

**ВЛИЯНИЕ НА ИНТЕГРАТИВНИЯ ПОДХОД ЗА
ИЗУЧАВАНЕ
НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЧРЕЗ ЕКОЛОГИЧНО УЧЕБНО
СЪДЪРЖАНИЕ
ВЪРХУ ЕЗИКОВИТЕ ЗНАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПО
ПЕДАГОГИКА**

ас. д-р Анна Арнаудова

**CLIL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION
AND ITS IMPACT ON THE ENGLISH LANGUAGE
KNOWLEDGE
OF STUDENTS OF PEDAGOGY**

Assist. Prof. Anna Arnaudova, PhD

Abstract: *The following article presents the results from an empirical study on the implementation of CLIL. 107 students of pedagogy divided in 2 experimental and 2 control groups took part in the study. Those from the experimental groups were taught Environmental Education in English using the integrated approach. Pre- and post-tests were conducted to measure the students' lexical and grammar knowledge. The comparative analysis indicates advancement in favour of the experimental groups and especially of the group with lower language abilities. The findings coincide with those of other research studies.*

Key words: *CLIL, integrated learning, English language lexical and grammar knowledge*

През изминалите десетилетия английският език се превърна в основно средство за общуване в междуличностен, интернационален и бизнес аспект, както и в най-преподавания чужд език в рамките на европейските образователни институции във всеки етап на обучението – от предучилищното до висшето образование.

В този смисъл не е случайност фактът, че именно езиковите компетенции при усвояване на английски като чужд език се превръщат в обект на нови изследвания при утвърждаването на един съвременен подход в чуждоезиковата методика. Той обхваща разнообразие от форми и приложения, но в научноизследователските среди се утвърждава с термина ***content and language integrated learning*** (англ.). У нас този подход в чуждоезиковото обучение е известен като „интегрирано учене на съдържание и език” (Шопов, 2013: 81),

„интегрирано изучаване на предмет и език“ или като „съдържателно-езиково интегрирано обучение“ (Такала, 2000: 21 – 25). В хода на настоящото изследване за улеснение ще използваме термина „съдържателно-езиково интегрирано обучение“.

Терминът „съдържателно-езиково интегрирано обучение“ (СЕИО) придобива популярност през 90-те години на XX век, когато е използван за първи път от Дейвид Марш от финландския университет „Юваскюла“. Според автора СЕИО е „всеки образователен контекст, подчинен на двойната цел за прилагане на езиково обучение на език, различен от родния език на обучаваните, за нуждите на преподаване на неезиково съдържание“ (Marsh, 2002: 15). В този смисъл СЕИО се отнася „както до преподаването на чужд език чрез усвояване на учебно съдържание, така и до овладяването на неезикова дисциплина, като например математика или приложни науки, посредством чуждия език като медиатор в процеса на обучение“ (Feixas et al., 2009).

Следва да се отбележи, че до момента отделните публикации относно ефективността на СЕИО са насочени към началното, средното и гимназиалното образование, докато приложимостта на този подход в контекста на висшето образование остава все още слабо изследвана област (Vilkanciēnл, 2011: 112). Не са малко изследователите, които изтъкват ползите от отделянето на позадълбочено внимание върху изучаването на чуждия език при прилагането на интегративен подход и поставят акцент върху висшето образование, както и върху потребността от провеждане на нови емпирични изследвания (вж. Dalton-Puffer & Smit, 2013: 555).

Едновременно с това екологичното образование днес заема централно място в процеса на промяна към устойчиво развитие на обществото. В раздел 25 от Програмата на ООН „Дневен ред 21“ се насърчава активното участие на младите хора в процесите на вземане на решения за опазването на околната среда, както и за икономическото и социално развитие с цел по-добро бъдеще. В допълнение в Закона за предучилищно и училищно образование (Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.) в раздел III, чл. 5, т. 3 и 4 сред основните цели на образованието се посочва придобиването на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности, както и за прилагане принципите на образованието за устойчиво развитие.

