КРЪГЛА МАСА

БИЗНЕС ЛИНГВА – АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ И МНОГОЕЗИЧИЕТО

Свищов, 15 октомври 2026 г.

СБОРНИК С ДОКЛАДИ

КРЪГЛА МАСА
БИЗНЕС ЛИНГВА – АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ И МНОГОЕЗИЧИЕТО

Свищов, 15 октомври 2026 г.

Сборник с доклади

Издава се от катедра „Чуждоезиково обучение“ по повод на провеждането на шестото издание на кръгла маса „Бизнес Лингва – актуални проблеми на чуждоезиковото обучение и многоезичието “.

Кръглата маса и публикациите към нея са финансирани по проект № НФ-2-2026 към Институт за научни изследвания към Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов.

Авторите носят пълна отговорност за съдържанието на разработките, изразените мнения, използваните данни, цитираните източници, както и за езиковото оформление на текстовете.

(С) Академично издателство „Ценов“ – Свищов
ISSN 3033-1188 – печатно
ISSN 2815-3022 – онлайн

СТОПАНСКА АКАДЕМИЯ „ДИМИТЪР А. ЦЕНОВ“ – СВИЩОВ
ФАКУЛТЕТ „ФИНАНСИ“
КАТЕДРА „ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ“

КРЪГЛА МАСА

БИЗНЕС ЛИНГВА - АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ И МНОГОЕЗИЧИЕТО

Свищов, 15 октомври 2026 г.

СБОРНИК С ДОКЛАДИ

Сборникът съдържа доклади от шестото издание на кръглата маса на катедра „Чуждоезиково обучение“.

Всички доклади са двойно анонимно рецензирани и ще бъдат публикувани в електронен сборник след приемане от Редакционния съвет.

Кръглата маса се провежда присъствено и виртуално чрез видеоконферентна връзка на адрес:

https://bbb.uni-svishtov.bg/b/q2m-wx0-3s0-pcv

Академично издателство „Ценов“ – Свищов
2026 г.

Организационен комитет на кръглата маса:

Председател:
Ст. преп. д-р Радка Василева – научен секретар на катедра „Чуждоезиково обучение“, r.vasileva@uni-svishtov.bg

Членове:
Ст. преп. Елка Узунова, e.uzunova@uni-svishtov.bg – Ръководител катедра „Чуждоезиково обучение“
Ст. преп. д-р Венцислав Везиров, v.vezirov@uni-svishtov.bg
Ст. преп. д-р Виктор Монев, v.monev@uni-svishtov.bg
Ст. преп. д-р Маргарита Михайлова, m.mihaylova@uni-svishtov.bg
Ст. преп. Венцислав Диков, v.dikov@uni-svishtov.bg
Ст. преп. Даниела Стоилова, d.stoilova@uni-svishtov.bg
Ст. преп. Иванка Борисова, i.borisova@uni-svishtov.bg
Ст. преп. Румяна Денева, r.deneva@uni-svishtov.bg
Ас. д-р Силвия Заркова, s.zarkova@uni-svishtov.bg

Научен комитет на кръглата маса и Редакционен съвет на кръглата маса:

Председател:
Проф. д-р Атанас Атанасов, Заместник-ректор „Научноизследователска дейност и развитие на кадрите“, СА „Д. А.Ценов“

Членове:
Проф. д-р Светослав Илийчовски, Заместник-ректор „Учебна дейност и акредитация“, СА „Д. А. Ценов“
Доц. д-р Пламен Йорданов, Р-л катедра „Застраховане и социално дело“, СА „Д. А. Ценов“
Доц. д-р Любка Илиева, Р-л катедра „Икономика и управление на туризма“, СА „Д. А. Ценов“
Доц. д-р Венцислав Василев, катедра „Застраховане и социално дело“, СА „Д. А. Ценов“

2026 г.

The Department of Foreign Language Teaching
at the D. A. Tsenov Academy of Economics – Svishtov

SIXTH ROUND TABLE
BUSINESS LINGUA – RELEVANT PROBLEMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND MULTILINGUALISM

15 October 2026 – Svishtov, Bulgaria

Working languages: Bulgarian, English.

All papers are double-blind peer reviewed and published after having been accepted by the Editorial board.
The round table is held in a face-to-face format and online at:
https://bbb.uni-svishtov.bg/b/q2m-wx0-3s0-pcv.

Organizing committee:

Chairperson:
Senior lecturer Radka Vasileva, PhD – Scientific Secretary of the Department of Foreign Language Teaching, r.vasileva@uni-svishtov.bg

Members:
Senior lecturer Elka Uzunova – Head of the Department of Foreign Language Teaching, e.uzunova@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Ventsislav Vezirov, PhD, v.vezirov@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Victor Monev, PhD, v.monev@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Margarita Mihaylova, PhD, m.mihaylova@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Ventsislav Dikov, v.dikov@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Daniela Stoilova, d.stoilova@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Ivanka Borisova, i.borisova@uni-svishtov.bg
Senior lecturer Rumyana Deneva, r.deneva@uni-svishtov.bg
Assist. Prof. Silvia Zarkova, PhD, s.zarkova@uni-svishtov.bg

Scientific committee and Editorial board of the round table:

Chairperson:
Prof. Atanas Atanasov, PhD, Vice-Rector for Research and Academic Staff Development, D. A. Tsenov Academy of Economics

Members:
Prof. Svetoslav Iliychovski, PhD, Vice-Rector for Academic Affairs and Accreditation, D. A. Tsenov Academy of Economics;
Assoc. Prof. Plamen Yordanov, PhD, Head of the Department of Insurance and Social Security, D. A. Tsenov Academy of Economics;
Assoc. Prof. Lyubka Ilieva, PhD, Head of the Department of Tourism Economics and Management, D. A. Tsenov Academy of Economics;
Assoc. Prof. Ventsislav Vasilev, PhD, the Department of Insurance and Social Security, D. A. Tsenov Academy of Economics

2026

A MULTIMODAL APPROACH TO THE INTEGRATED DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL AND PROFESSIONAL SKILLS AMONG TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Professor, DSc, Nataliia Saienko
Kharkiv National Automobile and Highway University, Ukraine

Abstract. In today's globalized world, a crucial aspect of professional competence for technical specialists is their ability to collaborate with partners from other countries. Effective communication with these partners often requires proficiency in English, as it has become the primary means of interaction in business and scientific fields over recent decades. As communication increasingly incorporates multiple modes – linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial – universities must equip engineering students with the skills necessary for effective communication in a digital environment. This study aims to highlight the relevance and benefits of adopting a multimodal approach to develop the skills needed to establish and maintain international professional contacts. To assess the effectiveness of this approach, Kharkiv National Automobile and Highway University conducted an experiment during the 2025-2026 academic year, introducing multimodal courses designed to prepare students for professional and intercultural activities. A distinctive feature of this course is the integration of language learning with audiovisual translation, which represents a modern approach to language teaching and professional intercultural training. To achieve this, 35 intermediate-level English learners, specializing in automotive engineering, were selected through a randomization process and divided into an experimental group (EG, n = 18) and a control group (CG, n = 17). The control group engaged with instructional materials in traditional print format for in-class and out-of-class activities, while the experimental group utilized both audiovisual materials and print resources. The English for Specific Purposes course consisted of a series of modules designed to develop competencies in automotive engineering. Meanwhile, the cross-cultural communication course aimed to enhance the skills of future specialists for effective interaction in an intercultural environment. The effects of the research were assessed using a combination of qualitative and quantitative data. The results indicate that employing a multimodal approach to teaching a foreign language significantly impacted students' language and professional skills, as well as their cross-cultural awareness.

Key words: multimodal approach, technical students, foreign language learning, English for Specific Purposes, cross-cultural communication

INTRODUCTION

The mission of technical universities is to prepare prospective engineers for professional activities in a globalized world, a task that requires increased attention to language training and the development of intercultural competencies.

Communication in the modern world is becoming increasingly multimodal, conveying meaning through digital multimodal texts that combine linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial modes and are presented in the form of videos, vlogs, slide presentations, video games, web pages, etc. This means that students must be taught both to perceive and generate multimodal texts to ensure modern communication.

Today, the digital environment also offers limitless professionally oriented English-language resources that foster students' cognitive and research interests and needs. These are met both through formal foreign language education, which fosters problem-solving, and through informal education by engaging students in a wide range of extracurricular activities, such as participation in student research competitions, conferences, roundtable discussions, and the writing of scientific articles.

Developed intercultural communicative competence, as well as modern professional and research activities, are difficult to imagine today without proficiency in English. That English has become the dominant language of science over the past few decades is evidenced by the fact that more than 90% of indexed scientific articles in the natural sciences were published in this language (Hamel, 2013).

Furthermore, the role of English is increasing due to the widespread internationalization of higher education over the past 20 years. The number of international students increased from 2 million in 2000 to 5.3 million in 2017 (UNESCO, 2019).

Academic exchange programs are becoming increasingly popular worldwide, and participation is often conditional on English proficiency. Moreover, host universities not only in Anglophone countries, where English is the native language of much of the population, but also in many other countries, such as Austria, Denmark, the Netherlands, Greece, Italy, Spain, and others, offer their programs in English (Köylü & Tracy-Ventura, 2022).

In addition to knowledge of so-called General English, which is essential for survival in the host country, students entering higher education institutions increasingly need skills in academic English to enable them to study a wide range of subjects, and in specialized English for Specific Purposes (ESP) to understand and produce oral and written texts typical of the specialized subject area they intend to master. Thus, the relevance of studying the English language in all its diversity is undeniable.

Today's students live in a world filled with images and sounds interspersed with text – a multimodal world to which they must adapt, one that brings its own adjustments to their approaches to foreign language learning.

Multimodality involves the use of two or more modes of communication to convey text in its broadest sense.

There are five modes used by people when communicating: linguistic, which focuses on the use of written or spoken language; visual, which focuses on visual images such as symbols, signs, video images, visual design, color, font type, and size; auditory, which focuses on voice, music, sound effects, and background noise; gestural, which is realized through facial expressions, hand gestures, and body language; and spatial, which involves the physical arrangement of objects.

In modern multimodal resources, communication occurs through a combination of images, spoken language, music, and often written text in the form of subtitles.

This multimodality of modern communication necessitates a rethinking of existing approaches to teaching communication, one that would enable students to learn not only how to read multimodal texts (viewing), but also how to generate and communicate multimodal text (representing) independently. This new type of literacy is vital for the current generation, as it fits their lifestyle and the specific ways they interact with others (Donaghy, 2023).

Thus, the challenge for modern technical universities is to find effective ways to combine traditional and modern digital multimodal methods to prepare future technical professionals for future work in an English-speaking multicultural environment.

LITERATURE REVIEW

Teaching foreign languages (FL), like no other activity, requires the use of the widest range of didactic methods and multimodal tools. However, as modern research shows (Zeng, 2020), language learning using modern technology can be no less effective than face-to-face instruction if it is based on a proven, reliable language teaching methodology that takes into account modern advances in research into the mechanisms of language acquisition and provides a systematic approach to designing the learning process in a digitalized environment.

The use of modern technology allows students to go beyond classroom language use and immerse themselves in real-world, non-classroom contexts where they can develop their pragmatic skills in using a FL in a wide range of situations.

Since much of modern communication occurs digitally, technology-mediated tasks engage students in sociopragmatic practice conducted on digital communication platforms such as email, chats or instant messaging, online forums, and social media. Scholars call this cyberpragmatics, which evaluates situations in terms of what works best or how to improve them (González-Lloret, 2022).

Currently, audiovisual translation (AVT) is becoming increasingly popular in linguodidactics. AVT is defined as the transmission of verbal language by audiovisual means and is also known as a literal term for screen, multimedia, and multimodal translation.

Today, audiovisual materials are a key resource in language teaching, as they provide learners with linguistically and culturally rich content that is close to real-world contexts (Talaván et al., 2024).

Khazdouzian et al. (2021) examine the impact of audiovisual materials on pragmatic language learning and the development of pragmalinguistic competence, revealing a positive effect.

Traditional approaches to teaching foreign languages, which focus on developing students' language proficiency close to that of native speakers, are losing their relevance as they no longer prepare them for communication in a world where English is spoken by a third of the planet's population, representing different countries and cultures (Crystal, 2008). Students are now expected to prepare for intercultural communication, which requires them to be both pragmatically and interculturally competent. Building on this idea, a framework is being developed to enhance students' metapragmatic awareness and strategies for working with the hybrid nature of the English language, its varieties, and the wide range of associated cultures (Tajeddin & Alemi, 2021).

MATERIALS AND METHODS

This study *aims* to highlight the relevance and benefits of adopting a multimodal approach to develop the skills needed to establish and maintain international professional contacts.

To study the effectiveness of the proposed approach in developing both intercultural and professional competence, an experiment was conducted at Kharkiv National Automobile and Highway University.

To conduct the research, an experimental group (EG) of 18 students who majored in automotive engineering studied English using a wide range of multimodal tools, and a control group (CG) of 17 students studied the discipline using traditional courses and approaches. Students attended 90-minute classes once a week during the 2025–2026 academic year.

Motivation is the foundation of any learning activity, so the primary task of FL teachers and the university as a whole was to create motivational mechanisms to stimulate students to study the language within both formal and informal education.

Motivation to learn a foreign language can be diverse, driven by different incentives and goals. It can be: instrumental, i.e. related to using a foreign language as a tool to obtain better opportunities in the job market; expressive, which is related to the desire to express oneself through a foreign language, to talk to foreign friends or express one’s thoughts and feelings in another language; sociocultural, which is related to the desire to understand other cultures and communicate with people from other countries; and finally academic, if students may be motivated to learn a foreign language through educational or scientific goals, such as publishing their research in international journals or studying abroad (Matvias, 2023)

In the course of learning a foreign language, we used various types of motivation to help students realize that the acquired competencies will be useful to them in various aspects of their future professional activities.

During the discussions, students were made aware that today's businesses, including transnational corporations, prefer multilingual employees to implement their international business strategies and that much of the success in engineering

is achieved through collaborative team projects. In today's globalized world, engineers often work in multicultural teams whose members may be scattered across different continents, exposed to diverse cultural contexts, and have different incentives and interests. Members of such teams use a variety of constantly evolving communication methods and tools, including social media, email, and virtual meetings on various platforms (Kamp, 2016). An engineer's preparedness for this type of multimodal interaction with others will largely determine their success as a professional.

Therefore, an effective incentive for language learning has been the integration of modern internet technologies into the educational process, which provides students with many opportunities to improve their language skills and develop competencies.

The internet provides students with access to a wealth of language resources, such as video lessons, audio files, texts, interactive exercises and other materials. Students can learn a foreign language using real materials from the Internet, such as news, blogs, and video presentations. They may use interactive platforms and web services for language learning. Students can interact with exercises, complete tasks and receive instant feedback. The use of social networks, forums, and other means of online communication allows students to practice the language in real-world communication situations with native speakers and other learners. The use of computer technologies in the process of learning a FL not only expands students' access to new sources of information but also significantly increases the effectiveness of their independent work.

In our experiment, language training of students using a multimodal approach was conducted in three directions: the development of general language competence, the development of intercultural competence, and the teaching of professionally oriented English.

The educational process was built, first of all, on a communicative approach to learning foreign languages, which focuses on developing communication skills and the ability to communicate in the language. We also drew on the principles of the constructivism in psychology and education. According to this method, students actively build their knowledge, relying on their own experience, interaction with the environment and socio-cultural context. The main idea of constructivism is that learning is an active process during which students build new knowledge, transforming and adapting it to their understanding of the world.

General English was taught using the popular Empower multi-level learning package, which was available in both print (Doff et al., 2022) and electronic formats. However, in the experimental group, the textbook was supplemented with a large amount of teaching materials developed by the faculty of the Department of Foreign Languages using audiovisual translation (AVT).

Using the basic principles of AVT, we adapted this technology for our purposes, applying the process of parallel translation of lexical units and texts, and presenting and posting them on the YouTube platform (English from 0 to B2,

n.d.). During pauses made by the speaker, learners have the opportunity to repeat vocabulary and phrases, which increases the amount of lexical and grammatical drilling. The printed text, which the learner perceives visually as they repeat words and phrases, serves as a support, not a hindrance. This is called peripheral perception: learners focus on sounds while simultaneously seeing the printed information. The dual presence of lexical units, presented as inert symbols on the screen and as fleeting sounds, helps learners, who may receive the same information repeatedly, to restore and consolidate it, and parallel translation provides them with a full understanding of the utterance in the shortest possible time. By manipulating the text as many times as necessary, they consolidate it, and in the classroom, the material is practiced and internalized through creative or problem-solving tasks.

This method exemplifies multimodality, as it utilizes at least three of the five modes of communication to convey text: linguistic, as it utilizes written or spoken language; visual, as it offers a variety of visual images, such as symbols, signs, visual design, color, font type, and size; and auditory, which focuses on voice. The material in the in-house-developed videos is reinforced by watching videos from the internet that use the two additional modes – gestural and spatial.

Using this method, students were able to independently process large volumes of material not only on grammar and vocabulary, but also on human cultural heritage by watching videos on a variety of culturally relevant topics, such as history, politics, economics, literature, art, cinema, music, traditions, and so on.

To develop intercultural competence, we used excerpts from a specially developed textbook, "Theory and Practice of Intercultural Communication" (Saienko & Monev, 2025), offered to students in both print and electronic formats.

A modern textbook is a classic example of a multimodal text, combining several modes of information transmission: written language, images (illustrations, graphs, tables), layout, typography, and, in digital format, audio or video. It is important to teach students to understand how these different modes interact to create a communicative act (Mavridi & Xerri, 2020).

Our textbook is based on a sociocultural approach, which views multimodality as part of social practices and cultural contexts. It emphasizes how different modes interact and are used together to enhance the meaning of a message in specific social situations (Kress, 2010).

This textbook, drawing on the authors' accumulated theoretical material and practical experience, aims to provide a comprehensive understanding of a model for teaching intercultural communication in English that future professionals can use to establish intercultural contacts.

The textbook consists of theoretical and practical sections. The theoretical section introduces students to the specifics of intercultural communication, while the second section introduces them to the cultural characteristics peculiar to different regions of the world.

The course material covers a wide range of topics typical of intercultural communication, including types of communication, examples of intercultural differences, ways to improve intercultural communication, the specifics of business negotiations, conflict resolution in a multicultural environment, and the concept of ethnicity in the context of intercultural relations. The textbook contains numerous tasks that are reproductive, discussion-based, and creative. Its second part is devoted to comparing the cultures of different countries, solving problematic situations, and completing a case study.

In addition to the text material, each textbook topic was accompanied by a video clip, either of a general cultural nature (e.g., virtual tours of museums, galleries, historical sites, architectural monuments; videos about history, art, literature, philosophy, and science, explaining complex cultural phenomena in simple language; videos about the traditions, everyday life, crafts, and cultural characteristics of different peoples, etc.) or one that touched on aspects of intercultural interaction relevant to the topic. Tasks were developed to support understanding and discussion of the video content.

Students' professionally oriented foreign-language skills were developed through an English course for automotive engineers, designed by the Department of Foreign Languages faculty in collaboration with instructors of specialized disciplines and hosted on the Moodle platform (Saienko, n.d.). Developed in both electronic and traditional paper formats (Saienko, 2023), the course introduces students to key trends and developments in the industry, including topics such as engine types and operating principles, automotive electronics, intelligent transportation systems, future vehicles, and many others, and prepares them for further independent acquisition of specialized knowledge.

Each section of the course includes a list of new vocabulary, a text, a video presentation, communicative tasks, a test section, a forum for discussing current issues and controversies, and materials for independent study, thus also embracing the principle of multimodality.

The professional competence of future graduates was developed both through classes and independent work.

To prepare students to solve future production problems, the following methods were used: simulations of professional communication situations, case studies, business games, research-oriented games related to the development of new technologies and the forecasting of the consequences of innovations, problem-solving, and moral dilemmas, especially related to the emergence of driverless cars.

For example, the advent of self-driving cars creates complex ethical dilemmas regarding choices in critical situations, challenges in determining legal liability, and cybersecurity risks. Among the ethical, legal, and technical issues we have addressed, for instance, the real-time "Trolley Problem": if an accident is unavoidable, an algorithm faces a choice: hit a pedestrian, veer into oncoming traffic, or crash into an obstacle, injuring the passenger: who should decide what

to sacrifice?; life evaluation criteria: should algorithms take into account the age, number of people, or traffic rules violated by the pedestrian (for example, jaywalking); who should bear responsibility for an accident – the passenger, the car manufacturer that created the code, or the company that provided the sensors and maps; how to combat cyberattacks: self-driving cars are vulnerable to hackers who can take over control, block traffic, or use the car as a weapon; how to solve the unemployment problem, since the mass implementation of autopilot will put millions of taxi drivers, bus drivers, couriers, truck drivers out of work, etc.

The presentation method was also widely used in ESP teaching, a specific form of business communication that helps engineers structure information effectively, convince potential partners and clients, and develop rhetorical skills in general.

Students selected presentation topics on key areas of modern transportation – from classic vehicle design to innovative technologies, such as: Electric vehicles and alternative energy; Prospects for the development of hydrogen fuel cells in transport; Infrastructure and features of fast charging of electric vehicles; Recycling of lithium-ion batteries from used electric vehicles; Algorithms for the operation of driver assistance systems and levels of autonomy in self-driving vehicles; The use of lidars, radars, and computer vision in self-driving cars; Cybersecurity of modern connected cars; Prospects for the use of robotic gearboxes and continuously variable transmissions; Methods for reducing the toxicity of internal combustion engine exhaust gases; Automation of logistics processes and fleet monitoring; Alternative biofuels and their impact on engine life, etc.

Typically, a report accompanied by a multimodal presentation was the culmination of a student's research on a topic of interest to them. The students' presentations were characterized by a productive delivery, independence in choosing the content and language of their statements, and the development of a logical outline.

In preparation for their presentations, students had to find and process large volumes of material on their topic of interest, master multimodal presentation techniques, and acquire rhetorical and debate skills.

RESULTS

The following criteria were selected for assessing students' preparation for intercultural professional activity: 1) development of skills to establish and maintain intercultural professional contacts and 2) development of professionally-oriented language competence.

The development of the skills of establishing and maintaining contacts was revealed with the help of the "Methodology for determining communicative and organizational abilities (KOS-2)", intended for studying the communicative and organizational abilities of a person (the ability to establish business and interpersonal relationships, the desire to expand the sphere of contacts,

participation in public and group events, the ability to influence people, the desire to take the initiative, etc.) (Shelomovska, 2015), which was adapted to the research purposes.

A *low level* of communicative abilities is characteristic of students who show an indifferent attitude toward establishing contacts and insufficient mastery of verbal and non-verbal communication. Students with an *average level* of communicative abilities possess only partial communicative skills, acting mainly by analogy and copying the usual way of organizing communicative interaction. A *high level* of communicative abilities means the ability to correctly choose adequate means to express one's thoughts with a sufficient degree of completeness. Such students are characterized by the ability to approach the solution of various communicative situations creatively and by the capacity for self-analysis, self-correction, and reflection.

Students who received training in intercultural communication according to the proposed approach demonstrated a significant increase in communicative abilities compared to students for whom special conditions were not created (Table 1).

Table 1. Trends in the development of skills for establishing and maintaining contacts (%)

Criterion / indicator	EG (n=18)		CG (n=17)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
1	2	3	4	5
Skills to establish and maintain contacts:				
proactive position, initiative in communication, a clear understanding of the end result for which the dialogue is being conducted	7.6	37.9	8.1	13.9
lack of initiative in speech and social interaction, limited arsenal of communication tools	66.3	46.1	65.7	70.7
communicative passivity, lack of interest in maintaining a dialogue, insufficient command of verbal and non-verbal means of communication	26.1	16	26.2	15.4

An analysis of the experimental results indicates significant positive shifts in the phenomena studied, attributable to the implementation of the proposed methods of multicultural and ESP training for EG students.

The reliability of the study results is confirmed by statistical methods (shifts in the statistical characteristics of the experimental and control samples were analyzed using a significance test) (Kryvorot, 2013), which showed that changes in the indicators of future professionals' readiness for international cooperation are statistically significant.

To assess the level of development of students' professionally oriented language competence, a language test was developed consisting of 100 items, including multiple-choice, matching, true/false, fill-in-the-blank, listening and speaking, and creative tasks.

The level of development of language skills was determined using quantitative indicators calculated according to the methodology of V. Bespalko, who developed criteria for assessing activity at the levels of recognition, reconstruction, production, and creation (Gerasimov & Kudryashova, 2014).

After students completed the test, the number of correct answers for each was counted, and their language proficiency level was determined. A level of proficiency was considered high if more than 80% of answers were correct, average if 60–80% were correct, and low if less than 60%.

The trends in changes in the number of students with different levels of language proficiency are shown in Table 2.

Table 2. Trends in the development of ESP skills (%)

Group / Level	EG (n=18)		CG (n=17)	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
High	11.8%	33.1%	12.3%	19.8%
Average	35.4%	43.2%	36.1%	44.5%
Low	52.8%	23.7%	51.6%	35.7%

These data indicate that the multifaceted foreign language training of students, their involvement in performing various exercises at the reproductive, productive, and creative levels, had a significant positive impact on the degree of development of ESP competence.

CONCLUSION

Important components of a future engineer's professional competence include communication skills and a willingness to collaborate with representatives of different cultures. This ability to work in a team with partners from other countries requires knowledge of English, which, in recent decades, has become the undisputed primary means of communication in the academic and scientific communities.

The mission of technical universities is to prepare future specialists for scientific and technical work in a globalized world. This task requires greater attention to language training and the development of intercultural professional competence.

Communication in the modern world is becoming increasingly multimodal, conveying meaning through digital multimodal texts that combine linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial modes and are presented in the form of

videos, vlogs, slide presentations, video games, web pages, and so on. This means that students need to be taught both to perceive and generate multimodal texts to ensure modern communication.

Today, the digital environment offers limitless, professionally oriented English-language resources that foster students' cognitive and research interests and needs. These are met both through formal foreign language education, which fosters problem-solving, and through informal education by engaging students in a wide range of extracurricular activities, such as participation in student research competitions, conferences, roundtable discussions, and the writing of scientific articles.

The development and implementation of modern multimodal courses, which provide a new type of literacy for the current generation and prepare youth for the new digital reality, address the challenge of developing foreign-language professional competence alongside the development of intercultural communication skills in future professionals.

References

Crystal, D. (2008). Two thousand million? Updates on the statistics of English. *English Today, 24*(1), 3–6.

Doff, A., Thaine, C., Puchta, H., Stranks, J., Lewis-Jones, P., & Burton, G. (2022). *Empower B1*. Cambridge University Press.

Donaghy, K. (2023). *Multimodality in ELT: Communication skills for today's generation*. Oxford University Press. https://elt.oup.com/feature/global/expert/multimodality

English from 0 to B2. (n.d.). *Advanced lexical course of English* [YouTube channel]. YouTube. https://www.youtube.com/channel/UCF9gPDPSDh0djwmvv8ZyU6A

Gerasimov, E. N., & Kudryashova, M. E. (2014). Aktualizatsiya i modernizatsiya klyuchevykh ponyatiy teorii pedagogicheskikh sistem V. P. Bespalko i ee osnovnye printsipy s pozitsii kompetentnostnogo i tekhnologicheskogo podkhodov k obucheniyu v vuze [Updating and modernizing the key concepts of V. P. Bespalko's theory of pedagogical systems and its main principles from the perspective of competence-based and technological approaches to higher education]. *Universum: Psikhologiya i obrazovanie, (4).* http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1210

González-Lloret, M. (2022). Technology-mediated tasks for the development of L2 pragmatics. *Language Teaching Research, 26*(2), 173–189.

Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 52*(2), 321–384. https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008

Kamp, A. (2016). *Engineering education in a rapidly changing world* (2nd rev. ed.). Delft University of Technology. https://repository.tudelft.nl/ islandora/object/ uuid%3A8d3648b0-5f87-4a27-b4c5-8eb4b19cb3e5

Khazdouzian, Y., Celaya, M. L., & Barón, J. (2021). When watching is not enough: The effects of captions on L2 pragmatics acquisition and awareness. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, 19*, 90–107.

Köylü, Z., & Tracy-Ventura, N. (2022). Learning English in today's global world: A comparative study of at home, Anglophone, and lingua franca study abroad. *Studies in Second Language Acquisition, 44*(5), 1330–1355.

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.

Kryvorot, T. H. (2013). Neparametrychni metody matematychnoi statystyky dlia otsiniuvannia efektyvnosti pedahohichnykh novovveden [Nonparametric methods of mathematical statistics for evaluating the effectiveness of pedagogical innovations]. *Pedahohika Formuvannia Tvorchoi Osobystosti u Vyshchii i Zahalnoosvitnii Shkolakh, 32*(85), 288–295. (In Ukrainian)

Matvias, O. (2023). Suchasni pidkhody do metodyky vykladannia anhliiskoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Modern approaches to teaching English in higher educational institutions]. *Naukovyi Visnyk Vinnytskoi Akademii Bezperervnoi Osvity. Seriia: Pedahohika. Psykholohiia, 4*, 77–85. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13

Mavridi, S., & Xerri, D. (2020). *English for 21st century skills*. Express Publishing.

Saienko, N. V. (2023). *English for automotive engineers*. Kharkiv National Automobile and Highway University. (In Ukrainian)

Saienko, N. V. (n.d.). *Inozemna mova (za profesiinym spriamuvanniam) dlia studentiv avtomobilnoho fakultetu* [Foreign language (for professional purposes) for students of the Faculty of Automotive Engineering]. Kharkiv National Automobile and Highway University. https://dl2022.khadi-kh.com/course/view.php?id=3214

Saienko, N. V., & Monev, V. (2025). *The theory and practice of cross-cultural communication*. Kharkiv National Automobile and Highway University. (In press)

Shelomovska, O. M. (2015). *Metodychni vkazivky do samostiinoi roboty z dystsypliny "Sotsialni komunikatsii v upravlinni" dlia studentiv vsikh spetsialnostei zaochnoi formy navchannia* [Methodological guidelines for independent work in the course "Social Communications in Management" for part-time students of all specialties]. Dniprodzerzhynsk State Technical University. (In Ukrainian)

Tajeddin, Z., & Alemi, M. (Eds.). (2021). *Pragmatics pedagogy in English as an international language*. Taylor & Francis.

Talaván, T., Lertola, J., & Fernández-Costales, A. (2024). *Didactic audiovisual translation and foreign language education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003293958

UNESCO Institute for Statistics. (2019). *UIS education data release: September 2019* (Information Paper No. 59, UIS/2019/ED/IP/5).

Zeng, S. (2020). The potential of online technology for language learning. *English Language Teaching, 13*(10), 23–37. https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p23

Author contact details:

Professor, DSc, Nataliia Saienko
Work address: 25, Yaroslava Mudrogo str., Kharkiv, 61002, Ukraine.
E-mail: saienkonv@ukr.net

PEDAGOGICAL ALIGNMENT OF AI-DRIVEN ASSESSMENT TOOLS WITH NATIONAL EDUCATIONAL STANDARDS: A COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS

Nataliia Lukianenko
Lecturer, Department of Foreign Languages,
Kharkiv National Automobile and Highway University

Abstract: This article systematically evaluates the pedagogical alignment of generative and specialized AI grading platforms (ChatGPT-4o, Claude 3.5 Sonnet, and Grammarly Enterprise) with the US Common Core State Standards for English Language Arts. Utilizing a non-experimental, analytical design, the study maps the software's functional capabilities against an expert evaluation matrix operationalized via Bloom's Revised Taxonomy. The evaluation corpus consists of 15 argumentative essays from the open-source Automated Student Assessment Prize (ASAP) dataset, representing advanced, intermediate, and developmental student proficiency tiers.

The empirical results demonstrate a pronounced statistical polarization between mechanical text analysis and the comprehensive evaluation of conceptual content. Automated systems achieve high alignment with human ratings (scores of 2.80–3.00 out of 3.00) when verifying formal mechanics, spelling, and grammar. However, platform efficacy drops significantly (scores of 1.20–1.40) during the assessment of higher-order thinking skills (HOTS). The data isolate a systematic leniency bias and a phenomenon of "internal semantic repair," where large language models subconsciously reconstruct fragmented student prose before grading. Additionally, platforms rely on superficial heuristic shortcuts, such as the presence of formal discourse markers, to award inflated structural scores.

The study concludes that while contemporary AI tools are valuable assistants for preliminary linguistic editing, they cannot replace the professional judgment of expert educators. Excessive reliance risks inducing automation bias and professional teacher de-skilling. Consequently, a strict "Human-in-the-Loop" framework is recommended: AI should be restricted to lower-order text mechanics, leaving the evaluation of critical thinking, logical synthesis, and rhetorical nuance to certified educators to preserve pedagogical integrity.

Keywords: automated grading, curriculum mapping, digital evaluation, evaluation matrix, secondary education.

JEL: I21, I28, O33

Introduction

Digital integration drives rapid structural changes across the contemporary educational landscape. Automated essay scoring systems no longer represent a marginal area of pedagogical research; instead, generative artificial intelligence platforms serve as fundamental infrastructure across secondary scholastic institutions. This widespread technological implementation forces schools to negotiate between operational speed and rigorous quality assurance protocols. Traditionally, formative assessment is a cornerstone of effective writing instruction, guiding student revision and reinforcing learning outcomes (Black & Wiliam, 1998; 2009). However, managing this volume of qualitative evaluation places a significant logistical burden on secondary school educators (Graham,

Hebert, & Harris, 2015). This burden shifts the focus toward digital environments, where automated writing evaluation tools are increasingly utilized to support formative feedback loops at scale (Wilson & Czik, 2016; Wilson, Myers, & Potter, 2022), rapidly redefining initial teacher education and task distribution (Moorhouse & Kohnke, 2024).

To contextualize this shift, writing assessment has evolved from legacy Automated Essay Scoring (AES) to Large Language Models (LLMs) (Wang et al., 2025). Early computational frameworks relied predominantly on surface-level proxy variables and natural language processing heuristics to match human scoring patterns in standardized testing (Attali & Burstein, 2006). By analyzing structural features like sentence length and grammatical error density, or deploying early semantic processing like Latent Semantic Analysis (Landauer, Foltz, & Laham, 1998), these deterministic algorithms achieved high statistical correlation with human raters, yet suffered from severe construct underrepresentation. They remained fundamentally blind to the latent semantic structure of arguments, making early AES platforms highly susceptible to manipulation via "gibberish essays" that prioritized syntactic density over coherent meaning. Conversely, the emergence of transformer-based architectures represents an epistemic rupture. Unlike their predecessors, LLMs operate on deep neural networks that transition the automated assessment paradigm from mere feature-counting to sophisticated probabilistic semantic evaluation capable of capturing long-range narrative cohesion across an expansive attention window (Casal & Kessler, 2023).

Modern secondary education operates within a competency-based framework rather than a simple memorization model, prioritizing the development of critical thinking, rhetorical synthesis, and independent argumentation (Panadero et al., 2023). Effective grading must provide diagnostic value, guiding pupils toward deep conceptual understanding (Graham, 2023). Technological shift fundamentally alters the instructor's classroom role, transitioning the educator from a mechanical "grammar controller" to a vital mentor of critical cognitive development. However, over-reliance on automated systems risks inducing automation bias and professional teacher de-skilling, ultimately eroding the instructor's Pedagogical Content Knowledge (PCK) over time. Scholarly skepticism warns against corporate control over school data infrastructure and the risk of instructional mechanization (Selwyn, 2020). Automated platforms may promote linguistic conformity by rewarding predictable syntactic structures, forcing secondary school pupils to optimize algorithmic scores rather than improve authentic communication (Biesta, 2015).

Validation studies for grading software regularly rely on psychometric indicators, tracking the Quadratic Weighted Kappa coefficient to establish parity with human grading (Williamson et al., 2012). However, high statistical reliability does not guarantee authentic pedagogical validity; automated evaluation tools sometimes over-reward verbose prose containing sophisticated vocabulary

without processing the actual logic of an argument (Elliot & Klobucar, 2013). This misalignment is exacerbated because commercial AI platforms operate using broad, centralized linguistic datasets trained on generic internet texts rather than specific national curricula. This disconnect raises critical questions regarding the deployment of global technological solutions to measure regional educational benchmarks. This current investigation deliberately utilizes the American Common Core State Standards and the validated Automated Student Assessment Prize (ASAP) dataset because they represent the global gold standard for open-source automated writing evaluation. While the empirical material is grounded in the United States matrix, the resulting pedagogical insights offer universal utility, serving as a critical blueprint for countries like Ukraine currently undergoing rapid secondary school digitalization and designing national criteria for AI-driven assessment integration.

Generative artificial intelligence introduces distinct operational vulnerabilities to educational measurement, including stochastic variability, sensitivity to minor prompt variations, and factual hallucinations (Romero & Ventura, 2020). Because algorithms analyze text through probabilistic tokens rather than genuine cognitive comprehension, software tools frequently overlook subtle rhetorical strategies or ironic narrative choices. Furthermore, the opaque nature of proprietary algorithms limits the transparency required for public education systems, threatening professional autonomy and institutional accountability (UNESCO, 2023). To preserve pedagogical integrity, digital assessment must augment rather than replace the interactive feedback loop between teachers and pupils. Maintaining educational quality requires the preservation of teacher agency within digital environments, ensuring that automated platforms remain subservient to educational goals through balanced, "Human-in-the-Loop" instructional designs (Molenaar, 2022; Shneiderman, 2020).

Consequently, the purpose of this article is to systematically evaluate the pedagogical alignment of automated grading platforms — specifically ChatGPT-4o, Claude 3.5 Sonnet, and Grammarly Enterprise — with national educational standards. By mapping software capabilities against the Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy, this study charts the functional boundaries of machine learning within secondary language arts instruction, evaluating whether automated scoring tools can genuinely interpret the qualitative and cognitive dimensions of student writing.

Methodology

This study utilizes a non-experimental, analytical research design centered on structured textual audit and comparative content analysis. The research protocol maps the functional capabilities of generative AI against institutional educational mandates, ensuring analytical objectivity without requiring human subject experimentation.

The research materials comprise three categories of data:

- Curriculum Standards: the official Common Core State Standards (CCSS) for English Language Arts & Literacy.

- Evaluation Corpus: a specialized dataset containing 15 argumentative essays extracted from the open-source Automated Student Assessment Prize (ASAP) dataset, which is publicly available and hosted on the Kaggle platform (https://www.kaggle.com/competitions/asap-aes). Established in 2012 with support from The Hewlett Foundation, this validated repository provides high-quality baseline data for evaluating automated scoring systems. The selected texts focus on a standardized argumentative topic (Prompt 1), which tasks students with evaluating the socio-behavioral impact of modern computing on human interaction. Specifically, the writing prompt requires authors to take a definitive rhetorical position on whether the proliferation of computer technology serves to connect individuals globally or conversely drives social isolation and diminishes face-to-face communication. This specific corpus represents three distinct proficiency tiers: advanced, intermediate, and developmental.

- Technological Objects: three prominent generative AI platforms: ChatGPT-4o (OpenAI), Claude 3.5 Sonnet (Anthropic), and Grammarly Enterprise. These were selected for their prevalence in secondary education and their distinct processing architectures.

To ensure scientific transparency, the scores and grading logs were exported into a structured tabular format and analyzed using the *R Statistical Computing Environment* within *RStudio*. Rather than relying on simple manual tabulation, this computational setup was used to clean, filter, and cross-examine the grading behaviors of each platform.

The RStudio data pipeline was executed through three non-mathematical phases:

1. Data Alignment: scores from the AI engines and the expert human baseline were read into R data frames. The structural limitations of specialized editing systems (like Grammarly's inability to grade critical thinking) were classified as an absolute null performance category rather than missing data, preserving the integrity of the data comparison.

2. Categorical Grouping: using data-manipulation packages in R, the scores were grouped by the four core assessment areas (Surface Mechanics, Structural Architecture, Lexical Sophistication, and Critical Thinking) to easily track where the platforms began to struggle as the tasks became more abstract.

3. Visual Divergence Mapping: using R's visualization libraries, the scoring differences were mapped into visual charts to isolate trends in grading behavior, such as overestimation (leniency) and underestimation (severity).

To evaluate pedagogical alignment, this study operationalizes a conceptual matrix based on Bloom's Revised Taxonomy. Rather than relying on simple statistical correlations, the framework maps AI performance against specific cognitive tiers:

- Low-Order Thinking Skills (LOTS): the remembering and understanding domains, focusing on surface-level mechanics, orthography, and syntactic formatting.

- Mid-Order Thinking Skills: the analyzing domain, evaluating structural organization, paragraph transitions, and thesis placement.

- High-Order Thinking Skills (HOTS): the evaluating and creating domains, encompassing argument depth, evidence synthesis, and the identification of logical fallacies.

Within this matrix, each essay is evaluated across four domains — textual mechanics, structural architecture, lexical sophistication, and critical thinking — using a 0 to 3 scale (from non-alignment to total pedagogical replication). This granular framework allows us to isolate operational deficits where generative engines, despite their advanced probability-based text prediction, struggle with conceptual depth and semantic cohesion — a critical distinction for maintaining the integrity of secondary school assessment.

The research procedure follows a three-stage operational protocol:

1. System Prompt Standardization: national curriculum rubrics are translated into structured system prompts, mandating that each AI engine evaluate the text exclusively against authorized state criteria to prevent the use of generic, non-educational benchmarks.

2. Evaluation: the 15 essays undergo batch processing through each platform using static configurations and neutral temperature settings. The resulting quantitative scores and qualitative justifications are preserved in a centralized database.

3. Comparative Analysis: the final stage conducts divergence mapping, calculating the mathematical and qualitative indices between machine-generated feedback and the baseline human expert evaluations. This comparative approach identifies systematic biases — such as leniency bias and internal semantic repair — and provides a basis for establishing balanced, "Human-in-the-Loop" pedagogical strategies in secondary education.

Results

The text audit generated 45 separate evaluation transcripts derived from the independent processing of 15 standardized secondary school compositions across three AI platforms, with zero data exclusions or missing logs. Notably, Platform C (Grammarly Enterprise) demonstrated a systemic inability to process high-level cognitive metrics, generating a uniform null value (0.00) for the critical thinking domain. This architectural limitation necessitates separate classification during divergence mapping.

Table 1 outlines the mean pedagogical alignment scores across the four designated academic assessment domains.

Table 1. Mean Pedagogical Alignment Scores Across Assessment Domains (Scale 0–3)

AI Platform	Surface Mechanics	Structural Architecture	Lexical Sophistication	Critical Thinking
Platform A (ChatGPT-4o)	2.80	2.20	2.40	1.20
Platform B (Claude 3.5 Sonnet)	2.87	2.40	2.60	1.40
Platform C (Grammarly Enterprise)	3.00	1.13	1.87	0.00

The empirical records reveal a severe statistical polarization between mechanical text auditing and complex conceptual evaluation. Peak operational convergence occurred exclusively within the surface mechanics domain (2.80–3.00). Conversely, a uniform degradation of alignment scores occurs as the evaluation shifts toward higher-order cognitive domains.

Table 2 reflects the specific divergence rates where machine-generated scores drifted from the human expert baseline.

Table 2. Score Divergence Rates from Human Expert Baseline (%)

AI Platform	Exact Agreement	Overestimation (+1 Score)	Underestimation (-1 Score)	Conceptual Misinterpretation
Platform A (ChatGPT-4o)	46.7%	40.0%	13.3%	26.7%
Platform B (Claude 3.5 Sonnet)	53.3%	33.3%	13.4%	20.0%
Platform C (Grammarly Enterprise)	33.3%	60.0%	6.7%	66.7%

These metrics confirm that a systemic leniency bias characterizes algorithmic outputs. Platform C exhibited the most pronounced overestimation rate (60.0%), particularly within developmental writing samples. While Large Language Models (LLMs) demonstrated higher exact agreement (46.7%–53.3%), they generated significant conceptual misinterpretation markers when processing flawed or complex rhetorical arguments.

To eliminate narrative redundancy, the performance of the automated platforms across the three proficiency tiers (Advanced, Intermediate, Developmental) of secondary school pupils is synthesized below:

1. Surface Mechanics (Grammar, Orthography, and Punctuation).

Advanced Tier: platforms A, B, and C achieved 100% exact agreement (3.00), successfully validating complex punctuation mechanics and the absence of syntax errors.

Intermediate Tier: platforms A and B registered minor fluctuations, occasionally omitting deductions for repetitive syntax. Platform C maintained absolute alignment with human raters (2.60) by precisely executing objective point deductions for localized errors.

