода за необходимостта от наличие на образователен континуум, гарантиращ приемствеността и взаимната обвързаност на обучението по роден и чужд език във всички степени на образованието, които могат да бъдат представени графично по следния начин.

В така очертания контекст на преосмисляне значението на първия език, насърчаване изучаването на повече езици, използването на информационни и комуникационни средства в процеса на обучение, от особена важност е да се създадат, апробират и приложат в практиката съответни модели на повишаване квалификацията на учителите по езикови дисциплини, така че последните да могат да прилагат ефективно и успешно в собствената си преподавателска практика методи и похвати, отговарящи на дефинираните по-горе реалности и предизвикателства, като непрестанно изследват и подобряват собствената си педагогическа практика, обменят опит и така въздействат върху образователната среда в страната (а и извън нея) в по-широк план.

Тук следва да се отбележи приносът на Философски факултет, който чрез поредица от европейски проекти се ангажира с работа с учители по чужд език. В резултат вече е налице и едногодишен курс (педагогическа специализация), реално проведена вече три пъти в периода 2012-2016 г. в партньорство с Департамента за информация и усъвършенстване на учители към СУ „Св. Климент Охридски“. Специализацията „Европейски измерения на езиковото обучение“ следва да се разглежда като част от системата за повишаване квалификацията на учителите, а успешното ѝ завършване води до придобиването на Трета професионално квалификационна степен (съгласно ЗНП и ЗПУО). Това е ключов момент в продължаващото обучение на учителите, тъй като именно по време на това едногодишно обучение се разработват, внедряват и осмислят добри педагогически практики – в случая, свързани с теми за ЕС и евроинтеграцията, многоезичието, междукултурността и пр. (виж Tsvetkova: 2015). В резултат на тези усилия може да се счита, че в страната има подготвени по тези въпроси учители по чужд език, като броят им предстои да се увеличава.

Предприетото в рамките на проекта „Межкултурна комуникация в процеса на обучение в докторска степен“ изследване се основава на подхода

на case study (казусни изследвания). Съсредоточава се върху докторанти в социалните науки и техните научни ръководители, както и върху учители по чужд език, като последните представляват една трета част от изследваните в рамките на проекта лица. Това са учители по чужд език (предимно английски, като един преподава по английски и по история), които са взели участие в споменатите вече квалификационни форми, като болшинството от тях (общо 8 от 11) са завършили успешно и едногодишната специализация „Европейски измерения на езиковото обучение“. Тяхното разпределение по възраст, населено място, тип училище и преподаван език е представено в Таблица № 1. Всички респонденти с изключение на респондент № 11 са жени и всички посочват „българин“ / „българка“ като националност .

Таблица №1: Общи данни за респондентите

Респондент №	Възраст	Училище според влезлия в сила на 01.08.2016 ЗПУО	Населено място	Преподаван език/преподавани езици (или други предмети)
1	43	СУ (средно, общинско)	гр. Русе	Английски
2	46	СУ (средно, общинско)	гр. Разлог	Английски и история
3	55	СУ (средно, общинско),	с. Горна Малина	Английски
4	53	СУ	гр. Русе	Немски
5	55	Профилирана гимназия (с интензивно изучаване на чужд език в VIII клас)	гр. София	Английски
6	50	СУ (средно, общинско)	гр. София	Английски
7	53	СУ (средно, общинско)	гр. Сухиндол	Английски и руски
8	46	СУ (средно, общинско)	гр. Панагюрище	Английски
9	53	СУРИЧЕ (средно училище с разширено изучаване на чужди езици)	гр. Перник	Английски
10	53	СУ (средно, общинско)	гр. София	Английски
11	42	Професионална гимназия	гр. Свищов	Английски и френски

Преобладаващ е броят на учителите по английски език, което съответства и на широкото разпространение на английския като най-често

изучаван като първи чужд език в училище в страната. Средната възраст на респондентите е 50 години, което от една страна може да се обясни с изискванията за минималните срокове, отнасящи се до придобиването на отделните професионално-квалификационни степени⁵. От друга страна, тази по-зряла“ възраст на респондентите е пряко свързана с мотивацията им да участват в различни форми за повишаване на тяхната квалификация, която се разкрива в хода на проведените интервюта.