В този смисъл считаме, че проучването върху приложимостта на СЕИО в контекста на университетското образование на базата на

междупредметни връзки между чуждия език (английски) и друга дисциплина от учебния план (екологично образование) представлява актуален проблем, свързан с прилагането на интегративен подход, който би могъл да бъде особено ефективен в съвременните условия на образование, когато непрекъснато нараства потребността от усъвършенстване на езиковите знания, умения и компетентности на обучаемите, а броят на часовете по чужд език намалява за сметка на други предмети от учебния план (Kees de Bot, 2002: 31). Надяваме се, че интегрирането на английския език и екологичното учебно съдържание ще създаде предпоставки, от една страна, за повишаване нивото на езикова компетентност на участниците в обучението, а от друга – за формиране на екологична култура и активно екологично съзнание особено важни за студентите педагози, от чиито действия и знания днес зависи обучението и възпитанието на бъдещите поколения утре.

Методика и организация на изследването

Целта на настоящото изследване е да се проучи влиянието на интегративния подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание върху езиковите знания на студентите по педагогика и в частност – върху знанията по граматика и лексика. Изследването е проведено през периода 2013 – 2014 г. и в него са обхванати общо 107 студенти, разделени в две експериментални групи (E1 и E2) и две контролни групи (K1 и K2), както следва:

- E1 – първа експериментална група – интегративен подход и ниво на владееене на английски език B1;
- E2 – втора експериментална група – интегративен подход и ниво на владееене на английски език A2;
- K1 – първа контролна група – стандартен подход и ниво владееене на английски език B1;
- K2 – втора контролна група – стандартен подход и ниво владееене на английски език A2.

Всички студенти изучават практически английски език по учебната система *Straightforward* на издателство McMillan. В допълнение студентите от експерименталните групи изучават избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език” в рамките на 30 учебни часа. Обучението по дисциплината се провежда по мултимедийния учебник *English for Humane Environmental Education* (Арнаудова, 2014), който е съобразен с езиковото ниво и интересите на обучаемите и е разработен на базата

на прилагане на интегративен подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание.

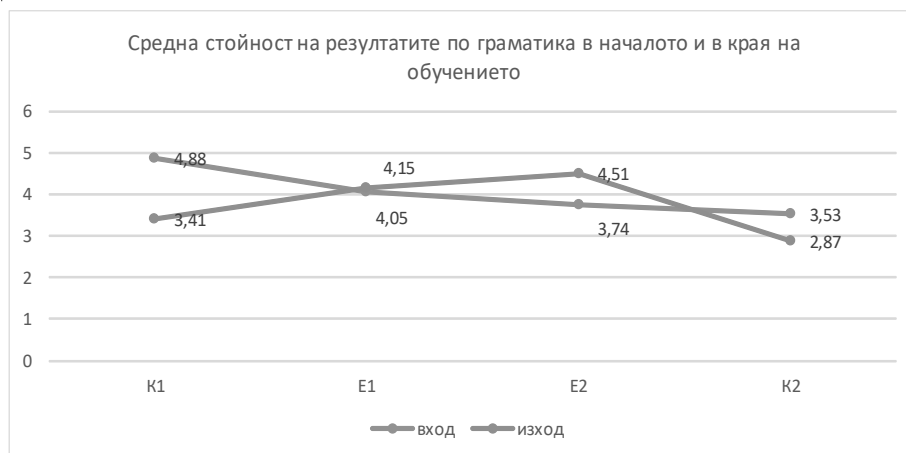
В началото и в края на педагогическия експеримент се проследява нивото на езиковите знания (граматика и лексика) на студентите посредством нестандартизиран езиков тест.

Резултатите са анализирани чрез прилагане на дескриптивен процентен анализ на разпределението на отговорите на променливите, обхванати в изследването.