Developmental Tier: Platform C identified every instance of orthographic deviance ("computor", "alot", "dont"), assigning an accurate baseline score of 1.00. Conversely, Platforms A and B demonstrated a problematic tolerance threshold; they frequently over-rewarded flawed texts with a score of 2.00, justifying this in their logs by claiming mechanical errors did not obscure the pupil's core communicative intent.

2. Structural Architecture (Paragraphing, Transitions, and Cohesion).

Advanced Tier: platforms A and B matched the human baseline (3.00) for macro-structural coherence. Platform C uniformly downgraded these essays to 2.00 due to its technical focus on localized sentence boundaries.

Intermediate Tier: this tier produced the widest divergence. Human evaluators assigned a low mean score of 1.20 due to severe paragraph fragmentation. Platforms A and B inflated this metric to 2.20 and 2.40 because the superficial presence of explicit transitional markers ("First", "Second", "In conclusion") triggered maximum sub-scores within the models. This architectural blind spot causes the AI to reward formulaic templates while overlooking a complete lack of genuine paragraph development — a flaw that misleads teachers who require diagnostic accuracy.

Developmental Tier: for un-paragraphed text blocks, human raters and Platform B assigned a score of 0.00. Platform A inflated this to 1.00, noting that thematic continuity compensated for the complete absence of physical paragraph boundaries.

3. Lexical Sophistication (Vocabulary Selection, Style, and Tone).

Advanced Tier: platforms A and B achieved complete congruence with human raters (3.00), recognizing academic verbiage (*omnipresence, democratize*). Platform C penalized these advanced terms as non-standard errors, lowering its score to 2.00.

Intermediate Tier: compositions relied heavily on basic modifiers (*good, bad, important*). Human experts penalized this lack of variety (1.33). Platform A failed to register this stylistic limitation, sustaining an inflated score of 2.40, whereas Platform B accurately executed stylistic penalties (1.80).

Developmental Tier: slang insertions (*tik tok, discord, ruin your life*) resulted in a human baseline of 0.67. Platform C recorded a 1.00 by focusing on mechanical corrections rather than style. Platforms A and B fluctuated between 1.00 and 2.00, overestimating vocabulary proficiency by focusing on isolated correct word choices.

4. Critical Thinking (Argument Depth, Synthesis, and Logic).

Advanced Tier: expert human raters awarded a mean score of 2.80 for rigorous counterargument synthesis. Platform B approached this with 2.20.

Platform A dropped to 1.80, generating generic feedback that penalized essays for a lack of empirical statistical data — a strict instructional requirement completely absent from the national curriculum secondary rubrics, demonstrating a disconnect from localized educational standards.

Intermediate Tier: pupils substituted deep causal analysis with superficial personal anecdotes (Human Baseline: 1.00). Platforms A and B exhibited severe leniency bias, assigning scores of 1.80 and 2.00. Crucially, the qualitative transcripts reveal a phenomenon of "internal semantic repair": the LLMs automatically reconstructed the pupils' fragmented premises into a coherent logical framework within their own processing loops, grading their own internal synthesis rather than the text actually produced by the learner. For classroom practitioners, this poses a dangerous hazard, as it masks severe gaps in a pupil's critical reasoning skills.

Developmental Tier: compositions featured severe logical fallacies and circular reasoning (Human Baseline: 0.00). Platform C recorded a uniform 0.00 due to its lack of cognitive assessment functionality. Platforms A and B generated inflated scores of 1.00 and 1.20, validating erroneous claims as valid intellectual positions.

The statistical spread of scoring errors indicates that automated tools follow a specific directional trajectory rather than generating random deviations.

The 40.0% overestimation rate for Platform A and 33.3% for Platform B occurred predominantly within the Intermediate and Developmental writing tiers. This directional bias confirms that advanced generative engines are inherently designed to optimize and accommodate text rather than strictly evaluate it against external educational standards. Furthermore, Platform B's 13.4% underestimation rate in the Advanced tier reveals a pedagogical limitation where sophisticated rhetorical strategies, such as irony or nuanced narrative choices, are misclassified as a lack of structural clarity.

The 66.7% conceptual misinterpretation rate for Platform C reflects an absolute operational detachment from holistic semantic processing, validating flawed logic as proficient writing provided the sentences conformed to standard grammar rules. While LLMs dropped to 26.7% (Platform A) and 20.0% (Platform B), their misinterpretations occurred during more deceptive text conditions. Specifically, when an essay contained a well-structured argument that rested on a hidden logical fallacy, both LLMs validated the organization while failing to detect the invalidity of the argument. This specific distribution of errors confirms that high statistical correlation in surface mechanics frequently masks systemic evaluation failures in higher-order cognitive domains.

The RStudio analysis produced clear visual evidence of a deep split in how these platforms evaluate student writing.

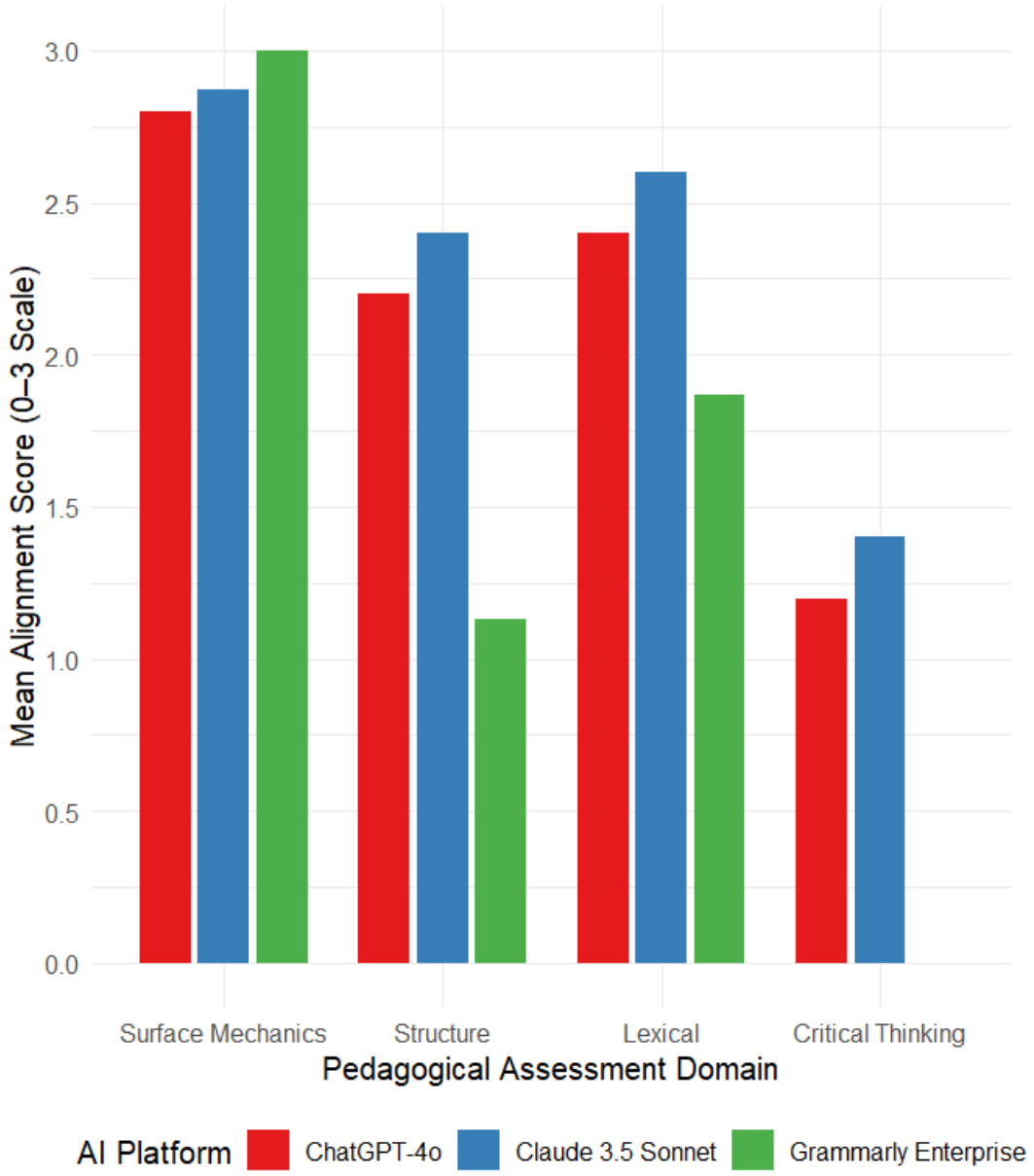


Figure 1. Mean Alignment Scores Across Pedagogical Assessment Domains

The R-generated grouped bar chart of alignment scores (Figure 1) demonstrates that all three platforms achieve nearly flawless scores in the Surface Mechanics domain, with almost no variation. This confirms that spelling and basic grammar rules are easily handled by modern computing systems. However, as the evaluation shifts to Structural Architecture and Lexical Sophistication, the grouped bar chart shows a massive spread in scores. The wide range of scores indicates that the generative platforms are highly unpredictable when analyzing text organization, often over-rewarding essays that simply contain transition words (like "First," "Second," and "In conclusion") while ignoring a lack of actual paragraph development.

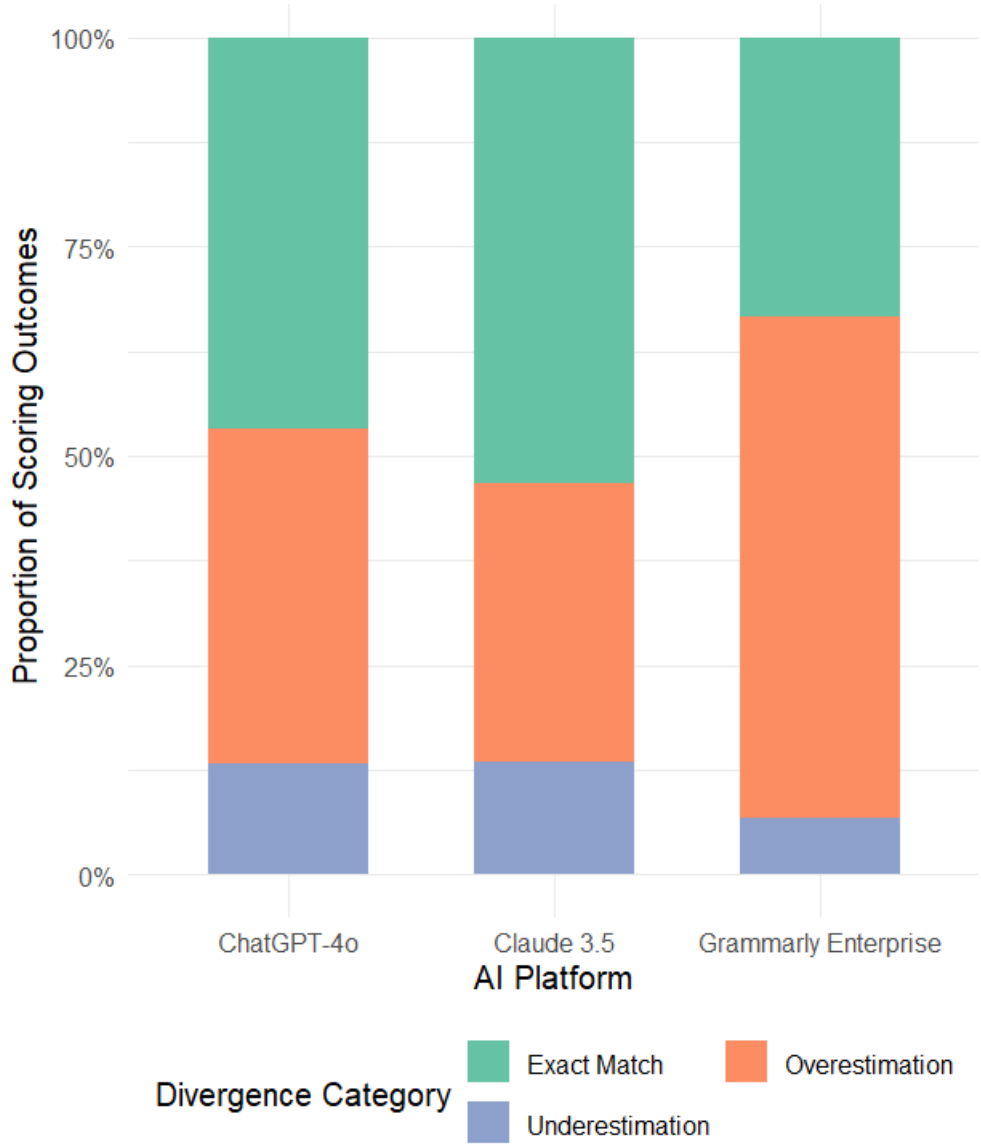


Figure 2. Visualizing Algorithmic Overestimation Skew

The R-generated stacked bar chart (Figure 2) illustrates the exact direction of the grading errors. Instead of errors being distributed randomly, the chart shows a massive upward trend. ChatGPT-4o overestimates human scores at a rate of 40.0%, while Grammarly Enterprise reaches an overestimation rate of 60.0%. This visual pattern provides clear empirical proof of systemic leniency bias. Because conversational models are optimized to be polite, helpful, and encouraging, they naturally default to "benevolent grading". This is a major diagnostic hazard: a tool that constantly inflates scores hides critical student learning deficits.

Discussion

The empirical data reveal an acute divergence between the operational flexibility of generative artificial intelligence and the structured qualitative demands of secondary educational assessment frameworks. The sharp polarization between exceptional software proficiency in surface text mechanics and the substantial degradation of performance in high-level cognitive evaluation necessitates a fundamental reassessment of current automated grading strategies. The findings indicate that while contemporary language processing engines successfully simulate the reading habits of expert human graders, their grading outputs remain structurally disconnected from the qualitative criteria mandated by competency-based secondary curricula.

The high level of technical precision recorded within the surface mechanics domain across all three digital platforms validates the traditional trajectory of automated essay scoring (AES) literature. The near-flawless convergence achieved by Grammarly Enterprise and the high scores generated by ChatGPT-4o and Claude 3.5 Sonnet support historical psychometric frameworks (Attali & Burstein, 2006; Shermis, 2014), demonstrating that natural language processing effectively replicates human scoring reliability when analyzing objective linguistic markers.

However, this mechanical capability remains an insufficient indicator of authentic pedagogical utility. While early automated grading utilities relied on surface-level proxies through statistical regression models, contemporary Large Language Models (LLMs) operate via complex probabilistic transformers. Despite this structural evolution, the underlying evaluative behavior continues to privilege quantifiable text mechanics over abstract argument validity. This pattern indicates that the technological shift from frequency-based algorithms to generative networks has failed to resolve the core challenge of automated text comprehension.

The pronounced overestimation rates documented in the intermediate and developmental writing tiers expose a systematic phenomenon of algorithmic benevolence, or leniency bias. The tendency of ChatGPT-4o and Claude 3.5 Sonnet to award inflated marks for critical thinking and lexical sophistication directly substantiates the warnings of Elliot & Klobucar (2013), who noted that automated scoring platforms frequently reward verbose compositions that display sophisticated vocabulary, regardless of whether those lexical choices support a coherent thesis.

The qualitative logs from this study expose a deeper cognitive anomaly: LLMs perform an *internal semantic repair* of fragmented pupil prose. During the processing of developmental texts, the generative networks systematically reconstruct the illogical assertions of the pupil into a coherent conceptual framework within their own context windows. The platforms then evaluate their own internal synthesis instead of the flawed linguistic evidence present in the student text. This behavior presents a significant hazard for instructional design;

grade inflation of this nature masks genuine learning deficits and compromises the diagnostic precision required for formative secondary school evaluation.

Furthermore, the distortion of structural architecture scores within the intermediate tier provides empirical support for the curricular critiques. The core principle of constructive alignment demands that assessment instruments measure the actual cognitive competence defined by educational goals. In this study, expert human graders penalized intermediate compositions for paragraph fragmentation and circular logic (mean score: 1.20). In contrast, the LLMs generated heavily inflated structural scores up to 2.40. The evaluation transcripts confirm that the software engines possess a structural blindness that privileges explicit discourse markers (*First, Second, In conclusion*) over organic thematic progression. The presence of these formal textual structures functions as a heuristic shortcut for the LLMs, triggering high sub-scores despite a complete absence of genuine paragraph development. This structural misalignment encourages a mechanical conformity that directly threatens the broader goals of language arts education (Biesta, 2015; Selwyn, 2020).

When evaluating the integration of artificial intelligence into secondary education, the discussion must extend beyond mere algorithmic accuracy to confront the socio-cognitive transformations occurring within the instructional ecosystem. The empirical divergence between automated feedback and expert human evaluation at higher-order cognitive tiers underscores two critical phenomena that threaten institutional integrity: automation bias and professional teacher de-skilling.

First, the deployment of LLMs in grading environments risks exacerbating *automation bias* among instructional staff. This bias refers to the pervasive psychological tendency of human operators to over-rely on automated suggestions, uncritically accepting algorithmic outputs even when they contradict human expertise. In underfunded or highly bureaucratic secondary education systems, where teachers face excessive administrative workloads and high student-to-teacher ratios, the cognitive fatigue associated with essay grading is substantial. Under these conditions, the superficial plausibility of LLM-generated qualitative feedback — characterized by its fluent, authoritative, and polite tone — can easily mislead educators. If an automated assistant assigns a rubric score of "proficient" to a structurally coherent but conceptually vacant essay, a fatigued instructor is statistically predisposed to ratify that grade without engaging in deep text validation, decoupling classroom grades from actual student competency metrics.

Second, the long-term, systematic outsourcing of essay evaluation to generative platforms drives *teacher de-skilling*. The act of evaluating student writing is a foundational pedagogical practice through which teachers develop and maintain their Pedagogical Content Knowledge (PCK). Diagnostic grading requires an instructor to perform a deep, empathetic analysis of a pupil's cognitive micro-progressions, identifying idiosyncratic patterns of thought, latent

misconceptions, and emerging rhetorical voices. This iterative interaction with raw texts refines the teacher’s capacity to design targeted interventions. When generative tools absorb this analytical workflow, novice and intermediate teachers are deprived of the experiences that build diagnostic expertise. Over time, heavy reliance on automated platforms reduces highly trained pedagogical experts to mere administrative overseers monitoring digital dashboards, severely eroding the professional community's capacity to perceive subtle nuances or evaluate original, non-linear student insights.

Consequently, the uncritical deployment of these commercial platforms within state secondary schools constitutes a direct violation of international digital integration directives. The current UNESCO (2023) mandate explicitly dictates that technological implementations must protect human agency and show strict alignment with localized learning outcomes. The data from this investigation indicate that the centralized, global datasets utilized during the training of foundational models prevent them from interpreting the subtle performance descriptors of localized state syllabi. This structural disconnect is highly critical for educational systems currently undergoing rapid digital transformation, such as Ukraine's secondary education sector, where adopting uncalibrated global AI solutions risks misaligning classroom outcomes from national standards.

This structural misalignment is particularly critical within English as a Foreign Language (EFL) and second-language (L2) contexts, where the development of linguistic accuracy relies heavily on precise, targeted diagnostic feedback (Barrot, 2022; Van Steendam et al., 2010). When evaluating L2 writing, generative models performing "internal semantic repair" automatically normalize interlingual syntactic transfers — such as literal translations from Ukrainian or German structures — to conform to standard anglophone patterns (Moorhouse & Kohnke, 2024). By subconsciously resolving these syntactic and morphosyntactic errors within the model's context window to award an inflated, passing grade, the AI deprives L2 learners of the essential corrective feedback required to prevent the long-term fossilization of linguistic errors (Graham, 2018; Graham et al., 2015).

To mitigate these vulnerabilities, school policies must reject autonomous AI grading and mandate a strict "Human-in-the-Loop" (HITL) assessment framework. In this hybrid instructional workflow, generative engines function exclusively as preliminary processing assistants restricted to lower-order text mechanics (grammar, orthography, and localized syntax corrections). Conversely, holistic, higher-order cognitive evaluation — including the verification of argument depth, logical validity, and rhetorical nuance — must remain the exclusive domain of professional human practitioners. This configuration ensures that technology supports human agency (American Psychological Association, 2015) and serves as a tool for professional augmentation rather than an engine for the erosion of diagnostic educational skills.

While this study provides valuable insights into AI pedagogical alignment, several inherent limitations contextualize the findings:

Sample Size and Topic Boundaries: the evaluation corpus relied on a focused sample of 15 standardized argumentative essays from the open-source ASAP dataset. While these exploratory boundaries allowed for an intensive textual audit, the sample size limits broader statistical generalization across diverse student populations.

Prompt Engineering Constraints: the study evaluated the AI platforms through static, role-based system prompts designed to operationalize Bloom's Revised Taxonomy. It did not systematically manipulate variables within advanced prompt engineering, such as changing assigned personas, deploying multi-turn chain-of-thought techniques, or utilizing specialized Retrieval-Augmented Generation (RAG) frameworks.

Socio-Linguistic Scope: the textual audit focused exclusively on standard English-language prose produced within a Western secondary school context responding to a single technological prompt (*Prompt 1*). The findings cannot be automatically generalized to multilingual instructional environments, non-anglophone educational systems, or highly creative, non-argumentative writing genres.

The operational limits identified in this paper establish clear directions for subsequent empirical investigation:

Customized Curricular Models: future research should examine the pedagogical efficacy of customized language models that undergo explicit fine-tuning on localized curriculum documents and validated human grading rubrics, testing whether specialized RAG frameworks can eliminate the structural leniency bias observed in commercial systems.

Expansion of Textual Genres: subsequent inquiries should expand the generic boundaries of the text corpus to map how generative AI evaluates creative narratives, technical reports, and cross-disciplinary scientific expositions under distinct national competency matrices.

Longitudinal Cognitive Impact: longitudinal studies are required to track the long-term cognitive and behavioral impacts on secondary students who receive automated feedback over extended instructional periods, systematically monitoring whether constant exposure to algorithmic evaluation causes a measurable decline in authentic rhetorical creativity or a rise in formulaic syntactic conformity.

HITL Workflow Optimization: future studies must empirically test the operational efficacy of "Human-in-the-Loop" assessment frameworks in real-world classrooms, mapping the exact time-efficiency gains and diagnostic accuracy achieved when teachers collaborate with mechanical pre-screening tools.

Conclusions

This study investigated the pedagogical alignment of generative and specialized artificial intelligence platforms against institutional secondary language arts standards through a structured textual audit of 15 standardized pupil compositions. The final research balance demonstrates a pronounced structural polarization in algorithmic evaluation capabilities that directly corresponds to the cognitive hierarchy of the assessment criteria. All evaluated digital engines establish an exceptionally high level of congruence with expert human raters when processing surface text mechanics, registering mean alignment scores between 2.80 and 3.00 out of 3.00. This confirms that automated systems are highly reliable tools for validating orthography, standard syntax rules, and punctuation density.

However, the alignment scores experience a critical regression as the assessment parameters transition toward higher-order cognitive domains. The marked drop in alignment within the critical thinking domain — falling to 1.20 for ChatGPT-4o and 1.40 for Claude 3.5 Sonnet — proves that current language learning models cannot independently evaluate rhetorical validity, synthesis, or semantic argument depth. Furthermore, the investigation isolated predictable, non-random error trajectories:

Internal Semantic Repair: a severe leniency bias driven by the transformer architecture, which internally reconstructs fragmented pupil prose before scoring it, thereby masking genuine learning deficits.

Macro-Structural Blindness: a profound inability to parse organic thematic progression, where platforms rely on superficial heuristic shortcuts, such as the mere presence of formal discourse markers (*First, Second, In conclusion*), to award inflated structural scores.

Based entirely upon these empirical parameters, this research establishes specific, actionable recommendations for secondary educational policy and instructional practice:

Restriction of Operational Scope: educational institutions must prohibit the autonomous or uncalibrated deployment of commercial AI platforms within high-stakes summative assessment frameworks. Their utility must be restricted strictly to preliminary, formative editing phases focused on lower-order text mechanics.

Institutionalization of Human-in-the-Loop (HITL) Frameworks: to prevent systemic grade inflation and safeguard the development of autonomous student thought, rubrics tracking higher-order competencies — specifically critical thinking, logical synthesis, and rhetorical nuance — must remain under the exclusive diagnostic authority of certified human educators. This boundaries-based integration is vital for preserving teachers' Pedagogical Content Knowledge (PCK) and preventing the structural threat of teacher de-skilling.

Mitigation of Automation Bias: secondary school districts adopting automated writing assistants must integrate explicit data literacy training modules for teaching staff. This training must actively educate practitioners on the specific algorithmic vulnerabilities identified in this paper, specifically the tendency of

large language models to generate formulaic praise and overlook hidden logical fallacies in structurally compliant essays.

Ultimately, while contemporary artificial intelligence successfully simulates advanced literacy, it lacks the interpretive synthesis required to evaluate human thought. Technological integration must therefore follow a balanced matrix where machine learning functions exclusively as a supportive mechanism for linguistic decoration, leaving the ultimate validation of intellectual and cognitive growth to professional human practitioners.

REFERENCES

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning. American Psychological Association. https://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf

Attali, Y., & Burstein, J. (2006). Automated essay scoring with e-rater® v. 2. The Journal of Technology, Learning, and Assessment, 4(3). https://www.researchgate.net/publication/274309476_Attali_Y_Burstein_J_2006_Automated_essay_scoring_with_e-raterR_V2_Journal_of_Technology_Learning_and_Assessment_43

Barrot, J. S. (2022). Integrating technology into ESL/EFL writing through Grammarly. RELC Journal, 53(3), 764–768. https://doi.org/10.1177/0033688220966632

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher professionality, and the educational question. European Educational Research Journal, 14(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Casal, J. E., & Kessler, M. (2023). Can linguists distinguish between ChatGPT/AI and human writing?: A study of research ethics and academic publishing. Research Methods in Applied Linguistics, 2(3), Article 100068. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100068

Elliot, N., & Klobucar, A. (2013). Automated essay evaluation and the teaching of writing. In M. D. Shermis & J. Burstein (Eds.), Handbook of automated essay evaluation: Current applications and new directions (pp. 16–35). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203122761

Graham, S. (2018). Instructional feedback in writing. In A. A. Lipnevich & J. K. Smith (Eds.), The Cambridge handbook of instructional feedback (pp. 145–168). Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97811071/79394/frontmatter/9781107179394_frontmatter.pdf

Graham, S. (2023). Writer(s)-within-community model of writing as a lens for studying the teaching of writing. In R. Beard, K. Myhill, J. Riley, & M. Nystrand (Eds.), The Routledge international handbook of research on writing (pp. 337–350). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429437991

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. R. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. The Elementary School Journal, 115(4), 523–547. https://doi.org/10.1086/681964

The Hewlett Foundation. (2012). Automated Student Assessment Prize (ASAP) [Data set]. Kaggle. https://www.kaggle.com/competitions/asap-aes

Landauer, T. K., Foltz, P. W., & Laham, D. (1998). An introduction to latent semantic analysis. Discourse Processes, 25(2-3), 259–284. https://doi.org/10.1080/01638539809545028

Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. European Journal of Education, 57(4), 632–645. https://doi.org/10.1111/ejed.12527

Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2024). The effects of generative AI on initial language teacher education: The perceptions of teacher educators. System, 122, Article 103290. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103290

National Governors Association Center for Best Practices, & Council of Chief State School Officers. (2010). Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy. National Governors Association Center for Best Practices; Council of Chief State School Officers. https://www.thecorestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf

Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review. Educational Psychology Review, 35(4), Article 113. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4

Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An updated survey. Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 10(3), Article e1355. https://doi.org/10.1002/widm.1355

Selwyn, N. (2020). Should robots replace teachers? AI and the future of education. Polity Press. https://www.wiley.com/en-us/Should+Robots+Replace+Teachers%3F+AI+and+the+Future+of+Education-p-9781509539604

Shermis, M. D. (2014). State-of-the-art automated essay scoring: Competition, results, and future directions from a United States demonstration. Assessing Writing, 20, 53–76. https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.04.001

Shneiderman, B. (2020). Human-centered artificial intelligence: Reliable, safe & trustworthy. International Journal of Human–Computer Interaction, 36(6), 495–504. https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1741118

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693

Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L., & Van den Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. Learning and Instruction, 20(4), 316–327. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.08.009

Wang, Z., Niu, K., Liu, S., Liu, S., & Wu, F. (2025). IntelliA: An intelligent educational assignment practicing platform driven by generative AI. International Journal of Intelligent Computing and Cybernetics, 18(4), 661–675. https://doi.org/10.1108/IJICC-03-2025-0177

Williamson, D. M., Xi, X., & Breyer, F. J. (2012). A framework for evaluation and use of automated scoring. Educational Measurement: Issues and Practice, 31(1), 2–13. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2011.00223.x

Wilson, J., & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. Computers & Education, 100, 94–109. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.004

Wilson, J., Myers, M. C., & Potter, A. (2022). Investigating the promise of automated writing evaluation for supporting formative writing assessment at scale. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 29(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2025762

METACOGNITIVE STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT OF LISTENING, WRITING, READING AND SPEAKING SKILLS

Lec. Svetlana Apachița,
Academy of Economic Studies of Moldova

Abstract. Multiple research in the field of education psychology clearly demonstrates the essential role of metacognitive processes in achieving knowledge and learning skills, in the formation and development of cognitive research abilities. To this end, we are about to analyze the phenomenon of metacognition, which is related to terms such as: knowledge, cognitive knowledge, metacognitive knowledge, cognition, etc., using various research, documentation methods based on analysis, synthesis, reflection, deduction, observation, and discussion, as well as our own knowledge and experience. metacognition, we will list the following: it contributes to the development of personality, it transforms the individual into a self-reflective, it fosters self-motivation for learning with a view to personal and professional development; it facilitates self-assessment and self-regulation of one's own learning process; it ensures effective learning; it contributes to the development of scientific knowledge at a higher level; it is an essential part of lifelong learning.

Key words: metacognition, metacognitive knowledge and strategies, listening, writing, reading and speaking skills, linguistic competence, sociolinguistic competence, and pragmatic competence.

Introduction: This study is aimed to analyze the concept of metacognition (the inner dialogue that individuals carry with themselves and helps them to build learning skills that will allow them to control their training), its strategies, and benefits; to identify the effective strategies for training and developing metacognitive skills; and to highlight the importance of training, acquisition, and development of metacognitive competencies among students/trainees facilitating metacognition in the educational process and enhancing the effectiveness of academic and lifelong learning.

Among the many benefits of metacognition, we will list the following: it contributes to the development of personality from an instrumental-operational perspective; it transforms the individual into a self-reflective and autonomous person; it fosters self-motivation for learning with a view to personal and professional development; it facilitates self-assessment and self-regulation of one's own learning process; it ensures effective learning; it contributes to the development of scientific knowledge at a higher level; it is an essential part of lifelong learning; it enables the performance in one's field of activity because, by constantly and consciously reflecting on one's own learning, the chances of success increase substantially.

J.H. Flavell is considered the pioneer of metacognitive research; through his studies on metamemory (1976), he defined metacognition as "the knowledge we have about our own cognitive processes, their components, and everything that connects us to them." Metacognition relates, among other things, to the active

evaluation, regulation, and organization of these processes in accordance with cognitive goals or the data they typically require in order to serve a specific purpose or objective."

Therefore, the concept of "metacognition" is semantically linked to the concept of "cognition," which means knowledge or the act of knowing. Generally speaking, there are two types of knowledge: objective and subjective. In an educational context, objective knowledge is logical, rational, expressed in scientific language, and acquired from external sources. Subjective knowledge refers to spiritual reality, internal perceptions, personal experience, feelings, and inner emotions. It follows, therefore, that objective knowledge promotes the development of cognition, while subjective knowledge promotes the development of metacognition. Metacognition is the assessment of how knowledge was acquired. In this sense, metacognition refers to the role of the individual, to the awareness of one's own learning process through self-monitoring, self-assessment, and self-improvement, with the aim of transforming the conditions of knowledge and learning.

According to J.H. Flavell, metacognition differs from cognition in terms of function and content, but at the same time, the two are similar in form and quality. However, while they share many common elements, these two processes differ in terms of complexity, with metacognition being at a higher level than cognition. Thus, metacognition involves knowledge and reflections regarding how one's own cognitive system functions and is regulated in order to optimize cognitive activity. Metacognition focuses primarily on processes, their construction, and their execution, and less on the product or result. In an educational context, cognition and metacognition occur simultaneously. Cognition refers to solving problems, problem situations, and tasks, as well as achieving established goals, whereas metacognition refers to the path to achieving performance, and to how cognitive activity is solved and regulated in relation to the difficulty of the task, problem, or situation.

Improving the effectiveness of English language instruction through metacognition, it involves the use of knowledge and skills trained during the class activity, as well as metacognitive strategies for regulating cognition (planning, monitoring, comprehension, processing, and evaluation) and metacognitive strategies specific to reading, writing, and listening activities. Each student develops their own matrix of metacognitive strategies and metacognitive "infrastructure." A metacognitive strategy represents the totality of cognitive processes and mechanisms for regulating, understanding, planning, and evaluating the cognitive system, or it represents a specific mental processing action that is part of a more complex, awareness-oriented process.

Metacognitive strategies that are used in the given research develop the following abilities: a. the ability to apply knowledge; b. the ability to regulate cognition, using metacognitive regulation strategies: comprehension, information gathering, planning, evaluation, and execution; c. the ability to use metacognitive

strategies while reading: global reading strategies, problem-solving strategies, and reading support strategies; d. the ability to use metacognitive strategies while writing: planning, monitoring, awareness, and evaluation strategies; e. the ability to apply metacognitive strategies while listening: problem-solving, planning, directing attention, mental translation, and person-knowledge.

The paper also covers strategies based on individual work and interaction with other group members, including strategies that stimulate personal reflection and encourage students to engage in pedagogical inquiry to develop confidence in their own abilities, independent thinking, and a spirit of initiative. "By offering students the opportunity to choose strategies that can ensure their maximum performance, as well as the goals of their efforts, and by supporting them in becoming aware of the process in which they are involved and in self-monitoring their progress, the teaching process becomes more effective" [JOIȚA E, p. 58].

Improving the effectiveness of English language instruction focuses on developing communication skills—the reception and production of messages: listening, speaking, reading, and writing skills in English. These skills are inseparably linked and interact continuously. The development of writing, speaking, reading, and listening skills in English is closely linked to the development of metacognitive skills and strategies, which enhance the effectiveness of English language instruction. The functions of metacognitive strategies are to focus, expand, and direct cognitive processes toward self-awareness.

Reading in English is a complex, multidimensional process that includes: phonemic awareness, decoding, fluency, word recognition, vocabulary, general knowledge of the world, and active comprehension and monitoring strategies. Reading proficiency in English is the ability to read critically and reflectively. The criteria that define this proficiency are: information acquisition (recognizing reading purposes and types), application (demonstrating understanding from various sources), analysis (interpreting the author's point of view), synthesis (interpreting meaning through one's own reflections), communication (presenting an idea), and evaluation (identifying errors).

Once the goal of reading fluently has been achieved, students must apply various metacognitive strategies to their reading. The ability to apply global reading strategies in English includes: setting a purpose, activating prior knowledge, checking whether the content matches the purpose, predicting the text's content, identifying the text's characteristics, deciding which parts of the text to read carefully, and using cues from the text, its structure, and other features. The ability to utilize problem-solving strategies in English includes: reading slowly and carefully, adjusting reading pace, focusing attention, taking breaks to reflect, visualizing the information read, reading the text aloud, and determining the meaning of unfamiliar words. The ability to apply support strategies in English includes: taking notes, paraphrasing, rereading passages, using reference

materials, underlining text, discussing the text with others who have read it, asking questions, and writing summaries.

Knowing how to read thoughtfully, identifying the purpose of reading, determining the meaning, being aware of the need to understand the message, and then memorizing it—all of these are the metacognitive components of reading in English. While reading, effective readers can make predictions about the topic of the text, recognize when they do not understand the content, formulate questions, adjust their strategies, and ask for help when needed. Students who read without utilizing metacognitive strategies in English do not understand the content they read—or understand very little of it—may misinterpret the content, and are unable to retain what they have read; however, rereading the text, summarizing it, and identifying key terms improve reading accuracy and retention.

For practical reading activities, the following model for applying metacognitive strategies is used to develop reflective thinking while reading:

1 Stage- Read, analyze and explore: 1.Read carefully, 2.Select relevant information; 3.Paraphrase the question; 4. Visualize or take notes; 5. Estimate the output

2 Stage- Plan and implement: 1.Elaborate the plan; 2.Execute the plan; 3.Be alert at fairness; 4. Calculate carefully; 5. Monitor the process

3 Stage- Check-up: 1.Verify the answers; 2.Make the conclusion; 3.Reflect on the answer; 4.Reflect on the learning experience.

The act of writing has recently been named as a process of applied metacognition. The generation of a thought in English, whether for oneself or others, driven by one's own goals and guided by metacognitive monitoring and control, leads to the translation of that thought into a symbolic representation. According to this paradigm, writing is textual, cognitive, and social; it is both a process and a product. Writing is a process of meaning generation that involves the use of planning, awareness, and monitoring strategies—such as reading, rereading, reflecting, and revising—as well as the use of metacognitive evaluation strategies—such as editing, drafting, idea generation, translation, and revision. Writing in English is a complex process that involves various activities, including generating ideas, organizing information, selecting appropriate language, drafting, revising, and finalizing the text. Writing involves a goal-oriented thought process in which the writer uses the following types of mental processes: planning, translating Accordingly, the following strategies will be utilized during English language classes: the ability to plan the writing process, the ability to translate ideas and 73 images into words, the ability to revise what has been written, and the ability to monitor the writing process. English writing proficiency is the ability to write clearly and concisely. The criteria that define writing proficiency are: information acquisition, application, analysis, synthesis, communication, and evaluation. W. Rivers distinguishes the following phases of writing: notation (the association between sound and written symbols), spelling, writing practice (completing grammar exercises), and composition (expressing ideas). ideas and

images into words, revising what has been written, and monitoring the entire process.

J.D. Hacker states that the explicit and implicit use of these strategies is a purely metacognitive process that translates a person's thoughts into written form [HACKER J. D, p. 22]. The writing process is an interactive, recursive, mental process that involves planning, translating ideas and images into words, revising what has been written, and monitoring the entire process. Students who have well-developed abilities to apply their knowledge and metacognitive writing strategies, as well as self-regulation strategies, organize their ideas easily, are aware of the stages of the writing process, and produce coherent, articulate, polished, and effective written messages.

Speech is not considered a metacognitive process; the competence responsible for proficiency in speech is linguistic communication competence, which consists of: linguistic competence, sociolinguistic competence, and pragmatic competence. Listening and speaking skills can be considered multidimensional constructs that are interdependent and complement one another [GHAPANCHI Z, p. 64] (own translation).

Metacognitive knowledge directly influences speaking performance. Students with a high degree of metacognitive awareness are very good at processing information and finding the best ways to apply their knowledge to improve their speaking. A learner may have sufficient vocabulary and grammatical knowledge but be unable to use them at the right time and place. Metacognitive knowledge shapes the learner's ability to adapt what they have learned to new situations. In fact, there are very few studies on the role of metacognitive processes in speech, and most researchers do not take metacognition into account in the speech process.

The listening process consists of two stages: the first involves perceiving, distinguishing, memorizing, and repeating sounds, while the second consists of the ability to explain the content of the message; both involve mental processes known as metacognitive listening strategies.

W. Li notes that language knowledge, metacognitive strategies, and metacognitive knowledge play a significant role in listening [LI WANG, p. 504] . Language knowledge contributes in a unique way to the development of the ability to use strategies during listening [GHAPANCHI Z, p. 66]; those who lack language knowledge get stuck during listening right from the earliest stages of the conversation. A key factor is the use of metacognitive strategies in the process of listening in English, which leads to easier processing and organization of the auditory stream, deciding whether to focus on details or the general meaning, monitoring one's own metacognitive processes, evaluating what was planned, identifying weaknesses, and creating new learning situations to improve listening skills. The process of listening in English is a complex one, involving the conversion of auditory messages into nerve impulses, which is made possible by utilizing strategies such as mental translation, directing attention, planning and

evaluating the auditory flow, problem-solving, and organizing personal knowledge.

The research shows that foreign language learners possess certain insights into the listening process that appear to be consistent with their listening skills. Listening tasks in English implicitly require students to use prediction, monitoring, evaluation, and problem-solving, which leads to the development of metacognitive listening skills in English [LI WANG, p. 505]. If the teacher understands how students learn, organize, and structure their knowledge, then he or she is able to adapt instruction to their needs.

Conclusion: One of the most effective ways to improve students' performance is to provide them with the time, explanations, and tools they need to help them understand and develop their metacognitive abilities as they learn. Metacognition influences learning precisely by raising awareness of how the cognitive field is organized and how a situation is structured, by shaping the student's belief that they will be able to complete the task and even control their own behavior—that is, become self-efficient.

References

GHAPANCHI Z., ATEFEH T. Roles of Linguistic Knowledge, Metacognitive Knowledge and Metacognitive Strategy use in Speaking and Listening Proficiency of Iranian EFL Learners. In: World Journal of Education, Vol.2, 2012, pp. 64- 75.

HACKER J. D., DUNLOSKYJ., GRAESSER C. Handbook of Metacognition in Education. Routledge. New York. 2009. 447 p.

JOIȚA E. Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material-suport pedagogic pentru studenții- viitori profesori (II). Craiova: Editura Universitaria, 2007. 220 p.

LI WANG. A Study of Metacognitive Awareness of Non- English Majors in Listening. In: Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 3, 2013. pp. 504- 510.

RIVERS W. Formarea deprinderilor de limbă străină. Bucureşti: Editura Didactică și Pedagogică, 1977. 235 p.

VEENMAN M. V. J. Learning to Self-monitor and Self-regulate. In Mayer R.E., Alexander P. A.(eds.). Handbook of Research on Learning and Instruction, New York: Routledge, 2011, pp. 197–218.

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПОРТФОЛИО В ПОДГОТОВКАТА НА БЪДЕЩИ УЧИТЕЛИ ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ: СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛНО ЗНАЧЕНИЕ

Доц. д-р Петър Тодоров,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме: Докладът разглежда Педагогическото портфолио като инструмент за професионална подготовка на бъдещи учители по чужди езици, разработен в Катедрата по методика на чуждоезиковото обучение към Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Представени са предпоставките за неговото създаване и мястото му в развитието на съвременната подготовка на учители по чужди езици. Основно внимание се отделя на структурата на портфолиото и на неговите основни компоненти: стажантска биография, урочни планове, протоколи за наблюдение, педагогически есета и оценяваща карта на урок по втори език. Анализират се техните функции за документиране на педагогическия опит, развитие на професионална компетентност, самооценяване и професионална рефлексия. Посочва се значението на Педагогическото портфолио като устойчив модел за интегриране на теорията и практиката в подготовката на бъдещи учители по чужди езици.

Ключови думи: педагогическо портфолио; педагогическа практика; професионална рефлексия; самооценяване; лингводидактология.

THE PEDAGOGICAL PORTFOLIO IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER TRAINING: STRUCTURE, FUNCTIONS AND EDUCATIONAL SIGNIFICANCE

Assoc. prof. Petar Todorov, PhD, Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Abstract: The paper examines the Pedagogical Portfolio as a professional development tool for the training of future foreign language teachers designed by the Department of Methodology of Foreign Language Teaching at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. The conditions that led to its development and its place within contemporary foreign language teacher training are briefly outlined. Particular attention is paid to the structure of the portfolio and its main components: trainee biography, lesson plans, observation reports, pedagogical essays, and lesson evaluation forms. Their role in documenting teaching experience, developing professional competence, self-assessment, and reflective practice is analyzed. The paper highlights the significance of the Pedagogical Portfolio as a sustainable model for integrating theory and practice in foreign language teacher training.

Keywords: pedagogical portfolio; teaching practice; professional reflection; self-assessment; linguodidactology.

Увод

През 2026 г. се навършват двадесет и пет години от създаването на Педагогическото портфолио за първоначална подготовка на учител по чужд език, разработено в Катедрата по методика на чуждоезиковото обучение към

Софийския университет „Св. Климент Охридски“. В продължение на повече от две десетилетия този модел се използва като важен инструмент за организация, документиране и оценяване на педагогическата практика на бъдещите учители по чужди езици и се утвърждава като устойчив елемент от професионалната им подготовка.

Развитието на съвременното чуждоезиково обучение поставя нови изисквания към подготовката на учителя. Наред с овладяването на езикови и методически знания все по-голямо значение придобиват уменията за планиране, самооценяване, професионална рефлексия и непрекъснато усъвършенстване. В този контекст възниква необходимостта от инструменти, които да осигуряват по-тясна връзка между университетската подготовка и реалната училищна практика и да подпомагат професионалното развитие на бъдещия учител.