В Таблица № 2 може да се видят етапите на средно образование, в които са ангажирани респондентите, годината на започване на обучение за придобиване на ПКС за всеки от тях, вече придобитата ПКС, както и кратка формулировка на плановете им за бъдещо професионално развитие.

Таблица №2 Данни за респондентите според класовете, в които преподават, придобитата ПКС и плановете им за професионално развитие

Респондент №	Класове, в които преподава	Година на започване на обучение за ПКС	Придобита ПКС	Планове за бъдещо професионално развитие
1	IX, X, XI, XII	2009	II	Разработване на дипломна работа за придобиване на I ПКС (защита през октомври 2017)
2	X, XI	2008	I	Предстоящо зачисляване в докторантура в СУ
3	V, VI, VII, VIII	2004	II	Разработване на дипломна работа за придобиване на I ПКС (защита през октомври 2017)
4	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII	2010	II	За момента няма плановете, свързани с професионалното си развитие
5	XI, XII	1996	I	Предстоящо зачисляване в самостоятелна форма на обучение на докторанти в СУ (до края на 2016 г.)
6	VIII, IX, X, XI, XII	2011	III	Разработване на дипломна работа за придобиване на II ПКС (защита през октомври 2017)
7	V, IV, III, II	2009	II	Разработване на дипломна работа за придобиване на I ПКС (защита през октомври 2018)

⁵ Според действащата до тази година на Наредба 5 на МОН от 29.12.1996 г. за условията за повишаване квалификацията на педагогическите кадри в системата на народната просвета и реда за придобиване на професионално-квалификационни степени.

8	VIII, IX, X, XI, XII	2006	II	За момента няма планове, свързани с професионалното си развитие.
9	VI, IX, X	1995	II	Разработване на дипломна работа за придобиване на I ПКС (защита през октомври 2018)
10	VII, VIII, XII	2003	I	По-активно участие в европейски проекти; участие в авторски колективи за създаване на учебници по АЕ за нуждите на средното образование в България.
11	VIII, IX, X, XI, XII	2012	III	Разработване на дипломна работа за придобиване на II ПКС (защита през октомври 2017)

Вижда се, че целият спектър на преподаване на чужд език е „покрит“ – от 2. до 12. клас, макар че преобладаващата част от отзовалите се (10 от 11) преподават в прогимназиалния и гимназиалния етап на средното образование. За да се правят изводи относно интереса на началните учители по чужд език към форми на поддържаща и продължаваща квалификация, които са насочени към европейското измерение на ЧЕО обаче, е необходимо да се съберат и сравнят данни, които да обхващат по-голяма и статистически обоснована извадка, а това, макар и заслужаваща внимание, не е сред целите на настоящето изследване.

Други важни наблюдения са свързани с плановете за бъдещо професионално развитие. Най-ранната начална година годината на започване на обучение за придобиване на ПКС е 1995 г., т.е. преди приемането на цитираната по-горе Наредба № 5, а най-късната – 2012 г. От всички единадест интервюирани учители само двама нямат конкретни планове да се развиват по-нататък в кариерно отношение като изследователи, а двама ясно заявяват, че имат интерес да продължат обучението си в докторска степен, за да разширят постиженията си в областта на изследването на собствената си педагогическа практика и да допринесат за по-нататъшното развитие на чуждоезиковото обучение в България. Това напълно съответства с тенденцията, която се откроява при разговорите с другата група респонденти – докторантите – за свързаност на научните изследвания с практиката и