Резултати и обсъждане

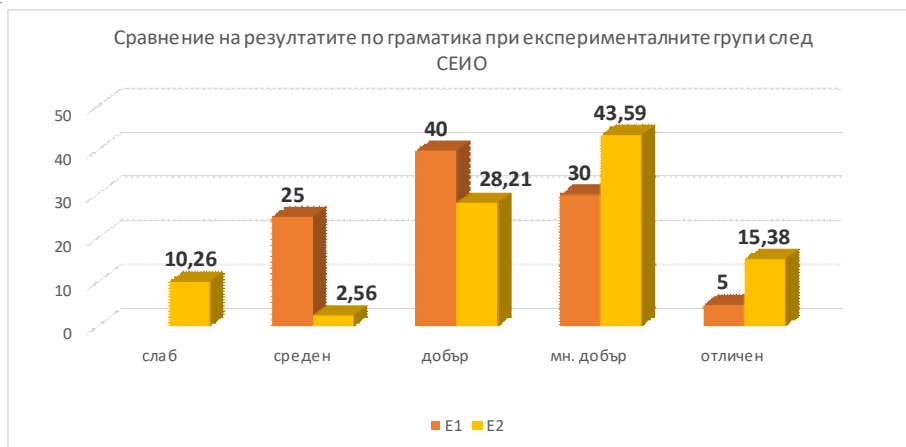
Вследствие на направените наблюдения върху компонент „граматика“ от теста по английски език се констатира, че *студентите и от четирите групи срещат най-много затруднения при употребата на глаголните времена на английски език.*

На *фиг. 1* са визуализирани резултатите от оценяването на знанията по граматика на студентите от двете експериментални и двете контролни групи. Представените стойности са средно аритметичните величини на оценките за групите и отразяват нивото на познания по граматика непосредствено преди и след прилагане на подхода за интегративно обучение по английски език чрез екологично учебно съдържание. От графиката е видно, че резултатите след обучението при двете контролни групи са значително по-ниски, като най-голяма разлика на ниво *вход – изход* се наблюдава при К1 (стандартен подход на обучение по английски език и високо ниво на владеене на езика).



игура 1

При експерименталните групи обучаемите показват по-добри резултати по граматика, като при E1 (интегративен подход и високо ниво на езика) разликата е незначима (нарастване с 0,10), но при E2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) повишаването на успеха е с почти 0,8.



Фигура 2

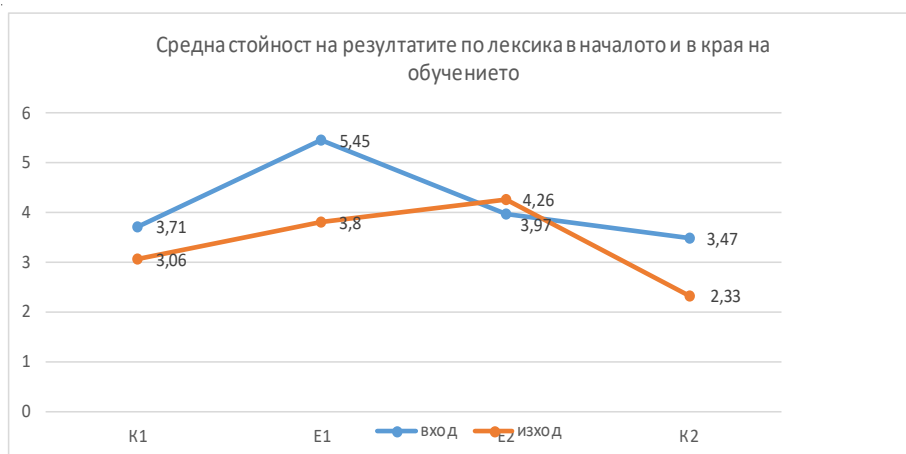
При сравнение на резултатите по граматика между двете експериментални групи в края на обучението (фиг. 2) става ясно, че *делът на студентите с отлични и много добри резултати е значително висок в експерименталната група с по-ниско езиково ниво (E2) – близо 59%, а при участниците от експерименталната група с по-високо езиково ниво (E1) техният общ брой възлиза на 35%. При тази група е най-голям делът на студентите, получили оценка „добър“ (40%).*