Един от отговорите на тази потребност е Педагогическото портфолио. Неговата структура обединява различни форми на педагогическа дейност, сред които разработване на урочни планове, наблюдение на учебни занятия, педагогическа рефлексия и оценяване на професионалните постижения. По този начин портфолиото създава възможност студентите не само да натрупват практически опит, но и системно да анализират и осмислят собственото си професионално развитие.

Целта на настоящия доклад е да представи структурата и основните компоненти на Педагогическото портфолио, както и да открои неговите функции и значение в подготовката на бъдещи учители по чужди езици. Особено внимание се отделя на ролята на отделните карти и на възможностите, които те предоставят за развитие на професионална компетентност, самооценяване и педагогическа рефлексия.

Поява и развитие на Педагогическото портфолио

В началото на XXI век подготовката на бъдещите учители по чужди езици навлиза в нов етап на развитие, белязан от стремеж към по-тясно взаимодействие между университетското обучение и реалната училищна практика. Промените в чуждоезиковото обучение, утвърждаването на комуникативния подход и нарастващото значение на практическата подготовка поставят въпроса за създаването на инструменти, които да осигуряват потясна връзка между университетското образование и реалната училищна практика (Шопов, 2017; Савова, 2026).

Според Веселинов идеята за Педагогическото портфолио възниква през 2001 г. по инициатива на проф. Тодор Шопов с подкрепата на проф. Димитър Веселинов. Нейното създаване е повлияно както от международния проект на Съвета на Европа за Европейско езиково портфолио, така и от разработения българо-швейцарски модел на езиково портфолио. Още от самото начало Педагогическото портфолио е замислено като универси-

тетска образователна иновация, предназначена да подпомага документирането и усъвършенстването на началната професионална подготовка на бъдещите учители по чужди езици (Веселинов, 2026).

Първият експериментален вариант е разработен през 2001 г. и е апробиран през учебната 2001-2002 г. Получените резултати показват, че портфолиото успешно подпомага организацията на педагогическата практика, стимулира активното участие на студентите и създава условия за по-системно осмисляне на преподавателската дейност. Положителната оценка на преподаватели, базови учители и студенти води до неговото последващо усъвършенстване и до включването му като постоянен компонент в подготовката на учители по чужди езици (Веселинов, 2026; Димитрова и Чолакова, 2003).

Важен етап в утвърждаването на Педагогическото портфолио е проведената през май 2003 г. научна дискусия, посветена на резултатите от неговото приложение. Участниците в нея подчертават значението на портфолиото за развитието на професионална рефлексия, за по-качественото планиране на уроците и за повишаването на мотивацията на студентите по време на педагогическия стаж. Тези оценки потвърждават жизнеспособността на модела още в ранния етап от неговото развитие (Димитрова & Чолакова, 2003).

През следващите години Педагогическото портфолио претърпява редица редакции и допълнения, като същевременно запазва основната си концепция. Повече от двадесет и пет години след създаването си то продължава да се използва в подготовката на бъдещи учители по чужди езици и се утвърждава като един от устойчивите приноси на Катедрата по методика на чуждоезиковото обучение към развитието на българската лингводидактология (Веселинов, 2026). За по-доброто разбиране на неговите функции и образователно значение следва да се разгледа структурата на Педагогическото портфолио и ролята на отделните негови компоненти.

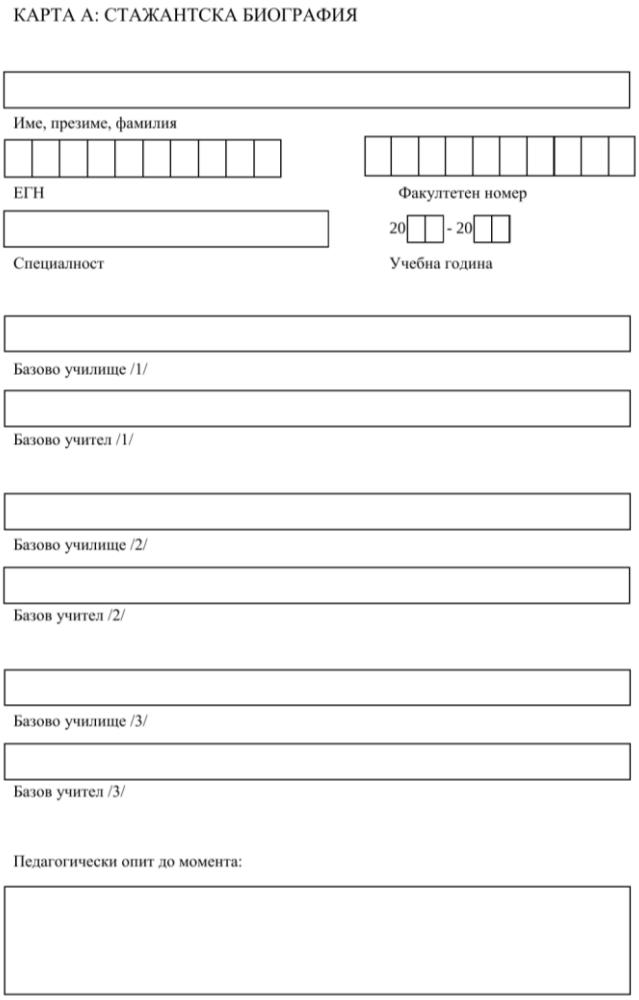
Структура на Педагогическото портфолио

Педагогическото портфолио е структурирано като система от взаимосвързани компоненти, които обхващат основните дейности на студентите по време на педагогическата практика. Чрез тях се осигуряват условия за документиране на професионалния опит, планиране и провеждане на уроци, наблюдение на педагогическата дейност, рефлексия върху собствената практика и оценяване на постигнатите резултати. Всеки от компонентите изпълнява самостоятелна функция, но същевременно е интегриран в общ модел за професионално развитие на бъдещия учител по чужд език (Педагогическо портфолио, 2018).

Карта А: Стажантска биография

Карта А (вж. фиг. 1) изпълнява функциите на професионално досие на стажанта и съдържа основната информация за неговото обучение, базовите училища и учители, придобития педагогически опит и участието му в педагогическата практика. Чрез нея се очертава професионалният профил на бъдещия учител и се създават условия за проследяване на неговото развитие по време на стажа.

Макар и на пръв поглед да има предимно информационен характер, стажантската биография изпълнява важна професионализираща функция. Тя подпомага студентите да осмислят собственото си развитие като бъдещи учители и да проследят натрупването на професионален опит още в началните етапи на своята кариера. По този начин се поставя основата за изграждането на професионална идентичност и за възприемането на учителската професия като процес на непрекъснато развитие и усъвършенстване.



Фигура 1. Карта А: Стажантска биография.

Източник: *Педагогическо портфолио* (2018).

Карта Б: Урочни планове

Съществен елемент на портфолиото е картата, съдържаща списък на проведените уроци и техните разработки (вж. фиг. 2). Урочните планове представляват основен инструмент за подготовка и организация на преподавателската дейност. Те изискват от студента да формулира учебни цели, да подбере подходящо учебно съдържание и да планира учебните дейности в съответствие с принципите на комуникативно ориентираното обучение.

Особено значение има включената към портфолиото матрица на урочен план по втори език. Тя осигурява единна структура за планиране на учебния процес и насочва вниманието към основните компоненти на урока: цели, съдържание, комуникативни задачи, учебни ресурси и форми за оценяване. Чрез работата с тези матрици студентите се научават да превръщат теоретичните знания по методика в конкретни педагогически решения.

КАРТА Б: Списък на 15 урочни планове

№ по ред	Училище	Клас	Дата	Тема	Подпис на базовия учител
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

Фигура 2. Списък на 15 урочни планове (Карта Б).

Източник: *Педагогическо портфолио* (2018).

Карта В: Протоколи за наблюдение

Карта В (вж. фиг. 3) е свързана с наблюдението на уроци, провеждани както от базовите учители, така и от други стажанти. Наблюдението е важен елемент от педагогическата подготовка, тъй като позволява на бъдещите учители да се запознаят с разнообразни подходи за организация на обучението и управление на учебния процес.

Протоколите за наблюдение изпълняват не само регистративна, но и аналитична функция. Те насочват вниманието към формулирането на учебните цели, организацията на комуникативните дейности, използването на учебни ресурси и взаимодействието между учителя и учениците. По този начин наблюдението се превръща в средство за професионално учене и за развитие на умения за педагогически анализ.

КАРТА В: Списък на 15 протокола от наблюдение на уроци

№ по ред	Училище	Клас	Дата	Тема	Подпис на базовия учител
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					

Фигура 3. Списък на 15 протокола от наблюдение на уроци (Карта В).

Източник: *Педагогическо портфолио* (2018).

Карта Г: Педагогически есета

Особено място в структурата на Педагогическото портфолио заемат педагогическите есета (вж. фиг. 4). Те представляват форма на професионална рефлексия, чрез която студентите анализират конкретни проблеми и ситуации, възникнали по време на педагогическата практика.

Темите на есетата могат да бъдат свързани с управлението на учебния процес, взаимодействието между учителя и учениците, дисциплината, оценяването или други аспекти на преподаването. Важно изискване е всяко есе да бъде основано на реален педагогически опит, получен чрез наблюдение, интервю, дискусия или собствена преподавателска дейност. Така педагогическата рефлексия се превръща в част от процеса на професионално израстване.

КАРТА Г: списък на 15 педагогически есета

Тема 1: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 2: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 3: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 4: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 5: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 6: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Тема 7: _____

Източник на информация:

☐ интервю с базов учител
☐ наблюдение на колега стажант
☐ обсъждане с колега стажант
☐ собствен опит
☐ наблюдение на редовен учител

Фигура 4. Списък на 15 педагогически есета (Карта Г).
Източник: *Педагогическо портфолио* (2018).

Карта Д: Оценяваща карта на урок по втори език

Карта Д (вж. фиг. 5) допълва останалите компоненти на портфолиото чрез въвеждането на система за оценяване на качеството на преподаването. Тя съдържа набор от критерии и показатели, чрез които се анализира проведен урок и се оценява степента на съответствие с принципите на комуникативното обучение.

Сред показателите са формулирането на учебните цели, организацията на комуникативните дейности, участието на учениците, използването на работа по двойки и групи, както и оценяването на постигнатите резултати. По този начин картата осигурява единна рамка за професионална оценка и самооценка, която подпомага усъвършенстването на преподавателските умения.

КАРТА Д: МАТРИЦА НА ОЦЕНЯВАЩА КАРТА НА УРОК ПО ВТОРИ ЕЗИК

Инструкция. Оценяваният урок е наблюдаван или преподаван в педагогическия практикум на студента/студентката. Дава се крайна оценка на изпълнението на стандарта за качество на урока. Документът се подписва като част от педагогическото портфолио.

Оценяваща карта на урок по втори език		
No	**Измерител**	**Оценка**
1	Учителят съобщава целта на урока на учениците	☐ да ☐ не
2	Учениците изпълняват комуникативни задачи под ръководството на учителя	☐ да ☐ не
3	Учениците работят по двойки повече от 3 минути	☐ да ☐ не
4	Учениците работят в малки групи повече от 3 минути	☐ да ☐ не
5	Учителят и учениците отчитат постигането на поставените цели	☐ да ☐ не
6	Учителят прилага процедура (комуникативна учебна дейност) за организиран край на урока	☐ да ☐ не

Изпълнение на стандарта за качество на урока:
☐ съответствие
☐ несъответствие

Име на стажанта/стажантката: .....

Дата и подпис: .....

Фигура 5. Матрица на оценяваща карта на урок по втори език (Карта Д).

Източник: *Педагогическо портфолио* (2018).

Ролята на самооценяването и оценяването в Педагогическото портфолио

Сред най-съществените характеристики на Педагогическото портфолио е неговата ориентация към самооценяването и професионалната рефлексия. За разлика от традиционните модели на педагогическа практика, при които студентът е предимно обект на външно оценяване от страна на университетски преподаватели и базови учители, портфолиото поставя бъдещия учител в активна позиция на участник в собствения процес на професионално развитие. То създава условия за системно осмисляне на постигнатите резултати, на възникналите затруднения и на възможностите за усъвършенстване на преподавателската дейност (Педагогическо портфолио, 2018).

Реализирането на този подход се осъществява чрез разработената система от професионални стандарти и дескриптори за самооценка. Те са организирани под формата на твърдения тип „Мога да...“, които насочват вниманието към различни аспекти на професионалната компетентност на учителя по чужд език. Дескрипторите обхващат широк спектър от умения, свързани с формулирането на цели, подбора на учебно съдържание, организацията на учебния процес, използването на разнообразни методи на работа и оценяването на резултатите от обучението. По този начин студентите получават възможност да сравняват собствените си постижения с предварително формулирани професионални критерии и да проследяват индивидуалния си напредък.

Съществена роля в този процес изпълнява и оценяващата карта на урок по втори език. Чрез нея се осигурява единна система за оценяване на качеството на преподаването, основана върху принципите на комуникативно ориентираното обучение. Включените показатели насочват вниманието към ключови елементи на урока като ясно формулиране на учебните цели, използване на комуникативни задачи, активизиране на учениците чрез работа по двойки и в малки групи, както и организирано приключване на учебната дейност. Освен средство за външно оценяване, картата може да бъде използвана и като инструмент за самоанализ на собствената преподавателска дейност.

Самооценяването в рамките на Педагогическото портфолио не се разглежда като формална дейност, а като средство за изграждане на професионална автономност. Чрез урочните планове, протоколите за наблюдение, педагогическите есета и оценяващите карти студентите постепенно развиват способност да анализират педагогически ситуации, да формулират аргументирани изводи и да планират последващи действия за професионално усъвършенстване. По този начин те се подготвят не само да изпълняват методически предписания, но и самостоятелно да вземат решения в конкретната образователна среда.

Особено важно е, че портфолиото свързва оценяването с рефлексията. Натрупаният професионален опит не остава само документиран, а се превръща в обект на анализ и интерпретация. Именно това превръща Педагогическото портфолио в средство за формиране на рефлексивен учител, способен непрекъснато да оценява и усъвършенства собствената си практика. В този смисъл самооценяването и професионалната рефлексия могат да бъдат определени като едни от най-съществените педагогически функции на портфолиото и като важен фактор за неговата устойчивост в подготовката на бъдещи учители по чужди езици.

Съвременно приложение и перспективи за развитие на Педагогическото портфолио

Устойчивостта на Педагогическото портфолио се потвърждава не само от неговото продължително приложение в педагогическата практика на студентите от Факултета по класически и нови филологии, но и от възможностите за използването на неговите инструменти в други университетски дисциплини, свързани с подготовката на бъдещи учители по чужди езици. Това показва, че портфолиото надхвърля рамките на документ за педагогически стаж и се утвърждава като многофункционален инструмент за професионално развитие и рефлексия.

Подобно приложение е описано от Живкова-Крупева в курса „Междукултурно разбиране“, където студентите разработват микроуроци по матрицата на урочния план от Педагогическото портфолио и използват неговата оценяваща карта за самооценка на проведените занятия. По този начин инструментите на портфолиото се използват извън непосредствената педагогическа практика и подпомагат формирането на методически и междукултурни компетентности у бъдещите учители по чужди езици (Живкова-Крупева, 2017).

Особено показателен е фактът, че повече от двадесет и пет години след създаването си Педагогическото портфолио продължава да се използва в обучението на бъдещи учители. Това свидетелства както за неговата методическа ефективност, така и за способността му да се адаптира към променящите се условия на образователната среда. Приложението му в различни дисциплини и форми на практическа подготовка потвърждава неговия потенциал да функционира като общ модел за професионално развитие на студентите в педагогическите специалности.

Съвременната образователна среда поставя и нови предизвикателства пред развитието на Педагогическото портфолио. Сред тях са дигитализацията на обучението, използването на електронни ресурси и постепенното навлизане на изкуствения интелект в подготовката на учители. В този контекст функциите на портфолиото могат да бъдат разширени чрез електронни форми за документиране на педагогическия опит, разработване на

дигитални портфейли и използване на интелигентни инструменти за самооценяване и професионална рефлексия (Искърова, 2026).

Наред с това нараства значението на персонализираното обучение и на подходите, отчитащи индивидуалните особености на обучаемите. В тази връзка заложените в Педагогическото портфолио механизми за самооценка и рефлексия могат да бъдат успешно интегрирани със съвременни модели на обучение, ориентирани към личностното развитие, компетентностния подход и теорията за множествените интелигентности (Дилкова, 2026). По този начин портфолиото не само съхранява своята актуалност, но и разкрива възможности за развитие в условията на съвременното образование.

Заключение

Педагогическото портфолио представлява утвърден инструмент за подготовка на бъдещи учители по чужди езици, който успешно съчетава документиране на педагогическия опит, професионално самооценяване и рефлексивен анализ на преподавателската дейност. Неговата структура обединява взаимосвързани компоненти, насочени към различни аспекти на педагогическата практика, като създава условия за формиране на знания, умения и професионални нагласи, необходими за успешната реализация на бъдещия учител.

Анализът на отделните карти показва, че Педагогическото портфолио не се ограничава до функцията на архив на педагогическата практика, а изпълнява ролята на средство за професионално развитие. Чрез урочното планиране, наблюдението на уроци, педагогическата рефлексия и оценяването на преподавателската дейност студентите придобиват възможност да осмислят натрупания опит и да изграждат умения за критичен анализ и самоусъвършенстване.

Дългогодишното приложение на Педагогическото портфолио в подготовката на учители по чужди езици свидетелства за неговата устойчивост и ефективност като модел за интегриране на теорията и практиката. Същевременно възможностите за използването му в различни университетски дисциплини и перспективите за неговото развитие в дигитална среда показват, че то продължава да съхранява своята актуалност и днес. В този смисъл Педагогическото портфолио може да бъде разглеждано като успешен пример за образователна иновация, която повече от двадесет и пет години подпомага професионалното формиране на бъдещите учители по чужди езици.

Използвана литература

Веселинов, Д. (2026). Лингводидактология и академично образование. В М. Йорданова, Д. Веселинов (Ред.), *75 години методика на чуждоезиковото обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN: 978-954-07-6387-3. стр. 12-27.
DOI: https://doi.org/10.60055/DV.2026.6387.12-27.

Дилкова, Ц. (2026). Чуждоезиково преподаване, базирано на множеството интелигентности на обучаемите. В М. Йорданова, Д. Веселинов (Ред.), *75 години методика на чуждоезиковото обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN: 978-954-07-6387-3. стр. 62-69. DOI: https://doi.org/10.60055/CD.2026.6387.62-69.

Димитрова, И., Чолакова, Б. (2003). Педагогическо портфолио. В *Чуждоезиково обучение*, кн. 4.

Живкова-Крупева, Р. (2017). Описание на курс по междукултурно разбиране. *Чуждоезиково обучение 44*(3). стр. 242-246.

Искърова. Н. (2026). Изкуственият интелект като помощно средство при преподаване и учене на чужд език в гимназиален етап – четене с разбиране и писане. В М. Йорданова, Д. Веселинов (Ред.), *75 години методика на чуждоезиковото обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN: 978-954-07-6387-3. стр. 177-189. DOI: https://doi.org/10.60055/NI.2026.6387.177-189.

Педагогическо портфолио. (2018). Катедра по методика, ФКНФ, София: УИ „Св. Климент Охридски“, <https://elearn.uni-sofia.bg/mod/folder/view.php?id=44683> (16 септември 2026).

Савова, Е. (2026). От Праговото равнище до Общата европейска езикова рамка и от Входно-изходното равнище до учебните програми по чужд език. В М. Йорданова, Д. Веселинов (Ред.), *75 години методика на чуждоезиковото обучение в Софийския университет „Св. Климент Охридски“*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, ISBN: 978-954-07-6387-3. стр. 43-61. DOI: https://doi.org/10.60055/ES.2026.6387.43-61.

Шопов, Т. (2017). Постметодически педагогически модел на обучението по втори език. В М. Спасова (Ред.), *Чуждоезиковото обучение днес* (Т. 3, с. 225-233). Издателство на НБУ.

COMPARATIVE ANALYSIS OF MICROLINGUISTICS AND MACROLINGUISTICS IN MODERN LINGUISTICS

Elka Uzunova, Senior lecturer of English,
Department of Foreign Language Teaching
D. A. Tsenov Academy of Economics - Svishtov

Abstract: This paper presents a comprehensive comparative analysis of microlinguistics and macrolinguistics, examining their foundational methodologies, theoretical divergence, and evolving roles within modern linguistic inquiry. Historically, modern linguistics has maintained a structural divide between these two paradigms. Microlinguistics treats language as an autonomous, formal system, focusing its inquiry strictly on internal mechanics such as phonology, morphology, syntax, and semantics to map abstract linguistic competence. Conversely, macrolinguistics adopts an expansive, interdisciplinary framework, investigating language as a dynamic phenomenon embedded within sociological, psychological, neurological, and cultural contexts. Through a systematic evaluation of contemporary linguistic scholarship, this study maps the epistemological tension between the narrow, intra-disciplinary precision of micro-analysis and the broad, contextual utility of macro-analysis. The findings indicate that the traditional polarization between these spheres is increasingly untenable in the digital age. Instead, rapid advancements in computational linguistics, natural language processing, and cognitive science are forcing a theoretical convergence. These modern subfields demonstrate that internal grammatical structures cannot be fully decoupled from external contextual data without losing explanatory power. Ultimately, this paper argues that the future of modern linguistics relies on a holistic paradigm that synthesizes microlinguistic structural rigor with macrolinguistic contextual breadth. By bridging this divide, researchers can develop more robust models capable of capturing both the mathematical mechanics and the lived, socio-cognitive realities of human communication.

Keywords: microlinguistics, macrolinguistics, theoretical convergence, computational linguistics, cognitive science, sociolinguistics

JEL: Z13, A12

Introduction

The scientific study of human language requires a systematic negotiation between internal structural mechanics and external communicative functions. In modern linguistics, this negotiation has historically split the discipline into two overarching domains: microlinguistics and macrolinguistics. The distinction between these fields is not merely categorical; it represents a fundamental epistemological divide regarding what language is and how it should be empirically investigated. Microlinguistics treats language as a closed, autonomous system governed by internal, universal rules. Conversely, macrolinguistics views language as a dynamic, open-ended social and cognitive phenomenon that cannot be decoupled from the human mind, society, or culture. To understand the modern landscape of this academic debate, one must trace its lineage back to foundational structuralism. Ferdinand de Saussure (1916) established the seminal distinction between langue—the abstract, collective system of signs—and parole, the

individual, contextual realization of speech in real-world environments. Decades later, Noam Chomsky (1965) reconfigured this dichotomy through a cognitive lens, separating linguistic competence (the idealized internal knowledge of a native speaker) from performance (the actual production of language under physical and psychological constraints). Microlinguistics explicitly prioritizes langue and competence, stripping away contextual variables to map the mathematical architecture of grammar. Macrolinguistics, conversely, embraces parole and performance, operationalizing empirical fieldwork, neurological imaging, and statistical sociology to capture language "in the wild."

1. Definitional Frameworks

1.1Microlinguistics

Microlinguistics adopts an internalist perspective, isolating language from external variables to study its fundamental, universal, and mathematical properties. The primary objective of this domain is to map out the generative rules, phonetic constraints, and structural architecture inherent to human speech and grammar. It operates under the assumption that language can be understood as an autonomous, self-contained cognitive or formal system.

1.2 Macrolinguistics

Macrolinguistics adopts an externalist perspective, viewing language as an open system inextricably linked to human existence. Instead of studying language in a laboratory or theoretical vacuum, macrolinguistics explores how linguistic data intersects with sociology, psychology, biology, computer science, and anthropology. It treats language not merely as an abstract code, but as a dynamic tool shaped by, and shaping, human behavior and culture.

2. Structural Differences

The divergence between micro- and macrolinguistics can be analyzed across several dimensions, including analytical scope, methodology, and primary units of data. Microlinguistics utilizes formal modeling and structural parsing to investigate abstract systems, whereas macrolinguistics employs statistical analysis, ethnographic observation, neuroimaging, and computational machine learning to investigate language in use.

The shift in foreign language teaching from a micro-approach to a macro-approach represents one of the most significant revolutions in modern education. It marked a transition from viewing a language as a closed mathematical puzzle to treating it as a living tool for human connection.

Table 1. Core Distinctions between Microlinguistics and Macrolinguistics

Feature	Microlinguistics	Macrolinguistics
Core focus	Internal structure and mechanics of language systems.	External factors and the broader context of language use.
Scope of Analysis	Narrow, abstract, and structural.	Broad, applied, and interdisciplinary.
Primary Goal	To understand ***how*** language is built and functions technically.	To understand ***why*** and ***how*** language is used in the human experience.
Key Core Subfields	Phonetics, phonology, morphology, syntax, semantics.	Sociolinguistics, psycholinguistics, discourse analysis, neurolinguistics.
Contextual Influence	Excludes social, psychological, or cultural contexts.	Heavily relies on social, psychological, and cultural contexts.
Unit of Study	Sounds, words, sentences, and literal meanings.	Conversations, cultural texts, societal dialects, and cognitive processes.

3. Historical Debate: Chomskyan Internalism vs. Sociolinguistic Externalism

The theoretical tension between micro- and macrolinguistics culminated in a foundational debate during the mid-to-late 20th century, fundamentally shaping modern linguistic philosophy. This intellectual rift was led by Noam Chomsky on the microlinguistic side, and sociolinguists like William Labov and Dell Hymes on the macrolinguistic side.

3.1Chomsky's I-Language and Competence

Chomsky (1965) revolutionized the field by introducing the distinction between competence - the speaker-hearer's intrinsic, internalized knowledge of language - and performance - the actual realization of language in concrete situations. Chomsky argued that true linguistics should focus exclusively on what he later termed I-Language, or Internalized Language (Chomsky, 1986). According to Chomskyan internalism, language is a biological, species-specific cognitive faculty encoded in the human brain as a "Universal Grammar." Because real-world speech (performance) is frequently riddled with errors, memory lapses, and environmental distractions, Chomsky asserted that observing external usage was an unreliable way to study the pure mathematical system of the mind. For internalists, language is an autonomous cognitive module that must be studied in isolation from social context.

3.2 The Macrolinguistic Counter-Response: E-Language and Communicative Competence

Sociolinguists rejected Chomsky's idealized speaker-hearer as an academic abstraction that stripped language of its communicative essence. They focused instead on E-Language, or Externalized Language, viewing language as a social artifact that only gains meaning through interaction. Hymes (1972) directly countered Chomsky by introducing the concept of communicative competence. Hymes argued that a person who only knew the grammatical rules of a language—but did not know when, where, or to whom to speak—would be institutionalized as culturally incompetent. Linguistic theory, therefore, must account for the rules of sociocultural appropriateness alongside the rules of syntax. Concurrently, Labov (1972) demonstrated through quantitative empirical research that variations in speech, such as regional accents or shifting dialects, are not random performance errors as early internalist theories implied. Instead, Labov proved that language variation exhibits "structured heterogeneity," correlating predictably with social variables like socioeconomic class, age, and gender identity. This historical debate established microlinguistics as a formal cognitive science, while simultaneously legitimizing macrolinguistics as an empirical, data-driven social science.

3.3 Sub-Branch Case Studies: Micro vs. Macro in Practice

To understand how these philosophical differences, manifest in actual research, it is useful to examine how specific micro- and macro-branches analyze identical linguistic phenomena.

Case Study 1: Structural Placement (Syntax) vs. Social Identity (Sociolinguistics)

The occurrence of negative concord, or the use of multiple negative markers within a single clause (e.g., "I ain't seen nobody"), provides a clear example of diverging approaches. A syntactician practicing microlinguistics examines this phrase to map its abstract hierarchical tree structure. They analyze the structural position of the negative phrase (NegP) to determine how negative features are checked and licensed within a universal grammar matrix (Chomsky, 1995). The syntactician treats the sentence as a complex, mathematical string of operators to see how the syntax engine prevents or allows semantic contradiction.

Conversely, a sociolinguist practicing macrolinguistics shifts focus from the syntax engine to the speaker within a community. They track how often negative concord is used across different socioeconomic demographics, racial identities, or age groups (Labov, 1972). They analyze how negative concord functions as an in-group marker of solidarity or working-class identity, and how it triggers institutional bias or language discrimination in formal settings like job interviews or classrooms.

Case Study 2: Lexical Meaning (Semantics) vs. Processing Constraints (Psycholinguistics)

Structural ambiguity, as seen in the sentence "The spy saw the cop with the binoculars," offers another point of comparison. A semanticist working within microlinguistics analyzes the literal, truth-conditional propositions of the sentence. They write formal logic equations to demonstrate that the phrase yields exactly two distinct semantic interpretations based on syntactic attachment rules: Option A (The spy used binoculars to see the cop) and Option B (The spy saw a cop who happened to be holding binoculars). The focus is entirely on the static, encoded meaning properties of the lexical units.

In contrast, a psycholinguist working within macrolinguistics tracks how the human mind resolves this ambiguity during active comprehension. Using eye-tracking technology or electroencephalography (EEG), they measure millisecond-level cognitive strain or reading delays when a participant encounters the ambiguous phrase (Spivey et al., 2005). They look at how working memory limits and visual context influence whether a human listener defaults to Option A or Option B, studying the biological processing mechanics rather than just the abstract logic of the words.

4. Points of Intersection and Similarities

Despite their contrasting scopes, microlinguistics and macrolinguistics are not mutually exclusive domains. They represent complementary facets of the same academic discipline, bound by foundational scientific similarities.

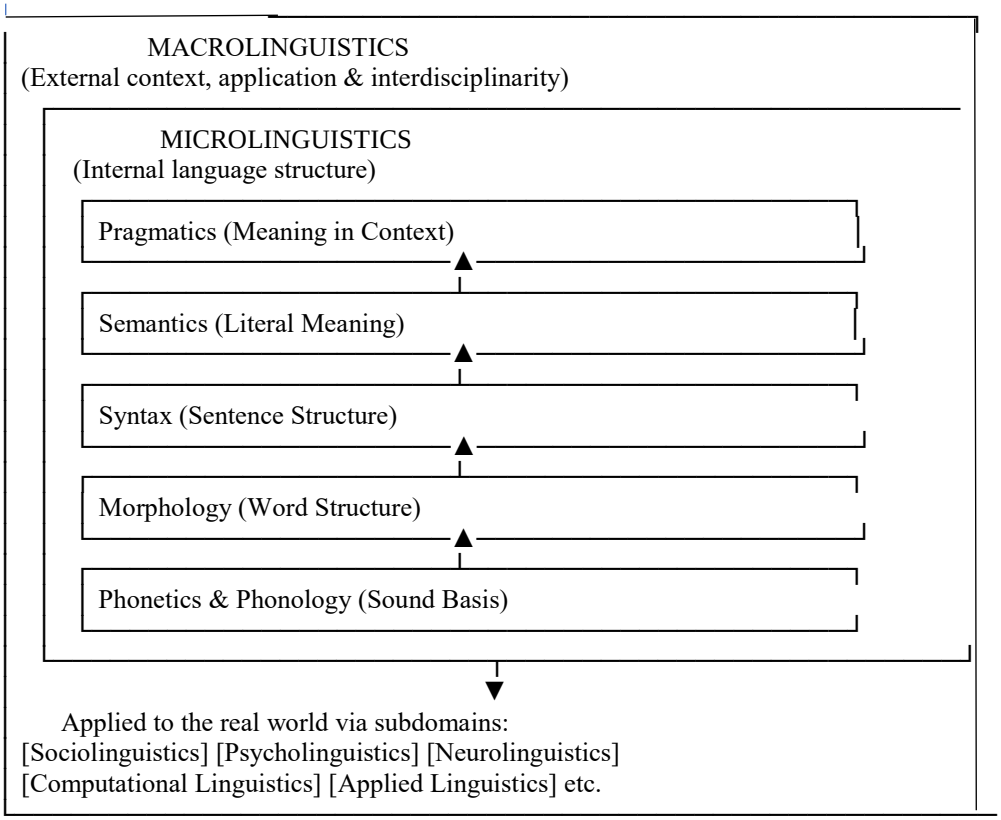
4.1Shared Empirical Foundations

Both domains reject prescriptive grammar, which dictates how individuals should speak, in favor of descriptive linguistics, which analyzes how people actually communicate. Both fields rely on empirical observation and systematic data collection, whether that data consists of acoustic waveforms in a microlinguistic phonetics lab or conversational corpora in a macrolinguistic sociological study.

4.2Structural Dependency

Macrolinguistics cannot function effectively without the structural framework provided by microlinguistics. For instance, a sociolinguist studying how working-class accents differ from upper-class accents must utilize the precise phonetic alphabet and phonological rule systems developed by microlinguists to document and quantify those variations accurately. Macrolinguistics and microlinguistics are structurally interdependent, meaning that microlinguistics provides the internal structural building blocks of language, while macrolinguistics provides the broader, real-world context that gives those structures meaning. The diagram below illustrates this structural dependency,

showing how the lower core levels are nested within each other and serve as the foundation for broader, external disciplines:



4.3. Cognitive Integration

Both fields ultimately seek to decode the human mind. Microlinguistics models the mental grammar that every human possesses implicitly. Macrolinguistics - specifically psycholinguistics and neurolinguistics - tests how that mental grammar is physically executed, processed, and acquired by the biological brain in real time. The cognitive integration of microlinguistics (the internal formal mechanics of language) and macrolinguistics (the external, interdisciplinary contexts of language) explores how the human mind bridges formal structural elements with broader communicative, psychological, and social contexts. Instead of operating in isolation, internal systems like syntax or phonology are dynamically mapped to higher-level cognitive operations like context, social intent, and neural processing. Table 2 illustrates the cognitive integration across the primary linguistic subfields.

Table 2. The Cognitive Integration of Microlinguistics and Macrolinguistics

Microlinguistic Domain (Internal Structure)	**Macrolinguistic Counterpart** (External Context)	***Cognitive Bridge / Integration Mechanism***	***Real-World Cognitive Manifestation***
Phonetics & Phonology (Speech sounds & sound patterns)	**Sociolinguistics & Neurolinguistics** (Social identity, brain networks)	**Auditory Categorization & Social Indexing** The brain maps acoustics to identity cues and stores sound variations as social markers.	**Accent Accommodation:** Adjusting pronunciation speed or dialect to match a social group during conversations.
Morphology (Word formation & structure)	**Psycholinguistics & Lexicography** (Mental lexicon, processing)	**Morphological Decomposition** Working memory parses complex or compound words via root recognition and cognitive schemas.	**Neologism Processing:** Automatically decoding a brand-new word (e.g., "un-creatable") by evaluating its sub-morphemes.
Syntax (Sentence structure & grammar)	**Computational & Discourse Linguistics** (Text structure, natural processing)	**Cognitive Control & Working Memory** The brain utilizes executive function to sequence words and manage complex structural constraints.	**Real-Time Parsing:** Keeping track of the subject in long, multi-clause sentences while planning the text outcome.
Semantics (Literal word/sentence meaning)	**Cognitive & Anthropological Linguistics** (Conceptual structures, culture)	**Conceptual Metaphor & Conceptual Integration** Abstract semantic units are grounded in bodily experiences and cultural mental spaces.	**Metaphorical Extension:** Processing abstract concepts using physical terms (e.g., mapping time to a physical resource: "wasting time").
Pragmatics (Contextual/implied meaning)	**Educational Linguistics & Stylistics** (Pedagogy, tone & style variations)	**Theory of Mind (ToM) & Audience Design** The cognitive capacity to infer a speaker's intent, emotional tone, and background knowledge.	**Sarcasm Detection**: Spotting a mismatch between literal word selection and conversational irony or context.

Conclusion

The epistemological polarization between microlinguistics and macrolinguistics, which characterized much of twentieth-century linguistic scholarship, has ultimately proven to be an artificial dichotomy. While microlinguistics successfully exposes the formal, autonomous architecture of human grammar through deductive, closed-system modeling, macrolinguistics demonstrates that this code cannot achieve communicative reality when divorced from social, cognitive, and biological contexts. As mapped throughout this report, the mathematical precision of phonological matrices, syntactic X-bar structures, and compositional semantics provides the essential structural baseline required for language to exist. However, it is the empirical variation tracked by sociolinguists, the cognitive processing limitations measured by psycholinguists, and the neural networks mapped by neuroscientists that dictate how this language is actually instantiated, altered, and utilized by human beings. In the contemporary landscape of cognitive science and data engineering, the micro-macro divide is rapidly dissolving into a unified, integrated paradigm. The emergence of usage-based cognitive linguistics and the immense scaling of modern natural language processing systems confirm that structure and context are fundamentally codependent. Microlinguistic categories provide the necessary tokens and rules, while macrolinguistic frameworks supply the dynamic environmental vectors and statistical patterns. Ultimately, microlinguistics and macrolinguistics do not represent competing theories of language, but rather complementary dimensions of a single, deeply complex phenomenon. For modern linguistic science to advance, it must continue to bridge this gap, recognizing that the internal code of human language is intrinsically bound to the external world in which it lives.

REFERENCES

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. MIT Press.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*: Selected readings (pp. 269–293). Penguin Books.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns.* University of Pennsylvania Press.

Saussure, F. de. (2011). *Course in general linguistics* (W. Baskin, Trans.). Columbia University Press. (Original work published 1916)

Spivey, M. J., Tanenhaus, M. K., Eberhard, K. M., & Sedivy, J. C. (2005). *Eye movements and spoken language processing: Effects of visual context on syntactic ambiguity resolution.* Cognitive Psychology, 45(4), 447–481. doi.org

МНОГОЕЗИЧИЕТО В ИКОНОМИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ДИГИТАЛНИ ИНОВАЦИИ И НОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ В СА „Д. А. ЦЕНОВ“ – СВИЩОВ

Ст. преподавател д-р Радка Василева
СА „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме: Докладът разглежда многоезичието като стратегически ресурс за съвременното икономическо образование и за професионалната реализация на студентите. Анализирано е развитието на чуждоезиковото обучение в Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов като последователен процес на съчетаване на утвърдени академични традиции с професионално ориентирани и дигитално подпомагани образователни практики. Специално внимание е отделено на съвременните възможности, свързани със смесеното и дистанционното обучение, използването на Moodle и навлизането на генеративния изкуствен интелект в езиковото образование. Разгледана е и ролята на научноизследователската, проектната и форумната дейност като механизъм за обновяване на учебното съдържание и методическите подходи. На основата на историческия и съвременния опит на Академията се аргументира разбирането, че многоезичието в икономическото образование следва да се разглежда не просто като владеене на няколко езика, а като интегрирана способност за използване на езикови, професионални, междукултурни и дигитални ресурси в различни академични и бизнес ситуации. В заключение са очертани перспективи за развитие, свързани с персонализираното обучение, виртуалната международна мобилност, интегрирането на езиковата подготовка с професионалните дисциплини и отговорното използване на генеративния изкуствен интелект.

Ключови думи: многоезичие; чуждоезиково обучение; езици за специални цели; дигитално обучение; генеративен изкуствен интелект.

MULTILINGUALISM IN ECONOMIC EDUCATION: TRADITIONS, DIGITAL INNOVATIONS, AND NEW OPPORTUNITIES AT D. A. TSENOV ACADEMY OF ECONOMICS – SVISHTOV

Senior lecturer Radka Vasileva, PhD
D. A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov

Abstract: The paper examines multilingualism as a strategic resource for contemporary economic education and students' professional development. It analyses the development of foreign language teaching at D. A. Tsenov Academy of Economics – Svishtov as a continuous process of combining established academic traditions with professionally oriented and digitally supported educational practices. Particular attention is paid to contemporary opportunities related to blended and distance learning, the use of Moodle, and the growing role of generative artificial intelligence in language education. The paper also examines research, project, and academic forum activities as mechanisms for updating educational content and methodological approaches. On the basis of the Academy's historical and contemporary experience, multilingualism in economic education is conceptualised not simply as knowledge of several

languages, but as an integrated ability to use linguistic, professional, intercultural, and digital resources in different academic and business contexts. The paper concludes by outlining prospects related to personalised learning, virtual international mobility, closer integration of language education with professional subjects, and the responsible use of generative artificial intelligence.

Keywords: multilingualism; foreign language teaching; languages for specific purposes; digital learning; generative artificial intelligence

Увод

Съвременната икономическа среда се характеризира с висока степен на интернационализация, глобални пазари, транснационални бизнес отношения, международна мобилност и интензивен обмен на информация. Същевременно дигиталната трансформация променя начина на професионална комуникация, достъпа до знания и взаимодействието между организации и специалисти. Тези процеси поставят нови изисквания пред висшето образование и пред подготовката на бъдещите икономисти.

Вече не е достатъчно завършващите студенти да притежават само специализирани знания в определена икономическа област. Професионалната реализация все по-често изисква умение за работа в международни и мултикултурни екипи, използване на чуждоезикови източници, участие в електронна комуникация и адаптиране към различни професионални и културни контексти. В този смисъл езиковата компетентност се превръща в съществен компонент на професионалната компетентност.

Многоезичието придобива особена тежест в тези условия. То осигурява достъп до по-широк кръг академични и професионални източници, подпомага международната мобилност и разкрива възможности за участие в мултикултурна комуникация. Стойността му обаче не се изчерпва с броя на изучаваните езици: в съвременния образователен контекст многоезичието може да се разглежда като способност за гъвкаво използване на езикови, комуникативни и културни ресурси според конкретната ситуация и цел.

За икономическото образование това означава необходимост от модел на чуждоезиково обучение, който надхвърля усвояването на обща лексика и граматични структури. Студентите трябва да умеят да работят с икономически и бизнес текстове, да използват специализирана терминология, да водят професионална кореспонденция, да представят информация, да участват в дискусии и преговори и да нагаждат комуникацията си към различни професионални и културни среди.

В този контекст значение придобиват езиците за специални цели (Languages for Specific Purposes – LSP), бизнес комуникацията, междукултурната компетентност и дигитално подпомаганото обучение. Навлизането на генеративния изкуствен интелект (ИИ) допълнително разширява възможностите пред езиковото образование, но поставя и нови методически и етични въпроси.

Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов има дългогодишна традиция в чуждоезиковото обучение, която осигурява подходяща основа за проследяването на тези процеси. Развитието на катедра „Чуждоезиково обучение“, преподаването на различни чужди езици, утвърждаването на езиците за специални цели, разработването на електронни ресурси и включването в научни и международни инициативи показват постепенен преход от традиционни модели към по-гъвкави и технологично подпомагани форми на обучение.

Целта на настоящия доклад е да представи развитието и съвременното състояние на многоезичната подготовка в Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов, като акцентира върху връзката между утвърдените образователни традиции, съвременните методически подходи и технологичните възможности. Основната теза е, че устойчивото развитие на многоезичното икономическо образование не предполага противопоставяне на традиционните и дигиталните подходи, а тяхното последователно интегриране в зависимост от професионалните и комуникативните потребности на студентите. Разгледани са основните аспекти на многоезичието, историческото развитие на чуждоезиковото обучение, съвременните практики в преподаването на бизнес чужди езици и езици за специални цели, както и приложението на дигитални платформи и генеративен ИИ. На тази основа са очертани перспективите пред чуждоезиковото обучение, свързани с дигитализацията, интернационализацията, междукултурната комуникация и необходимостта от по-тясно обвързване на езиковата подготовка с професионалните потребности на студентите.

Методологичната основа на изследването включва историко-описателен, аналитичен и сравнителен подход. Използвани са научна литература, институционални материали и данни за развитието на чуждоезиковото обучение и за дейността на катедра „Чуждоезиково обучение“. Докладът има характер на аналитичен обзор, който свързва историческата приемственост с актуалните тенденции в езиковото образование.

1. Многоезичието като стратегически ресурс в икономическото образование

Многоезичието е сложен социален, културен и образователен феномен, свързан с употребата на два или повече езика от индивиди, общности или институции. В съвременната лингвистика и педагогика то все по-често се разглежда не като механичен сбор от отделни езикови компетентности, а като динамична система от знания, умения и стратегии, които се активират според конкретния комуникативен контекст (Baker, 2011; Grosjean, 2010).

Тази промяна в разбирането е важна за висшето образование. Обучаемият не използва езиците си независимо един от друг, а изгражда комплексен езиков репертоар, свързан с предишния му опит, професионалните му знания, културната му компетентност и комуникативните му стратегии.

В европейския образователен контекст особено значение има разграничението между multilingualism и plurilingualism. Първото понятие обикновено се отнася до наличието и употребата на различни езици в дадено общество или институция, докато второто поставя акцент върху индивидуалния езиков репертоар и способността на отделния човек да използва езиковите си ресурси гъвкаво. Това разграничение съответства на разбирането на Съвета на Европа за комплексния характер на комуникативната компетентност, която включва езикови, социолингвистични, прагматични и междукултурни измерения (Council of Europe, 2020).