социалната среда. Трима от респондентите вече са защитили успешно I-ва ПКС като учители по чужд език и макар че това е най-високата професионално-квалификационна степен, споделят планове си за бъдещо развитие. Респондентът, започнал и съответно завършил цикъла на придобиване на ПКС най-рано, вече се подготвя за зачисляване в самостоятелна форма на обучение на докторанти (което вероятно е вече факт към датата на публикуване на настоящата статия), т.е. съществува не само план за продължаване на професионалната подготовка в полето на научната и изследователска работа, а и реално извършени проучвания и определена степен на завършеност⁶ на проекто-дисертационния труд. Вторият респондент, вече придобил I-ва ПКС, също категорично заявява своя интерес към обучение в докторска степен, което да позволи по-задълбочено изследване и надграждане над резултатите, получени в хода на придобиване на ПКС и най-вече от III-та към I-ва. Третият се насочва към по-практическото, макар и също с свързано с определена изследователска работа, участие в авторски колективи за създаване на учебници по английски език и за участие в различни европейски проекти, целящи подобрене на образователната среда изобщо в страните-членки на ЕС и в частност – развитие на постиженията на обучението по английски в средното училище в нашата страна. От всички интервюирани лица само двама заявяват, че нямат конкретни планове за бъдещото си професионално развитие, а данните от проведените интервюта изясняват причините за това, макар че като цяло и тези респонденти остават с положително отношение към ролята на учителя по чужд език като изследовател и новатор. Останалите шест учители продължават изследователската си работа съобразно спецификата на изискванията за придобиване на II-ра или I-ва ПКС.

Внимателният прочит на транскрибираните интервюта дава възможност да се търсят и други паралели с докторантския процес - по отношение на самоидентификацията, например. Учителите се чувстват част от по-широка група учители-новатори или учители-изследователи, като най-важен белег за

⁶ Според Правилника за условията и реда за придобиване на научни степени и заемане на академични длъжности в СУ „Св. Климент Охридски”, чл. 21, ал. 1.

тази съобщност е стремежът към подобряване на собственото им преподаване и подготовката на бъдещите европейски граждани. Най-общо мотивите им за започване и продължаване на процеса на повишаване на квалификацията е свързан с три групи причини:

- ✓ желание за личностно и професионално самоусъвършенстване;
- ✓ удовлетворение от институцията, предлагаща квалификационните форми;
- ✓ чувство за принадлежност към група на учители и изследователи, които споделят общи интереси и цели.

При всички респонденти се наблюдава една и съща причина за започване на обучение, водещо до повишаване на квалификацията, а именно – желанието за лично и професионално усъвършенстване, което всеки е осъзнал на различен етап от кариерата си, но което всички назовават по сходен начин – най-често като желание за „подобряване на работата в търсене на нещо ново“, „подобряване на знанията, които подпомагат конкретната работа в клас“ и „необходимост теоретично“ да се следят и усвояват „новостите“ „в езика и в методиката“. Това желание не секва в течение на времето, а напротив – трансформира се в осъзнато търсене на нови методи и форми на работа, с които да бъде събуден и поддържан интересът на учениците към изучаването на чужди езици и които да позволят развиването на компетентности за активно и успешно участие в комуникация в межкултурна среда. В духа на европейските езикови политики, по думите например на Респондент 8, на английския език се гледа като на „средство за комуникация в света“, трябва „да се обръща особено внимание на изучаването на чуждия език“, но „английският да бъде един от няколкото, а не да бъде единственият чужд език, който използваме, не само аз, въобще, гражданите на Европейския съюз“. Всички респонденти споделят, че виждат в СУ „Св. Климент Охридски“ институцията, с която може най-успешно да си партнират в процеса на повишаване на квалификацията си, защото предлага „качествено обучение“, преподавателите са „отлично подготвени“ и всъщност се създава една среда на „взаимно обогатяване“ и „партниране“. Друга важна

предпоставка за трайния интерес на респондентите към продължаващата квалификация е осъзнаване значението на споделените цели и идеи, силата на професионалната общност, което е най-точно формулирано от Респондент 9 като „една обща група колеги“, в която „всеки един“ „показва своите знания, умения и постижения“ и „всеки един от себе си даде, имаше различен принос за нашето професионално развитие“. От ключова важност и конкретната професионална среда в рамките на методическото обединение, на училището, която обаче не винаги е достатъчно подкрепяща.

Ако при разговорите с докторантите, „европейско“ не фигурира отчетливо като ключова дума, то при разговорите с учителите, то е ясно дефинирано и се свързва с най-вече с общуването (на самите учители или техните ученици) с колеги и връстници от други европейски страни по време на обмен или на съвместни онлайн или протичащи в реална среда проекти. Друг важен белег за „европеизацията“ на обучението по чужд език наред с включването на подходящи теми от областта на европейската интеграция според учителите е използването на съвременни ИКТ. Набляга се на необходимостта едновременно от придобиване на знания за Европа и ЕС и на умения за общуване в межкултурна, европейска среда. Учителите говорят за необходимостта от адекватни квалификационни форми, чрез които да „обогатят“ знанията си за евроинтеграцията и за мястото на България в ЕС, като посочват, че именно едногодишната специализация дава реална възможност това да се случи систематично, задълбочено и да е свързано както с теоретична подготовка, така и с възможност за експериментиране с придобитите теоретични знания в практически план, а и последващата рефлексия върху собствената педагогическа практика е важна стъпка в осмислянето на европейските измерения на ЧЕО. Специализацията като форма на обучение се определя като ключова от респондентите по отношение на работата им по подготовката за придобиването на следващите квалификационни степени, която имат подчертано изследователски характер и се очаква да доведат до резултати, свързани с въвеждане на новости в образователния процес. За всички респонденти процесът на повишаване на квалификацията е комплексен, не се ограничава само до участието в дадени квалификационни форми, а се допълва от извличане на информация от

различни източници – книги, учебници, публикации, научни и практически конференции при подчертана тенденция за засилено използване на електронните форми. По техните думи този процес се характеризира с определени белези, които биха могли да се изведат по следния начин:

- необходимост от системно и целенасочено прилагане на подхода ИИПЧЕ (Интегрирано изучаване на предмет и чужд език), познат и у нас, и в европейски и световен план, като CLIL (Content and language integrated learning) и то не само в профилираните училища с интензивно преподаване на чужд език, с които се свързва най-често, а във всички училища и във всички етапи на средното образование;
- необходимост от системно и целенасочено използване на ИКТ в обучението и комуникацията, както в плана на професионалното общуване между учители, университетски преподаватели и пр., така и в общуването между учител и ученици и между ученици, в съзвучие със съвременните тенденции за електронно обучение и електронно-опосредствана комуникация;
- осмисляне на резултатите от включването на училището, учителя, учениците в европейски проекти в посока внедряване и последващо оценяване на добри педагогически практики, възникнали в резултат на обмена на идеи и конкретни решения между партньори в рамките на ЕС с оглед обогатяването на методическите похвати, прилагани в часовете по чужд език у нас и в други европейски страни;
- създаване на условия в клас и чрез извънкласни дейности за автентична комуникация на изучавания чужд език, която да води до повишена мотивация за учене и за задълбочаване на чуждоезиковите умения и на уменията за межкултурно общуване.

В заключение ще кажем, че респондентите без изключение показват високо професионално самочувствие въз основа на постиженията си като учители-изследователи и правят паралели с прилаганите в други европейски страни техники на обучение и образователни технологии. Те споделят

виждането, че изследователският аспект от професионалното им развитие води по положителна промяна не само на собствената им педагогическа практика, а в по-широк смисъл им дава инструментариум за усъвършенстване на езиковото обучение, който е приложим в разнообразни контексти и в крайна сметка води до съизмеримост на резултатите от изучаването на езици в европейски план. Ако се върнем към обосноващата по-горе идея за необходимостта от създаване на предпоставки за образователен континуум, гарантиращ приемствеността и взаимната обвързаност на обучението по езици във всички степени на средното и висшето образование, става ясно колко ключова е ролята на учителите, които на практика изпълняват европейските и национални езикови политики и подготвят учениците за предизвикателствата на едно все по-интернационализиращо се висше образование и на един динамичен пазар на труда, надхвърлящ националните граници. Макар и наглед скромно по своя обхват поради ограничения брой изследвани лица, проучването в основата на настоящата статия дава възможност за разкриване в дълбочина на важни характеристики на продължаващото обучение на учители по чужд език в качеството им на изследователи, които имат както подготовката, така и осъзнатата амбиция да бъдат носители на общоевропейски идеи и новатори в своята професия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, pp 1-127.
2. Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections. Clevedon: Multilingual Matters, pp 1-288.
3. Byram, M. (ed.) (2003). Intercultural Competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, pp 1-147.
4. Byram, M. (2014). Twenty-five years on – from cultural studies to intercultural citizenship. In: Language, culture and curriculum., 27 (3). pp. 209-225.
5. Byram, M., Golubeva, I., Hui, H. & M. Wagner (2016). From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-304.