От педагогическа гледна точка изучаването на повече от един език може да подпомогне развитието на езикова осъзнатост, на комуникативни стратегии и на умение за съпоставяне на различни езикови и културни модели. Концепциите за билингвизъм и многоезично образование подчертават взаимодействието между езиковите ресурси на обучаемия и цялостното му когнитивно и комуникативно развитие (Cummins, 2000).

Съвременните концепции за транслингвизъм разширяват тази представа, като акцентират върху възможността обучаемият да мобилизира целия си езиков репертоар при изпълнение на дадена задача или комуникативна дейност (García & Wei, 2014). В икономическото образование това може да бъде особено полезно при работа с международни източници, при съпоставяне на професионална терминология и при анализ на различни комуникативни практики.

Многоезичието може да се разглежда и като форма на човешки капитал. Езиковите компетентности разширяват възможностите за академична мобилност, професионална реализация и достъп до международни пазари на труда. За бъдещите икономисти това е особено важно, тъй като професионалната комуникация често протича в среда, в която се срещат различни езици, култури и институционални модели.

Следователно в икономическото образование многоезичието не следва да се разбира единствено като владеене на няколко чужди езика. То е интегрирана способност за използване на езикови, професионални, междукултурни и дигитални ресурси в конкретни академични и бизнес ситуации.

Именно това разбиране свързва многоезичието с професионално ориентираното чуждоезиково обучение. В контекста на икономическото висше образование ефективното чуждоезиково обучение не бива да се разглежда като самостоятелен образователен компонент, а като част от цялостната професионална подготовка на бъдещия икономист.

2. Историческо развитие на многоезичната подготовка

Чуждоезиковото обучение има трайно място в образователната традиция на Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов. Още в първия учебен план на Висшето търговско училище за 1936–1937 г. чуждите езици са включени като задължителен компонент от подготовката на студентите.

Това свидетелства за ранното разбиране, че езиковата компетентност е свързана с професионалната подготовка на бъдещите икономисти и с необходимостта от достъп до международната стопанска и научна среда (Стопанска академия „Д. А. Ценов“, 2021).

В началния етап водеща роля имат немският и френският език, което се обяснява със значението им за европейската научна, търговска и културна комуникация. Паралелно с общата езикова подготовка постепенно се развива работата със специализирани текстове, икономическа терминология и чуждестранна литература.

Съществена стъпка в институционалното развитие е създаването през 1952 г. на катедра „Чужди езици“, днес катедра „Чуждоезиково обучение“. Специализираното академично звено осигурява организационна основа за устойчиво развитие на езиковото обучение, за разширяване на преподавателския състав и езиковото портфолио и за учебно-методическата дейност.

През следващите десетилетия кръгът на изучаваните езици се разширява. Наред с немския и френския все по-значимо място заемат английският и руският език. В различни периоди се води обучение и по испански, португалски, японски и арабски език (Узунова, 2021). В по-ново време езиковата подготовка се концентрира основно върху английски, немски, френски, испански и руски език.

Това развитие не се свежда до количествено увеличаване на броя на изучаваните езици. То е свързано и с постепенното преосмисляне на функциите на чуждоезиковото обучение: от първоначалната задача за достъп до чуждестранна литература и до комуникация се преминава към по-широка концепция за професионална езикова компетентност.

Особено значение в този процес има развитието на езиците за специални цели. Научните и учебно-методическите разработки на преподавателите са насочени към икономическата терминология, специализираната лексикография, превода и професионалната комуникация. Двуезичните икономически речници, сборниците със специализирани текстове и методическите материали показват стремеж към по-тясно обвързване на езиковото обучение с професионалния профил на студентите.

Историческото развитие на чуждоезиковото обучение в Академията свидетелства за съществена приемственост между традицията и иновацията. Системното езиково обучение, работата с текстове, вниманието към езиковата точност и ролята на преподавателя остават устойчиви елементи, върху които постепенно се надграждат професионалната ориентация, междукултурната комуникация, електронното обучение и дигиталните технологии.

Следователно традицията не е противоположност на иновацията. Тя създава методическата и институционалната основа, върху която могат да се изграждат нови форми на обучение.

3. От чуждоезиково обучение към професионална комуникативна компетентност

3.1. Езици за специални цели и бизнес комуникация

Съвременното обучение по чужди езици в икономическото образование все по-ясно се ориентира към професионалните потребности на обучаемите. В този контекст значение придобиват езиците за специални цели (Languages for Specific Purposes – LSP), а сред тях – английският език за специални цели (English for Specific Purposes – ESP).

Същността на този подход е езиковото обучение да се организира около конкретни комуникативни потребности, професионални ситуации и специализирана терминология. При студентите по икономика това може да включва работа с финансови отчети, договори, бизнес кореспонденция, маркетингови материали, икономически анализи, презентации и други професионални жанрове.

Бизнес комуникацията изисква не само познаване на лексиката и граматиката. Студентите трябва да умеят да избират подходящ регистър, да структурират информацията, да формулират аргументи, да изразяват становища и да съобразяват посланието с конкретния адресат.

Така например професионалното електронно писмо предполага познаване не само на езиковите средства, но и на правилата за обръщение, степента на формалност, организацията на съдържанието и начините за формулиране на молба или предложение. Аналогично бизнес презентацията изисква езикова точност, умение за представяне на данни, структуриране на информацията и способност за реакция на въпроси.

Затова професионално ориентираното езиково обучение следва да включва автентични или симулирани професионални задачи, например:

- изготвяне на бизнес кореспонденция;
- представяне на компания;
- подготовка на професионална презентация;
- анализ на икономически графики и таблици;
- разработване на бизнес предложение;
- симулиране на делови преговори;
- подготовка за интервю за работа;
- работа с икономически и финансови текстове.

Чрез тези дейности студентите свързват езиковите си знания с бъдещата професионална реализация.

3.2. Междукултурната компетентност като компонент на професионалната подготовка

В условията на глобална икономика професионалната комуникация все по-често се осъществява между хора с различен езиков и културен опит. Затова езиковата компетентност не може да бъде отделена от междукултурната.

Различията в степента на формалност, директността на изразяване, начина на водене на преговори, отношението към йерархията, структурата на деловата кореспонденция и комуникативните норми могат да окажат съществено влияние върху професионалното взаимодействие.

Задачата на чуждоезиковото обучение е следователно не само да научи студента „какво да каже“, а и кога, как и по какъв начин да го каже в конкретен културен контекст. Така междукултурната компетентност се оказва съществен компонент на професионалната комуникативна компетентност.

4. Дигитална трансформация на чуждоезиковото обучение

Дигитализацията на висшето образование променя както начина на предоставяне на учебното съдържание, така и организацията на взаимодействието между преподавател и студент. В езиковото обучение дигиталните технологии осигуряват разнообразни текстови, аудио- и видеоресурси, интерактивни упражнения, електронни тестове, форуми, виртуални комуникационни среди и професионални онлайн ресурси.

Трябва обаче да се подчертае, че дигитализацията сама по себе си не гарантира по-високо качество на обучението. Стойността ѝ зависи от начина, по който технологиите са интегрирани в педагогическия процес: дигиталният инструмент е ефективен, когато служи на ясно определена образователна цел.

В този смисъл дигиталната трансформация не бива да се разбира като замяна на традиционното преподаване с технологии, а като разширяване на педагогическите възможности.

4.1. Смесено и дистанционно обучение

Смесеното обучение съчетава присъствено преподаване, онлайн ресурси и самостоятелна работа. Този модел е особено подходящ за езиковото обучение, тъй като позволява различните компоненти на езиковата компетентност да се развиват в различни среди.

Присъственото обучение може да бъде насочено към:

- говорене;
- дискусии;
- ролеви ситуации;
- презентации;
- преговори;
- непосредствена обратна връзка.

Онлайн средата може да подпомага:

- граматическата подготовка;
- усвояването на лексика;
- четенето;
- слушането;

- писмената продукция;
- самопроверката;
- индивидуалното темпо на работа.

Така учебният процес може да се организира по-гъвкаво.

4.2. Moodle като образователна среда

Moodle предоставя структурирана среда за организиране на учебни материали, задания, тестове, форуми и обратна връзка. В икономическото образование платформата може да се използва за изграждане на модули по бизнес кореспонденция, презентационни умения, икономическа терминология, маркетингова комуникация, финансов английски и междукултурна комуникация.

Историята на технологично подпомаганото обучение в катедра „Чуждоезиково обучение“ предхожда широкото разпространение на съвременните платформи. През 2001 г. преподаватели от катедрата в сътрудничество с колеги от икономически катедри изследват приложимостта на тестове за оценяване и самооценяване на знанията на студентите. През 2005 г. са създадени интерактивни уеб-базирани избираеми курсове по бизнес комуникация на английски и немски език. През 2008 г. е разработена и въведена учебната среда BCOM, която включва модули по бизнес комуникация на английски, немски, френски и руски език за магистърски студенти с различни езикови нива. От 2019 г. чуждоезиковите дисциплини се предлагат и в дистанционна форма.

Тези етапи показват, че дигитализацията в катедрата не е внезапен отговор на последните технологични тенденции, а резултат от дългосрочно развитие и натрупан методически опит. Това е особено важно за основната теза на доклада: дигиталната иновация е най-устойчива, когато се гради върху съществуваща педагогическа традиция.

5. Генеративният изкуствен интелект като ново измерение на езиковото обучение

Навлизането на генеративния ИИ бележи нов етап в дигиталната трансформация на образованието. За разлика от традиционните дигитални инструменти, той може да създава и адаптира съдържание, да симулира комуникативни ситуации и да предоставя езикова обратна връзка. Това разширява възможностите за индивидуализиране на обучението и за създаване на задачи, съобразени с езиковото ниво и професионалните интереси на студентите.

В чуждоезиковото обучение ИИ може да се използва за подготовка и редактиране на текстове, упражняване на специализирана терминология и симулиране на професионални ситуации – например интервю за работа, делови преговори, бизнес кореспонденция или представяне на професионална

идея. Така езиковата практика се доближава до реалните комуникативни потребности на бъдещите икономисти.

Същевременно използването на генеративен ИИ изисква критична оценка на генерираното съдържание, което може да съдържа фактически и езикови грешки, неподходящи формулировки или културни неточности. Затова студентите трябва да развиват умения за проверка на информацията, за редактиране на резултатите и за адаптирането им към конкретната професионална ситуация.

Особено важно е да се съхрани принципът на академичната честност. Генеративният ИИ не бива да замества самостоятелната работа на студента, а да служи като инструмент за учене и критично осмисляне. Вместо да представя готов генериран текст, студентът може да анализира съдържанието му, да открива езикови и смислови неточности, да проверява информацията и да аргументира направените корекции.

В този контекст ролята на преподавателя не намалява, а се трансформира. Преподавателят определя образователните цели, подбира подходящите задачи, насочва използването на технологиите и подпомага студентите при критичната оценка на генерираното от ИИ съдържание. Затова генеративният ИИ следва да се разглежда не като заместител на преподавателя или на традиционното езиково обучение, а като допълнителен инструмент за развитие на езиковата, професионалната и дигиталната компетентност.

6. Научната, проектната и форумната дейност като двигател на образователната иновация

Развитието на многоезичното образование не се осъществява само в учебната аудитория. То е тясно свързано с научноизследователската, публикационната, проектната и международната дейност на академичната общност.

Катедра „Чуждоезиково обучение“ има дългогодишна традиция в разработването на научни публикации, учебни ресурси и методически материали. Тематичният обхват включва чуждоезиковото обучение, икономическата терминология, езиците за специални цели, превода, професионалната комуникация, многоезичието и междукултурната комуникация. През последните години той се разширява и към дигиталното обучение, електронните ресурси и новите технологии.

Показателна е публикационната активност през учебната 2024/2025 г.: преподавателите от катедрата реализират 31 научни публикации, наред с учебни помагала и други образователни ресурси. Тази активност показва, че научноизследователската и учебно-методическата работа са взаимно свързани и създават условия за актуализиране на съдържанието на езиковото обучение.

Съществено значение има и проектната дейност. Сред инициативите са проектът „A Triple Approach to the Circular Economy: Perspectives of

Academia, Business and Society as a Whole“ (2022-1-BG01-KA220-HED-000085464), проектът NF-1-2024 „Четвърта кръгла маса ‚Бизнес лингва‘“ и проектът „Empowering Middle School Teachers for Social Inclusion through Observation-based Professional Development“ (2023-2-TR01-KA220-SCH-000170568). През 2025/2026 г. е реализиран проектът NF-2-2025 „Пета кръгла маса ‚Бизнес лингва – актуални проблеми на чуждоезиковото обучение и многоезичието‘“.

Особено място заема научният форум „Бизнес лингва“, който дава възможност за обмен на идеи между преподаватели, изследователи, докторанти и студенти. Тематичният му обхват включва чуждоезиковото обучение, многоезичието, междукултурната комуникация, професионалната езикова подготовка и дигиталните технологии.

Петата кръгла маса „Бизнес лингва – актуални проблеми на чуждоезиковото обучение и многоезичието“, проведена на 3 октомври 2025 г., събира 32 участници от България, Обединеното кралство, Молдова и Украйна. Обсъдени са въпроси, свързани с междукултурната комуникация, фонетичната компетентност, слушането в мултикултурна среда, мотивацията за изучаване на повече от един чужд език, прагматиката, творчеството, мобилно подпомаганото езиково обучение, изкуствения интелект, онлайн обучението и икономическото значение на езиковата подготовка.

Значението на тези дейности надхвърля рамките на отделните научни събития: те са механизъм за трансфер на идеи между научните изследвания и образователната практика. Чрез тях нови концепции и методически решения могат да бъдат обсъждани, адаптирани и впоследствие интегрирани в учебния процес.

В този смисъл самото провеждане на кръглите маси „Бизнес лингва“ може да се разглежда като част от изграждането на академична среда, в която традициите на чуждоезиковото обучение се срещат с новите концепции за многоезичие, дигитализация и изкуствен интелект.

7. Перспективи пред многоезичното икономическо образование

Бъдещото развитие на многоезичието в икономическото образование ще зависи от способността на висшите училища да интегрират няколко взаимосвързани направления: езикова компетентност, професионална ориентация, дигитална грамотност, междукултурна компетентност и международно взаимодействие.

7.1. Персонализирано и адаптивно обучение

Дигиталните технологии и генеративният ИИ дават възможност за по-индивидуализирано обучение. Студентите могат да работят с материали с различна сложност, да получават допълнителни упражнения и да развиват специфични професионални езикови умения.

Това е особено важно в икономическото образование, където потребностите на студентите се различават според специалността. Студентите по финанси например могат да се нуждаят от по-задълбочена работа с финансовата терминология, докато при студентите по туризъм, маркетинг или международен бизнес приоритет могат да имат други комуникативни ситуации.

7.2. Интегриране на езиковото и професионалното обучение

Перспективно направление е по-тясното сътрудничество между преподавателите по чужди езици и тези по икономически дисциплини. Съвместното разработване на казуси, двуезични задания, професионални проекти и интердисциплинарни модули може да засили връзката между езиковата подготовка и специалността. Така езикът престава да се възприема като отделна дисциплина и се превръща в инструмент за усвояване и прилагане на професионално знание.

7.3. Виртуална международна мобилност

Онлайн семинарите, виртуалните студентски проекти, международните дискусии, eTandem форматите и съвместните занятия могат да допълват традиционната физическа мобилност. Тези форми са особено ценни, защото осигуряват достъп до международна езикова среда на по-широк кръг студенти, включително на тези, които по различни причини не участват във физическа мобилност.

7.4. Критична ИИ грамотност

Генеративният ИИ налага нов тип образователна компетентност. Студентите трябва да се обучават не само да използват ИИ инструменти, но и да:

- формулират ефективни инструкции;
- проверяват информация;
- разпознават грешки;
- оценяват езиковата и културната адекватност;
- редактират генерирано от ИИ съдържание;
- спазват принципите на академичната честност.

Това означава, че ИИ грамотността следва да стане част от по-широката дигитална компетентност на бъдещия икономист.

7.5. Запазване на човешкото измерение на езиковото образование

Независимо от технологичния напредък езиковото обучение запазва силно човешката си природа. Езикът е свързан с идентичност, култура, емпатия, взаимодействие и изграждане на доверие. Дигиталните технологии могат да подпомагат тези процеси, но не могат напълно да заместят живото взаимодействие между преподавател и студент или между самите обучаеми.

Затова устойчивият модел на бъдещото многоезично образование трябва да бъде балансиран: технологиите да разширяват възможностите на преподавателя, без да отменят ролята му на организатор, медиатор и оценител на учебния процес.

Заключение

Многоезичието в икономическото образование е стратегически ресурс за подготовката на специалисти, способни да функционират в международна, мултикултурна и дигитална професионална среда. Значението му се проявява не само в способността на студентите да използват повече от един чужд език, но и в развитието на професионална комуникативна компетентност, междукултурна чувствителност, дигитална грамотност и адаптивност.

Опитът на Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов показва, че многоезичното образование може да се развива като процес на академична приемственост и постепенно обновяване. Историческите традиции в преподаването на чужди езици създават институционална и методическа основа, върху която се развиват езиците за специални цели, бизнес комуникацията, електронното обучение, дистанционната форма и съвременните дигитални инструменти.

Развитието на технологично подпомаганото обучение в катедра „Чуждоезиково обучение“ потвърждава, че дигиталната иновация не е внезапен процес. Още преди широкото навлизане на съвременните платформи са разработвани електронни курсове, инструменти за самооценяване и специализирани учебни среди. Тази последователност е важна предпоставка за успешното интегриране на новите технологии.

Особено значимо е навлизането на генеративния ИИ. Той открива нови възможности за персонализация, професионална симулация и езикова практика, но изисква и критична оценка, проверка на информацията и ясни правила за академична честност. В този контекст ролята на преподавателя не намалява, а се трансформира: от единствен източник на информация той все повече се превръща в организатор, медиатор, консултант и оценител на учебния процес.

Научната, проектната и форумната дейност на катедра „Чуждоезиково обучение“ допринася за този процес, като създава среда за обмен на идеи, за развитие на професионалните компетентности и за трансфер на научни резултати към образователната практика. Форумът „Бизнес лингва“ е конкретен пример за такава среда, в която многоезичието, професионалната комуникация, дигиталното обучение и изкуственият интелект се разглеждат като взаимосвързани аспекти на съвременното езиково образование.

Основният извод от разгледаните тенденции е, че бъдещето на многоезичното икономическо образование не е в замяната на традиционното обучение с дигитални технологии, а в изграждането на интегриран образовате-

лен модел, в който езиковата, професионалната, междукултурната и дигиталната компетентност се развиват взаимно. Именно във взаимодействието между традиция и иновация се открива устойчивата перспектива пред чуждоезиковото обучение в Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов. Съчетаването на натрупания академичен и методически опит с новите технологии, международното взаимодействие и критичното използване на изкуствения интелект създава предпоставки за подготовката на икономисти, които не само владеят чужди езици, но и умеят да ги използват ефективно, отговорно и професионално в динамичната глобална среда.

Литература

Стопанска академия „Д. А. Ценов“. (2021). Кръгла маса „Бизнес лингва 2021 – актуални проблеми на чуждоезиковото обучение и многоезичието“, Свищов, 15 октомври 2021 г.: Сборник с резюмета към научни разработки. Академично издателство „Ценов“.

Узунова, Е. (2021). Катедрата в началото и през следващите години. В Кръгла маса „Бизнес лингва 2021 – актуални проблеми на чуждоезиковото обучение и многоезичието“ (с. 19–21). Академично издателство „Ценов“.

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters.

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan.

Grosjean, F. (2010). Bilingual: Life and reality. Harvard University Press.

РАЗРАБОТВАНЕ НА МОДУЛНИ КУРСОВЕ ПО СПЕЦИАЛИЗИРАН ЧУЖД ЕЗИК С ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ

Ст. Преп. Виктор Монев, д-р
СА „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме: Съвремието се отличава с голяма динамика в обществените процеси. Това се отнася и до образованието и предлагането на чуждоезиково обучение по специализирани езици за възрастни. С помощта на Изкуствения интелект може да се разработват гъвкави модулни курсове по чужди езици. Настоящият доклад представя някои аспекти на разработването на професионално насочени чуждоезикови курсове.

Ключови думи: ЧЕО, ИИ, Специализиран чужд език

DEVELOPING MODULAR SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE COURSES USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Senior Lecturer Viktor Monev, PhD
Tsenov Academy of Economics

Abstract: Modern times are characterized by highly dynamic social processes. This applies equally to education and the development of specialized Foreign Language Training for adults. Artificial intelligence enables the development of flexible, modular Foreign Language Courses. This paper presents certain aspects of developing professionally oriented Foreign Language Courses.

Keywords: FLT, AI, Foreign Language for Special Purposes

ВЪВЕДЕНИЕ

Курсове по чужд език, водещи към достигане на определено ниво, са добре познати на колегите и на широката публика. Центърът за професионално обучение към Стопанската академия предлага от години модули по 120 учебни часа, нормалната продължителност на един курс по чужд език (немски, английски и др.) се определя спрямо **Общата европейска езикова рамка (CEFR)** и зависи най-вече от това дали се измерва за **цялостно ниво** или за **отделен работен модул**.

Ето как се разпределят часовете в практиката:

1. Общ брой часове за покриване на цялостно ниво (по CEFR)

Според международните стандарти (на институти като *Goethe-Institut, Cambridge, telc* и *BAMF*), за достигане на дадено ниво от абсолютна нула са необходими приблизително следните **учебни часа (по 45 минути)**:

- **Ниво A1:** 80 – 120 учебни часа
- **Ниво A2:** 150 – 200 учебни часа (акумулирани общо: ~300 ч.)
- **Ниво B1:** 150 – 200 учебни часа (акумулирани общо: ~500–600 ч.)

- **Ниво B2:** 180 – 240 учебни часа (акумулирани общо: ~700–800 ч.)
- **Ниво C1:** 200 – 300 учебни часа (акумулирани общо: ~1000+ ч.)

В Германия официалната рамка за интеграционните курсове за достигане на B1 е определена на **600 учебни часа**[1].

2. Нормална продължителност на един отделен курс/модул

Тъй като за работещи хора е трудно да запишат 600 часа наведнъж, в съвременната методика е прието нивата да се разделят. Стандартната продължителност на един отделен курс варира според формата:

- **Модулни/Професионални курсове (най-търсеният формат днес):**
  - **60 учебни часа** — идеален формат за работещи хора с фокус върху конкретни практически умения (както е заложено и във Вашия проект).
  - Разпределя се обикновено в 2–3 месеца (напр. 2 пъти седмично по 3 учебни часа).
- **Семестриални/Стандартни курсове (в народни университети - VHS или езикови центрове):**
  - **80 – 100 учебни часа** — покрива половин ниво (напр. само A2.1 или B1.1).
  - Продължава около 3–4 месеца.
- **Интензивни курсове:**
  - **120 – 160 учебни часа** — провеждат се за 4 до 8 седмици (по 4–5 часа всеки ден) за хора, които не работят в момента или са в процес на преквалификация.

За **общ курс** за пълно ниво (напр. от 0 до B1) стандартът е **600 часа**. За **модерните курсове за работещи възрастни** обаче „златната среда“ за един отделен курс/модул е **60 учебни часа**. Това осигурява достатъчен напредък, без да претоварва курсистите и без да води до високи нива на отпадане.

Пазарът на образователни услуги и в частност на езиковото обучение за възрастни в Европейския съюз е изключително динамичен и мащабен сектор, задвижван от трудовата мобилност, глобализацията и дигитализацията. Данните от изследвания на европейски институции (**Eurostat**, **Cedefop**) и водещи аналитични доклади за образователния сектор дават следната картина:

Мащаб на целия пазар за обучение на възрастни в ЕС

- Общ пазар на частно/неформално образование за възрастни: Оценява се на над 40 – 45 милиарда евро годишно в рамките на ЕС. Това

[1] Berufsbezogene Deutschsprachförderung Lernziele. Telc Language Tests. Frankfurt am Main. 2019

включва професионални курсове, преквалификация, езикови обучения и фирмени тренинги.

- Участие на населението (Eurostat Adult Education Survey): Около 45% до 48% от възрастните (на възраст 25–64 г.) в ЕС участват в някаква форма на формално или неформално образование всяка година. В страни като Швеция, Финландия и Дания този процент надхвърля 60–70%, докато в Южна и Източна Европа (включително България) е между 15% и 25%. [2]

I. ФОКУС ВЪРХУ СПЕЦИАЛИЗИРАНИТЕ КУРСОВЕ ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ

С голяма степен на сигурност може да се приеме, че конкуренцията в областта на курсовете по чужди езици за обща употреба е значителна – прагът за навлизане на дадена образователна институция е сравнително нисък, има голям брой преподаватели филолози и носители на езика, налични са разнообразни учебни системи, предлагани от реномирани издателства от Великобритания, Германия и други страни. В същото време създаването на образователни курсове по специализиран чужд език изисква квалифицирани преподаватели с познания в конкретна професионална област, примерно инженерни науки, право или икономика.

Важен момент е динамиката на пазара на труда и специфични нужди на потенциалните курсисти: За разлика от общото чуждоезиково обучение, при което се преминава последователно през пълните нива (A1–C2) за продължителен период, възрастните обучаеми и специалистите търсят незабавни, таргетирани резултати за конкретните си професионални задачи (напр. водене на преговори, презентиране, кореспонденция, специфична терминология).

В полза на модулността говори възможността за прилагане на гъвкавост и персонализация - модулният формат позволява курсистите да надграждат само тези умения и теми, от които имат реална нужда тук и сега, без да губят време в преговор на обща граматика или лексика, която вече владеят или не ползват в работата си.

Друг важен фактор представляват времевите ограничения при възрастните курсисти. Те най-често разполагат с ограничено време и кратък диапазон на внимание/възможност за регулярно посещение на дългосрочни курсове. Краткосрочните модули с ясна крайна цел повишават мотивацията и процента на завършване.

[2] Евростат https://ec.europa.eu/eurostat

1. Ключови особености на специализираното обучение (ESP)

При създаването на курсове по специализиран чужд език (т.е. чужд език с професионална насоченост) се открояват някои характерни особености.

- **Контекстуализация и автентичност:** Обучението не е симулирано, а директно обвързано с професионалната среда (бизнес, икономика, право, медицина, инженерни науки и др.).
- **Прагматична насоченост:** Фокус върху специфични дискурсни жанрове (имейли, доклади, презентации, анализи) и функционален език.
- **Партньорство между преподавател и обучаем:** Обучаемият често е експерт в своята предметна област, докато преподавателят е експерт по езика и методологията.

Изрично ще посоча, че обучаваните лица трябва да разпознават в лицето на преподавателя компетентен специалист, който познава добре терминологията в дадената професионална област, умее да предаде знанията и уменията и да отчита напредъка в курса.

Разбира се, при създаването и осъществяването на чуждоезикови курсове с професионална насоченост съществуват някои основни принципи, които трябва да се спазват.

Дейностно ориентирен подход (*англ*. Action-oriented approach / *нем*. Handlungsorientierung): Езикът не се изучава като абстрактна система от граматически правила, а като инструмент за извършване на конкретни действия. Обучаемият е „социален актьор“, който трябва да реши реален проблем чрез езика.

Практическо приложение: Всяка учебна единица завършва с краен практически продукт (напр. попълнен формуляр, извършено плащане, разрешена рекламация).

Комуникативност и автентичност: Вниманието е насочено върху задоволяването на реални съобщителни нужди, а не към просто възпроизвеждане на текстове. Използват се автентични или близко до реалността ситуации, езикови модели и регионални особености.

Специфична професионална насоченост (*англ*. Workplace Relevance)**:** Всяко ниво е обвързано с конкретна работна или житейска роля, за да може учащият веднага да приложи наученото в ежедневието си.

Баланс между синхронно и асинхронно учене: При по-ниските нива се набляга на равнопоставеност между теория и практика (традиционно за чуждоезиковите курсове в Центъра за професионално обучение към СА „Д. А. Ценов“[3]), докато при по-високите нива (B1–C1) синхронното време се увеличава за сметка на самостоятелната работа, за да осигури максимум време за дискусии и симулации.

[3] Център за професионално обучение https://www.uni-svishtov.bg/bg/about-university/structure/units/137/overview

2. Ролята на съвместната работа между Преподавател и Изкуствен интелект

Темата за навлизането на ИИ в образователната сфера и в живота на хората като цяло е широко засегната в съвременните научни публикации. Въпросът е, доколко езиковите модели могат и трябва да навлязат в обучението. Ще споделя конкретен пример – на предишната Кръгла маса 2025 колежката Румяна Денева представи доклад, в който се посочват различните представи за ролята на ИИ в чуждоезиковото обучение: Някои смятат, че в близкото бъдеще ИИ ще замени изцяло преподавателите, други са на мнение, че при езиковите модели липсват креативност и критическо мислене, и затова хората ще запазят позицията на преподаватели.[4] Технологиите се развиват динамично, настоящият доклад е насочен към моментната ситуация, в която преподавателят и ИИ могат да бъдат успешни партньори при създаването и провеждането на различни курсове по специализиран чужд език.

На това място ще посоча няколко от отличителните признаци на сътрудничеството между човек-преподавател и езиков модел:

- **Водещата роля на преподавателя (Критичен контрол и педагогическа експертиза):** ИИ сам по себе си не създава готов качествен курс. Преподавателят валидира терминологичната точност, структурира педагогическата последователност, задава правилния контекст (prompts) и гарантира, че курсистите получават реална полза, а не генериран шаблон без стойност.
- **Бързина и генерация на съдържание:** ИИ (чрез генеративни модели) служи като мощен асистент/методически сътрудник, който може бързо да генерира казуси, диалози, упражнения за специализирана лексика, текстове за четене и слушане, адаптирани за специфично ниво. Фигура 1 показва типичен пример за такъв материал, създаден от ИИ по определени критерии.
- **Ефективност:** Времето за подготовка на персонализиран модул намалява драстично, което позволява бърза реакция спрямо нуждите на определена група или организация.

[4] Deneva, Rumyana (2025). Artificial Intelligence And The Future Of Teaching And Learning. In: Business Lingua – Relevant Problems Of Foreign Language Teaching And Multilingualism. Collection of abstracts. Tsenov Publishing House. Svishtov. P. 21

Learning objectives:

- Offer tables,
- Respond to guests' wishes,
- Modal words in the hotel services

Key words: to respond, guests' wishes, to address someone politely

Einführung zur Einheit 4 - Introduction to the Unit 4

In a restaurant or hotel, the first impression is crucial. As a tourism professional, you need to welcome guests warmly and find the perfect table for them.



AUFGABE 1. LESEN Lesen sie den Text und machen Sie die Übungen nach dem Text. - Read the text and then do the exercises after reading the text.

Фиг. 1 Встъпителната страница на Урок 4 / Модул 7 ТБМ – Учебно помагало по немски език, преподаван с помощта на английски език

3. Съвременни тенденции и предпочитания при курсовете по чужди езици в ЕС

Данните от европейските проучвания за учене през целия живот (*Adult Education Survey* на Евростат и докладите на *Cedefop*) потвърждават наблюденията от курсовете, организирани от Центъра за професионално обучение към Академията.

- **Отстъп от дългите интензивни курсове:** При възрастните работещи хора (каквито са били Вашите медици и икономисти) основната бариера за учене е **липсата на време** поради служебни и семейни ангажименти. Обучения с продължителност над 6 месеца отчитат най-висок процент на отпадане (Dropout rate).

- **Търсене на Micro-credentials и кратки форми:** В Европейския съюз има официална политика за насърчаване на т.нар. *„микро-кредити“* (кратки, сертифицирани учебни единици). Вместо да се записват на 8-месечен курс за B1, работещите предпочитат 30- до 60-часови модули (напр. *„Немски за медицински сестри: Вземане на анамнеза“* или *„Английски за бизнес кореспонденция“*).
- **Ефектът COVID-19:** Пандемията трайно промени нагласите. Според проучванията на ЕК за дигитално образование, над 60% от работещите възрастни днес предпочитат асинхронно обучение (учене в удобно за тях време) или кратки онлайн сесии пред традиционното физическо присъствие вечер след работа.

Наблюдението от обучението на възрастни в Центъра за професионално обучение в Свищов позволяват да се обобщи, че през последните 10 години се намираме в преход от дълги общоезикови курсове към по-кратки, гъвкави и модулни обучения за конкретни цели. Стандартът от 600 часа за B1 остава валиден като общ брой часове за усвояване на материята, но начинът, по който тези часове се подготвят и предоставят на курсистите, вече е различен.

II. Предложение за модерни модули по чужд език за професионални цели.

След изложението на съвременното развитие в областта на чуждоезиковото обучение и загатване на възможностите пред сътрудничеството между хора-преподаватели и изкуствения интелект, на това място представям разработка на модулни курсове в съответствие с Общата европейска езикова рамка CEFR. Курсовете са насочени към немски език, но лесно може да бъдат адаптирани и към други езици.

Ниво A1: Немски език за туризма и гостоприемството в България

- **Реализация на професионалната насоченост:** Набляга се на *непосредственото приложение* и *регионалната съобразност*.
- **Конкретни действия:** Посрещане на гости с характерните за немскоезичния свят поздрави (*Grüß Gott, Servus, Moin Moin*), попълване на адресни карти и обясняване на меню в ресторант.
- **Практически резултат:** Курсистът може веднага да обслужи немскоезичен турист на рецепция или в ресторант.

Ниво A2: Немски за битова и административна интеграция в Германия

- **Реализация на професионалната насоченост:** Ориентация към *ситуативно справяне* с административни и битови предизвикателства.
- **Конкретни действия:** Попълване на формуляри за адресна регистрация (*Anmeldung*), записване на час при лекар (*Termin ausmachen*) и общуване с хазяи.
- **Практически резултат:** Намаляване на стреса при физическо пребиваване и работа в Германия.

Ниво B1: Разговорен и професионален немски (Кол център & Kundenbetreuung)

- **Реализация на професионалната насоченост:** *Симулативно учене* и *изграждане на реактивност*. Съотношението 40 ч. синхронни към 20 ч. самостоятелна работа осигурява среда за симулация на живи разговори.
- **Конкретни действия:** Спазване на телефонен етикет, овладяване на техники за справяне с оплаквания (*Beschwerdemanagement*) и съставяне на стандартни имейли.
- **Практически резултат:** Готовност за започване на работа на позиция за обслужване на клиенти от начално ниво.

Ниво B2: Немски език за кол център, техническа поддръжка и Customer Support

- **Реализация на принципа:** *Аргументация, деескалация и профилиране*.
- **Конкретни действия:** Водене на конфликтни разговори с взискателни клиенти, отстояване на фирмена политика и използване на специализирана терминология (IT, логистика, финанси).
- **Практически резултат:** Уверено справяне със сложни казуси и самостоятелно водене на бизнес кореспонденция/доклади.

Ниво C1: Стратегическа професионална комуникация (Leadership & Business Communication)

- **Реализация на професионалната насоченост:** *Стратегическо общуване, междукултурна компетентност и лидерство*.
- **Конкретни действия:** Изнасяне на презентации пред ръководство, водене на преговори, даване на обратна връзка на екипи и изготвяне на *Executive Summaries*.
- **Практически резултат:** Ефективно водене на екипи и управление на бизнес проекти на експертно ниво.

Фигура 2 представя схематично предложените курсове като отделни модули в една последователност с прогресия съгласно CEFR.

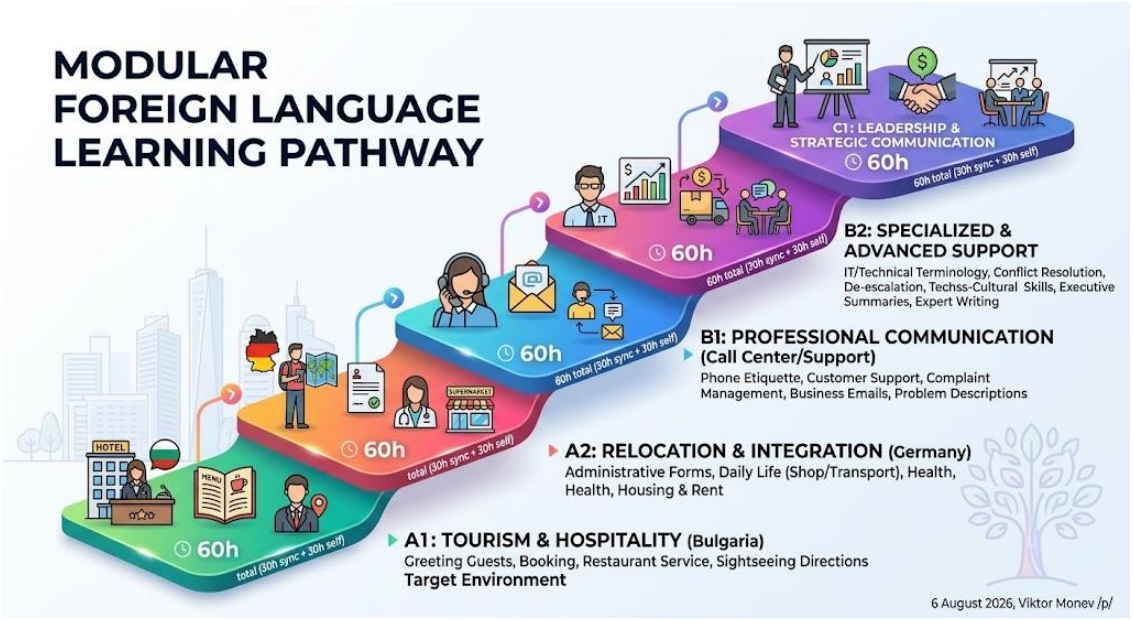
Данните от практиката в Германия, както и проучванията на европейско ниво (като *Eurostat Adult Education Survey* и докладите на *Cedefop*), показват ясни предпочитания спрямо продължителността на чуждоезиковите курсове.

В Германия курсовете за възрастни традиционно се пакетират в модули от по **80, 90, 100 или 120 учебни часа (UE)**, като има пряка връзка между целевата аудитория и продължителността:

- **100 – 120 часа за ниво (или подниво):** Това е стандартът при официалните интеграционни и професионални курсове на BAMF (*Berufsbezogene Deutschförderung / DeuFöV*). Тези курсове са предназ-

начени за хора, които не работят в момента или са на намалено работно време, което им позволява интензивно присъствие (напр. по 20–25 часа седмично в продължение на 4–5 седмици).

- **60 – 90 часа за модул:** Това е най-предпочитаната продължителност в народните университети (*Volkshochschulen - VHS*) и частните академични центрове за работещи граждани. Форматът от 60 до 90 часа позволява провеждането на курса в рамките на 2 до 3 месеца (например 2 пъти седмично по 3 учебни часа), което е психологическият и физическият праг на издръжливост за работещ човек.



Фиг. 2 Схема на модулните курсове по специализиран чужд език.
Илюстрацията е създадена с помощта на ИИ

От гледна точка на бизнеса и работодателите (особено в сферата на BPO/Call центрове, здравеопазване и логистика) тенденцията е към по-кратки и фокусирани формати:

- **Бърз "Time-to-Market":** Работодателите рядко са готови да чакат служител 6 или 8 месеца, за да започне той да носи стойност за компанията. Затова те предпочитат **модулни обучения от 60 до 80 часа**, които са насочени към конкретно работно умение (напр. *„Тайните на телефонната комуникация на B1“* или *„Деескалация на конфликти за B2“*).
- **Финансова предвидимост и инвестиция:** При кратък курс от 60 часа инвестицията на работодателя е по-ниска, а рискът от отпадане на служителя по средата на обучението намалява драстично.
- **Micro-learning и учене на работното място:** Бизнесът активно подкрепя курсове, които комбинират кратко синхронно време (напр. 30–40 часа) с практически задачи, директно свързани с ежедневните задължения на служителя.

Проучванията сред възрастни обучаеми показват някои интересни нагласи:

- **Психологическата бариера „3 месеца“:** Масовият възрастен курсист изпитва силна мотивация през първите 4–6 седмици. След 10-ата до 12-ата седмица (около 50–60-ия час) започва т.нар. *„умора от курса“*, причинена от натрупване на служебни и лични ангажименти. Поради това курсове с продължителност **до 60 часа** отчитат най-висок процент на успешно завършили (над 85-90%).
- **Усещане за бърз успех (Quick Wins):** Завършването на кратък 60-часов модул дава на курсиста сертификат и усещане за постигната цел за кратко време, което го мотивира да запише следващия модул.

В годишните доклади за участието във форми за продължаващо обучение (*Trendanalyse Weiterbildungsverhalten / DIE-Trendbericht*) системно се отчита, че курсът с продължителност над 3 месеца (над 12 седмици) при работещи лица бележи рязък спад в посещаемостта (*Teilnahmequote*) след 8-ата–10-ата седмица, поради което частният и публичният сектор в Германия преминават към модулиране на програмите си на по-кратки курсове от по 60–90 часа. [5]

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Съвременните тенденции в обучението по чужди езици са свързани както с промяната на нагласите на потребителите на образователни услуги (работодатели и служители) относно продължителността и съдържанието на чуждоезиковите курсове, така и с широкото навлизане на ИИ в структурирането на учебно съдържание, подготовката на материали и тяхната последваща обработка. В това отношение езиковите модели дават възможност за бърз анализ на потребностите на обучаемите и техните работодатели, за изготвянето на релевантни учебни програми и съставяне на съответните работни материали.

В доклада представих основните принципи за създаване на модулни курсове по чужд език с професионална насоченост. На тази основа и при съблюдаване на Общата европейска езикова рамка предлагам структурата и съдържанието на конкретни модули за нивата от A1 до C1, с отчитане на потенциалните възможности за реализация на такива модули по примера на немския език, предназначени за български граждани. Всяка една дейна образователна организация би могла да развие това схематично представяне в конкретни модули по чужд език според нуждите на пазара, и да изгради курсове в различни формати, в зависимост от предпочитанията – изцяло присъствени или изцяло дистанционни, смесени с присъствена и дистанционна фази, с хибридна форма на провеждане, с възможност за гъвкаво

[5] Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

допълване на съдържание и адаптиране на курса според изискванията на потребителите.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Bärenfänger, O.; Nitsche, N.; Plassmann, S.: Berufsbezogene Deutschsprachförderung Lernziele. Telc Language Tests. Frankfurt am Main. 2019

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen https://www.die-bonn.de/de/

Deneva, Rumyana (2025): Artificial Intelligence And The Future Of Teaching And Learning. In: Business Lingua – Relevant Problems Of Foreign Language Teaching And Multilingualism. Collection of abstracts. Tsenov Publishing House. Svishtov. P. 21

Monev, Viktor: German Language Module 7. TBM in English. Tsenov Academy of Economics. Svishtov. 2026

Plassmann, Sibylle et al.: Prüfungshandbuch Deutsch-Test für den Beruf A2, B1, B2 und C1. Telc. Frankfurt am Main. 2021

Евростат https://ec.europa.eu/eurostat секция Education and training

ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ: ВЪЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ

Ст. преп. д-р Маргарита Евгениева Михайлова,
СА "Димитър А. Ценов", Свищов
Ст. преп. Венцислав Георгиев Диков,
СА "Димитър А. Ценов", Свищов

Резюме: Навлизането на изкуствения интелект в образованието променя условията, в които се организира и осъществява чуждоезиковото обучение, като създава възможности за персонализиране и разширяване на езиковата практика. Настоящият доклад разглежда приложението на изкуствения интелект в съвременното чуждоезиково обучение, свързаните с него ограничения и перспективите за по-нататъшното му интегриране. Акцентът е поставен върху използването на изкуствения интелект, и по-конкретно на генеративния изкуствен интелект, за развитие на писмени и говорни умения, работа с лексика и граматика, превода като средство за езиково обучение, персонализирана езикова практика и саморегулирано учене. Разгледано е и приложението му в обучението по професионален и специализиран чужд език, включително при работата със специализирана терминология, професионални текстове и симулирани комуникативни ситуации. Наред с потенциалните ползи са анализирани основни рискове, свързани с прекомерната зависимост от технологиите, неточността на генерираното съдържание, академичната честност и необходимостта от критична оценка на резултатите. Особено внимание е отделено на променящата се роля на преподавателя като педагогически посредник и организатор на учебния процес. В заключение се подчертава необходимостта изкуственият интелект да бъде интегриран целенасочено и критично като допълващ инструмент, който разширява възможностите за езикова практика, без да замества самостоятелната работа, реалната комуникация и човешкото педагогическо посредничество.