6. King, L., Byrne, N., Djouadj, I. & M. Stoicheva (2011) „Languages in Europe towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review“. The Languages Company, pp. 1-56.
7. Little, D., (2009) The European Language Portfolio: where pedagogy and
8. assessment meet, DGIV EDU LANG (2009) 19,
<http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/>
9. Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf
10. Parmenter, L. (2003) Describing and defining intercultural communicative competence – international perspectives. In: Byram, M. (ed.) (2003). Intercultural Competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, pp 119-147.
11. Porto, M. and Byram, M. (2015) 'A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education.', Language, culture and curriculum., 28 (3). pp. 226-242.
12. Spolsky, B. (2004). Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-264.
13. Starkey, H. (2005). Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Reference Study. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, DGIV, Council of Europe, Strasbourg, pp. 1-111.
14. Stoicheva, M., N. Tsvetkova. 2012. The benefits of social networking for tertiary education language programmes for non-philology students. “5th edition ICT for Language Learning Conference Proceedings”. Florence, Italy, [Libreriauniversitaria](http://www.libreriauniversitaria.it).
15. Tsvetkova, N. (2015). Let’s Talk about Europe! EU topics in continuous teacher education. In: "The European Union - A New Start. Reports from the second international conference of the EU Studies Department, Faculty of Philosophy, Sofia University "St. Kliment Ohridski". Софийски университет "Св. Кл. Охридски" и фондация "Ханс Зайдел", София.
16. Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: Byram, M. (ed.) (2003). Intercultural Competence. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003, pp 84-118.
17. Закон за народната просвета (ЗНП), <http://lex.bg/laws/ldoc/2132585473>, последен дотълп: 01.12.2016.

18. Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), Държавен вестник, брой: 79, от дата 13.10.2015 г. Официален раздел / НАРОДНО СЪБРАНИЕ, <http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877>, последен достъп: 01.12.2016.
19. Интегрални структури (1990): Сб. Интегрална структура в учебното съдържание на средното училище: Хуманитарно направление. София.
20. Мавродиева, И., Стойчева, М. и Н. Цветкова. 2013. Колаборативни онлайн базирани студентски групи и създаване на учебни ресурси, Електронно списание за електронно обучение на СУ "Св. Климент Охридски", брой 1/2013.
21. Наредба 5 на МОН от 29.12.1996 г. за условията за повишаване квалификацията на педагогическите кадри в системата на народната просвета и реда за придобиване на професионално-квалификационни степени
22. Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса, 2006.
23. Пенкова, Р., Н. Цветкова, и М. Легурска (2010). Възможности за взаимодействието между езиковите дисциплини в училище. В: Диалогът в историята, бр. 24, (с. 29-38).
24. Стойчева, М. (съст.) (2011). Езикови политики. България – Европа. София: УИ "Св. Климент Охридски", с. 1-157. Пенкова, Р, Н. Цветкова. 2011. Възможности за взаимодействие между езиковите дисциплини в училище. В Чуждоезиково обучение, кн. 6, 2011.
25. Стойчева, М. Европейска езикова политика. УИ „Св. Климент Охридски”. София (2006)

гл. ас. д-р Николина Цветкова, катедра „Европеистика“, Философски факултет, СУ „Св.Климент Охридски”

имейл: ntsvetkova@phls.uni-sofia.bg