Ключови думи: изкуствен интелект, генеративен изкуствен интелект, чуждоезиково обучение, професионален чужд език, специализиран чужд език

JEL: I21; O33

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: OPPORTUNITIES, LIMITATIONS AND PROSPECTS

Sen. lect. Dr Margarita Evgenieva Mihaylova,
Tsenov Academy of Economics, Svishtov
Sen. lect. Ventsislav Georgiev Dikov,
Tsenov Academy of Economics, Svishtov

Abstract: The growing use of artificial intelligence in education is changing the conditions under which foreign language teaching and learning are organized and conducted, creating opportunities for personalization and expanded language practice. This paper examines the application of artificial intelligence in contemporary foreign language education, the

limitations associated with it, and prospects for further integration. Particular attention is paid to the use of artificial intelligence, and more specifically generative artificial intelligence, for developing writing and speaking skills, working with vocabulary and grammar, translation as a means of language learning, personalized language practice, and self-regulated learning. The application of artificial intelligence in professional and specialized foreign language education is also examined, including its use in working with specialized terminology, professional texts, and simulated communicative situations. Alongside its potential benefits, the paper analyses key risks related to overreliance on technology, inaccuracies in AI-generated content, academic integrity, and the need for critical evaluation of AI-generated outputs. Particular attention is given to the changing role of the teacher as a pedagogical mediator and organizer of the learning process. The paper concludes by emphasizing the need for artificial intelligence to be integrated purposefully and critically as a complementary tool that expands opportunities for language practice without replacing independent work, authentic communication, and human pedagogical mediation.

Keywords: artificial intelligence, generative artificial intelligence, foreign language teaching, professional foreign language, specialised foreign language

Въведение

Дигиталната трансформация на образованието променя начина, по който се организира учебният процес и се осъществява взаимодействието с учебното съдържание. В този контекст изкуственият интелект постепенно навлиза и в чуждоезиковото обучение, като разширява възможностите за работа с езика и подпомагане на обучаемия в учебния процес. Спецификата на тази област е свързана с необходимостта от продължителна практика и използване на чуждия език в разнообразни комуникативни ситуации. Генеративният изкуствен интелект създава допълнителни възможности за такава практика и намира все по-широко приложение в различни аспекти на езиковото обучение.

Наред с разширяването на тези възможности използването на изкуствения интелект поставя и редица въпроси, свързани с надеждността на генерираното съдържание, начина на включване на технологиите в учебния процес и промените в традиционните форми на обучение и педагогическо взаимодействие.

В този контекст настоящият доклад разглежда възможностите, ограниченията и перспективите при използването на изкуствения интелект в съвременното чуждоезиково обучение. Акцентът е поставен върху приложението му при развитието на езикови и комуникативни умения, обучението по професионален и специализиран чужд език, както и върху свързаните с това рискове, промените в педагогическото взаимодействие и перспективите за по-нататъшното интегриране на изкуствения интелект в учебния процес. Докладът систематизира основните направления на приложение на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение и ги разглежда в единна рамка, която свързва езиковата практика, професионалната комуникация, ограниченията на технологията и променящата се роля на преподавателя.

Изкуственият интелект и съвременното чуждоезиково обучение

В съвременното чуждоезиково обучение все по-широко се използват технологии, основани на изкуствен интелект, като особено място заемат генеративните системи. Генеративният изкуствен интелект представлява вид изкуствен интелект, който автоматично генерира съдържание в отговор на зададени инструкции, включително текст и други форми на съдържание (Miao & Holmes, 2023). Именно тази възможност го превръща в приложим инструмент за различни дейности в езиковото обучение. Систематичните обзори очертават широк спектър от приложения, свързани с развитието на езикови умения, предоставянето на обратна връзка, персонализирането на обучението и оценяването (Deng & Jamaludin, 2026; Griche & Bennis, 2026). Тези приложения обхващат различни етапи и дейности в учебния процес, като използването на генеративен изкуствен интелект вече не се ограничава до отделни езикови задачи.

Една от особеностите на генеративния изкуствен интелект е възможността за динамично взаимодействие с обучаемия. Съдържанието и обратната връзка могат да се формират в зависимост от поставената задача и реакциите на обучаемия, което позволява учебната подкрепа да се адаптира в хода на самото взаимодействие. Това го отличава от традиционните дигитални ресурси с предварително зададено съдържание и последователност на работа. Kozlova (2026) и Lee et al. (2026) свързват тази характеристика с персонализирана обратна връзка, индивидуализирана учебна подкрепа и интерактивно взаимодействие. Така изкуствения интелект не се ограничава до предоставяне на предварително подготвено учебно съдържание, а позволява съдържанието и подкрепата да се променят според конкретната учебна ситуация.

В българския контекст използването на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение също намира място в изследванията, които обхващат практиките на учителите и мястото на технологиите в учебните програми по чужди езици (Веселинов & Тодоров, 2025), обучението по български като чужд език (Радкова, 2024), общите възможности и предизвикателства при използването на изкуствения интелект (Hîrbu, 2024) и обучението по чужд език за специални цели (Monev, 2025).

В обобщение, разгледаните изследвания показват, че изкуственият интелект, и по-специално генеративният изкуствен интелект, създава възможности за по-динамично взаимодействие с учебното съдържание и за индивидуализиране на езиковата практика. Наред с разнообразяването на формите на работа с езика това променя и начина, по който се организира взаимодействието между обучаемия, учебното съдържание и дигиталните инструменти.

Възможности за използване на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение

В чуждоезиковото обучение изкуственият интелект намира приложение в различни етапи и форми на работа с езика. В зависимост от учебната цел приложенията му са насочени към писане, говорене, работа с лексика и граматика, превод като средство за езиково обучение, както и към персонализирано обучение и самостоятелно учене.

При *развитието на писмените умения* изкуственият интелект може да се използва за предоставяне на обратна връзка относно граматиката, лексиката, структурата и стила на текста. Подходяща практика е текстът първоначално да бъде създаден самостоятелно, а след това инструментът да се използва за откриване на езикови неточности и неясни формулировки. Метаанализ на 43 изследвания установява умерен положителен ефект на подобна обратна връзка върху резултатите при писане ($g = 0.58$). Ефектът е по-голям, когато обратната връзка от инструменти с изкуствен интелект се комбинира с човешка обратна връзка, особено от преподавател (Luo & Zhan, 2026). Изкуственият интелект подпомага и работата с различни езикови формулировки чрез създаване и модифициране на текстове и упражнения според конкретните учебни цели (Радкова, 2024). Един и същ текст може да бъде адаптиран към различна аудитория, комуникативна цел или степен на формалност, което позволява на обучаемия да проследи как се променя изборът на езикови средства според комуникативната ситуация. Така генерираните и адаптирани текстове могат да се използват не само за редактиране, но и за осмисляне на връзката между езиковия избор и конкретната комуникативна цел.

Тези възможности обхващат и *изучаването на граматика и лексика*. Систематичният обзор на чатботовете с изкуствен интелект в обучението по втори език показва, че граматиката е сред областите на тяхното приложение, като обратната връзка и възможностите за допълнителна практика са сред значимите характеристики на тези инструменти (Wiboolyasarin et al., 2025). При работата с лексика изкуственият интелект намира приложение при създаването на тематични списъци, примерни изречения, упражнения и кратки тестове. Особено полезна е работата с думи и изрази в контекст, включително със синоними, колокации и различни значения на една и съща дума. Така лексикалното обучение се насочва към реалната употреба на езиковите единици, а не само към механичното им запаметяване.

Изкуственият интелект намира приложение и при *превода като средство за езиково обучение*, като подпомага разбирането на непознат текст, избора между различни езикови решения и анализа на значението според контекста. Работата с машинен превод и генеративен изкуствен интелект насочва вниманието към разликите между буквалното и контекстуално подходящото езиково решение и може да служи като средство за лингвистичен анализ (Loock & Holt, 2024). Съпоставянето на предложените варианти и

аргументирането на избора на конкретно езиково решение превръщат превода в активна форма на езикова практика.

При *развитието на говорните умения* интерактивният диалог е сред отличителните възможности на съвременните инструменти с изкуствен интелект. Чрез симулирани разговори обучаемият може да участва в различни комуникативни ситуации, да повтаря определени сценарии и да експериментира с различни формулировки. Подобна практика създава условия за развитие на говорните умения чрез многократно упражняване, непосредствена обратна връзка и намаляване на тревожността при използване на чуждия език (Du & Daniel, 2024; Wiboolyasarin et al., 2025). Така се разширяват възможностите за езикова практика извън аудиторията.

Важна възможност е свързана с *персонализираното обучение и саморегулираното учене*. Изкуственият интелект позволява учебните дейности и обратната връзка да бъдат съобразени с индивидуалните потребности и конкретните затруднения на обучаемия. Непосредствената обратна връзка подпомага откриването и анализа на грешките, а активното участие е важно условие за нейното пълноценно използване. Когато обучаемият анализира предложените корекции и сам взема решение за окончателната формулировка, работата с изкуствения интелект може да допринесе за развитието на езикова автономност, саморефлексия и умения за саморегулиране.

Изкуственият интелект в обучението по професионален и специализиран чужд език

Обучението по професионален и специализиран чужд език съчетава развитието на общи езикови компетентности с умението езикът да се използва в конкретна професионална среда. То включва работа със специализирана терминология, характерни комуникативни модели и текстове от съответната професионална област. В този контекст изкуственият интелект разширява възможностите за работа с контекстуализирани материали, адаптиране на учебното съдържание и подготовка в ситуации, близки до реалната професионална комуникация (Bouguerba, 2025; Monev, 2025).

Особено значение има работата със специализирана лексика. Изкуственият интелект подпомага обяснението на термини, създаването на примерни изречения и упражнения и проследяването на употребата им в различни контексти. Така вниманието се насочва не само към значението на термините, но и към особеностите на тяхната употреба в конкретната професионална област. Тази възможност е илюстрирана от изследване сред обучаеми от нелингвистични специалности, което отчита положителни резултати при запаметяването на професионална лексика, точността на употребата на специализирани термини и увереността при използването им в ролеви игри, дискусии и писмени задачи (Mykolaichuk & Babych, 2025).

Работата с професионалния език обхваща и различни комуникативни ситуации – интервю за работа, делова среща, разговор с клиент или представяне на продукт или услуга. Чрез симулирани ситуации и непосредствена обратна връзка се подпомага развитието на лексиката, граматичната компетентност и уменията за подходящо използване на езика в професионален контекст (Pondelíková & Luprichová, 2025). Изкуственият интелект намира приложение и при професионалната писмена комуникация – електронна кореспонденция, кратки доклади, резюмета и презентации. При работата с такива текстове той може да подпомага анализа на структурата, съпоставянето на формулировки и откриването на езикови и стилови проблеми.

Ограничения и рискове при използването на изкуствен интелект в чуждоезиковото обучение

Наред с възможностите, използването на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение е свързано и с ограничения, които зависят както от характеристиките на технологиите, така и от начина на включването им в учебния процес. Един от основните рискове е прекомерната зависимост от изкуствения интелект, водеща до ограничаване на самостоятелната познавателна и езикова дейност на обучаемия (Mohebbi, 2025). Когато технологията се използва за автоматично създаване на текстове, преводи или отговори, без анализ на получените резултати, това може да намали активното участие на обучаемия при формулирането на идеи, избора на подходящи езикови средства и използването на чуждия език.

Друго съществено ограничение е свързано с надеждността на генерираното съдържание. Изкуственият интелект може да предостави убедително формулирани, но неточни, непълни или неподходящи за конкретния контекст отговори. Езиковата гладкост на генерирания текст сама по себе си не е гаранция за неговата точност, поради което получените предложения следва да бъдат преценявани и при необходимост проверявани чрез надеждни езикови и специализирани източници (Lee et al., 2026; Nguyen et al., 2025). При чуждоезиковото обучение това означава да се оценява доколко предложената граматична конструкция, превод или специализиран термин е езиково и контекстуално подходящ. Подобна критична преценка е особено важна при използването на генеративен изкуствен интелект и съответства на международните препоръки за неговото прилагане в образованието (Miao & Holmes, 2023).

Наред с надеждността на генерираното съдържание стои и въпросът за академичната честност. Възможността за генериране на цялостни текстове създава риск обучаемият да представи като собствена работа съдържание, създадено в значителна степен от технологичен инструмент. В чуждоезиковото обучение този проблем е особено съществен, тъй като писмените задачи често служат за оценяване на реалните езикови умения. Затова е необходимо ясно да се определят границите на допустимата употреба на изкуствения

интелект при писмени задачи, така че основната част от работата да остава на обучаемия.

Ограниченията на изкуствения интелект се открояват и при човешкото взаимодействие, което остава съществена част от чуждоезиковото обучение. Макар изкуственият интелект да позволява симулиране на разговори, взаимодействието с технологичен инструмент не може напълно да възпроизведе особеностите на реалната междуличностна комуникация. Използването на чужд език включва не само правилен избор на думи и граматични конструкции, но и способност за интерпретация на намерения, реакции, невербални сигнали, социален контекст и културни особености. Затова изкуственият интелект може да разшири възможностите за комуникативна практика, но не замества взаимодействието с преподаватели и други обучаеми.

Ролята на преподавателя в условията на изкуствения интелект

Навлизането на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение не намалява значението на преподавателя, а променя характера на неговата роля. Когато обучаемите разполагат с инструменти за генериране на текст, обяснение на езикови структури, превод и симулиране на комуникативни ситуации, преподавателят вече не е единственият източник на езикова информация. Акцентът в неговата работа се измества към организиране на учебния процес, проектиране на подходящи дейности, насочване на обучаемите и оценяване на резултатите.

Една от задачите на преподавателя е да проектира учебни дейности, които запазват активната роля на обучаемия. Така например обучаемият може първоначално да създаде текст самостоятелно, след което да го съпостави с генериран вариант и да анализира различията в граматиката, лексиката и стила. Генериран текст или превод може да служи за откриване на неточности и обсъждане на подходящи езикови решения. Такива дейности насочват вниманието към анализа, редактирането и аргументирането, а не само към крайния продукт.

Промените в оценяването са друга важна последица от навлизането на генеративния изкуствен интелект в чуждоезиковото обучение. Когато обучаемите имат достъп до инструменти, които могат да генерират и редактират текстове, крайният писмен продукт не винаги дава достатъчно ясна представа за самостоятелно проявените езикови умения. Това поставя поголям акцент върху оценяването на процеса на работа, а не само на крайния резултат. Подходящи са задачи, които включват устно представяне, обсъждане на направените езикови избори, редактиране на собствен текст и аргументиране на решенията. Подобен подход позволява да се проследят попълно езиковата и комуникативната компетентност на обучаемия. В този контекст използването на генеративен изкуствен интелект поставя и въпроси относно валидността, надеждността, справедливостта и практичността на оценяването (Chuang & Yan, 2025).

Важна задача на преподавателя е да формира у обучаемите умения за критично използване на изкуствения интелект. Това включва умение за формулиране на ясни задачи, оценяване на получените резултати и преценка на тяхната езикова и контекстуална адекватност. Това е особено важно при превода и специализираната терминология, където генерираните предложения могат да не съответстват на установената професионална употреба. В тази работа преподавателят насочва обучаемите към съпоставяне на различни предложения, проверка чрез надеждни източници и аргументиране на избраното езиково решение. Наред с това той самият трябва да умее да оценява генерираното съдържание и да взема етични и педагогически обосновани решения (Xodabande, 2026; Eedelouei, 2026).

Перспективи за интегриране на изкуствения интелект в чуждоезиковото обучение

Развитието на генеративния изкуствен интелект създава нови условия за чуждоезиковото обучение, в които езиковата практика може да се организира по-гъвкаво и да се разширява извън традиционните граници на учебното занятие. Интегрирането му не се състои просто в добавянето на нови дигитални инструменти, а в постепенното им включване в цялостната организация на учебния процес. Това предполага съчетаване на технологичните възможности с педагогическите цели, учебните задачи и активното участие на обучаемия.

Една от възможните посоки е развитието на по-персонализирана и достъпна извън учебното занятие езикова практика. Достъпът до изкуствения интелект извън учебното занятие разширява времето и условията за работа с езика, като позволява допълнителни упражнения, примери и обратна връзка според индивидуалните потребности. Метааналитичните данни показват положителни ефекти не само върху езиковите резултати, но и върху мотивацията, само-ефикасността и метакогнитивната осъзнатост (Saarela et al., 2026).

Промени се очертават и в характера на учебните задачи и оценяването. При широк достъп до инструменти, които генерират текстове, преводи и стандартни отговори, все по-голямо значение придобиват задачи, изискващи анализ, интерпретация, аргументация и самостоятелно вземане на решения. Това създава предпоставки за по-голямо разнообразие на оценителните практики и за проследяване не само на крайния резултат, но и на процеса на работа. В този контекст надеждността, валидността, справедливостта и практичността на езиковото оценяване се превръщат във важни въпроси при интегрирането на генеративния изкуствен интелект (Chuang & Yan, 2025).

Друга перспективна посока е формирането на критична грамотност при използването на изкуствения интелект като част от езиковото обучение. Все по-голямо значение ще придобиват уменията за критична преценка на генерираните предложения – оценяване на тяхната точност, езикова и

контекстуална адекватност, съпоставянето им с надеждни източници и аргументиране на направения избор. Наред с това се очертава необходимост от по-добра подготовка на преподавателите за осъзнато и педагогически обосновано включване на изкуствения интелект в учебния процес (Xodabande, 2026; Eedelouei, 2026).

Особен потенциал има и развитието на по-контекстуализирана езикова практика в обучението по професионален и специализиран чужд език. Симулациите на професионални ситуации, работата със специализирана терминология и създаването на задачи, близки до реалната професионална комуникация, могат да свържат езиковата подготовка с конкретните потребности на бъдещата професионална реализация (Mykolaichuk & Babych, 2025; Pondelíková & Luprichová, 2025).

В по-широк план тези тенденции насочват към хибридна организация на чуждоезиковото обучение, в която традиционното взаимодействие в аудиторията се съчетава със самостоятелна практика, дигитални ресурси и инструменти с изкуствен интелект. Технологията не заменя реалната комуникация, преподавателската обратна връзка и самостоятелното мислене, а разширява възможностите за тяхното осъществяване. По-скоро се очертава постепенно преструктуриране на съществуващия модел около по-гъвкава, персонализирана и критично ориентирана езикова практика.

Заключение

Навлизането на изкуствения интелект в образованието разширява възможностите за организация и провеждане на чуждоезиковото обучение, но едновременно с това поставя нови изисквания към педагогическата рамка на учебния процес. Разгледаните приложения показват, че генеративният изкуствен интелект може да подпомага развитието на езикови умения, да предоставя непосредствена обратна връзка и да създава условия за по-персонализирана езикова практика. Тези възможности се отнасят както до общото чуждоезиково обучение, така и до професионалния и специализирания чужд език, където работата със специализирана терминология, професионални текстове и симулирани комуникативни ситуации доближава езиковата подготовка до реалните потребности на обучаемите.

Наред с потенциалните ползи са налице и ограничения, свързани с прекомерната зависимост от технологиите, неточното или неподходящо генерирано съдържание и академичната честност. Особено при професионалния и специализирания чужд език е необходима критична преценка на генерираната информация и проверка на нейната езикова и професионална адекватност. Поради това ефективното използване на изкуствения интелект предполага той да допълва, а не да замества самостоятелната познавателна и езикова дейност на обучаемия.

В този процес се променя и ролята на преподавателя. Тя все повече включва проектиране на подходящи учебни дейности, насочване на обучаемите, оценяване на резултатите и определяне на педагогически обосновани граници при използването на технологиите. От значение са задачите, които насърчават самостоятелното мислене, критичната оценка на генерираното съдържание и реалното използване на чуждия език.

В крайна сметка образователната стойност на изкуствения интелект зависи не толкова от самата технология, колкото от начина, по който тя се включва в учебния процес. Очертаващата се перспектива е свързана с хибриден модел на обучение, който съчетава технологична подкрепа, педагогическо ръководство, човешко взаимодействие и самостоятелна работа на обучаемия. В този модел изкуственият интелект има ролята на допълващ инструмент, който разширява възможностите за езикова практика, без да измества реалната комуникация и човешкото участие в образователния процес.

References

Bouguerba, K. M. (2025). Artificial intelligence in the service of English for Specific Purposes. *Studies in Linguistics and Language Education, 1*(2), 153–166.

Chuang, P.-L., & Yan, X. (2025). Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions. *System, 134*, 103846. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103846

Deng, L., & Jamaludin, K. A. (2026). Roles of Generative Artificial Intelligence (GenAI) in English as a Foreign Language (EFL) Instruction: A Systematic Literature Review, *Sage Open*, *16*(1).

https://doi.org/10.1177/21582440261418315

Du, J., & Daniel, B. K. (2024). Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100230. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

Eedelouei, S. (2026). Factors influencing language teachers' judgements and decision-making about the use of generative AI tools: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 171*, 105333. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105333

Griche, M. S., & Bennis, M. (2026). Generative artificial intelligence integration in foreign language education in higher education: A systematic literature review. Technology in Language Teaching & Learning, 8, 102827. https://doi.org/10.29140/tltl.2026.102827

Hîrbu, S. (2024). Enhancing foreign language learning through AI: Opportunities and challenges. In *Business Lingua – Relevant Problems of Foreign Language Teaching and Multilingualism* (pp. 45–51). D. A. Tsenov Academy of Economics.

Kozlova, Y. (2026). Generative AI in foreign language education: A scoping review of pedagogical applications and challenges. *Applied Language Learning, 35*(1), 13–40.

Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2026). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments, 34*(1), 335–359. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537

Loock, R., & Holt, B. (2024). Augmented linguistic analysis skills: Machine translation and generative AI as pedagogical aids for analyzing complex English compounds.

Technology in Language Teaching & Learning, 6(3), 1–27. https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1489

Luo, W., & Zhan, Y. (2026). Effects of AI feedback on students' English writing performance in higher education: a meta-analysis. *Cogent Education, 13*(1), 2665494. https://doi.org/10.1080/2331186X.2026.2665494

Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO.

Mohebbi, A. (2025). Enabling learner independence and self-regulation in language education using AI tools: a systematic review. *Cogent Education, 12*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2433814

Monev, V. (2025). Artificial intelligence in the teaching of foreign language for special purposes. In *Business Lingua – Relevant Problems of Foreign Language Teaching and Multilingualism* (pp. 55–75). D. A. Tsenov Academy of Economics.

Mykolaichuk, A., & Babych, M. (2025). Artificial intelligence in shaping professional vocabulary skills of students in non-language majors. *Educational Challenges, 30*(2), 101–112. https://doi.org/10.34142/2709-7986.2025.30.2.08

Nguyen, T. N. N., Tran, T. T., Nguyen, N. H. A., Lam, H. P., Nguyen, H. M. S., & Tran, N. A. T. (2025). The benefits and challenges of AI translation tools in translation education at the tertiary level: A systematic review. *International Journal of TESOL & Education, 5*(2), 132–148. https://doi.org/10.54855/ijte.25527

Pondelíková, I., & Luprichová, J. (2025). Exploring the efficacy of ChatGPT in enhancing specialized communication skills in English language learning. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 13*(1), 25–40. https://doi.org/10.22190/JTESAP250125003P

Радкова, А. (2024). Използването на изкуствен интелект в преподаването на български като чужд. *Български език и литература, 66*(2), 176–186. https://doi.org/10.53656/bel2024-2-4A

Saarela, M., Gunasekara, S., & Kumarage, P. (2026). A meta-analysis of generative AI effects on language proficiency and affective–cognitive outcomes in language learning. *Discover Computing, 29*, 116. https://doi.org/10.1007/s10791-026-10015-1

Wiboolyasarin, W., Wiboolyasarin, K., Tiranant, P., Jinowat, N., & Boonyakitanont, P. (2025). AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications. *Ampersand, 14*, 100224. https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100224

Xodabande, I. (2026). A thematic synthesis of emerging research on English language teachers' use of ChatGPT for language teaching. *Discover Education, 5*, 477. https://doi.org/10.1007/s44217-026-01520-y

Веселинов, Д., & Тодоров, П. (2025). Изкуственият интелект в часовете по чуждоезиково обучение в българското училищно образование и отражението му в учебните програми по чужди езици. *Български език и литература, 67*(6s), 79–98. https://doi.org/10.53656/bel2025-6s-6VT

LINGUISTIC LANDSCAPE AND TOURISM EXPERIENCE

Senior Lecturer Daniela Stoilova, D. A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov

Abstract: Language is a key factor for enhancing tourist experience through greater accessibility and inclusion, higher safety and reliability, and improved cultural exchange. Language and linguistic landscape are of crucial importance when promoting destinations and attractions. It is essential for tourism businesses and tourism boards to leverage this powerful instrument in their pursuit of stronger destination branding, better business performance and improved customer experience.

The importance of language goes beyond that of a means of communication, for it is also a form of an artistic expression which may be employed to help tourists better understand the heritage, traditions, and values of a host community and hence develop a deeper sense of appreciation for them.

In today's increasingly interconnected world with tourists going literally everywhere, overcoming language barriers might look like an issue of the past since modern solutions seem to offer instant hassle-free communication in a variety of languages. The tools offered by generative AI to create texts, audio and images and to provide real-time translation are perceived by enthusiasts as new opportunities for facilitating business and cultural exchange across every corner of the globe. Yet, the language used in natural human interaction is more than vocabulary and grammar, for each language carries a rich cultural context. Although AI represents a significant step towards overcoming language barriers and improving the linguistic landscape, human expertise remains essential for sustainable tourism development.

Keywords: expertise; linguistic; landscape; tourism; sustainable.

JEL: M30

I. Introduction

Travelling can broaden the mind by exposing travelers to a variety of new places, people and perspectives, but it can easily be robbed of what is most enriching and promising about when reduced to a commodity. Tourism activity as an encounter between different languages, cultures and meanings relies on efficient, easy and reliable communication: travelers search for accessible and comprehensive information to make reservations, interpret signs, follow safety instructions, ask for assistance, and interact with the host community. When the communication process is based on clear, culturally appropriate and accessible information, uncertainty is reduced and visitors feel oriented, informed and welcome. In contrast, information that is incomplete, inaccurate or lacks cultural sensitivity may raise barriers that limit participation, weaken the image of a destination, and deteriorate overall visitor experience. Within this context, linguistic landscape of a destination constitutes a fundamental element of tourism development. Public signs, information boards, notices, menus, maps, advertisements and digital messages do more than transmit practical information. They also represent social relations, cultural identity and the extent to which a destination is prepared to receive visitors from diverse linguistic and cultural

backgrounds. A well-designed linguistic landscape can support accessibility, inclusion, safety and cultural exchange, while also strengthening the authenticity and attractiveness of a destination.

The relationship between language and sustainable tourism is both practical and symbolic. From a practical perspective, multilingual and comprehensible communication enables tourists to access services, navigate unfamiliar environments and make informed decisions. From a symbolic perspective, the language choices made by tourism authorities and businesses reveal whose voices are visible, whose culture is promoted, and how the host community wishes to be perceived. Sustainable tourism therefore requires that destinations communicate effectively with international visitors without reducing local languages, heritage or values to decorative elements or excluding local communities from the tourism experience.

This paper examines the role of language and linguistic landscape in shaping tourism experience and supporting sustainable tourism development. It argues that language is a strategic instrument which tourism bodies and businesses can leverage to raise marketing effectiveness, visitor satisfaction, inclusion, safety and cultural understanding. The paper also considers the opportunities and limitations of artificial intelligence in overcoming language barriers, emphasizing that technological solutions can support communication but cannot fully replace human expertise, cultural sensitivity and professional judgement.

II. Language in Tourism Marketing

The world is becoming increasingly interconnected, and tourists are now found everywhere. The industry's global nature is not a trend; it is the new standard. But language barriers can prove to be a massive wall standing between tourism businesses and their global audience. Breaking language barriers is indispensable for global success: the entire point of marketing is closing the distance between a "maybe" and a "yes", and language is often the biggest gap. (Racoma, D. 2025) Providing information in travellers own languages replaces uncertainty with comfort, thus turning a casual browser into a customer who will choose one destination over countless others. Two key factors determine the success of tourism businesses when trying to overcome language barriers successfully: *linguistic accuracy* and *cultural relevance*. Ideally, a smart marketing strategy in tourism will adapt content to cultural context, in other words, campaigns for the Middle East, South America or Scandinavian countries, for example, will demand completely different approaches.

Three examples of successful global campaigns are Australia's *Come and say G'day;* the UK's *Starring Great Britain*, and Mexico's *A World of Its Own. Come and say G'day* was launched on key international markets like China, the United States, the United Kingdom, Japan, Germany, South Korea, Canada, New Zealand, Singapore, Malaysia, Hong Kong, Vietnam, Italy and France. The Brand Ambassador in the campaign is a souvenir kangaroo Ruby - an animated character

speaking multiple languages. The campaign features Australian destinations that are instantly recognizable, alongside fresh experience and places. It was strategically launched to align with the key booking periods for 2025. The second chapter of *Come and say G'day* built on the first chapter of the campaign which was launched on key global markets in 2022 and resulted in a 10% increase in consideration for an Australian holiday in key markets like the United States, China, and the UK; a 22% increase in flight searches for Australia, and a higher number of first-time arrivals to the country.

The new global campaign of Visit Britain, *Starring Great Britain*, was launched in January 2025 with a blockbuster inspired film which takes viewers on a cinematic journey through Britain. The launch film was directed by Academy Award-winning British director Tom Hooper and was supported by a wider advertising campaign across the UK's largest and most valuable inbound visitor markets. The *Starring Great Britain* campaign generated £217 million in additional visitor spending in the first six months and is reported to have generated £20 in additional visitor spending for every £1 invested in the campaign. The brilliant move of the new campaign was that they did not just translate the marketing message for their audience but "plugged their message directly into the pop culture of their key markets – Germany, France, and China". (Racoma, D. 2025)

Mexico Tourism Board implemented a multilingual tourism marketing strategy by launching its campaign *A World of Its Own*. The campaign content and messages were customized by market, consumer segments and according to Mexico's tourism products. In addition, instead of just translating their marketing message, the tourism board "weaponized key European languages to broadcast the nation's authentic story". (Racoma, D. 2025)

The success of tourism ads and promotion is determined by the language used in them. A brilliant message will be useless unless it connects with its target audience in a meaningful way. Social media, which is referred to as "the modern-day town square" need to be multilingual, too, since publishing content in multiple languages is the only way to achieve global engagement, in contrast to running a single language feed which is practically invisible to the rest of the world. "For international promotions, the real works isn't just writing the message" emphasizes Racoma, "it is rewriting it to fit the cultural grain of every market". (Racoma, D. 2025)

III. Linguistic Landscape and Inclusive Tourism

The previous section emphasises that tourism marketing succeeds when it uses language that is accurate, culturally relevant and adapted to specific audiences. The same principle applies to tourism experience itself: once tourists arrive, the visible language of a destination becomes part of that experience. The term *linguistic landscape* is used to refer to the languages that are visible in public and private spaces such as streets, shopping centres, government offices, entry

points, natural or man-made landmarks, warning signs, labels and information boards. In tourism, linguistic landscape is crucial to how visitors navigate, interpret and emotionally understand a place.

The importance of linguistic landscape extends beyond communicating practical information. Language is also a form of artistic and cultural expression that can be used to create an inclusive and welcoming environment for diverse groups of visitors. A linguistic landscape designed to enhance visitor experience must ensure that information is accessible, comprehensible, clear and visible. It should use languages that are widely understood by foreign visitors while also preserving the language spoken by the host community, so that local culture is promoted and respected.

By mediating interaction between visitors and tourism service providers, linguistic landscape also determines the extent to which tourism development is inclusive. Initiatives that aim at promoting the development of inclusive tourism imply effort to improve the quality of human interaction and to ensure that tourism benefits groups previously excluded from tourism production or consumption.

One definition of ***inclusive*** tourism is "transformative tourism in which marginalized groups are engaged in ethical production or consumption of tourism and the sharing of its benefits". (Scheyvens, R. 2018) The definition uses "marginalized" to refer to individuals and groups who lack power and /or voice, which means that these will vary from place to place: they could be people in the lowest income brackets, ethnic minorities, women and girls, differently abled people, etc. "Transformative" is a term used to refer to addressing inequality, challenging stereotypes, and opening up people to understanding the situation of minorities. The strength of this definition, as Scheyvens observes, is its applicability: "It encourages us to ask the same questions of tourism as an inclusive development activity no matter whether it is occurring in a village in England or a megacity in China, the mountains of Kenya or the coast of Australia". (Scheyvens, R. 2018) The author defines the following elements of inclusive tourism:

- Eliminating existing barriers to disadvantaged groups so that they could access tourism as producers and/or consumers.
- Facilitating the self-representation of marginalized groups, so that their culture is represented in ways that are meaningful to them.
- Challenging dominant relations of power.
- Ensuring that a wider range of people are involved in the tourism-related decision-making process.
- Providing opportunities for new places to be present on the tourism map.
- Encouraging learning, exchange and relationships to promote understanding and respect between 'hosts' and 'guests'.

The importance of linguistic landscape, especially in its top-to-bottom form (i.e. the linguistic landscape created by empowered bodies and institutions), to promoting inclusive tourism is crucial, since poor and marginalized groups lack

the language, skills, networks or capital to engage with tourists on their own initiative even when there are no physical or policy barriers between them.

Linguistic landscape has two major functions: it provides information for communication and service through public signs, and it acts as a symbol reflecting social status and the relationship between authorities, local residents, and visitors. (Li S. 2020) In tourist destinations, language choices are influenced by business needs and visitor demand. The linguistic landscape has four major informative functions for visitors:

- Indicative (street names, road signs, directions, etc.)
- Regulative (warning and notice signs regulate behaviour)
- Interactive (greetings and welcome signs)
- Cognitive (announcements and signs pertaining to the introduction of tourist sites).

Tourism authorities and tourism businesses choose the languages in which information will be delivered to different groups of tourists but in doing so they construct a space of visual consumption for both visitors and local residents.

The symbolic function of linguistic landscape in tourist destinations refers to its ability to convey symbolic meanings such as social status, an exotic atmosphere, nostalgia, aesthetics and brands, etc. and thus add to the image of a destination and attract tourists. The language employed in communications about tourism plays a critical role for promoting or impeding accessibility. Furthermore, language can promote positive social change, but it can also reinforce stereotypes. A linguistic landscape that aims at supporting sustainable and inclusive tourism practices must use both local and international languages in public signage to balance the needs of visitors and local communities. Hence the importance of designing and implementing policies and regulations which encourage the use of local languages in tourism-related signage to preserve cultural identity and heritage. A good example of a linguistic landscape that is welcoming to tourists and inclusive of local visitors is *Direkte* - a high-end restaurant in Barcelona offering a unique gastronomic experience: a fusion of Catalan and Japanese cuisine that is prepared and served in a refined counter-service Omakase style. The restaurant features an open kitchen design centered around an intimate dining bar where guests watch the preparation of dishes which fuse Catalan roots and Mediterranean market products with flavours from Asian cuisine. The restaurant seats a small number of guests (a total of no more than 20 people) and each party of diners with a common reservation is catered by a chef who takes part in preparing the dishes of a 12-course menu and then takes it to the guests, explaining what they will be trying. The skillfulness with which dishes are prepared and then artistically presentation is equaled by the linguistic fluency with which the chefs describe each dish switching between English, Catalan and Spanish, as guests may choose. This adds immense value to visitor experience.

Language decisions in tourism are never a purely technical choice. They should seek the balance between the successful implementation of marketing

strategies, alignment with the needs and demands of visitors and cultural representation and inclusion. This raises the question whether this can be accomplished by language solutions provided by new technologies.

IV. AI-assisted Communication and Human Expertise

Language is a key element of tourism experience. Tourists rely on clear communication when booking accommodation, using transport, asking for help, understanding safety information and interacting with local people. In today's tourism market with its international mobility, digital platforms and culturally diverse travelers, language solutions are no longer optional support services; they are strategic tools for accessibility, destination competitiveness and customer satisfaction.

Artificial intelligence has dramatically changed tourist experience, with AI-powered translation systems allowing travelers to communicate at unprecedented speed and scale. Innovative tools that support text, voice and image translation have made it possible to translate information at airports, hotels, restaurants, guided tours and other tourism settings almost instantly.

Nevertheless, it would be overly optimistic to consider current AI language solutions a perfect replacement for human expertise. Efficient communication in tourism cannot be limited to translating a menu, a safety regulation sign or the opening hours of a business. Natural human interaction involves idioms, cultural connotations and degrees of politeness that affect how people greet each other; how they resolve problems, ask for or give directions, make or handle complaints, etc. Using machine translation in any of these situations may produce inaccurate or culturally inappropriate results and thus damage the image of a tourist site or destination or even pose a threat to visitors' safety or well-being.

The tourism industry still needs frontline employees with solid training in foreign languages and intercultural communication who can adapt their communication style to the needs and expectations of customers from diverse backgrounds. Human expertise also remains irreplaceable when reviewing important information such as safety rules, booking details, transport arrangements and customer support instructions, where a poor translation is not merely a mistake but a liability. (Racoma, D. 2025) Accurate and meaningful interpretation and translation in the tourism industry should be based on four fundamental principles:

- Industry expertise: service providers must have legitimate experience in the tourism sector to grasp that specific language and subtle points which generic translators could completely miss.
- Cultural sensitivity: service providers must be proficient about the culture of the target market so that they could understand its deep currents.
- Accuracy and speed: interpretation and translation must be flawless and completed on time.

- Multilingual coverage since the goal of translation and interpretation is tourism is reaching a truly global and diverse market.

The temptation to use automated translation is a trap. (Racoma, D. 2025) The tourism industry is built on nuance and feeling, and machine translation is a blunt instrument that shatters both. Human expertise is the only real insurance policy against cultural blunders that could potentially destroy a tourism business or brand. Translation in tourism should aim at extending far beyond words. The ability to adapt the content of a marketing message to the cultural context of its target audience could make the difference between "make it" and "break it".

Conclusion

Tourism is the third largest industry globally and language plays a crucial role in that industry. It connects people, services, places and cultures. The analysis above shows that language contributes to tourism experience at several levels: it strengthens marketing effectiveness, enables visitors to access and interpret information, supports safety and reliability, and helps destinations communicate their cultural identity. A carefully designed linguistic landscape can therefore enhance customer experience while also preserving and promoting local heritage and community values. The paper points out that tourism communication cannot be reduced to translation or to technological efficiency. Multilingual communication must be linguistically accurate, culturally relevant and inclusive of both tourists and host communities. While language solutions provided by AI can support this process, human expertise remains essential for interpreting and translating cultural subtleties to prevent costly errors and to ensure the development of sustainable and inclusive tourism practices.

References:

Das, H. (2025). Can Generative AI Help Bridge Global Language Barriers? https://xaltiusacademy.com/can-generative-ai-help-bridge-global-language-barriers/

Lu S., Li G., Xu M., (2020). The Linguistic Landscape in Rural Destinations: A Case study of Hongcun Village in China. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0261517719302031

Nenotek, S. A., Paramarta, I. M. S., Sjioen, A. E., Beeh, N., Cornelis, A. R., & Benu, N. N. (2025). The linguistic landscape for sustainable and inclusive tourism: insight from Timor Tengah Selatan, Indonesia. *Cogent Arts & Humanities, 12*(1). https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2441579

Racoma, D. (2025). Breaking Language Barriers in Tourism: Key Strategies for Global Marketing. https://etranslationservices.com/languages/breaking-language-barriers-in-tourism-key-strategies-for-global-marketing/

Scheyvens, R., & Biddulph, R. (2018). Inclusive tourism development. *Tourism Geographies*, *20*(4), 589–609. https://doi.org/10.1080/14616688.2017.1381985

https://www.tourism.australia.com/content/dam/digital/corporate/documents/come-and-say-gday-chapter-2-industry-fact-sheet.pdf

https://www.visitbritain.org/starring-great-britain-campaign?utm

https://www.multivu.com/players/English/8185251-mexico-tourism-a-world-of-its-own/?utm

ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ГЕЙМИФИКАЦИЯТА ВЪРХУ ИЗУЧАВАЩИТЕ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ – ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД В КОНТЕКСТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БИЗНЕС ИНФОРМАТИКА

Ст. преп. Румяна Денева
СА „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме: Настоящият преглед има за цел да изследва въздействието на гейми-фикацията върху изучаващите английски език за специфични цели (ESP), фокусирайки се върху обучаващите се в специалност бизнес информатика. Студентите в тази област имат нужда от отлични комуникативни умения, съчетани с дигитална компетентност на високо (професионално) ниво.

Традиционните методи за преподаване на ESP обаче често не успяват да задържат за дълго вниманието на обучаемите и трудно оптимизират трайното усвояване на лекси-ката. Базирайки се на теорията за самоопределянето на Деси и Райън (Deci, E.&Ryan, R.,2000) и на концептуалната рамка MDA (механика, динамика, естетика), докладът систематизира съвременната литература по този въпрос и изследва как геймифицираната учебна среда влияе върху когнитивните, емоционалните и поведенчески резултати. Резултатите от проучването показват, че геймификацията понижава афективния филтър (езикова тревожност), подобрява интеграцията на семантичната памет чрез интерактивни бизнес симулации за учене чрез преживяване и засилва саморегулираното учене.

Наред с това в доклада се отбелязват и някои пропуски в литературата, като например недостатъчното изследване на ролята на генеративния изкуствен интелект (AI) в геймифицираното обучение по чужди езици.

В допълнение, този преглед предлага няколко идеи, която биха могли да бъдат използвани от авторите на учебни програми при разработване на геймифицирани модули по специализиран език, които съответстват на когнитивните профили на бъдещите IT и бизнес професионалисти.

Ключови думи: ESP, геймификация, бизнес английски, бизнес информатика.

THE IMPACT OF GAMIFICATION ON ESP LEARNERS – A THEORETICAL REVIEW IN THE CONTEXT OF TEACHING STUDENTS STUDYING BUSINESS INFORMATICS

Sen. Lect. Rumyana Deneva
D. A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov

Abstract: The paper focuses on the impact of gamification on English for Specific Purposes (ESP) students, especially those studying Business Informatics. Students in this field require excellent communication skills, combined with advanced digital literacy.

However, traditional ESP methods often fail to keep students engaged in the classroom for a long period of time and struggle to optimize long-term vocabulary retention.

Based on the Self-Determination Theory, developed by Deci and Ryan (2000) and the conceptual MDA (Mechanics, Dynamics, Aesthetics) framework, the paper summarizes contemporary literature on the topic and examines how gamified learning environments influence cognitive, affective, and behavioral outcomes. The report indicates that gamification structurally lowers language anxiety (the affective filter), enhances semantic memory integration through immersive simulations (experiential learning through business simulations), and improves self-regulated learning.

Furthermore, the paper highlights certain gaps in the studies, including insufficient research on the role of generative AI in gamified foreign language teaching.

Finally, the report suggests a few ideas that could be useful when creating tailor-made, role-based gamified ESP courses that correspond to the cognitive profiles of future IT and business professionals.

Keywords: ESP, gamification, business English, Business Informatics.

Въведение

Съвременният глобализиран свят се дигитализира с изключително бързи темпове. Информационните технологии (ИТ) се превръщат в основа на промените и иновациите. Внедряването им в бизнеса подпомага усъвършенстването на всички процеси и увеличава конкурентността. Всичко това води до изисквания за висококвалифицирани специалисти, които притежават отлични комуникативни умения. За студентите по бизнес информатика владеенето на английски език за специфични цели (ESP) вече не е допълнително умение, а основна професионална компетентност (Dudley-Evans, T., & St John, M., 1998). Традиционните методи на ESP обаче често не успяват да задържат вниманието на студентите за по-дълго време в клас и трудно оптимизират трайното усвояване на лексиката. Поради това, преподавателите все по-често се насочват към прилагането на иновативни и интерактивни методи на преподаване, за да подобрят резултатите на обучаемите. Един от тези методи е геймификацията, дефинирана като интегриране на игрови елементи и механики в контексти, различни от игровите (Deterding, S. Et al., 2011). Тя се очертава като ключов фактор за трансформация на обучението. Ползите от геймификацията при усвояването на чужд език са задълбочено проучени и описани. Въпреки това нейното влияние върху изучаващите английски език за специфични цели като например студентите по бизнес информатика изисква по-детайлно теоретично систематизиране, поради факта, че техният профил е комбинация от афинитет към дигиталните технологии и необходимост от практически умения за бизнес комуникация, базирани на реални казуси.

Настоящият преглед има за цел да проучи влиянието на механиките на геймификацията върху изучаващите английски език за специфични цели. Чрез синтезиране на вече съществуващата литература, докладът изследва как геймифицираните елементи, като системи за напредък и симулации с пълно потапяне **(**интерактивни бизнес симулации за учене чрез преживяване), влияят върху мотивацията, ангажираността и езиковите познания на студентите. Същевременно той предлага няколко идеи, които биха могли да

бъдат използвани от авторите на учебни програми при разработване на геймифицирани модули по специализиран език, които съответстват на когнитивните профили на бъдещите IT и бизнес професионалисти.

Теоретични основи на геймификацията

Оценката на въздействието на геймификацията върху изучаващите чужд език за специфични цели изисква да се установят психологическите рамки, управляващи игровата среда. Геймификацията не е средство, чрез което се добавят забавни елементи към учебната програма; тя е инструмент, който променя поведението на обучаемите, като влияе на основните мотивационни фактори.

Фундаменталната теория, която стои в основата на геймифицираното обучение, е Теорията за самоопределянето (Self-determination Theory - SDT), формулирана от Deci и Ryan (2000). Според нея, човешката мотивация се дели на външна (провокирана от награди) и вътрешна (водена от вътрешно удовлетворение) и е насочена към три основни психологически потребности: компетентност, свързаност и автономност.



Фиг. 1. *Основни психологически потребности според Теорията за самоопределянето на Деси и Райън.*

Вътрешната мотивация нараства със задоволяването на тези потребности (Виж Фиг. 1). Когато са удовлетворени, обучаемите се чувстват по-креативни и съпричастни към учебния процес, а това води до усещането, че това, което правят, има смисъл. И обратно – ако някоя от трите потребности остане незадоволена, вътрешната мотивация рязко спада. В подобна ситуация не може да се говори за постигане на желаните резултати.

В контекста на езиковото обучение, трите потребности следва да се разгледат поотделно, за да се разбере по-добре как геймификацията влияе за трансформирането на учебния процес. Тяхното значение се изразява в следното:

- **Компетентност:** според теорията на Deci и Ryan това е ключова потребност, тъй като човек притежава вродено желание да усвои

знанията и уменията, необходими за неговия успех. Когато развие усещане за компетентност, той е много по-склонен да предприеме действия, които ще помогнат за постигане на поставените цели.

- **Свързаност**: тази потребност е не по-малко важна според теорията, тъй като в своите дейности човек изпитва социална необходимост да контактува с други хора, желание да им помага, да се грижи за тях и да усеща себе си като част от общност.
- **Автономност:** тя се изразява в стремежа на човек сам да направлява своите действия както в професионален, така и в личен план. За да е вътрешно мотивиран, той трябва да умее да контролира поведението си – какво прави, как и с кого го прави. Тази потребност е свързана със свободата да се вземат самостоятелни решения.

Концептуалната рамка MDA (механика, динамика, естетика) обяснява връзката между игровите елементи и тяхната образователна стойност. *Механиките* са основните правила и компоненти, като точки, значки, класации (т.нар. PBL триада). *Динамиките* описват начина, по който обучаемите взаимодействат с тези правила в процеса на усвояване на знания, като например създаване на сътрудничество или здравословна конкуренция. *Естетиката* обхваща емоционалните реакции на студентите, като любопитство или удовлетворение от постигнатия успех. От съществено значение е разбирането на последователността от сухи правила до жива емоция. То помага да се разбере защо едни стратегии за геймификация работят успешно в класната стая, а други се провалят (Chou, Y-k, 2019; Kapp, K., 2012).

Геймификацията при усвояване на чужд език

Използването на игрови елементи в езиковото обучение се основава на разбирането, че усвояването на втори чужд език не е само когнитивен, но и емоционален и социален процес. Докато традиционните методи често са причина за езикова тревожност и липса на ангажираност, геймификацията предлага динамична алтернатива. Тя интегрира механики, които активират вътрешната мотивация на обучаемите и трансформира класната стая в пространство за активно учене с ниски нива на стрес.

Често усвояването на чужд език е затруднено от сухите и механични методи за преподаване на лексика. Геймификацията трансформира тази динамика, като променя начина, по който материалът се приема и обработва. Тя играе съществена роля за намаляване на езиковата тревожност – феномен, концептуализиран в Хипотезата за афективния филтър на Krashen. Според тази хипотеза, високите нива на тревожност, ниската увереност и липсата на мотивация пречат на входящата информация да достигне до механизма за езиково усвояване. Геймифицираната среда намалява афективния филтър като преформулира ролята на грешките. В контекста на играта, грешката не трябва да се възприема като провал, а като подкана за нов опит. Тази промяна създава психологическо пространство, в което обучаемите се

чувстват готови да експериментират, без да се страхуват от критика, от страна на преподавателя, или от ниска оценка (Krashen, S., 1982).

Освен това геймификацията подобрява усвояването на лексика чрез интервално повторение (Spaced Repetition). Вместо да запаметяват дълги списъци с думи, обучаемите ги усвояват чрез интерактивни диалози. Това засилва задържането на информация в паметта, тъй като механичното запаметяване на думи се замества с контекстуално преживяване (интерактивни бизнес симулации) (Peterson, M., 2021).

Ролята на геймификацията в обучението на студенти по бизнес информатика

Преподаването на английски език за специфични цели (ESP) на студенти по бизнес информатика изисква специализиран и разнообразен, гъвкав подход поради специфичния профил на тези студенти, а именно: те са дигитално грамотни, аналитично мислещи и прагматични, но същевременно имат нужда от отлични комуникативни умения.

Съществуващите учебни материали често не успяват да ангажират вниманието на тази аудитория, тъй като повечето от тях нямат пряка практическа приложимост. Геймификацията запълва тази липса чрез въвеждането на интерактивни бизнес симулации и ролеви игри, които симулират професионални ситуации и представляват реални предизвикателства от ИТ сферата. Например, вместо стандартно упражнение за четене с разбиране на текст, да кажем свързан с управлението на проекти, студентите могат да участват в геймифицирана симулация за софтуерна разработка на такъв или да напишат професионални имейли до заинтересовани лица за разрешаване на конкретен проблем, свързан например с компютърното оборудване. Студентите по бизнес информатика имат отлични умения за работа с дигитални системи и с лекота боравят с логическите структури и алгоритмични правила. Ето защо преподаването на материала чрез геймифициран интерфейс съответства идеално на техния когнитивен профил. Пречупен през призмата на технологиите и бизнес стратегиите, геймифицираният ESP подход превръща абстрактната комуникация във функционален, ориентиран към целите инструмент, който гарантира висока ангажираност и силна мотивация.

За да се проследят тези процеси е необходим анализ на направленията, в които гейнифицираното обучение дава своите резултати.

Измерения на въздействие: когнитивно, афективно и поведенческо

За да се разбере доколко е ефикасна геймификацията в процеса на изучаване на ESP от студенти по бизнес информатика, постигнатите резултати трябва да се категоризират в следните три измерения на влияние: когнитивно, афективно и поведенческо.

Основната *когнитивна* полза се изразява в оптимизирането на паметта, което спомага за по-доброто усвояване и дълготрайно запомняне на терминологията. Изследванията показват, че когато студентите по информатика усвояват бизнес лексика чрез разрешаване на проблеми, семантичната им памет работи по-добре отколкото при прилагане на традиционни методи по време на семинарни занятия. *Афективното* въздействие се проявява в това, че на емоционално ниво, геймификацията повишава мотивацията, поради преминаването от пасивно към активно участие, задоволяването на нуждата от автономност и проявата на компетентност. *Поведенческите* промени се наблюдават по време на изпълнението на самите задачи и желанието за вземане на участие по време на занятието. Постигнатите резултати насърчават студентите да работят самостоятелно и извън класната стая, да използват езика по-често и без притеснение в общуването, например с чуждестранни студенти, което води до по-бързото повишаване на лекотата на изказване.

Заключение

Предимствата на геймификацията са добре описани в научната литература. Въпреки това се наблюдават някои пропуски, които следва да се отбележат и на които трябва да се обърне по-голямо внимание.

Първо, повечето проучвания оценяват влиянието на геймифицирания процес на обучение само в рамките на един семестър, което води до недостатъчно изследване на устойчивостта на мотивацията на обучаемите и степента на задържане на знания.

Второ, в доста трудове не е достатъчно добре проучено кои игрови механики са най-подходящи за аналитични групи като студентите по информатика.

Трето, интегрирането на генеративния AI в геймифицирана среда също не е достатъчно задълбочено описано.

Геймификацията има голямо влияние върху изучаващите английски език за специфични цели (ESP). Основана на психологическите рамки на теорията за самоопределението, тя е средство за намаляване на афективния филтър. Потапянето в бизнес симулации и участие в ролеви игри води до подобряване на когнитивните и поведенчески резултати и до повишаване на вътрешната мотивация на обучаемите. Затова интегрирането на геймификацията в учебните програми по ESP е повече от необходимо.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Chou, Y-k. (2019). *Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards*. Packt Publishing.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. doi.org Retrieved from: *https://uxmx.club/wp-content/uploads/2020/05/Actionable-Gamification-Full-Book.pdf.*

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. doi.org Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to_Gamefulness_Defining_Gamification.

Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press. Retrieved from: https://www.scribd.com/document/508196838/Developments-in-English-for-specific-purposes-1998-Tony-Dudley-Evans-Maggie-Jo-St-John.

Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. Retrieved from: https://www.scribd.com/document/869259304/the-gamification-of-learning-and-instruction and https://www.researchgate.net/publication/273947281_The_gamification_of_learning_and_instruction_Game-based_methods_and_strategies_for_training_and_education_San_Francisco_CA_Pfeiffer.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition

Peterson, M. (2021). *Digital games and language learning: Theory, development and practice*. Bloomsbury Academic. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/352831232_Digital_Games_and_Language_Learning_Theory_Development_and_Implementation

https://www.novavizia.com/teoriya-za-samoopredelyaneto-na-desi-i-rajyn/

ИНТЕГРИРАНЕ НА МЕТОДА „ШЕСТТЕ МИСЛЕЩИ ШАПКИ“ ЗА РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ГОВОРЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Ст. преп. Ваня Николова Стоянова, катедра „Чуждоезиково обучение“, Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Резюме: Докладът разглежда възможностите за интегриране на метода „Шестте мислещи шапки“, разработен от Едуард де Боно, в обучението по чужд език за развиване на уменията за говорене. В основата на метода стои концепцията за паралелното мислене, при която даден проблем се разглежда последователно от шест различни перспективи – факти и информация, емоции и усещания, проблеми и рискове, ползи и положителни страни, идеи и алтернативи, организация и обобщение.

Всяка шапка задава конкретна мисловна и комуникативна задача, което улеснява обучаемите при организирането на съдържанието и формулирането на изказването на целевия език.

В доклада е анализиран приносът на метода за повишаване на речевата активност, намаляване на несигурността при говорене, развиване на аргументацията, спонтанното и интерактивното говорене и разширяване на функционалния речников запас. Разгледана е връзката му с комуникативното езиково обучение и обучението, базирано на задачи.

Представено е авторско практическо приложение на метода в занятие със студенти от педагогическа специалност, изучаващи английски език. Чрез дискусия по актуална тема, работа в малки групи и използване на езикови опори студентите изпълняват различни комуникативни задачи, свързани с шестте шапки. Наблюденията показват, че структурираната организация на дейността подпомага активното участие, включително на по-неуверените обучаеми, и създава условия за по- уверено използване на английския език. Методът може да се прилага като интерактивен и комуникативен подход за разнообразяване на говорната практика и създаване на по-ангажираща учебна среда.

Keywords: „Шестте мислещи шапки“; Едуард де Боно; умения за говорене; интерактивно обучение; речева активност

INTEGRATING THE "SIX THINKING HATS" METHOD TO DEVELOP SPEAKING SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

senior lecturer Vanya Nikolova Stoyanova, Department of Foreign Language Teaching, St Cyril and St Methodius University of Veliko Tarnovo

Abstract: The paper examines the possibilities of integrating the “Six Thinking Hats” method, developed by Edward de Bono, into foreign language teaching to develop speaking skills. The method is based on the concept of parallel thinking, whereby a given problem is considered successively from six different perspectives: facts and information, emotions and feelings, problems and risks, benefits and positive aspects, ideas and alternatives, and

organisation and summarisation. Each hat provides a specific thinking and communicative task, which helps learners organise the content and formulate their speech in the target language.

The paper analyses the contribution of the method to increasing speaking activity, reducing speaking anxiety, developing argumentation, spontaneous and interactive speaking, and expanding learners' functional vocabulary.

Furthermore, a practical application of the method in an English class with students majoring in education is presented. Through a discussion of a current topic, small-group work, and the use of language support, the students perform various communicative tasks associated with the six hats. The observations indicate that the structured organisation of the activity supports active participation, including among less confident learners, and creates conditions for more confident use of English. The method can be integrated as an interactive and communicative approach to diversifying speaking practice and creating a more engaging learning environment.

Keywords: "Six Thinking Hats"; Edward de Bono; speaking skills; interactive learning; speaking activity

1. Увод

В съвременното чуждоезиково обучение една от основните цели е изграждането на комуникативна компетентност, която надхвърля механичното усвояване на граматически правила и лексикални единици. Все по-голямо значение се отдава на способността на обучаемите да използват чуждия език за реално взаимодействие, изразяване на мнение, аргументация и участие в смислени комуникативни ситуации. Едно от основните предизвикателства пред преподавателите е да стимулират обучаемите да говорят свободно на целевия език. В часа по чужд език тази задача се усложнява от т.нар. „когнитивно претоварване" на обучаемите – те трябва да измислят какво да кажат (съдържание) и как да го кажат (форма) - едновременно да формулират съдържанието на изказването си и да намерят подходящите езикови средства за неговото изразяване на целевия език. Това може да доведе до колебание, дълги паузи, ограничена речева продукция и нежелание за участие.

Допълнително предизвикателство представлява кратката концентрация на вниманието (short attention span) на съвременните обучаеми. В условията на динамична дигитална среда и бързото потребление на дигитално съдържание, продължителни и еднообразни дейности могат да доведат до бърза загуба на концентрация. Това налага използването на методи, които съчетават комуникативна активност, разнообразие и ясна структура.

В този контекст методът „Шестте мислещи шапки" (Six Thinking Hats), разработен от Едуард де Боно, предлага интересна възможност за организиране на устната комуникация. Методът разделя мисловния процес на шест различни перспективи, представени чрез цветни „шапки". Всяка шапка задава конкретна роля и насочва обучаемия към определен тип изказване. По този начин обучаемите получават не само тема за разговор, но и конкретна комуникативна задача. Това може да улесни формулирането на идеи, да

намали несигурността и да стимулира по-активно участие в устната комуникация.

Настоящият доклад има за цел да разгледа възможностите за приложение на метода „Шестте мислещи шапки“ за развиване на уменията за говорене в обучението по чужд език.

Основните задачи са:

- да се представят основните принципи на метода;
- да се изясни приложението му в контекста на чуждоезиковото обучение;
- да се анализира приносът му за развитието на говорните умения;
- да се сподели пример за практическо приложение в час по чужд език.

2. Теоретични основи на метода „Шестте мислещи шапки“

2.1. Същност на метода

Методът „Шестте мислещи шапки“ (Six Thinking Hats) е разработен от малтийския психолог и философ Едуард де Боно. В основата му стои концепцията за паралелното

мислене, при което участниците насочват вниманието си към един и същ аспект на даден проблем в определен момент. В традиционната дискусия участниците често защитават противоположни позиции и се стремят да докажат правилността на собственото си мнение. При метода на Де Боно различните

перспективи се разглеждат последователно, което позволява по-ясно организиране на разговора. Всяка шапка представлява определен режим на мислене и съответно предполага различен тип комуникативна задача. Така методът може да бъде използван не само за организиране на дискусия, но и като средство за стимулиране на разнообразна речева продукция.

2.2. Шестте мислещи шапки - ролеви модел за стимулиране на мисленето и речта

Бяла шапка – факти и информация - фокусира се върху наличната информация, фактите и данните. Обучаемите отговарят на въпроси като: *What do we know? What information do we have? What else do we need to know? (Какво знаем? Каква информация имаме? Какво още трябва да разберем?)*

Тази шапка стимулира информативното говорене и представянето на конкретна информация.

Червена шапка – емоции и усещания - позволява на обучаемите да изразяват чувства, впечатления и интуитивни реакции. Подходящи въпроси могат да бъдат: *How do we feel? What is our first impression? What is our intuitive reaction? (Как се чувстваме? Какво е първото ни впечатление? Каква е интуитивната ни реакция?)*

Червената шапка насърчава използването на емоционална и оценъчна лексика.

Черна шапка – проблеми и рискове – насочва вниманието към възможни трудности, ограничения и негативни последици. Обучаемите могат да използват конструкции като: *One possible problem is..., This could lead to..., The main disadvantage might be... (Възможен проблем е..., Това би могло да доведе до..., Основният недостатък може да бъде...)*

Тази шапка е особено подходяща за развиване на аргументация и изразяване на несъгласие.

Жълта шапка – ползи и позитивни страни - фокусира се върху предимствата и положителните възможности. Обучаемите търсят отговор на въпроса: *What are the advantages? Why could this idea work? (Какви са предимствата? Защо тази идея би проработила?)*

Това стимулира позитивното аргументиране и убеждаването и умението да смениш гледната си точка в ситуация, която лично на теб може да не ти харесва.

Зелена шапка – идеи и алтернативи – насърчава творческото мислене и генерирането на нови предложения. Обучаемите могат да предлагат решения, да развиват хипотези и да търсят алтернативи: *What if...? Another possibility would be...We could also consider... (Ами ако...? Друга възможност би била... Можем също така да обмислим...)*

Тази шапка създава условия за по-свободно и спонтанно говорене.

Синя шапка – организация и обобщение - синята шапка управлява процеса. Това е т.нар. „мениджърска шапка“, която определя последователността на дейностите, следи времето и обобщава резултатите. Тя стимулира използването на специфични фрази за организиране на разговор: *Let's move on to...To sum up..., The main points are..., Based on our discussion... (Нека преминем към... За да обобщим... Основните моменти са... Въз основа на обсъждането ни...)*

3. Методът „Шестте мислещи шапки“ в обучението по чужд език

Методът е особено подходящ за интегриране в съвременното чуждоезиково обучение, тъй като създава условия езикът да бъде използван като средство за реално взаимодействие. Той се свързва с принципите на комуникативното езиково обучение, при което обучаемите използват езика, за да изпълняват смислени комуникативни задачи. Методът има сходства и с обучението, базирано на задачи (Task-Based Language Teaching), тъй като обучаемите използват чуждия език, за да постигнат конкретна цел – да представят информация, да обсъдят проблем, да предложат решение или да достигнат до заключение.

При интегрирането на метода “Шестте мислещи шапки“ обучаемите използват езика за:

- представяне на информация;

- изразяване на мнение и емоции;
- аргументиране;
- изразяване на съгласие и несъгласие;
- задаване и отговаряне на въпроси;
- предлагане на решения.

Важно е да се отбележи, че методът предоставя **структура на съдържанието**, което може да улесни речева продукция. Вместо да получи общата задача „Говори по темата“, обучаемият получава конкретна перспектива и конкретна комуникативна цел.

4. Принос на шестте шапки за развиването на уменията за говорене в обучението по чужд език

Всяка от шестте шапки може да бъде свързана с различен тип устна реч.

Шапка	**Основен фокус**	**Основно говорно умение**
Бяла	Факти и информация	Информативно говорене
Червена	Емоции и реакции	Изразяване на чувства и мнение
Черна	Проблеми и рискове	Аргументация и несъгласие
Жълта	Ползи и възможности	Убеждаване и позитивна аргументация
Зелена	Идеи и алтернативи	Спонтанно и творческо говорене
Синя	Организация и обобщение	Управление на дискусия и заключение

По този начин методът създава своеобразна **карта на комуникативните функции**. Обучаемият не просто говори повече, а използва езика с различни цели – да информира, да изразява емоция, да аргументира, да убеждава, да предлага и да обобщава.

4.1. Повишаване на речевата активност

Методът създава условия за активно участие на обучаемите. Работата по двойки и в малки групи позволява значително повече време за говорене в сравнение с дейности, при които основният говорещ е преподавателят.

4.2. Намаляване на тревожността при говорене

Ролевият характер на метода може да намали страха от грешки и негативна оценка. Обучаемият не е необходимо винаги да защитава собственото си мнение, а може да говори от позицията на дадена шапка, неговото собствено „аз“ се скрива зад маската на ролята и той вече не се страхува, че изглежда глупаво или че мнението му ще бъде разкритикувано – отговорността е на шапката, той просто изпълнява зададената методическа задача. Тази психологическа дистанция улеснява участието на по-несигурни или по-мълчаливи обучаеми.

4.3. Улесняване на формулирането на идеи

При свободна дискусия обучаемият трябва едновременно да измисли какво да каже и как да го каже на чуждия език. Шапките ограничават и структурират задачата. Когато обучаемият знае, че трябва да представи например само предимствата или само възможните рискове, той може по-лесно да организира съдържанието на изказването си.

4.4. Развиване на аргументацията

Черната и жълтата шапка са особено подходящи за изграждане на аргументирана реч. Обучаемите се учат не само да заявяват мнение, но и да го подкрепят с причини, примери и последствия. Това създава естествена основа за развиване на уменията за дискусия и дебат.

4.5. Развиване на уменията за спонтанното говорене

Зелената шапка стимулира бързото генериране на идеи и позволява на обучаемите да експериментират с езика без да се стремят към предварително подготвен и съвършен отговор. Това е особено полезно за развиване на плавността и увереността при устна комуникация.

4.6. **Разширяване на функционалния речников запас**

Всяка шапка предполага използването на различни езикови средства. Преподавателят може предварително да предостави езикови опори, съобразени с конкретната задача и нивото на владеене на езика на обучаемите.

Например:

- **Бяла шапка:** According to the information... / The data shows...
- **Червена шапка:** I feel that... / My first reaction is...
- **Черна шапка:** One possible problem is... / The main disadvantage is...
- **Жълта шапка:** One major advantage is... / This could be beneficial because...
- **Зелена шапка:** Another possibility would be... / We could also...
- **Синя шапка:** To sum up... / The main points are...

По този начин говорната дейност едновременно развива и функционалния езиков репертоар.

4.7. Развиване на интерактивното говорене

Методът не се ограничава до индивидуални изказвания. Обучаемите трябва да слушат и другите участници в дискусията, да реагират на техните идеи, да задават въпроси, да изразяват съгласие или несъгласие и да надграждат казаното. Това превръща говоренето от поредица от изолирани монолози в реално комуникативно взаимодействие.

5. Практическо приложение на метода „Шестте мислещи шапки“ – авторски казус

Методът „Шестте мислещи шапки“ беше приложен от автора в реална учебна ситуация със студенти от педагогическа специалност. Практическата дейност беше проведена в рамките на **45-минутно занятие** с основна цел стимулиране на активното участие и развиване на уменията за говорене на английски език. За тема на дискусията беше избран актуалният въпрос: **“Should social media access be restricted for students under the age of 18?”** („Трябва ли достъпът до социални мрежи за ученици под 18 години да бъде ограничен? “)

Изборът на темата беше продиктуван от близостта ѝ до ежедневието на младите хора и от възможността тя да провокира различни и противоположни мнения. Темата е особено подходяща за студенти от педагогическа специалност, тъй като те могат да я разглеждат както от личната си позиция като потребители на социални мрежи, така и от перспективата на бъдещи учители, които ще работят с деца.

5.1. Организация на практическата дейност

След представянето на темата преподавателят обясни принципа на „Шестте мислещи шапки“. Студентите бяха разделени на малки групи и всяка група получи определена шапка (карта в съответния цвят), която определяше перспективата, от която трябваше да разгледа поставения проблем. За улесняване на говоренето бяха предоставени езикови опори (*sentence starters*), например: **In my opinion…, I agree/disagree because…, One advantage is…, One possible problem is…, Another solution could be…, On the other hand…, To sum up…**, които имаха за цел да намалят езиковата несигурност и да насърчат по-активното участие в дискусията. В конкретното авторско приложение шапките бяха използвани в следната последователност: **бяла, червена, жълта, черна, зелена и синя**. Избраният ред беше съобразен с логиката на дискусията – от представяне на фактите и изразяване на лична реакция, през разглеждане на положителните и отрицателните аспекти на проблема, до генериране на алтернативни решения и формулиране на заключение.

Бялата шапка – факти и информация – студентите се концентрираха върху факти и информация, свързани с употребата на социалните мрежи от младите хора. Те обсъдиха въпроси като: *“How much time do teenagers spend on social media?”, “What do teenagers use social media for?”, “What are the possible effects of excessive screen time?”* На този етап студентите се фокусираха върху информацията и фактите, без да се концентрират върху оценка на проблема и представиха обективна реалност на целевия език чрез следните изказвания: *„According to recent studies, the average teenager spends over four hours a day on social media.“, „Many platforms have already introduced daily screen time limits for users under the age of 18.“, „Some*

European countries are going to restrict the use of social media for children under 16.". Този етап постави пред студентите задачата да упражнят уменията си за монологично изказване и да изградят умения за обективно и фактологично устно изложение в неутрален, академичен тон.

Червената шапка – чувства и лични реакции – при червената шапка студентите изразиха своите лични чувства и непосредствени реакции към идеята за ограничаване на социалните мрежи), вариращи от остро несъгласие до интуитивно одобрение. Типични примери за устна продукция в този сегмент са изказванията: *"It feels like a total control over our personal choices.", "I think this restriction is unfair.", "I would feel limited if I couldn't use social media.", "I would feel safer if there were stricter rules."*

Тази част от дейността създаде по-непринудена комуникативна ситуация, тъй като студентите можеха да изразяват лична реакция, без да е необходимо веднага да изграждат сложна аргументация.

Жълтата шапка – положителни страни - при жълтата шапка студентите трябваше да разгледат положителните аспекти на социалните мрежи. В тази фаза фокусът беше насочен към развиване на уменията за убеждаване и презентиране на ползи и оптимистични перспективи. Студентите демонстрираха умения за конструиране на позитивни хипотези чрез следните изказвания: *"Social media help young people maintain social interaction.", "Students can find useful educational content online.", "Social media can support communication and collaboration.", "Young people can develop their digital literacy through responsible use of social"media."*

На този етап се минимизира психологическата бариера, стимулира се плавността на изказа в позитивен контекст и се насърчи спонтанността и бързината на устната реакция.

Черната шапка – рискове и недостатъци – на този етап обучаемите трябваше да приложат критично мислене, за да идентифицират потенциалните опасности и негативни последици от дигиталните ограничения. Лингвистичният фокус тук бе върху конструирането на сложни аргументи, изразяващи скептицизъм, причинно-следствени връзки и хипотетични заплахи. Студентите успешно вербализираха критичните си аргументи чрез следните изказвания: *„If we ban these platforms, users will simply find alternative spaces, which could be even more dangerous.", "FOMO can make teenagers feel even more anxious when they see the activities of other people online."* Този етап стимулира не само употребата на новата лексика, но и изграждането на причинно-следствени връзки и аргументи.

Зелената шапка – алтернативи и предложения - този етап пренасочи фокуса на обучаемите към генерирането на иновативни идеи, нестандартни подходи и алтернативни решения на проблема. Бяха обсъдени възможности като ограничаване на времето пред екрана, родителски контрол, обучение по дигитална грамотност и различни правила за различните възрастови групи. Основното речево предизвикателство бе устното отправяне

на предложения и воденето на брейнсторминг на английски език*: "Instead of banning social media, we could limit teenagers' screen time.", "Schools could provide more education about digital literacy and online safety.", "There could be different rules for different age groups.", "Parents could use parental control tools to protect younger teenagers."* Този етап даде възможност на студентите да използват по-свободно въображението си и да формулират собствени предложения.

Синята шапка – обобщение – финалната фаза беше пряко насочена към развиване на модераторски умения за говорене. Студентите трябваше да използват език за управление на разговора, обобщаване на чужди аргументи и синтезиране на изводите. Една от

възможните заключителни позиции беше: *„To sum up, we need to balance the benefits for mental health with the drawbacks for businesses before making a final decision.", "In conclusion, we think that social media should not be completely banned for teenagers, but there should be certain restrictions and rules."* Приносът на този регистър се изрази в развиването на умения за структуриране на изказа в реално време, което даде възможност на обучаемите не просто да говорят, а да фасилитират чуждата реч.

След това беше проведена кратка обща дискусия, в която студентите имаха възможност да защитят своите позиции и да реагират на мненията на останалите.

5.2. Въвеждане и активиране на тематичната лексика

Тематичната лексика не беше представена предварително като самостоятелен списък от думи и изрази, а въвеждана постепенно в хода на дискусията, в зависимост от съдържанието на изказванията и възникващите комуникативни потребности на студентите. След представянето на новата лексикална единица студентите я използваха непосредствено в собствено изказване. По този начин лексиката се превърна в **инструмент за комуникация**, а не в самоцел на учебната дейност. Това позволи едновременно да се развиват тематичният речник и уменията за говорене.

5.3. Наблюдения и обратна връзка

Практическото приложение на метода в рамките на 45-минутното занятие беше последвано от кратка обратна връзка от студентите. Те споделиха, че са харесали метода „Шестте мислещи шапки" и са го възприели като интересен и различен начин за организиране на дискусията.

Особено значимо наблюдение на автора беше, че структурата на метода даде възможност и на по-срамежливите и по-неуверените студенти да се включат в дискусията. Разпределянето на конкретна роля и перспектива им предостави ясна посока за изказване и намали затруднението при избора на тема и формулирането на мнение.

Вместо студентът да трябва самостоятелно да реши какво да каже, конкретната шапка задаваше рамката на неговото изказване: да представи факт, да изрази чувство, да посочи положителна или отрицателна страна, да предложи решение или да обобщи резултатите. Това улесни участието и създаде условия за по-равномерно разпределение на говорната активност.

Обратната връзка и наблюденията на автора показаха също, че **въвеждането на тематична лексика непосредствено в хода на дискусията подпомогна студентите при изграждането на по-съдържателни изказвания**. Новите понятия бяха използвани не изолирано, а като част от реална комуникативна задача.

Авторското приложение показва, че методът „Шестте мислещи шапки“ може успешно да бъде съчетан с **въвеждане на лексика в процеса на говорене и използване на езикови опори**. По този начин се създават условия за по-активно говорене, по-активно участие на студентите, разширяване на тематичния речник, аргументиране и интерактивно използване на английския език.

За студентите от педагогическа специалност дейността има и допълнителна методическа стойност. Чрез собственото си участие те получават възможност не само да упражнят езиковите си умения, но и да преживеят от позицията на обучаеми един метод, който в бъдеще могат да адаптират и прилагат в собствената си педагогическа практика.

6. Заключение

Методът „Шестте мислещи шапки“ предлага практична и структурирана възможност за развитие на уменията за говорене в обучението по чужд език. Чрез разделянето на дискусията на различни мисловни перспективи методът дава на обучаемите конкретна комуникативна задача и улеснява организирането на тяхното изказване.

Всяка шапка предполага различен тип речева продукция – представяне на информация, изразяване на чувства, аргументиране, убеждаване, генериране на идеи или обобщаване. По този начин обучаемите развиват не само плавността на речта, но и разнообразни комуникативни функции.

Особено предимство е възможността методът да намали несигурността при говорене. Когато обучаемият получи конкретна роля, той не е необходимо да формулира позиция напълно самостоятелно. Структурата на задачата му помага да организира съдържанието и да насочи вниманието си към езиковото изразяване.

Методът също така създава условия за продуциране на повече реч и активно взаимодействие. Чрез него говоренето се превръща от упражнение за възпроизвеждане на езиков материал в смислена комуникативна дейност.

Освен изброените предимства от интегрирането на метода “Шестте мислещи шапки“ за развиването на уменията за говорене на целевия език, концепцията има потенциал да създаде по-динамична и ангажираща учебна

среда, тъй като последователната смяна на шапките променя характера на задачата и внася разнообразие в рамките на урока. Същевременно, кратките, ясно дефинирани етапи съдействат за **поддържане на вниманието** и концентрацията. Методът оптимизира **работата в екип**, насърчавайки интерперсоналното взаимодействие, активното слушане и съвместното генериране на идеи.

В заключение може да се посочи, че методът „Шестте мислещи шапки“ има потенциал да бъде ефективно интегриран в чуждоезиковото обучение като **структуриран, интерактивен и комуникативен метод за стимулиране на устната реч.** Чрез съчетаването на ясна мисловна задача, роля и езикова подкрепа методът предоставя на обучаемите по-сигурна основа за активно участие и по-уверено използване на чуждия език.

Използвана литература

Де Боно, Е. Шест мислещи шапки: синтезиран подход за бизнес управление. София: Принцепс, 2000.

Council of Europe. (2020). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing.

De Bono, E. (1999). Six thinking hats (Rev. ed.). Penguin Books.

De Bono, E. (2000). Shest misleshti shapki: Sinteziran podhod za biznes upravlenie [Six thinking hats: A synthesized approach for business management]. PrinCEPS.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. The Modern Language Journal, 70(2), 125–132. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Pearson Education.

ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

Ст. преп. Иванка Борисова
СА „Д. А. Ценов" - гр. Свищов

Резюме: В днешната бързо променяща се образователна среда преподавателите непрекъснато адаптират методите си, за да ангажират ефективно обучаващите се. Съвременната класна стая изисква иновативни подходи, съчетаващи технологии, сътрудничество и персонализирано обучение. С навлизането все по-дълбоко в дигиталната ера, преподаващите, които възприемат тези промени, са в по-добра позиция да подготвят студентите си за успех в един все по-сложен свят. Традиционните методи на преподаване и учене са недостатъчно полезни, поради което е необходимо да се очертаят най-добрите подходи за усъвършенстване на уменията както на обучаващите, така и на обучаемите. Съществува остра необходимост от преминаване от традиционното преподаване, основано на изнасяне на лекции и предаване на факти, към интерактивни методи на обучение, с цел развиване на устойчиви умения за професионална реализация – като комуникация, работа в екип, решаване на проблеми, лидерство и др. В доклада се описват иновативни методи на преподаване и разнообразни стратегии, въвеждани във висшите училища. Трансформацията на образованието обаче не се изчерпва с внедряването на нови инструменти, а изисква фундаментално преосмисляне на подхода към преподаването и ученето.

Ключови думи: иновативни методи на обучение, висши училища, традиционни образователни подходи, интерактивен метод на взаимодействие между преподаватели и студенти

INNOVATIVE METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Senior lecturer Ivanka Borisova
D.A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov

Abstract: In today's rapidly evolving educational landscape, teachers must continuously adapt their methods to engage students effectively. The modern classroom demands innovative approaches that combine technology, collaboration, and personalized learning experiences. As we move further into the digital age, educators who embrace these changes are better positioned to prepare their students for success in an increasingly complex world. Traditional teaching learning methodology is outdated and best methods are to be identified to improve the required skills of the teachers and students. There exists a strong need to change pedagogy from fact-based traditional lecturing to interactive teaching with the aim of fostering durable employability skills like communication, teamwork, problem-solving, leadership, etc. To address this problem, innovation in teaching and learning has become essential. Adoption of various methods and strategies as mentioned in the paper will help in getting the desired outcome. The present paper describes innovative teaching methods being adopted by higher education institutes. The transformation of education isn't just about adopting new tools - it's about fundamentally rethinking how we approach teaching and learning.

Keywords: innovative teaching methods, higher education institutes, traditional educational approaches, teacher-student interactive method

Въведение

През 21-ви век информацията и знанието се открояват като изключително значими и с жизненоважен принос за растежа и оцеляването на човечеството. Образованието е не само средство за постигане на социално развитие, но и двигател на напредъка в информационната ера, задвижвана от колелата на знанието и изследванията. Качественото преподаване е това, което трансформира възприятията на обучаващите се и начина, по който те прилагат знанията си към проблемите на реалния свят. Техниките за ефективност на преподаването са прилагани от много изследователи за оценка на традиционните техники на преподаване и е установено, че много от учащите не усвояват съдържанието на курса до очакваното ниво, ако преподаването се осъществява чрез традиционен лекционен метод, при който преподавателят или учебникът е основният източник на информация. Следователно, подобряването на съществуващите методи на преподаване с нови иновативни практики се е превърнало в необходимост на деня. Използването на иновативни методи от учителите помага за подобряване на представянето на многообразието от студенти (Naz & Murad, 2017). Експоненциалният темп на промяна във всеки аспект от живота, т.е. работа, технологии, култура, начин на живот и околна среда, изисква нови умения и знания от учениците. Основният мотив зад разработването на иновативни стилове на преподаване и учене е всички учащи в групата да участват и да взаимодействат в час, вместо просто да слушат и да седят бездейно, така че максимално количество знания да бъдат усвоени от всички за минимално време и усилия.

ИНОВАТИВНО ПРЕПОДАВАНЕ

Иновативното преподаване включва технологии в методите на обучение, за да създаде богато учебно преживяване за студентите и възнаграждаващо преживяване за преподавателите (Khairnar, 2015). С нарастващата глобализация, преподавателите са длъжни да имат способността да се адаптират към технологичните промени и да отговарят на новите нужди за решаване на сложни проблеми. За да се справят с това предизвикателство, са необходими активни методи на преподаване и учене, с особен акцент върху осъществяването на връзка между теорията и практическото приложение, което помага на студентите да разберат съдържанието на курса. С използването на тези активни методи, от студентите се изисква да оценяват проектни сценарии с разнообразен набор от външни и вътрешни променливи, за които са нужни както технически, така и нетехнически умения по време на процеса на решаване. По този начин, използването на активни методи подобрява разбирането на основни понятия, насърчава задълбоченото и творческо учене и развива умения за работа в екип и комуникация.

ВАЖНИ МЕТОДИ НА ИНОВАТИВНОТО ПРЕПОДАВАНЕ

Приложение на мултимедийни инструменти

Много учители използват ефективно комбинацията от различни видове дигитални медии, като текст, изображения, аудио и видео, за да обучават учениците, и това се оказва доста ефективен подход за трансфер на знания. Традиционните образователни подходи доведоха до несъответствие между това, което се преподава на учениците, и това, което се изисква от бъдещия работодател. За да се подобри креативността и аналитичната способност на учащите за решаване на проблеми, много висши учебни заведения възприеха проектно-базираното обучение (PBL). Проектно-базираното обучение, добре подкрепено от мултимедийни инструменти, има ефективно въздействие върху учебната среда. Мултимедийните технологии помагат на учителя да представя учебното си заведение по по-смислен начин (Jayashree, 2017). Обучението, базирано на проекти, ангажира учениците чрез справяне с реални предизвикателства. Вместо пасивно учене, учащите активно работят по проекти, които изискват критично мислене, сътрудничество и креативност. Проектното обучение превръща обучаемите от пасивни получатели на информация в активни участници в собственото си образование. Като примери за успешни проекти по PBL могат да се посочат разработването на решения за местни екологични предизвикателства, създаване на документални филми за историята на общността, разработване на бизнес планове за студентска заетост, изграждане на работещи прототипи за решаване на инженерни проблеми, организиране на инициативи за общественополезен труд, и др. PBL развива основни умения на 21-ви век, които традиционното обучение често пренебрегва: *критично мислене* (учениците трябва да анализират информация и да вземат решения); *сътрудничество* (работата в екип отразява реалната работна среда); *комуникация* (представянето на проекти изгражда умения за презентация и писане); *креативност* (проектите с отворен край насърчават иновативни решения); *самоуправление* (дългосрочните проекти изискват планиране и управление на времето). Презентациите на учебните материали се подготвят с помощта на мултимедийни инструменти, съгласно изискванията, а аудио-визуалното представяне е направено по такъв начин, че студентите да възприемат съдържанието и да бъдат мотивирани да обърнат внимание на представеното съдържание и да запомнят информацията за по-дълго време. Някои от мултимедийните технологии са PowerPoint презентации, образователни видеоклипове в YouTube, видео лекции, MOOC (Масов отворен онлайн курс - безплатна или евтина уеб-базирана учебна програма, отворена за всеки човек по света, без правила за участие или ограничения за студенти) и др.

Ролеви игри

Ролевите игри са мощен инструмент, който позволява на учащите незабавно да приложат учебното съдържание, тъй като са поставени в ролята на човек, вземащ решения, по отношение на формирането на

политики и оптималното разпределение на ресурсите. Тази техника е отличен инструмент за ангажиране на обучаващите се и позволява взаимодействие с връстниците, докато се опитват да изпълнят задачата, възложена им в конкретната им роля. Учебните цели могат да бъдат постигнати по-добре чрез техниката на ролевите игри, тъй като съдържанието се разбира по-добре. Това води до по-ефективна екипна работа и сътрудничество между обучаемите. Много проблеми в класната стая могат да бъдат решени и междуличностните отношения могат да бъдат подобрени чрез техниката на ролевите игри в преподаването и ученето. Ролевите игри са чудесен начин за предаване на образование от сложен характер по опростен начин. Чрез тях студентите са могат да усвоят академичните знания чрез личното си участие. Много учители използват ролевите игри ефективно, за да помогнат за решаването на междуличностни проблеми и да преподават умения за човешки отношения в класната стая. Литература, текущи и исторически събития могат да бъдат ефективно обяснени чрез драматизация на събития в ролевите игри.

Ролевите игри се използват от много университети за стимулиране на ученето и за създаване на по-добро разбирателство между членовете на студентските, преподавателските и административните органи. Специалистите по социални учени са използвали форми на ролеви игри в колежи и институти, за да представят национални и международни проблеми. Основното предимство на ролевите игри като техника на обучение е техният активен характер. Участниците, наред с дискусиите по теоретични проблеми на поведението, обсъждат и алтернативни подходи на ролевите игри и нови начини на поведение. По този начин се набляга на активното участие в обучението, което подобрява самото учене. Чрез ролевите игри в класната стая се осъществява необходимата връзка между познаването на принципа и действието въз основа на това знание.

Самото добавяне на информация не решава нито междуличностните проблеми в класната стая, нито учи на нови социални отношения: междуличностните проблеми се разрешават само когато студентите или преподавателите започнат да се държат различно. По този начин ролевите игри могат да се разглеждат като една техника в образователна процедура, насочена към научно усъвършенстване на обучението в класната стая и социалното поведение. Такава процедура предполага, че ученето трябва да се осъществява чрез реални преживявания. Идеите се превръщат в действия, а теорията се трансформира в практика в класната стая. Класната стая може да се превърне в лаборатория за идентифициране на проблеми, за опит, анализ и изготвяне на заключения.

Обърната класна стая (Flipped classroom)

В традиционната класна стая или учебна среда, обучението е съсредоточено върху дидактически метод на преподаване. Учителят стои отпред на класната стая и изнася лекция, а след това задачите и упражненията за

решаване на проблеми се изпълняват у дома. В обърнатата класна стая редът на събитията е...„обърнат“. Образователните материали и учебното съдържание се предоставят преди занятието чрез онлайн лекции, видеоклипове или четива, до които ученикът може да има достъп и да ги преглежда със собствено темпо. След това занятието е посветено на по-активни процеси на обучение с интерактивно приложение на знанията чрез решаване на проблеми, сценарии, базирани на казуси, или интерактивни дискусии – всичко това под ръководството на учителя. При традиционното обучение, когато обучаващите се си пишат домашни или прилагат наученото в час, това обикновено се случва у дома. Ако имат въпрос, преподаващият не е на разположение, за да им помогне. За сравнение, в среда на обърнато обучение, когато обучаващите се прилагат нови знания и концепции, преподавателят присъства, за да отговаря на въпроси, защото тази работа се извършва в класната стая. Второ предимство на обърнатото обучение е, че учащите имат възможността да преглеждат лекционните материали със собствено темпо и да преглеждат и преиграват части от лекцията толкова пъти, колкото е необходимо. То също така позволява на ученици, които може да са пропуснали час, все пак да преглеждат съдържанието на лекцията. ***Ползите*** от обръщането на класната стая включват: *подобрена подготовка на учащите* - те идват в час, готови за по-задълбочени дискусии и практически дейности; *повече интерактивно време в клас* - освободени от лекции, преподаващите могат да се съсредоточат върху стратегии за активно учене; *самостоятелно учене* - обучаващите се могат да поставят на пауза, да превъртат назад и да преглеждат съдържанието, когато е необходимо; *подобрена ангажираност и запаметяване* - активното учене по време на час води до по-добро разбиране; *по-добро използване на експертния опит на преподавателите* - повече време в менторство и по-малко време в лекции. За успешното осъществяване на обърнатото обучение, се препоръчва: 1. Стартиране с малки части от един модул или урок, преди да се преработи цялата учебна програма; 2. Създаване или подбор на висококачествени материали преди часа; 3. Проектиране на ангажиращи дейности в клас, които надграждат съдържанието преди часа; 4. Определяне на ясни очаквания за подготовката на обучаемите; получаване на обратна връзка и повтаряне на подхода.

Активно учене

При активното обучение активното участие, ангажираност, принос и внимание на всеки учащ са необходими, тъй като активното обучение не е фокусирано върху преподавателя, а върху обучаемия и изисква повече от слушане на лекция. В активното обучение студентите развиват своето мислене и творчески способности, като, докато работят по някакъв проект, могат да мислят за извършената работа и също така да мислят за целта зад това, което се прави. Активно обучение се постига, когато обучаващите се взаимодействат с образователното съдържание по начин, който може да насърчи активното мислене, което ги насърчава да мислят върху материала,

а не просто да преписват съдържанието. Съществуват много техники за активно учене, които могат да се използват. В най-простата си форма, активното учене може да се интегрира във вече разработени лекции. Следователно, то може да се използва дори в големи лекционни зали. Това е подход за анализ на прочетеното, написаното, мисленото и наученото. ***Всяко действие, свързано с курса и извършено в класната стая, освен простото гледане, слушане и водене на бележки, е активно учене.*** За да се постигнат оптимални резултати, от студентите се изисква сами да планират и подготвят учебния процес, да се включат в ученето, да регулират, контролират и запомнят учебните дейности.

Геймификация

Въвеждането на игрови елементи в уроците може драстично да увеличи мотивацията на учащите. Точките, значките, класациите, предизвикателствата и наративните елементи правят ученето по-ангажиращо и забавно, като същевременно се поддържа образователна строгост. Важно е да се прави разлика между ***геймификация***: добавяне на игрови елементи към неигрови контексти (точки, значки, нива) *и* ***обучение, базирано на игри***: използване на действителни игри като образователни инструменти. И двата подхода имат своето място в съвременното образование, но геймификацията често е по-лесна за прилагане в различни предмети и нива на клас. Ключови елементи на геймификацията са: точки и оценяване: незабавна обратна връзка за напредъка и постиженията; значки и постижения: признание за конкретни постижения; класации: здравословна конкуренция между обучаемите; нива и прогресия: ясни пътища за напредък; предизвикателства и задачи: ангажиращи начини за формулиране на учебните цели; разказ и разказване на истории: контекст, който прави ученето смислено.

Някои от популярните инструменти за геймифициране на класните стаи включват *Kahoot!*: интерактивни викторини и игри; *Classcraft*: управление на класната стая в RPG стил (където *RPG* означава *ролева игра*, превръщаща обикновени уроци в интерактивна игра); *Wayground*: (преди известен като *Quizizz*) поддържана от изкуствен интелект, геймифицирана интерактивна платформа за обучение и преподаване, използвана за училища, обучения и презентации; *Gimkit*: обучение, базирано на игри, с избор на обучамите, което изисква знания, сътрудничество и стратегия за победа; *Duolingo*: геймифицирано изучаване на езици (безплатно приложение за изучаване на над 40 езика чрез бързи, кратки уроци).

Диференцирано обучение

Диференцираното обучение отчита, че обучаемите имат различни стилове на учене, способности и интереси. Чрез адаптиране на методите на преподаване към разнообразните потребности, преподавателите могат да гарантират, че всички обучаващи се ще достигнат своя потенциал. Четирите елемента на диференциацията включват съдържание (какво учат студентите: разнообразни материали за четене на различни нива; множество

източници на информация; многостепенни концепции, надграждащи предварителни знания), процес (как учат отделните студенти: различни методи на обучение (визуални, слухови, кинестетични; гъвкави стратегии за групиране; множество пътища към разбиране), продукт (как студентите демонстрират ученето: избор на формати за оценяване; различни нива на сложност; множество начини за изразяване), учебна среда (къде и кога учат студентите: гъвкава организация на местата за сядане; тихи пространства и зони за сътрудничество; разнообразно разпределение на времето).

Таблица 1. Преодоляване на предизвикателствата при диференциацията

Предизвикателства	**Решение**
Времеви ограничения	Старт с малки промени; постепенно изграждане
Големи класове/групи	Използване на технологиите, за да се автоматизира някаква диференциацията
Комплексност на оценката	Създаване на рубрики, които обхващат различни продукти
Съпротива у обучаемите	Обясняване на „защо“-то зад диференцираните подходи

Заключение

Всеки стил на обучение, който не прави компромис с целта, може да се счита за иновативен. Основната цел на образованието, според изследователите, трябва да бъде предаването на знания или информация в съзнанието на обучаващите се. Преподавателите, по свое усмотрение, могат да заобиколят често пъти тромавата системата по различни начини и да предоставят на студентите ресурси и възможности, които насърчават изобретателното и находчиво отношение.

Педагогиката във висшето образование претърпя много промени през последните две десетилетия. Въпреки че традиционните методи на преподаване все още се прилагат от много висши учебни заведения, редица институти възприеха иновативни подходи към преподаването и усвояването на знания. Тъй като се осъзнава, че иновациите и креативността са същността на ученето, преподавателите също са склонни да възприемат все по-нови методи на обучение. Според повечето изследователи по темата, прилагането на иновативни методи на преподаване и учене би довело значително до подобряване на представянето на студентите, а посещаемостта на занятията също би се подобрила. Обратната връзка относно иновативните методи на преподаване от студенти и преподаватели е доста окуражаваща.

Иновациите са непрекъснат процес и преподавателите прилагат иновативни методи за подобряване на качеството на образованието, за да развият креативността и да овластят хората - и в крайна сметка да постигнат повишен индекс на човешко развитие в отделните страни и по света.

ЛИТЕРАТУРА

Jayashree, R. (2017). *A Study on Innovative Teaching Learning Methods for Undergraduate Students.* International Journal of Humanities and Social Science Invention,6(11),32-34. Retrieved from http://www.ijhssi.org/papers/v6(11)/Version-2/E0611023234.pdf

Khairnar, C.M. (2015). Advance Pedagogy: *Innovative Methods of Teaching andLearning.* International Journal of Information and Education Technology,5(11),869-872.

Dr Puranic, Sh. (2020). *Innovative Teaching Methods in Higher Education.* BSSS Journal of Education ISSN2320-1258(Print) E-ISSN:2582-4872 Vol.IX.Issue - I (2020). https://www.semanticscholar.org/reader/a5472f97d2ca102e676884686bcdda61cd037874

Интернет ресурси:

Educat (2026).5 *Innovative Teaching Strategies For The Modern Classroom*, retrieved from https://www.educat.academy/posts/5-innovative-teaching-strategies-for-the - modern-classroom on 23.08.2026

Zahira T., Khan F.U., Zaman M.(2024). *Innovative Methods of Teaching and Learning.* GSJ:Volume 12, Issue10.October 2024 ISSN2320-9186. Retrieved from https://www.globalscientificjournal.com/researchpaper/INNOVATIVE_METHODS_OF_TEACHING_AND_LEARNING.pdf on 23.08.2026

ЧУЖДОЕЗИКОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИКОНОМИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯТА НА ГЕНЕРАТИВЕН ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ

Докторант Милена Димитрова
Стопанска академия „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме: Докладът е с фокус върху развитието на чуждоезиковите компетентности в икономическото образование под въздействието на генеративния изкуствен интелект. Оборва се схващането, че работата на технологията на български език прави чуждите езици излишни. Отличният английски език се извежда като задължителен инструмент за точност, контрол и управление на езиковите модели в глобалната икономика.

Ключови думи: чуждоезикови компетентности, икономическо образование, генеративен изкуствен интелект, английски език

FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN ECONOMIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

PhD Student Milena Dimitrova
D. A. Tsenov Academy of Economics - Svishtov

Abstract: The paper focuses on the development of foreign language competencies in economic education under the influence of generative artificial intelligence. It refutes the notion that the technology's operation in Bulgarian renders foreign languages redundant. Excellent English is highlighted as an essential tool for accuracy, control, and management of language models in the global economy.

Keywords: foreign language competencies, economic education, generative artificial intelligence, English language

Въведение

Дигиталната трансформация в световната икономика променя изискванията към висшето образование. Навлизането на генеративния изкуствен интелект поставя нови въпроси пред подготовката на бъдещите икономисти. С оглед на факта, че съвременният изкуствен интелект вече работи свободно на роден български език, възниква въпроса: Има ли въобще полза от ученето на чужди езици днес?

Отговорът е ключов за икономическото образование. Английският език остава основно средство в международния бизнес и финансите. Комбинацията между отличното му владеене и работата с изкуствен интелект създава изцяло нов вид професионални умения.

Целта на доклада е да анализира необходимостта от чуждоезикови компетентности (с фокус върху английския език) за студентите по икономика във времето на изкуствения интелект и да предложи насоки за промяна в обучението.

Работата с изкуствения интелект на български език не премахва нуждата от владеене на чужди езици. Напротив - високото ниво на английски език е задължително за:

- постигане на максимална точност при работа с изкуствен интелект;
- достъп до водещи икономически модели;
- контрол върху машинните резултати.

1. Ограничения на националния езиков модел при приложението на изкуствения интелект в икономическата сфера

Съвременните езикови модели разбират и генерират текст на български език. Техните основни бази данни обаче са създадени на английски език. В случаите, когато даден икономист използва изкуствен интелект на български, технологията често извършва вътрешен скрит превод. Това води до загуба на контекст, грешки при превода и/или неточно предаване на специализираната терминология.

Владеенето на английски език дава директен достъп до най-новите алгоритми и пълния им капацитет. Икономистът, който владее английски език, може да формулира много по-прецизни инструкции (Prompt Engineering). Също така да получава по-задълбочени анализи за финансовите пазари. (Laoha, Chomthong, & Pongpanich, 2025, 15 (3)) (Ren & Li, 2026, 11)

Основните ползи от комбинацията на английски език и изкуствен интелект са: (Tasci & Tunaz, 2024, 9 (2)) (Delcker, Heil, & Ifenthaler, 2024)

- Точност на терминологията. Избягване на грешни преводи при финансови, счетоводни и правни термини.
- Качествени инструкции. Задаването на сложни икономически казуси на английски език създава значително по-подробни и точни отговори.
- Достъп до глобални данни. Най-новите международни доклади и пазарни модели се обработват най-добре в оригинал на английски език.

Таблица 1. Сравнителен анализ на резултатите от използването на изкуствен интелект на български и на английски език в икономическата практика

Показател	**Използване на изкуствен интелект само на български език**	**Комбинация от английски език и изкуствен интелект**
Точност на терминологията	Риск от буквален и превод-дачески погрешен термин	Висока прецизност в международните стандарти

Качество на резултата	По-общи текстове поради по-малка база данни	Задълбочен анализ, базиран на световни масиви
Скорост на работа	Нужда от проверка заради езикови грешки	Бързо създаване на готови бизнес документи
Конкурентоспособност	Ограничена до местния пазар	Напълно съвместима с глобалната икономика

Източник: собствено обобщение.

2. Промяна в обучението по чужд език в икономическите специалности

Поради наличието на машинен превод на български език, часовете по чужд език в университетите вече трябва да надхвърлят базовото писане и граматиката. Фокусът следва да се измести към развиване на критично мислене и контрол върху работата на изкуствения интелект.

Студентите по икономика е необходимо да се обучават как да използват английския език като инструмент за управление на технологията. Те трябва да могат да сравняват създадените от машината текстове на български и на английски език, да откриват логически грешки и да приспособяват съдържанието за реалната бизнес среда.

Нови задачи пред обучението по чужд език:

1. Обучение за проверка. Студентите се учат да коригират текстове, създадени от изкуствения интелект на чужд език.
2. Симулация на международни преговори. Използване на технологията за подготвяне на бизнес срещи и анализи на английски език.
3. Етично и безопасно използване. Разбиране на рисковете от поверителност на данните при подаване на фирмена информация към външни програмни продукти.

Таблица 2. Промяна на методиката в чуждоезиковото обучение по икономика в условията на изкуствен интелект

Сфера на подготовка	**Традиционен подход**	**Нов подход (С изкуствен интелект и английски език)**
Писмени задачи	Самостоятелно писане на есета и доклади	Разработване на проект и критична редакция на английски
Проверка на знанията	Тестове за граматика и памет	Решаване на реални бизнес казуси чрез софтуер
Речников състав	Запомняне на списъци с думи	Управление на специализиран бизнес контекст
Краен резултат	Покриване на езиково ниво (B2/C1)	Практическо управление на технологии на чужд език

Източник: собствена интерпретация.

Заключение

Възможността изкуственият интелект да работи на български език променя предназначението на чуждоезиковите компетенции. Английският език остава основният ключ към пълните възможности на технологията. Икономистите, които владеят добре английски език и умеят да управляват изкуствения интелект, получават предимство на пазара на труда.

Насоки за бъдеща работа:

- Актуализиране на учебните програми. Включване на практически упражнения за работа с изкуствен интелект на английски език в икономическите факултети.
- Фокус върху критичното мислене. Преминаване от запаметяване на думи към анализ и коригиране на създадена информация.
- Нови форми на изпити. Оценяване чрез защити на казуси в реално време, вместо чрез самостоятелно писмено превеждане.
- Квалификация на кадрите. Обучение на преподавателите за работа със съвременни езикови модели и дигитални инструменти.

В заключение, ефективната комбинация между отлични чуждоезикови познания и умения за работа с изкуствен интелект е водещ фактор за успеха на бъдещите икономисти в дигиталната глобална икономика.

Bibliography

Delcker, J., Heil, J., & Ifenthaler, D. (2024). Evidence-based development of an instrument for the assessment of teachers'self-perceptions of their artificial intelligence competence . *Springer*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10418-1.

Laoha, R., Chomthong, W., & Pongpanich, W. (2025, 15 (3)). Artificial Intelligence and English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Competencies: A Systematic Review. *Higher Education Studies*, 262. https://doi.org/10.5539/hes.v15n3p262.

Ren, T., & Li, Q. (2026, 11). Assessing artificial intelligence literacy in foreign language teachers: a TPACK-based perspective . *Frontiers in Education*, Article 1706559. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1706559.

Tasci, S., & Tunaz, M. (2024, 9 (2)). Opportunities and challenges in AI-assisted language teaching: Perceptions of preservice EFL teachers . *Research and experience journal*, 74-83, https://doi.org/10.47214/adeder.1575897.

ЕЗИКОВАТА ПОДГОТОВКА НА ЧУЖДЕСТРАННИТЕ КАНДИДАТ-СТУДЕНТИ: НОРМАТИВНИ ИЗИСКВАНИЯ, КОНТРОЛ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Докторант Диана Маринкова[1]

Резюме: Докладът разглежда организирането на езикова подготовка на чуждестранните кандидат-студенти в контекста на съществуващите нормативни изисквания и реалните потребности за успешно провеждане на учебен процес във висшите училища на Република България. Обхващат се въпроси, свързани с подготвителната година, нормативните изисквания към кандидатите и реалната необходимост от продължителността на обучението. Представят се и изискванията към висшите училища, които провеждат езиковата подготовка на лицата, кандидатстващи за студенти. Внимание се отделя на контролните механизми свързани с изпълнение на нормативните изисквания за изпълнение на необходимостта от покриване на задължителен минимален хорариум, имащ отношение към специалностите, по които ще се обучават бъдещите студенти. Анализират се изискванията, определящи продължителността и съдържанието на подготвителното обучение по език, както и тяхното съответствие спрямо нивото на езикова компетентност, необходимо за ефективно участие в учебния процес. Разглеждат се контролните процедури при провеждане на обучението и нормативните изисквания за успешно приключване на подготвителния езиков курс. Изследването в настоящия доклад се основава на анализ на нормативни документи, резултати от обучението на чуждестранни студенти и трудностите, които се срещат при усвояването на специализираната терминология и академичния език. Акцент се поставя върху връзката между продължителността на подготвителния курс и степента на езикова готовност за обучение по избраната специалност. В заключение се предлагат насоки за оптимизиране на езиковата подготовка чрез съобразяване на продължителността и съдържанието на обучението с реалните академични потребности на чуждестранните кандидат-студенти, свързани със специфичната терминология по специалностите. Предлага се възприемане на гъвкав подход, който да включва подкрепяща езикова подготовка и след успешно приключване на подготвителна езикова подготовка и придобиването на студентски статус от кандидатите.

Ключови думи: чуждестранни кандидат-студенти, езикова подготовка, нормативни изисквания, продължителност на обучението, контрол

JEL: M41; I21

[1] E-mail: diana_marinkova@abv.bg; Стопанска академия „Димитър А. Ценов“ – Свищов; ORCID 0009-0009-7409-5202

LANGUAGE EDUCATION OF INTERNATIONAL CANDIDATE-STUDENTS: LEGISLATION REQUIREMENTS, MONITORING AND EDUCATIONAL REQUIREMENTS

PhD student Diana Marinkova

Abstract: The report examines the organization of language education for international candidate-students within the context of existing legislation requirements and the practical educational requirements for the successful conduct of the educational process in higher education institutions in the Republic of Bulgaria. It covers issues related to the preparatory year, regulatory requirements for applicants, and the actual necessity regarding the duration of the language education year. The report also outlines the requirements for higher education institutions that provide language training to prospective students. Attention is focused on oversight mechanisms ensuring compliance with regulatory requirements—specifically, meeting the mandatory minimum number of teaching hours relevant to the degree programs the future students will pursue. The study analyzes the requirements determining the duration and content of preparatory language training, as well as their alignment with the level of language proficiency needed for effective participation in the educational process. It examines the assessment procedures used during training and the regulatory requirements for successfully completing the preparatory language course. The research is based on an analysis of regulatory documents, outcomes of training for international students, and the challenges encountered in mastering specialized terminology and academic language. It is emphasized on the relationship between the duration of the preparatory course and the level of language readiness for studies in the chosen major. In conclusion, the study offers recommendations for optimizing language training by aligning its duration and content with the actual academic needs of international prospective students regarding discipline-specific terminology. It proposes adopting a flexible approach that includes ongoing language support even after the successful completion of preparatory training and the candidates' transition to full student status.

Keywords: international candidate-students, language training, regulatory requirements, duration of study, monitoring.

1. Въведение

Езиковата подготовка на чуждестранните кандидат-студенти е съществен елемент от процеса по интернационализация на висшето образование, като същевременно представлява важен фактор за академичната интеграция на чуждестранните кандидат-студенти. Доброто владеене на езика на обучение има отношение както към успешното включване в процеса на обучение, така и към добрата социална интеграция на студентите. Поради тези причини езиковата подготовка има решаващо значение за успешния прием, обучение и завършване на образованието на кандидатите. С действащата нормативна уредба в Република България са регламентирани изискванията към езиковата подготовка на чужденците кандидатстващи за студенти, които не владеят езика на който се осъществява обучението по избраната от тях специалност. Целта на езиковата подготовка е да се формират или надградят езикови и терминологични познания в достатъчна степен, която да

позволява пълноценно участие в учебния процес на студентите, включително боравенето със специализирана литература, имаща отношение към изучаваната специалност. За да бъде постигната тази цел са нормативно регламентирани минималните изисквания за прием и стартиране на обучението на чуждестранните кандидат-студенти, както и контролни механизни за неговото приключване. Поради различните образователни потребности на обучаемите обаче, изпълнението единствено на нормативните изисквания и успешното завършване на езиков курс за придобиване на необходимото ниво на езикови познания, могат да не бъдат достатъчни за успешното включване в образователния процес.

2. Нормативни изисквания към езиковата подготовка

Нормативната рамка определя основните параметри, при които кандидат-студентите могат да бъдат приети и да започнат своето обучение, както и изискванията към висшите училища, които провеждат езикова подготовка. Законът за висшето образование дава възможност за прием на студенти при реда и условията, определени в правилниците на висшите училища, ако те не противоречат на държавните изисквания (Обн., ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г., изм. и доп., бр. 85 от 15.09.2026 г., стр. чл. 68). Междувременно е налице законово разграничение между различните категории чуждестранни кандидати. Гражданите на Европейския съюз и Европейското икономическо пространство, лицата получили постоянно пребиваване или статут на бежанец имат възможност да бъдат приемани по реда и условията за обучение на българските граждани. За част от кандидатите, които отговарят на нормативно определени изисквания е налична възможност за кандидатстване съгласно актове на Министерския съвет, в които също е предвидено провеждането на езикова подготовка, успоредно с обучението по избраната специалност. Поради презумпцията, че тези кандидати владеят български език, до степен позволяваща обучение, осигурената възможност е за специализирана подготовка с терминологична насоченост, която се провежда през първата година на обучението за придобиване на образователно-квалификационна степен. Такива са регламентираните ред и условия за прием на студенти с български произход[2], за чуждестранните граждани и лицата без гражданство, получили временна закрила на територията на Република България[3], както и за гражданите на Република Северна Македония[4]. От

[2] Постановление № 103 от 31 май 1993 г. за осъществяване на образователна дейност сред българите в чужбина

[3] Постановление № 264 от 25 юли 2024 г.за приемане на чуждестранни граждани или лица без гражданство, получили временна закрила на територията на Република България, за студенти в българските държавни висши училища

[4] Постановление № 228 на МС от 20.05.1997 г. за приемане на граждани на Република Северна Македония за студенти в държавните висши училища на Република България

друга страна, в множество спогодби и споразумения за образователен, научен и културен обмен на студенти и специалисти между Република България и други държави е предвидена възможност за провеждане на подготвителна година за езикова и специализирана подготовка, когато обучението по специалността ще бъде проведено на език, който кандидатът не владее[56]. Този индивидуален подход към различните категории кандидати за обучение е показателен за законовите възможности, които се предвиждат за нуждите на различните обучаеми и техните образователни потребности.

Изискванията към езиковата подготовка са регламентирани с Наредбата за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България. С цитираната наредба е предвиден ред за прием на кандидати от чужбина, които не попадат в изброените категории, като е предоставена възможност, желаещите да се обучават да докажат своите езикови познания, включително да валидират такива или да придобият изискваното ниво на владеене на езика, чрез включване в подготвителен езиков курс. Наличието възможност за индивидуален подход към всеки кандидат създава допълнителни механизми за осигуряване на индивидуалните потребности на различните категории кандидати.

С Наредбата за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България са регламентирани и изискванията към висшите училища, които имат право да провеждат подобно езиково и специализирано обучение. Подготвителната езикова и специализирана подготовка може да бъде провеждана на територията на Република България в департаменти на висшите училища, които отговарят на изискванията на Закона за висшето образование. В случай че висшето училище не разполага с такова основно звено, то подготовката може да бъде проведена в друго висше училище, в което е наличен съответния департамент и отговаря на законовите изисквания.

Регламентирана е и минималната продължителност на обучението, като е предвидено да бъде не по-малко от 9 месеца. Определени са изискванията и за минимален хорариума на обучението, за хуманитарните специалности - български език или език, на който ще се провежда обучението – 800 учебни часа, а за всички останали специалности – български език или език, на който ще се провежда обучението – 650 учебни часа, и специализирани учебни дисциплини – 350 часа (Наредба за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България, Обн. ДВ. бр. 40 от 16 Май 2000 г., изм. и доп. ДВ. бр. 49 от 30 Юни 2022 г.). Това изискване е

[5] Споразумение за сътрудничество в областта на образованието между правителството на Република България и правителството на Социалистическа република Виетнам за периода 2025 - 2028 година

[6] Протокол за сътрудничество и обмен между Министерството на образованието и науката на Република България и Министерството на образованието и науката на Украйна за учебните 2024/2025, 2025/2026, 2026/2027 и 2027/2028 години

свързано с презумпцията, че за хуманитарните специалности, възможността за свободно боравене с езика е тясно свързана с бъдещата професионална подготовка на кандидат-студентите. При нехуманитарните специалности, езиковото обучение е съпроводено от специализирана подготовка с терминологична насоченост, която е относима към конкретната професионална област. Чрез провеждането на контролни процедури, минималните изисквания, регламентирани с нормативната уредба има възможност да бъдат коригирани, така че подготовката да бъде продължена и да осигури необходимите знания спрямо потребностите на обучаемите.

3. Контрол върху езиковата подготовка

Езиковата подготовка по своята същност представлява продължителен процес, насочен към натрупване и усъвършенстване на знания, умения и компетентности. Успешното изпълнение на този процес е свързано не само с качеството на учебното съдържание и прилагането на подходящи методи за обучение, но и от системното проследяване на постигнатите резултати от обучаемите. Поради тази причина, прилагането на контролни процедури има особено значение в процеса на обучение, тъй като чрез тях обучаващата институция и преподавателя получават навременна информация относно степента на усвояване на учебния материал, като се идентифицират пропуските и затрудненията на обучаемите. Това от своя страна създава възможности за своевременното предприемане на действия за запълване на дефицитите или дори за адаптиране на учебното съдържание спрямо нуждите на обучаваните, включително чрез осигуряване на допълнителни източници на информация за самостоятелно надграждане на натрупаните знания. Тези характеристики на контрола му придават както диагностична функция за определяне на постигнатите цели, така и коригираща функция при идентифициране на пропуски в процеса на обучение. Контролът може да има и мотивационна функция за обучаемите, които се справят по-бързо с усвояването на учебното съдържание. В процеса на прием и обучение на кандидат-студенти, контролните дейности насочени към езиковата подготовка може да бъдат разгледани от няколко аспекта, а именно *предварителен, текущ и последващ* контрол.

Необходимостта от установяване на езиковите компетентности на кандидатите преди започване на обучението може да бъде определена като *предварителен контрол*. Чрез него се спомага да бъдат преценени възможностите на кандидатите да се справят с учебното съдържание на езика, на който се провежда обучението по специалността. Чрез него се взема решение и относно необходимостта от провеждане на езикова подготовка за всеки отделен кандидат-студент. С нормативната уредба, контролната процедура е регламентирана с чл. 12, ал. 1, т. 6 от (Наредба за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България, Обн. ДВ. бр. 40 от 16 Май 2000 г., изм. и доп. ДВ. бр. 49 от 30 Юни 2022 г.), съгласно която чужденците, които ще провеждат обучение на

друг език следва да представят документ за владеене на езика. Междувременно е предвидена и възможност кандидатите, които владеят езика на който ще се провежда обучението да се явят на изпит пред комисия, с който да докажат своите умения и компетентности, без да са преминали езикова подготовка. Тези възможности са в съответствие с принципите за валидиране на знания и умения от предходно обучение, като същевременно предоставят информация за нивото на езиковите компетентности на кандидатите.

Предварителният контрол обхваща и образователните институции, които осигуряват езиковата и специализирана подготовка. Изпълнението на изискванията биват проверени както спрямо нормативно регламентираните критерии към основните звена, които провеждат езиковото обучение, така и спрямо учебната документация, включваща учебен план, съдържащ задължителния минимален хорариум на изучаваните дисциплини, и съответните задължителни теми, спрямо спецификата на бъдещото обучение, така и учебната програма, която следва да отразява минималната продължителност на обучението. Организацията на учебния процес подлежи на контрол както от външни за висшето училище контролни институции, включително Националната агенция за оценяване и акредитация и Министерството на образованието и науката, така и от контролните органи на конкретното висше училище, отговорни за осигуряване на качество на учебния процес.

Текущият контрол реферира към процеса на усвояване на знания в периода на провеждане на езиковата подготовка. Той може да включва тестове, участие в дебати, писмени задачи или представяне на разработени проекти по зададена тема. Целта е да се установи успеваемостта на усвояване на новите знания и при необходимост да се предприемат допълнителни действия и насочени усилия за набавяне на пропуснати знания. Чрез текущият контрол могат да се установят и несъответствия между учебната програма и способностите за усвояване на знания на обучаемите. При необходимост за част от кандидатите, според техните потребности могат да бъдат предоставени допълнителни материали за самостоятелна подготовка, която да компенсира натрупани пропуски или да придобият допълнителни знания. Този тип контрол има критично влияние върху кандидатите за обучение по специалности от регулираните професии като медицина, фармация, право, архитектура и инженерните специалности, при които добрата специализирана подготовка е решаваща за бъдещото усвояване на учебния материал, голяма част от който реферира съм специализирана терминология.

С действащата нормативна уредба е регламентиран ред и за осъществяване на *последващ контрол,* като е определен различен контролен механизъм спрямо езиковата подготовка и специализираната подготовка. За завършване на езиковата подготовка на езика, на който ще се осъществява обучението е предвидено осъществяването на контрол именно чрез писмен или устен изпит, който се полага пред комисия. За специализираната подготовка обаче, законодателят е предвидил полагане на изпити пред комисия

по всички дисциплини, които са разписани в учебния план. Тази контролна дейност е свързана с установяване на реално придобитите езикови компетентности от обучаемите. Оценяването има необходимост да обхваща задължителните езикови умения – четене, писане, слушане и говорене, тъй като те са основополагащи за успешното включване в академичния процес. Включването в изпитните процедури на задачи, относими не само към граматичните правила и лексиката, но имащи и практическа насочест към бъдещото обучение по избраната специалност дава допълнителна информация и представя конкретни резултати, които са относими към изискванията за успешното справяне с академичните изисквания. Такива задачи могат да включват отговор на въпроси посредством извличане на информация от специализиран текст; резюмиране на специализирана информация; представяне на информация по предварително зададена тема, имаща професионална насоченост; създаване на писмен текст в академичен стил, посредством усвоената специализирана подготовка с терминологична насоченост. Предвидено е на лицата, успешно завършили езиковата и специализираната подготовка, да се издава свидетелство от висшето училище, провело обучението (Наредба за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България, Обн. ДВ. бр. 40 от 16 Май 2000 г., изм. и доп. ДВ. бр. 49 от 30 Юни 2022 г.). Следва да се обърне внимание, че именно успешното завършване на езиковата подготовка е едно от условията свързани с достъп до продължаване на образованието, т.к. с цитираната наредба е предвидено условието лицата да бъдат записвани за студенти, след като представят свидетелство за успешна завършена езикова и специализирана подготовка.

4. Образователни потребности на обучаемите

Езиковата подготовка има решаващо значение за успешното стартиране на учебния процес от чуждестранните студенти. Недостатъчните езикови познания може да възпрепятстват както усвояването на учебния материал и комуникацията в учебна среда, така и подготовката и успешното полагане на изпити, поради неправилно разбиране на поставените въпроси или казуси за решаване. В този смисъл, добрата езикова компетентност е основополагащ фактор за успешното стартиране на обучението по избраната специалност. Поради тази причина, усъвършенстването на езиковите познания по специалността, на която се провежда обучението не бива да приключват с успешното завършване на подготвителната година и записването на кандидатите за студенти. Специализираната езикова подготовка от своя страна има пряко отношение към умението за работа със специализирани текстове и терминология, имащи пряко отношение към последващото обучение и академична успеваемост на чуждестранните студенти. В този контекст, при определянето на съдържанието на езиковата подготовка е целесъобразно да се вземат предвид изискванията към обучение по определената специалност

или професионално направление, при което то да бъде адаптирано спрямо бъдещите потребности на обучаемите за натрупване на специфични терминологични знания.

Провеждането на допълнителни езикови курсове, които да се реализират след придобиване на студентски статус на обучаемите, имащи за цел адаптиране на натрупаните знания към процеса на обучение по конкретната специалност и тяхното усъвършенстване, спрямо специфичните потребности на всеки студент е подход, който би способствал за придобиване на увереност на студентите и допринесъл за тяхната по-добра адаптация и учебна подготовка. Такава подкрепа би могла да бъде интегрирана в учебния процес или да бъде насочена спрямо специфичните потребности на всеки обучаем в периода на обучение, включително чрез осигуряване на допълнителни консултации или избираеми модули в учебната програма. За отчитане на удовлетвореността на обучаемите и техния напредък, въвеждането на регулярни изпитни процедури, целящи текущ контрол, ще имат благоприятно въздействие както за обучаемите от една страна, така и за институцията и преподавателите от друга. Обучаемите ще имат актуална информация за техния напредък, силни и слаби страни в процеса на натрупване на знания. Добавената полза може да бъде както с оглед попълване на пропуснатите знания от обучаемите, така и за обучаващата институция и преподавателите, които от своя страна след анализ на резултатите ще имат възможност да адаптира учебното съдържание спрямо индивидуалните потребности на обучаемите. Такива стъпки биха спомогнали за установяването на реално постигнатата езикова компетентност от лицата.

Образователните потребности на обучаемите могат да бъдат многообразни, насочени както към натрупване на *комуникативни* и *граматични* знания и умения, така и към усъвършенстване на *специализираната терминология*. Наличието на *комуникативни умения,* свързани с провежданото обучение на чужд език са ориентирани към непосредствената необходимост от ежедневното общуване в академична среда, воденето на дискусии, участието в семинарни занятия и колоквиуми. Натрупаните *граматични знания* са предпоставка за способността за свободно боравене с езика, което от своя страна е елемент от успешното представяне на студентите в процеса обучение и провеждане на контрол по специалността, извличането на ключова информация, писане на реферати и курсови работи, представянето на собствените разработки и полагането на изпитните процедури. Наличието на усвоени знания за боравене със *специализираната терминология*, както и натрупването на нови знания са необходимо условие за усвояването на учебния материал по специалността. Уменията за разбиране на специализиран научен текст, присъствието на лекции и тяхното усвояване, както и способността за формулиране на собствени твърдения и аргументи по поставени въпроси в процеса на обучение са неминуемо свързани с умението за боравене с конкретна специализирана терминология.

В концептуалната рамка на езиковата компетентност (Kern, 2000) има три измерения на академичната грамотност (езикова, когнитивна и социокултурна), измервани в нива в Общоевропейската езикова рамка (CEFR) (Дойкова). CEFR разглежда езиковите компетентности като набор от умения, които позволяват на обучаемите да си служат с езика в различна социална сфера на общуване. Чрез нея не се дават точни предписания, а се представят ключови аспекти за преподаване и придобиване на знания, с което се цели повишаване на качеството и използването на общи скали за оценяване на езиковите компетентности (Council of Europe portal). От друга страна обаче, висшето образование в контекста на необходимите знания и умения, които всеки професионалист трябва да притежава, поставя допълнителни изисквания към езиковата компетентност, свързани с готовността за общуване в академична среда и боравене със специализирана литература. Поради тези причини провежданата езикова и специализирана подготовка от висшите училища има много по-комплексна цел от достигането на определеното езиково ниво на обучаемите. Тази подготовка спомага не само за натрупването на езикови познания, но и за изграждането на академична култура и умения за общуване във формална среда с използване на специализиран език. В този смисъл е необходимо да се разграничат образователните потребности на обучаемите относно общоезиковата компетентност и езиковата и специализирана компетентност, необходима за академично обучение и професионално усъвършенстване.

Особено място в процеса на провеждане на езиковото обучение е броят на обучаемите в учебната група. С действаща нормативна уредба не са въведени изисквания за минимален или максимален брой обучаеми, поради което правото на вземане на това решение е оставено в рамките на академичната автономия на висшите училища. Размерът на групата обаче има пряко влияние върху организацията на учебния процес, възможностите за осигуряване на индивидуален подход към всеки обучаем и предоставянето на обратна връзка след провеждането на контролни дейности.

При езиковото обучение броят обучаеми в група е фактор с особено значение и поради спецификата на този вид обучение. За разлика от други дисциплини, при които чрез самостоятелна подготовка би могло да се усвои учебното съдържание, то в основата на изучаването на чужди езици е комуникацията и практическото приложение, за да бъдат натрупани правилни знания и езикови компетентности. Броят на обучаемите има отношение както към продължителността на обучението, така и към възможностите за организация на учебната дейност. При по-малък брой участни в групата преподавателят има по-голяма възможност да наблюдава всеки участник и да идентифицира конкретни затруднения, включително чрез адаптиране на учебното съдържание. При по-големи групи и ограничено от хорариума учебно време се поражда риск част от обучаемите да имат лимитирано участие в комуникативните дейности и да не получат навременни насоки за

справяне с възникнали затруднения при усвояване на учебния материал. Натрупването на пропуски, които не са идентифицирани, и за които не са предприети коригиращи действия може да доведе до невъзможност за справяне с провежданите контролни процедури, а това от своя страна да създаде необходимост от удължаване на езиковата подготовка.

Поради липсата на универсално решение за оптималния брой обучаеми в процеса на езикова и специализирана подготовка, решение на този проблем следва да се потърси след анализ на поставените цели и идентифициране на индивидуалните потребности на курсистите в учебните групи. При дейности свързани с повишаване на уменията за слушане с разбиране или разработване на самостоятелни текстове, размерът на групата може да има помалко влияние върху успешното усвояване на знания, особено при наличието на добра материална база и осигурени подходящи учебни ресурси. От друга страна, за езикова и специализирана подготовка, насочена към развитието на комуникативни умения и дейности свързани с практически задачи, има необходимост от осигуряване на условия за работа в по-малки групи с оглед гарантиране на участие на всички обучаеми в процеса. Независимо от размера на групата обаче, следва да се отчете индивидуалното ниво на владеене на езика на всеки един от обучаемите. Наличието на големи различия в езиковото равнище на участниците потенциално би създало риск както от твърде голямо изоставане на участниците с по-ниско стартово ниво, така и от забавяне на напредъка на обучаемите, които са имали по-високо начално равнище на владеене на езика. Прилагането на контролни механизми в процеса на предварителен контрол може да сведе до минимум риска от сформиране на група, в която участниците имат различни образователни потребности.

5. Заключение

Езиковата и специализирана подготовка на чуждестранните студенти е съществен фактор за успешното включване и провеждане на учебния процес от студентите. Поради тази причина тя не следва да приключва с изпълнението на нормативните изисквания за провеждане на обучението. Необходимо е тези изисквания да бъдат допълнени от продължаваща подкрепа, ориентирана към натрупване на допълнителни комуникативни и терминологично насочени знания и умения по изучаваните специалности. Съществуващите минимални нормативни изисквания по отношение на езиковата подготовка свързани с продължителността, хорариума и условията за успешно завършване на обучението са недостатъчни за формирането на нужните знания и умения за отделните кандидати. Прилагането на контролни механизми в процеса на обучение, има потенциала да способстват при имплементирането на гъвкав подход, насочен към обхващане в по-голяма степен на образователните потребности на обучаемите. Системният характер на контрола от своя страна има отношение към постигането на уверена сигурност за устойчивите резултати от проведената езикова подготовка. Важно значение

има и съответствието между контролните процедури, които следва да бъдат свързани с предварително формулираните и поставени цели пред езиковата и специализирана подготовка. Оптимизирането на езиковата подготовка, нейната продължителност и хорариум спрямо началното ниво на езикови компетентности на обучаемите, изискванията за обучение по определената специалност и осигуряването на продължаваща подкрепа след придобиване на студентски статус биха допринесли за успешното включване на студентите в учебния процес и повишаване на качеството на тяхното обучение.

Източници

Council of Europe portal. (н.д.). Изтеглено на 09 2026 г. от Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) : https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context

Kern, R. (2000). Lyteracy and language teaching. Oxford University Press.

Дойкова, И. Езикова и комуникативна компетентност за академично преподаване на английски език. Варна: https://journals.mu-varna.bg/index.php/conf/article/viewFile/9461/8301.

Закон за висшето образование. (Обн., ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г., изм. и доп., бр. 85 от 15.09.2026 г.). Република България.

Митрева, П. (н.д.). Езикова компетентност на ученици билингви. Изтеглено на 09 2026 г. от i-Продължаващо образование: https://journal.deo.uni-sofia.bg/14568/

Наредба за държавните изисквания за приемане на студенти във висшите училища на Република България. (Обн. ДВ. бр. 40 от 16 Май 2000 г., изм. и доп. ДВ. бр. 49 от 30 Юни 2022 г.). Република България.

Постановление № 103 от 31 май 1993 г. за осъществяване на образователна дейност сред българите в чужбина. (Обн. ДВ. бр.48 от 4 Юни 1993г., изм. и доп. ДВ. бр. 49 от 17 Юни 2025 г.). Република България.

Постановление № 264 от 25 юли 2024 г. за приемане на чуждестранни граждани или лица без гражданство, получили временна закрила на територията на Република България, за студенти в българските държавни висши училища. (25.07.2024 г.). Република България.

Постановрение № 228 на МС от 20.05.1997 г. за приемане на граждани на Република Северна Македония за студенти в държавните висши училища на Република България. (Обн., ДВ, бр. 42 от 27.05.1997 г., изм. и доп., бр. 5 от 18.01.2022 г., бр. 74 от 29.08.2023 г.). Република България.

Протокол за сътрудничество и обмен между Министерството на образованието и науката на Република България и Министерството на образованието и науката на Украйна за учебните 2024/2025, 2025/2026, 2026/2027 и 2027/2028 години. (Одобрен с Решение № 886 от 19 декември 2024 г. на Министерския съвет. В сила от 2025 април 2025 г., Обн. ДВ. бр.58 от 18 юли 2025 г.). Република България.

Споразумение за сътрудничество в областта на образованието между правителството на Република България и правителството на Социалистическа Република Виетнам за периода 2025-2028 година. (Одобрено с Решение № 773 от 14 ноември 2024 г. на Министерския съвет.). Република България.

Цацова, Д. (2024). Акценти в чуждоезиковото обучение теоретична основа и съвременни практики. Парадигма.

A MODEL OF DIGITAL PARTNERSHIP BETWEEN SCHOOL AND PARENTS VIA THE “SHKOLO” EDUCATIONAL PLATFORM

Galya Vezirova, PhD Student at D. A. Tsenov Academy of Economics - Svishtov, Department of Management, Doctoral Program in Social Management

Abstract: This paper examines the essential role of the Bulgarian educational platform "Shkolo" as a key strategic tool for managing the educational process and constructing an effective digital partnership between schools and parents within the framework of modern digital communication. The rapid acceleration of digitalisation in primary and secondary education has transformed online management platforms from auxiliary reporting instruments into primary channels for institutional communication. This study analyses the specific technical capabilities, functional parameters, and real-time operational monitoring features of the "Shkolo" platform. Particular emphasis is placed on its capacity to establish a transparent, two-way communication model between teachers, school administration, and families.

The research evaluates specific functional modules, including real-time academic grade tracking, behavioral reporting, automated attendance records, digital excuse notes, integrated calendar scheduling, and direct messaging channels. Furthermore, the paper highlights how specialised subject-specific resources, such as foreign language audio materials and interactive assignments, enable parents to actively support their children's learning at home regardless of their own subject-matter expertise. By shifting the paradigm from traditional one-way institutional reporting to an interactive collaborative framework, the platform converts parents from passive observers into engaged partners in the educational ecosystem.

Finally, the study addresses current challenges associated with digital communication- such as information overload, boundaries regarding teacher working hours, and digital literacy disparities- while offering practical recommendations for optimising platform integration through institutional digital communication codes and targeted parental training initiatives.

Keywords: Shkolo platform, electronic register, digital communication, school-parent partnership, educational management.

1. Introduction

The digitalisation of contemporary public life has necessitated a far-reaching transformation across all aspects of the education system. In recent years, the concept of managing educational institutions has undergone a fundamental shift - from adherence to traditional bureaucratic and administrative procedures to the creation of flexible, information-driven ecosystems (Angelov, 2022, p. 85). In this new reality, the flow of communication between the school and the family has ceased to be a periodic event centred on traditional parents’ evenings or paper notes, and has become a continuous, dynamic and two-way process.

According to Angelov, modern cloud-based school management software solutions are transforming passive administrative reporting into a dynamic environment for real-time monitoring (Angelov, 2022, p. 94). In Bulgarian educational practice, the national educational platform ‘Shkolo’ has established

itself as the leading standard and technological backbone for the organisation of school life. It does not merely digitise the paper register, but builds an integrated virtual space for interaction, bringing together school management, teachers, pupils, parents and external institutional partners.

In the context of the concept of 'overlapping spheres of influence' developed by Joyce Epstein, the family and the school are two institutions whose functions must necessarily intertwine in order to ensure the child's cognitive, social and emotional development (Epstein, 2018, pp. 18-21). The 'Shkolo' platform functions precisely as a digital driving force behind this intertwining, overcoming the physical, temporal and logistical constraints of traditional dialogue.

2. Regulatory framework and technical architecture of the 'Shkolo' platform

2.1. Regulatory compliance and legal framework

The implementation and operation of the 'Shkolo' platform in Bulgarian schools is based on a solid legal foundation. The process of digitising school documentation was officially regulated by Regulation No. 11 of 1 September 2016 on the assessment of pupils' learning outcomes (Article 18, paragraphs 2-4; Article 22), as well as by Regulation No. 8 of 11 August 2016 on information and documents in the pre-school and school education system. The platform is fully integrated with the National Electronic Information System for Pre-school and School Education (NEISPSE) at the Ministry of Education and Science, which enables automated data exchange, eliminates duplication of information and ensures that the operational records maintained are fully compliant with the law.

2.2. Architectural and software specifics

From a technological perspective, 'Shkolo' is a specialised SaaS (Software as a Service) platform based on cloud technologies (Shkolo Ltd, 2023, p. 12). This provides a number of key benefits for school management:

- Multi-platform capability and cross-platform access: The platform provides full access via all types of web browsers, as well as via optimised mobile apps for the Android and iOS operating systems (Angelov, 2022, p. 95). This ensures that parents receive instant notifications (push notifications) directly on their personal smart devices.
- Security and protection of personal data: As the system handles sensitive information (grades, health records, addresses and contact details), it adheres to strict standards in accordance with the General Data Protection Regulation (GDPR). Access to data is strictly differentiated on the basis of roles and permissions (teacher, form tutor, headteacher, parent, pupil).
- Modularity and scalability: The software architecture is divided into logically related functional modules ('Diary', 'Messages', 'Applications', 'Calendar', 'Teaching Materials', 'Analyses and Reports'), which allows

each educational institution to adapt the system to its specific needs (Shkolo Ltd, 2023, p. 14).

3. Functional potential and operational capabilities of 'Shkolo'

3.1. Academic monitoring and real-time transparency

Traditional paper diaries and notebooks came with an information gap - parents often only found out about their children's marks or accumulated absences weeks later. 'Shkolo' eliminates this information lag:

- Instant grading: Any current, term or annual mark entered becomes visible to the parent the moment it is confirmed by the teacher. Explanatory comments can be added to marks in line with the marking scheme (e.g. 'criteria for written work: grammar 8/10, vocabulary 9/10').
- Absence and lateness management: Absences are recorded in the first few minutes of the lesson. The system automatically generates a notification to parents, which helps prevent unauthorised absences and acts as a deterrent against early school leaving.
- Calendar-based workload planning: The 'Calendar' module displays timetables for class tests and exams, protecting pupils from excessive academic overload and enabling parents to help plan their children's revision at home.

3.2. Digitisation of administrative services

The platform radically reduces the administrative burden for both parties by introducing fully digital procedures (Shkolo Ltd, 2023, pp. 16-18):

- 'Applications' module (Electronic Excuse Notes): Parents can submit applications for a pupil's absence for personal reasons (up to 15 days in a school year) directly via the app with just a few clicks, without the need for a paper document to be passed on via the pupil.
- Signing declarations and consents: Administrative documents for participation in school trips, outdoor education programmes, project activities or medical examinations are confirmed by the parent's digital consent.
- Electronic report card: The system automatically validates and generates electronic documents that comply with the requirements of the Ministry of Education and Science.

4. Models of two-way communication: From passive information provision to active partnership

Overcoming the one-way communication model is the most important contribution made by the 'Shkolo' platform to the management of the school community. The architecture of the platform enables a constant dialogue to be maintained between all stakeholders.

Matrix of digital interaction on the 'Shkolo' platform:

Functional channel	**Communication channel: School \ Parent**	**Communication channel: Parent \ School**	**Institutional / Pedagogical impact**
'Messages' module (Shkolo Ltd, 2023, p. 15)	Sending personalised and group notifications, letters from management, and reminders.	Enquiries regarding the teaching process, and arranging one-to-one meetings.	Eliminating the subjective transmission of information by the pupil.
Feedback on progress (Vasileva, 2021, p. 120)	Reports on individual progress, specific difficulties or outstanding talents.	Providing information about specific needs, health conditions or family circumstances.	Early diagnosis of learning difficulties and timely prevention.
'Questionnaires and Surveys' module (Angelov, 2022, p. 98)	Publication of surveys on subject choices, school menus, uniforms, etc.	Casting votes, submitting proposals and proposing amendments.	Involving parents in the democratic governance of the school.
'Events and Projects' module (Epstein, 2018, p. 26)	Publishing announ-cements about school celebrations, open lessons and charitable initiatives.	Registering to take part, confirming attendance, offering to volunteer.	Building a strong and supportive school community.

4.1. Use of the platform in subject-specific and foreign language teaching

The platform shows particularly high potential in foreign language teaching and specific subject areas, where continuity between school and home is crucial. The foreign language teacher can attach audio files with correct pronunciation, interactive worksheets and links to platforms such as Kahoot, Quizlet, Duolingo or Lingolia to a specific lesson (Vasileva, 2021, p. 54).

This feature solves the classic problem where a parent is unable to help their child at home due to a lack of proficiency in the relevant foreign language. With access to the digital resources shared by the teacher on 'Shkolo', parents can easily organise and monitor their child's homework, ensuring consistency in language acquisition (Vasileva, 2021, p. 122; Epstein, 2018, p. 27).

5. Analytical tools and business intelligence for school management

For school leaders (headteachers and deputy headteachers), 'Shkolo' is not merely a logbook, but a powerful tool for analytical management and data-driven decision-making (Angelov, 2022, pp. 105-108) The platform automatically generates:

- Comparative analyses of academic performance: This enables the tracking of average academic performance by class, year group, subject and individual teachers.

- Absence statistics: Automatic identification of critical trends in the accumulation of unexcused absences, enabling the timely activation of the mechanism for inclusion and retention within the education system.
- Assessment of parental engagement: The system provides data on the percentage of parents who actively log into the app, view messages and respond to surveys. This enables the school management to identify 'at-risk classes' with low levels of parental engagement and to take targeted action.

6. Challenges, critical issues and guidelines for optimisation

Despite its undeniable advantages, the widespread adoption of digital communication via 'Shkolo' has revealed a number of shortcomings and challenges that require careful management:

1. The erosion of psychological boundaries in teaching: The ability to send messages at any time of the day or night often leads to an invasion of teachers' personal space and 'burnout' (Angelov, 2022, p. 102).

2. 'Hyper-control' syndrome: Constant access to real-time grades and attendance records sometimes leads to excessive control on the part of parents, increasing students' levels of anxiety.

3. The digital divide and unequal digital literacy: Some families from vulnerable socio-economic groups do not have permanent access to smart devices or the skills required to make full use of the platform's modules.

4. Formalisation of communication: The risk that genuine, personal contact may be entirely replaced by brief electronic text messages, which could undermine the school's educational role.

Recommendations for optimising practice:

- Development of a School Code of Conduct for Digital Communication: Formal definition of so-called 'time slots' for sending and replying to messages (e.g. from 08:00 to 18:00 on working days).
- Organising digital workshops for parents: Organising short training sessions at the start of each academic year to familiarise parents with the full capabilities of the platform modules.
- A balanced hybrid model: Combining digital communication with traditional face-to-face meetings to discuss complex cases relating to pupils' behaviour and personal development.

7. Conclusion

The 'Shkolo' educational platform has demonstrated its ability to act as a strategic driver for the modernisation of Bulgarian schools. It goes beyond the scope of conventional digital archiving and is establishing itself as a multifunctional environment for management, monitoring and collaboration.

By providing transparency, efficiency and access to high-quality educational resources, the platform bridges the traditional divide between the

school and the family environment. The effective management of communication processes within ‘Shkolo’, combined with clear guidelines and a digital culture, transforms parents from passive observers into equal and engaged partners in the educational and upbringing process.

REFERENCES

Ангелов, Б. (2022). Дигитални платформи в управлението на българското училище. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, сс. 84-112 (Глава 3: „Управление на информационните потоци и облачни системи в предучилищното и училищното образование“).

Василева, М. (2021). Дигитални технологии и интерактивни модели в чуждоезиковото обучение. София: Академично издателство „Просвета“, сс. 45-68; 120-125.

Електронна платформа „Школо“ (2023). Наръчник и функционална документация за работа на учители и родители с платформата Shkolo.bg. София: Школо ООД, сс. 12-29 (Модули „Дневник“, „Съобщения“, „Заявления“ и „Статистики“).

Epstein, J. L. (2018). School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 14-42 (Chapter 1: "A Theory of Overlapping Spheres of Influence and the Six Types of Involvement").

Наредба № 8 от 11 август 2016 г. за информацията и документите в системата на предучилищното и училищното образование (Обн. ДВ. бр. 66 от 2016 г., изм. и доп.). Министерство на образованието и науката, чл. 4-12.

Наредба № 11 от 1 септември 2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците (Обн. ДВ. бр. 79 от 2016 г., изм. и доп.). Министерство на образованието и науката, чл. 18, ал. 2-4; чл. 22, сс. 8-11.

МНОГОЕЗИЧНАТА КОМУНИКАЦИЯ КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА УПРАВЛЕНИЕ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТ НА ТУРИСТИЧЕСКИТЕ ДЕСТИНАЦИИ

Редовен докторант Ива Пламенова Панайотова,
катедра „Икономика и управление на туризма“,
СА „Д. А. Ценов“ – Свищов

Резюме: Докладът изследва многоезичната комуникация като комуникационен капитал и хоризонтална управленска функция на туристическата дестинация. Чрез теоретичен анализ и синтез на литературата се разкриват нейните функционални, символни и стратегически измерения и връзките ѝ с информационната достъпност, туристическото преживяване, човешките ресурси, дестинационния бранд и конкурентоспособността. Обоснована е координационната роля на местното самоуправление и партньорството му с туристическия бизнес, дестинационните и образователните организации. Предложен е шестетапен концептуален модел, който включва пазарен анализ, определяне на езикови приоритети, създаване и локализация на съдържание, развитие на човешките ресурси, интегриране в дестинационния бранд и измерване на резултатите с обратна връзка. Моделът се основава на принципите на пропорционалност и последователност и представя многоезичието като адаптивен, основан на данни ресурс за устойчиво конкурентно позициониране.

Ключови думи: многоезична комуникация; туристическа дестинация; конкурентоспособност; дестинационен маркетинг; местно самоуправление

JEL: L83; M31; Z13

MULTILINGUAL COMMUNICATION AS A TOOL FOR MANAGEMENT AND COMPETITIVENESS OF TOURIST DESTINATIONS

Iva Plamenova Panayotova, PhD student, Department of Tourism Economics and Management, D. A. Tsenov Academy of Economics - Svishtov

Abstract: This paper explores multilingual communication as communication capital and a horizontal management function within tourist destinations. Through theoretical analysis and a literature synthesis, the study reveals its functional, symbolic, and strategic dimensions, linking it to information accessibility, tourist experience, human resources, destination branding, and competitiveness. The coordinating role of local government and its partnership with tourism businesses, destination management organizations, and educational institutions are substantiated. Furthermore, a six-stage conceptual model is proposed, incorporating market analysis, language priority definition, content creation and localization, human resource development, destination brand integration, and performance measurement with feedback. Built on the principles of proportionality and consistency, the model positions multilingualism as an adaptive, data-driven resource for sustainable competitive positioning.

Keywords: multilingual communication; tourist destination; competitiveness; destination marketing; local self-government

Въведение

Туризмът е сектор, в който създаването на стойност е неразривно свързано с комуникационното взаимодействие. Туристическият продукт се формира не само от материалните характеристики на настаняването, хранението, транспорта и атракциите, а и от последователността от контакти с туристически предприятия, културни институции, местни жители и публични структури. Поради това комуникацията е част от самото преживяване и влияе върху информираността, сигурността, доверието, удовлетвореността и цялостното възприемане на дестинацията.

Международният характер на туристическите потоци придава особено значение на езиковото и културното посредничество. Туристическите ситуации представляват временни взаимодействия между хора с различен езиков и културен произход, при които участниците адаптират речта, поведението и използваните комуникационни средства (Heller et al., 2014). Едновременно с това контактът между дестинацията и посетителя започва още преди пътуването чрез официални сайтове, социални мрежи, резервационни платформи, дигитални карти, видеосъдържание и онлайн отзиви. Достъпността, съгласуваността и културната адекватност на информацията на различни езици следователно влияят както върху избора на дестинация, така и върху качеството на преживяването на място.

Конкурентоспособността на туристическата дестинация е многомерна категория, която обединява ресурсите, условията на търсенето, поддържащите фактори и качеството на управлението. Устойчиво предимство възниква, когато наличните ресурси се преобразуват в стойност за посетителя чрез координирани управленски действия (Crouch & Ritchie, 1999; Dwyer & Kim, 2003). В този контекст многоезичната комуникация може да се разглежда като част от комуникационния капитал на дестинацията – натрупана способност да се създава, адаптира и разпространява разбираема, достоверна и културно адекватна информация, да се поддържа последователен публичен образ и да се изграждат отношения с различни групи посетители. Този капитал включва човешки компетенции, дигитално и физическо съдържание, организационни стандарти и механизми за координация и обратна връзка.

Целта на доклада е да анализира ролята на многоезичната комуникация като инструмент за управление и повишаване на конкурентоспособността на туристическите дестинации и да предложи концептуален модел за нейното стратегическо прилагане. Методологичната основа е теоретичен анализ и синтез на научни публикации в областта на туристическото управление, дестинационния маркетинг, езиковата политика, междукултурната комуникация и професионалните езикови умения. Анализирани са връзките между информационната достъпност, човешките ресурси, брандирането,

институционалната координация и резултатите от комуникацията, като специално внимание е отделено на местното самоуправление. Изследването има концептуален характер; предложеният шестетапен модел представлява аналитична рамка, която подлежи на последваща емпирична проверка и адаптиране към конкретни дестинации, целеви пазари и комуникационни канали.

1. Теоретични основи и комуникационен капитал на туристическата дестинация

Многоезичната комуникация в туризма може да се определи като целенасочен обмен на информация между участници с различен езиков и културен произход чрез използване на повече от един език и адаптиране на съдържанието, формата и начина на общуване към характеристиките на конкретната аудитория. Тя има едновременно функционално, социално и стратегическо измерение. Във функционален план езикът осигурява достъп до необходимата за пътуването информация за транспорт, настаняване, хранене, туристически атракции, цени, правила и безопасност, като намалява несигурността и улеснява ориентацията на посетителя в непозната среда. В социален план той създава условия за непосредствено взаимодействие между туристи, служители и местни жители, а в стратегически – участва във формирането, позиционирането и възприемането на образа на дестинацията. Тези измерения са взаимно свързани, защото практическата достъпност на информацията влияе върху доверието и удовлетвореността, а качеството на общуването се превръща в част от цялостната оценка на туристическото преживяване. Спецификата на туристическата комуникация произтича от временния характер на контакта, ограниченото предварително познаване между участниците и различната степен на езикова компетентност. Туристът невинаги владее местния език, а персоналът не може да познава езиците на всички посетители, поради което ефективността на взаимодействието зависи от способността на страните да използват общ език, да приспособяват сложността на изказа, да перифразират и да компенсират непълното разбиране чрез невербални, визуални и дигитални средства (Heller et al., 2014). Следователно многоезичната комуникация не предполага непременно съвършено владеене на множество езици, а изграждане на адаптивна комуникационна среда, в която информацията може да бъде получена и разбрана независимо от езиковите ограничения. Тази среда обхваща както непосредственото обслужване, така и сайтовете, резервационните системи, мобилните приложения, социалните мрежи, туристическите карти, информационните табели, менютата и указанията за безопасност. Съгласуваността между тези канали е съществена, тъй като противоречивите преводи, непоследователната терминология и различията между предварително обещаното и действително предоставеното могат да увеличат възприемания риск и да понижат доверието към дестинацията.

Значението на езика обаче надхвърля неговата информативна функция, защото туристът посещава не само географско пространство, а културна среда, носеща исторически, социални и символни значения. Когато сведенията за културното наследство, местните традиции, обичаите, кухнята и всекидневния живот са достъпни на разбираем за посетителя език, се създават условия не просто за получаване на факти, а за осмисляне на специфичната идентичност на мястото. В този контекст езикът функционира като посредник между местната култура и международния турист, като превръща ресурсите на дестинацията в разбираеми разкази, образи и преживявания. Това посредничество не трябва да се свежда до буквално възпроизвеждане на думи, защото културните понятия често нямат пълни съответствия в друг език. Необходимо е интерпретативно представяне, което съхранява автентичността на местната култура, но едновременно с това прави нейното значение достъпно за различни аудитории. Именно чрез подбора на думи, тона, метафорите, културните препратки и начина на разказване дестинацията се представя като определен тип място и преживяване, а туристическият дискурс насочва очакванията и начина, по който посетителят възприема и оценява видяното (Dann, 1996). От тази гледна точка езиковата среда може да се разглежда като част от комуникационния капитал на туристическата дестинация. Под комуникационен капитал следва да се разбира натрупаната способност на дестинацията да създава, адаптира и разпространява разбираема, достоверна и културно адекватна информация, да поддържа последователен публичен образ и да изгражда устойчиви отношения с различни групи посетители. Този капитал има материални проявления – информационни центрове, табели, дигитални платформи и преведени материали, но неговата същност е предимно нематериална и се съдържа в организационните знания, езиковите компетенции, общите стандарти, установената терминология, междуинституционалната координация и доверието на аудиторията. Той не възниква еднократно чрез превода на отделен сайт или брошура, а се натрупва с течение на времето чрез последователност между комуникационните канали, актуалност на информацията, професионално обслужване и способност за обратна връзка и адаптиране към променящите се пазари. Колкото по-добре са координирани тези елементи, толкова по-ясен, достъпен и разпознаваем е образът на дестинацията. При липса на координация дори значителните инвестиции в маркетинг могат да имат ограничен ефект, защото фрагментираната езикова среда затруднява ориентацията и създава несъответствие между бранд обещание и реалното преживяване. Достъпното и културно адаптирано представяне на ресурсите подпомага превръщането им в съдържателни преживявания и увеличава възможностите за по-пълноценно взаимодействие между посетителя и дестинацията (Божинова и др., 2023).

Съществен компонент на комуникационния капитал са човешките ресурси, тъй като туристическите услуги са трудоемки, а голяма част от тях

се предоставят чрез пряк контакт между гост и домакин. Езиковата компетентност на служителите има непосредствено отражение върху точността на информацията, скоростта на обслужването, предотвратяването на недоразумения и способността за реакция при проблемни ситуации. Езикът на гостоприемството представлява специфична професионална компетентност, свързана с последователните етапи на взаимодействието – посрещане, установяване на потребностите, информиране, препоръчване, потвърждаване на избора, обработване на оплаквания и приключване на обслужването. Следователно туристическият служител не просто владее чужд език, а използва подходящи професионални модели, чрез които създава усещане за внимание, сигурност и уважение към посетителя (Blue & Harun, 2003). Чуждоезиковите умения са особено важни в туризма поради постоянния контакт с международни посетители и затова практическата езикова подготовка следва да бъде включена в системите за подбор, обучение, оценяване и кариерно развитие на персонала, а не да се разглежда като формално допълнение към професионалната квалификация (Leslie & Russell, 2006). В същото време качественото взаимодействие не се изчерпва с граматичната правилност и специализираната лексика, а изисква интеркултурна компетентност – разбиране на различните комуникационни норми, модели на учтивост, отношение към времето и личното пространство, начини за изразяване на съгласие, несъгласие или недоволство и способност поведението да се адаптира към конкретната ситуация (Ting-Toomey & Chung, 2012). Така многоезичието се разширява от познаване на чужди езици към професионално действие в културно разнообразна среда. От управленска гледна точка това предполага езиковите и интеркултурните компетенции да бъдат обвързани с реалните целеви пазари на дестинацията, да се включват в длъжностните характеристики и стандартите за обслужване и да се развиват чрез практически обучения, симулации и анализ на конкретни ситуации. Особено значение имат уменията за ясно обяснение, активно слушане, задаване на уточняващи въпроси, перифразиране и използване на достъпни визуални средства, защото именно те позволяват комуникацията да остане ефективна при ограничено езиково владеене. Езиковата политика и развитието на човешките ресурси следователно трябва да бъдат взаимно обвързани: многоезичното съдържание в дигиталните канали и информационните центрове остава формално, ако служителите не могат да го прилагат в реални ситуации, докато индивидуалните езикови умения имат ограничен организационен ефект, когато липсват общи стандарти и координация. Устойчивият комуникационен капитал се формира именно чрез съчетаването на технологични решения, качествено съдържание, професионални компетенции и институционално сътрудничество, което превръща многоезичието от помощна дейност в дългосрочен ресурс за достъпност, доверие и конкурентно развитие на туристическата дестинация.

2. Многоезичната комуникация в управлението и конкурентното позициониране

Туристическата дестинация представлява сложна система от взаимозависими публични и частни участници, сред които общини, туристически предприятия, културни институции, транспортни оператори, местни жители и организации за управление и маркетинг на дестинацията. Ефективната комуникация между тях и с туристите е необходимо условие за координиране на цялостния туристически продукт, поради което многоезичието следва да се разглежда не като съвкупност от отделни преводачески дейности, а като хоризонтална управленска функция, обединяваща маркетинга, информационното обслужване и качеството на предлагането (Pike & Page, 2014). Стратегическото управление на тази функция започва с определяне на значимите за настоящото и бъдещото развитие на дестинацията езикови групи въз основа на данни за туристическите потоци, структурата и потенциала на целевите пазари, сезонността, продължителността на престоя и разходите на посетителите. Това позволява да се формулират обосновани езикови приоритети и общи стандарти за терминологията, стила, визуалната идентичност, представянето на културното наследство и актуализирането на информацията. Прилагането им осигурява съгласуваност между комуникацията на местните заинтересовани страни и посланията към посетителите, като ограничава риска от противоречиви преводи, различни наименования и нееднакви стандарти за обслужване. Езиковият капацитет следва да бъде включен и в плановете за кризисна комуникация, тъй като при транспортни нарушения, природни бедствия, здравни рискове и други извънредни ситуации туристите се нуждаят от навременна, ясна и разбираема информация. Онлайн отзивите, сигналите и оплакванията от своя страна могат да разкриват съществуващи комуникационни затруднения и да насочват необходимите коригиращи действия. Така многоезичната комуникация се развива като непрекъснат управленски процес, включващ анализ на потребностите, определяне на приоритети, планиране, реализация, наблюдение и актуализация. Този системен подход има пряко значение за конкурентоспособността на дестинацията, разбирана като способност да създава стойност за посетителите и да поддържа привлекателна позиция спрямо алтернативните места. В модела на Crouch и Ritchie тя обхваща основните ресурси, поддържащите фактори, управленския капацитет и условията на търсенето, а многоезичната комуникация е инструментът, чрез който туристическите ресурси стават достъпни и разбираеми за международната аудитория (Crouch & Ritchie, 1999). Многоезичното представяне намалява информационната асиметрия, улеснява избора, създава по-реалистични очаквания и ограничава комуникационните грешки, като по този начин укрепва доверието и качеството на преживяването. Способността за общуване с различни пазари допринася и за диференцирането на дестинацията, защото сигнализира международна ориентация и готовност за обслужване на разнообразна публика.

Следователно многоезичието не замества инфраструктурата, туристическите ресурси или професионалното обслужване, а увеличава тяхната стойност, като ги прави по-достъпни, разбираеми и привлекателни. Като нематериален стратегически ресурс то се развива чрез обучение, организационни стандарти и дигитални технологии и подпомага създаването на устойчиво конкурентно предимство (Dwyer & Kim, 2003). За българските дестинации това е особено важно при продуктовата и пазарната диференциация, тъй като разнообразните форми на туризъм могат да достигнат до подходящите международни сегменти само когато отличителните характеристики на местното предлагане са представени ясно и убедително.

Връзката между многоезичната комуникация и конкурентоспособността намира конкретно проявление в дестинационния маркетинг, който формира разпознаваемия образ на мястото и насочва вниманието на целевите пазари към него. Като част от брандирането, позиционирането и управлението на имиджа маркетингът използва езика като основен код, чрез който дестинацията формулира своето обещание към посетителя (Pike & Page, 2014). Поради това многоезичният маркетинг не трябва да се свежда до механично превеждане на едно и също рекламно послание, тъй като то може да бъде възприето по различен начин в отделните езикови и културни среди. Локализацията на съдържанието следва да отчита не само езиковата коректност, но и комуникационните норми, асоциациите, очакванията и мотивацията на конкретната аудитория. Това е особено важно за официалните сайтове, социалните мрежи, електронните туристически карти и мобилните приложения, които формират първото впечатление за дестинацията още преди пътуването. Дигиталното представяне трябва да бъде подкрепено от последователен езиков пейзаж и във физическата среда, тъй като табелите, менютата, картите, туристическите информационни центрове и надписите върху културните обекти също изграждат представата за международната достъпност на мястото и показват как глобалните езици взаимодействат с местната идентичност (Heller et al., 2014). Езиковото многообразие може да се превърне в елемент на бранд идентичността, когато изборът на езици, тонът и терминологията изразяват международна ориентация, без да заличават местната специфика (Илиева, 2022). При културния туризъм този баланс е особено важен, защото прекомерната стандартизация може да направи информацията по-достъпна, но същевременно да отслаби уникалността на мястото. Ето защо представянето на културното наследство следва да се основава на интерпретативен, а не единствено на технически превод, който съхранява емоционалния и символния смисъл на бранда и адаптира начина на изразяване към езиковата и културната среда на целевия пазар.

Ефективното прилагане на тази политика зависи в значителна степен от подготовката на човешките ресурси, тъй като туристическата комуникация изисква не само граматични и лексикални знания, но и разбиране на

културните очаквания, моделите на учтивост, отношението към времето и личното пространство и начините за изразяване на недоволство. Поради това чуждоезиковата компетентност трябва да бъде съчетана с междукултурна чувствителност и способност за адаптиране на поведението към конкретната комуникационна ситуация (Ting-Toomey & Chung, 2012). Това е особено важно при използването на английския като *lingua franca*, когато участниците често не са носители на езика и успешното взаимодействие зависи в по-голяма степен от яснотата, адаптивността и умението за повторение, перифразиране, уточняване и визуализиране на информацията, отколкото от употребата на сложни езикови конструкции. Професионалното обучение следва да бъде насочено към реални ситуации, включително настаняване и резервации, туристическо информиране, екскурзоводско обслужване, работа с оплаквания и кризисна комуникация. От управленска гледна точка езиковите и междукултурните компетенции могат да бъдат включени в длъжностните характеристики, процедурите за подбор и оценяване, плановете за квалификация и стандартите за обслужване, като приоритетите се определят в съответствие със структурата на туристическото търсене. Особено внимание следва да се отдели на служителите, които са първа точка на контакт с посетителя – рецепционистите, екскурзоводите и работещите в туристическите информационни центрове и заведенията за хранене, тъй като тяхното поведение пряко потвърждава или опровергава маркетинговото обещание на дестинацията. Инвестицията в езикови и междукултурни компетенции следователно е инвестиция в качеството на цялостния дестинационен продукт, която може да повиши удовлетвореността на туристите, онлайн репутацията, повторните посещения и препоръките. За българските туристически организации това означава подготовката на бъдещите специалисти да съчетава чуждоезиково обучение, професионални умения и способност за адекватно действие в мултикултурна среда.

3. Координирано стратегическо управление на многоезичната комуникация

Местното самоуправление има значителен потенциал за координиране на многоезичната комуникация, тъй като свързва публичната туристическа политика, местния бизнес, културното наследство и туристическата инфраструктура. Особено в дестинации с ограничени финансови и човешки ресурси общината може да създаде единна рамка за представяне на туристическата информация в официалните дигитални канали, туристическите информационни центрове, указателните табели, картите, аудиогидовете и културните обекти. Тази рамка следва да обхваща обща терминология, правила за транслитерация на местните наименования, стандарти за превод и локализация, процедури за проверка и актуализиране на съдържанието и минимални изисквания към многоезичните версии на общинските сайтове. Необходимо е да бъдат определени и отговорностите на участващите

организации, за да се избегнат остаряла информация, противоречиви преводи и различно изписване на едни и същи обекти. По този начин се осигурява съгласуваност между отделните комуникационни канали и се изгражда последователен, достъпен и разпознаваем образ на дестинацията.

Практическото прилагане на подобна политика изисква партньорство между местната власт, туристическия бизнес, организациите за управление и маркетинг на дестинациите, културните институции и образователните организации. Туристическите предприятия разполагат с непосредствена информация за комуникационните потребности и затрудненията на посетителите, докато общината и дестинационните организации притежават необходимите координационни, информационни и маркетингови ресурси. Тъй като техните функции обхващат брандирането, позиционирането и управлението на имиджа, многоезичната комуникация естествено се включва в дейностите за конкурентно развитие на дестинацията (Pike & Page, 2014). Съвместната работа може да доведе до разработване на единни терминологични речници, стандарти за туристическа информация, споделени бази данни и координирани кампании, а университетите и професионалните училища могат да подкрепят процеса чрез приложно обучение, стажове, езикови практикуми и съвместни проекти. Така професионалната подготовка се обвързва с действителната структура на туристическото търсене и с конкретните потребности от превод, локализация и интеркултурно посредничество. Ефективността на предприетите действия следва да се оценява чрез система от количествени и качествени показатели, включваща посещаемостта и продължителността на престоя в многоезичните страници, дигиталната ангажираност, езиковите затруднения и оплаквания, оценките в онлайн платформите, удовлетвореността, препоръките и повторните посещения. Получените резултати могат да се използват за актуализиране на езиковите приоритети и комуникационните стандарти, с което многоезичната комуникация се превръща в устойчив елемент на местната туристическа политика и подпомага разширяването на международното пазарно присъствие на исторически градове, културни и балнеоложки центрове и други туристически дестинации.

На основата на разгледаната литература може да бъде предложен **концептуален модел за стратегическо управление на многоезичната комуникация**, който включва шест взаимосвързани етапа: анализ на туристическите пазари; определяне на езикови приоритети; създаване и локализация на съдържание; развитие на човешките ресурси; интегриране на езиковата стратегия в дестинационния бранд; измерване на резултатите и осигуряване на обратна връзка. Етапите са представени като цикъл, тъй като управлението на многоезичната комуникация не приключва с публикуването на преведено съдържание, а изисква системно наблюдение, оценяване и приспособяване към настъпващите промени. **Първият етап – пазарният анализ**, има за цел да установи кои национални, езикови и културни групи

имат най-голямо значение за настоящото и бъдещото развитие на дестинацията. Анализът следва да обхваща не само броя на посетителите, но и динамиката на туристическите потоци, сезонността, продължителността на престоя, равнището и структурата на разходите, предпочитаните продукти, използваните информационни канали и потенциала за развитие на съответния пазар. Необходимо е да се отчита и езиковото поведение на туристите, тъй като националната принадлежност невинаги съвпада с предпочитания език за търсене на информация и извършване на резервация. **Вторият етап – определянето на езиковите приоритети**, преобразува резултатите от анализа в конкретни управленски решения. На този етап се избира за кои езици да бъдат разработени пълни версии на съдържанието, за кои са достатъчни основни информационни материали и в кои ситуации могат да се използват посреднически езици или технологични средства за превод. Приоритетите не трябва да бъдат статични, а периодично да се преразглеждат според промените в туристическото търсене, транспортната достъпност, международната среда и стратегическите цели на дестинацията.

Третият етап – създаването и локализацията на съдържание, предполага разграничаване между информационно, маркетингово и интерпретативно съдържание, тъй като всяко от тях изпълнява различна функция. Практическата информация за транспорт, работно време, цени, правила и безопасност изисква максимална яснота, точност и своевременно актуализиране. Маркетинговото съдържание трябва да представя конкурентните предимства на дестинацията чрез послания, които са съобразени с мотивацията, асоциациите и комуникационните норми на съответния пазар. Интерпретативното съдържание за културното и историческото наследство изисква професионален подход, който да предава не само фактите, но и значението, контекста и символиката на местните ресурси. Следователно локализацията не е механичен превод, а адаптиране на съдържанието към езиковата и културната среда на аудиторията, без да се нарушават достоверността и местната идентичност. **Четвъртият етап – развитието на човешките ресурси**, осигурява практическото прилагане на многоезичната политика. Общата езикова грамотност не може да замести специфичните комуникационни умения, необходими при посрещане, информиране, препоръчване, екскурзоводско обслужване, обработване на оплаквания и кризисни ситуации (Blue & Harun, 2003; Leslie & Russell, 2006). Поради това подготовката трябва да съчетава езикова, професионална и междукултурна компетентност и да бъде обвързана с реални ситуации от туристическото обслужване. Този подход предполага езиковите умения да бъдат включени в длъжностните характеристики, критериите за подбор и оценяване, плановете за обучение и стандартите за обслужване. Интегрирането на многоезичната комуникация в управлението на качеството изисква ясно определени отговорности, общи стандарти за съдържанието и обслужването, контрол върху

тяхното прилагане и системно използване на обратната връзка от посетителите. По този начин езиковата достъпност се превръща от отделна комуникационна дейност в измерим компонент на качеството на туристическия продукт (Илиева, 2019).

Петият етап – интегрирането на езиковата стратегия в дестинационния бранд, свързва многоезичната комуникация с идентичността, основните послания и конкурентното позициониране на дестинацията. На този етап се определя как отличителните характеристики на мястото да бъдат представени убедително на различните международни пазари и как да се постигне последователност между официалния сайт, социалните мрежи, рекламните материали, туристическите карти, информационните табели и непосредственото обслужване. Езикът не само предава факти, а формира очаквания, асоциации и значения, поради което неговият избор и начинът на адаптиране представляват стратегическо бранд решение (Dann, 1996; Илиева, 2022). Целта не е всички послания да бъдат буквално еднакви, а да съхраняват общата идентичност и обещанието на дестинацията, като същевременно са разбираеми и релевантни за конкретната аудитория. **Шестият етап – измерването на резултатите и обратната връзка**, позволява да се оцени доколко многоезичната комуникация действително подобрява информационната достъпност, качеството на обслужването и пазарното представяне. Наред с традиционните туристически показатели могат да се проследяват използването на отделните езикови версии, поведението на посетителите в дигиталните канали, степента на ангажираност, съдържанието на онлайн отзивите, честотата на комуникационните проблеми и удовлетвореността на туристите. Тези показатели трябва да се интерпретират съвместно, тъй като високата посещаемост на дадена езикова версия не означава непременно, че съдържанието е ясно, актуално и ефективно. Резултатите от оценяването се връщат към пазарния анализ и дават основание за промяна на езиковите приоритети, съдържанието, каналите и програмите за обучение.

Предложеният модел показва, че многоезичната комуникация не представлява самостоятелна маркетингова дейност, а хоризонтална управленска функция, която свързва човешките ресурси, дигиталния маркетинг, публичната информация, туристическото обслужване и дестинационния бранд. Нейното управление трябва да бъде адаптивно и основано на данни: когато определен международен пазар нараства, съответният език може да придобие по-висок приоритет, а когато даден канал не достига до целевата аудитория, ресурсите могат да бъдат пренасочени към по-ефективни форми на комуникация. Връзката с конкурентоспособността следва да се разглежда и през перспективата на устойчивостта, тъй като многоезичната информация може да подпомогне разпределянето на туристическите потоци, насочването на посетителите към по-малко познати обекти и разясняването на правилата за опазване на природното и културното наследство. Прилагането на модела се основава на два взаимно допълващи се управленски принципа.

Принципът на пропорционалност изисква броят и обхватът на езиковите версии да съответстват на реалната и потенциалната структура на туристическото търсене и на значимостта на отделните видове информация. **Принципът на последователност** предполага избраните езици, наименования, ключови послания и стандарти да се използват координирано във всички дигитални и физически точки на контакт. Съчетаването на тези принципи позволява наличните ресурси да бъдат насочени към комуникационни решения с най-висока стойност за посетителите и превръща многоезичието в устойчив ресурс за доверие, достъпност и конкурентно позициониране на туристическата дестинация.



Фиг. 1. Концептуален модел за стратегическо управление на многоезичната комуникация

Източник: авторова интерпретация

Заключение

Проведеният теоретичен анализ потвърждава, че многоезичната комуникация е съществен компонент на комуникационния капитал на туристическата дестинация и не се изчерпва с превода на отделни информационни материали. Нейната функционална роля се изразява в улесняване на достъпа до информация, ориентацията, безопасността и обслужването, а символното и стратегическото ѝ измерение – във формирането на значения, очаквания и разпознаваем образ на мястото. Когато многоезичната комуникация е съгласувана между дигиталните канали, физическата среда и личното обслужване, тя укрепва доверието, подобрява туристическото преживяване и подпомага диференцирането и конкурентното позициониране на дестинацията.

Предложеният концептуален модел систематизира стратегическото управление в шест взаимосвързани етапа: пазарен анализ, определяне на езикови приоритети, създаване и локализация на съдържание, развитие на човешките ресурси, интегриране на езиковата стратегия в дестинационния бранд и измерване на резултатите с обратна връзка. Цикличната му структура показва, че езиковите приоритети, съдържанието и каналите трябва периодично да се актуализират според промените в туристическото търсене и установените комуникационни затруднения. Принципите на пропорционалност и последователност насочват ресурсите към значимите пазари и осигуряват съгласуваност на наименованията, посланията и стандартите във всички точки на контакт.

Реализирането на този подход изисква координация между местното самоуправление, организациите за управление и маркетинг на дестинациите, туристическия бизнес, културните и образователните институции. Чрез общи терминологични стандарти, професионална подготовка, споделени информационни ресурси и система от количествени и качествени показатели многоезичието може да се превърне в устойчив елемент на местната туристическа политика. Практическата приложимост на модела се изразява и във възможността чрез достъпна информация да се насочват посетителите към по-слабо познати обекти и да се подкрепя опазването на природното и културното наследство. Тъй като изводите са концептуални, последващи изследвания следва да проверят модела в конкретни дестинации и да оценят връзките между комуникационните практики, удовлетвореността, пазарното присъствие и конкурентоспособността.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Божинова, М., Илиева, Л., Шопова, К., Ляскова-Великова, Н., & Кръстанова, В. (2023). Развитие на туристическа дестинация България посредством икономиката на преживяванията. *Алманах „Научни изследвания“, 31,* 70–100.

Илиева, Л. (2022). Брандинг. Академично издателство „Ценов“.

Илиева, Л. (2019). Изследване на възможностите за управление на качеството в туристическия бизнес. Академично издателство „Ценов“.

Blue, G. M., & Harun, M. (2003). Hospitality language as a professional skill. English for Specific Purposes, 22(1), 73-91. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00031-X

Crouch, G. I., & Ritchie, J. R. B. (1999). Tourism, competitiveness, and societal prosperity. Journal of Business Research, 44(3), 137-152. https://doi.org/10.1016/S0148-2963(97)00196-3

Dann, G. M. S. (1996). The language of tourism: A sociolinguistic perspective. CAB International.

Dwyer, L., & Kim, C. (2003). Destination competitiveness: Determinants and indicators. Current Issues in Tourism, 6(5), 369-414. https://doi.org/10.1080/13683500308667962

Heller, M., Jaworski, A., & Thurlow, C. (Eds.). (2014). Language, tourism and globalization: The sociolinguistics of fleeting relationships. Routledge.

Leslie, D., & Russell, H. (2006). The importance of foreign language skills in the tourism sector: A comparative study of student perceptions in the UK and continental Europe. Tourism Management, 27(6), 1397-1407. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.016

Pike, S., & Page, S. J. (2014). Destination marketing organizations and destination marketing: A narrative analysis of the literature. Tourism Management, 41, 202-227. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.09.009

Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). Understanding intercultural communication (2nd ed.). Oxford University Press.

CONTENTS

A MULTIMODAL APPROACH TO THE INTEGRATED DEVELOPMENT
OF INTERCULTURAL AND PROFESSIONAL SKILLS AMONG
TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS
Professor, DSc, Nataliia Saienko, Kharkiv National Automobile
and Highway University, Ukraine 7

PEDAGOGICAL ALIGNMENT OF AI-DRIVEN ASSESSMENT
TOOLS WITH NATIONAL EDUCATIONAL STANDARDS:
A COMPARATIVE CONTENT ANALYSIS
Nataliia Lukianenko, Kharkiv National Automobile and Highway University 19

METACOGNITIVE STRATEGIES FOR THE DEVELOPMENT
OF LISTENING, WRITING, READING AND SPEAKING SKILLS
Lec. Svetlana Apachița, Academy of Economic Studies of Moldova 36

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПОРТФОЛИО В ПОДГОТОВКАТА
НА БЪДЕЩИ УЧИТЕЛИ ПО ЧУЖДИ ЕЗИЦИ:
СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛНО ЗНАЧЕНИЕ /
THE PEDAGOGICAL PORTFOLIO IN FOREIGN LANGUAGE
TEACHER TRAINING: STRUCTURE, FUNCTIONS
AND EDUCATIONAL SIGNIFICANCE
Доц. д-р Петър Тодоров, Софийски университет „Св. Климент Охридски“ 42

COMPARATIVE ANALYSIS OF MICROLINGUISTICS AND
MACROLINGUISTICS IN MODERN LINGUISTICS
Elka Uzunova, Senior lecturer of English, Department of Foreign Language
Teaching, D. A. Tsenov Academy of Economics – Svishtov 54

МНОГОЕЗИЧИЕТО В ИКОНОМИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ:
ТРАДИЦИИ, ДИГИТАЛНИ ИНОВАЦИИ И НОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ
В СА „Д. А. ЦЕНОВ“ – СВИЩОВ / MULTILINGUALISM IN ECONOMIC
EDUCATION: TRADITIONS, DIGITAL INNOVATIONS, AND NEW
OPPORTUNITIES AT D. A. TSENOV ACADEMY OF ECONOMICS – SVISHTOV
Ст. преподавател д-р Радка Василева, СА „Д. А. Ценов“- Свищов 62

РАЗРАБОТВАНЕ НА МОДУЛНИ КУРСОВЕ ПО СПЕЦИАЛИЗИРАН
ЧУЖД ЕЗИК С ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ / DEVELOPING MODULAR
SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE COURSES USING ARTIFICIAL
INTELLIGENCE
Ст. преподавател д-р Виктор Монев, СА „Д. А. Ценов“- Свищов 75

ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ:
ВЪЗМОЖНОСТИ, ОГРАНИЧЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВИ / ARTIFICIAL
INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING:
OPPORTUNITIES, LIMITATIONS AND PROSPECTS
Ст. преп. д-р Маргарита Евгениева Михайлова, С. А. „Д. А. Ценов“, Свищов
Ст. преп. Венцислав Георгиев Диков, С. А. „Д. А. Ценов“, Свищов 86

LINGUISTIC LANDSCAPE AND TOURISM EXPERIENCE
Senior Lecturer Daniela Stoilova, D. A. Tsenov Academy of Economics 97

ВЪЗДЕЙСТВИЕ НА ГЕЙМИФИКАЦИЯТА ВЪРХУ ИЗУЧАВАЩИТЕ АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИФИЧНИ ЦЕЛИ – ТЕОРЕТИЧЕН ПРЕГЛЕД В КОНТЕКСТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО БИЗНЕС ИНФОРМАТИКА / THE IMPACT OF GAMIFICATION ON ESP LEARNERS – A THEORETICAL REVIEW IN THE CONTEXT OF TEACHING STUDENTS STUDYING BUSINESS INFORMATICS
Ст. преп. Румяна Денева, С. А. „Д. А. Ценов“, Свищов 104

ИНТЕГРИРАНЕ НА МЕТОДА „ШЕСТТЕ МИСЛЕЩИ ШАПКИ“ ЗА РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯТА ЗА ГОВОРЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК / Integrating the "Six Thinking Hats" Method to Develop Speaking Skills in Foreign Language Teaching
Ваня Стоянова, старши преподавател, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ 111

ИНОВАТИВНИ МЕТОДИ НА ОБУЧЕНИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ/ INNOVATIVE METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION
Ст. преп. Иванка Борисова, Стопанска академия “Димитър А. Ценов” – Свищов 122

ЧУЖДОЕЗИКОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ИКОНОМИЧЕСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯТА НА ГЕНЕРАТИВЕН ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ / FOREIGN LANGUAGE COMPETENCIES IN ECONOMIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE
Милена Николова Димитрова, Докторант, докторска програма „Планиране“, СА „Д. А. Ценов“ – Свищов 130

ЕЗИКОВАТА ПОДГОТОВКА НА ЧУЖДЕСТРАННИТЕ КАНДИДАТ-СТУДЕНТИ: НОРМАТИВНИ ИЗИСКВАНИЯ, КОНТРОЛ И ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ/ LANGUAGE EDUCATION OF INTERNATIONAL CANDIDATE-STUDENTS: LEGISLATION REQUIREMENTS, MONITORING AND EDUCATIONAL REQUIREMENTS
Диана Маринкова, докторант, катедра „Контрол и анализ на стопанската дейност“, СА „Д. А. Ценов“ – Свищов 134

A MODEL OF DIGITAL PARTNERSHIP BETWEEN SCHOOL AND PARENTS VIA THE “SHKOLO” EDUCATIONAL PLATFORM
Galya Vezirova, PhD Student at D. A. Tsenov Academy of Economics – Svishtov, Department of Management, Doctoral Program in Social Management 145

МНОГОЕЗИЧНАТА КОМУНИКАЦИЯ КАТО ИНСТРУМЕНТ ЗА УПРАВЛЕНИЕ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТ НА ТУРИСТИЧЕСКИТЕ ДЕСТИНАЦИИ / MULTILINGUAL COMMUNICATION AS A TOOL FOR MANAGEMENT AND COMPETITIVENESS OF TOURIST DESTINATIONS
Ива Панайотова, докторант, катедра „Икономика и управление на туризма“, СА „Д. А. Ценов“ – Свищов 151