Може да се направи заключението, че вследствие на проведеното обучение с прилагане на СЕИО подход студентите от експерименталните групи подобряват своите познания по граматика съпоставимо с обучаемите от контролните групи. Възможно е тези резултати да се дължат на нарастване броя часове по чуждоезикова подготовка вследствие на въвеждането на избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език“, което предоставя по-голяма възможност за практическа употреба на езика.

Компонент **лексика** от теста за проверка на езиковите знания се състои от 10 въпроса (от 1 до 10), свързани с екологична лексика, и 10 въпроса с множествен избор (от 11 до 20), отнасящи се до лексика по общ практически английски.

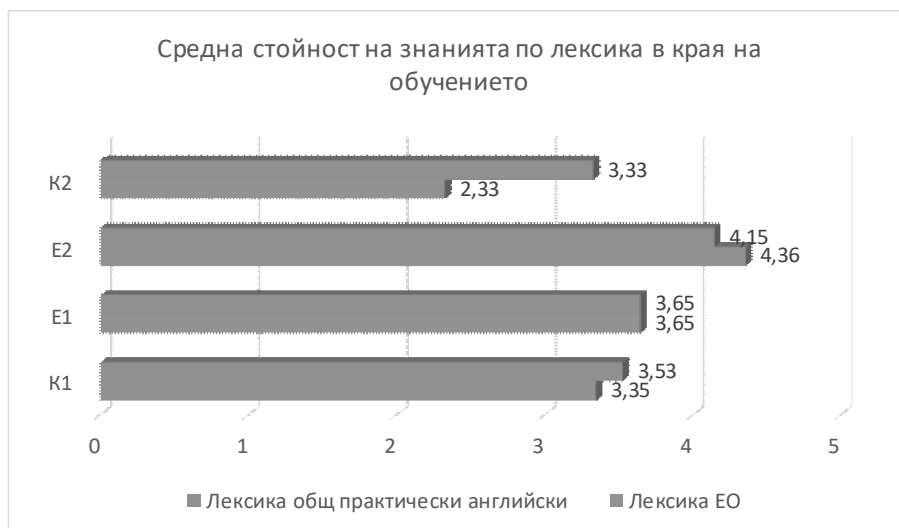
Наблюденията показват, че голям процент от грешките сред представителите и на четирите групи са свързани с употребата на екологична лексика. Това показва, че студентите не знаят или не са сигурни в значението на думите, или трудно се ориентират в контекста на изречението. Думите, като *evolution* (‘еволюция’), *discipline* (‘дисциплина’) и *biosphere* (‘биосфера’), които имат близък по звучене аналог на български език, са лесно разпознаваеми и при тях обикновено не се допускат грешки, за разлика от други лексикални единици, като *environmental* (‘отнасящ се до околната среда’), *contributors* (‘фактори, които допринасят за...’), *sustain* (‘поддържам’), *conservation* (‘опазване’) и други, които по-често се грешат.

На *фиг. 3* са представени осреднените оценки по този компонент за четирите групи. Единствено студентите от E2 (интегративен подход и по-ниско езиково ниво) показват по-високи резултати след обучение чрез СЕИО. Както и при компонента „граматика”, техните резултати са най-високи в сравнение с останалите две контролни и една експериментална група.



Фигура 3

Вероятно студентите с по-ниско езиково ниво се чувстват по-мотивирани да учат езика поради адаптираното към езиковото ниво учебно съдържание на мултимедийния учебник *English for Humane Environmental Education*, като използват по-пълноценно възможностите, които интегративният подход им предоставя, за да повишат езиковата си компетентност.

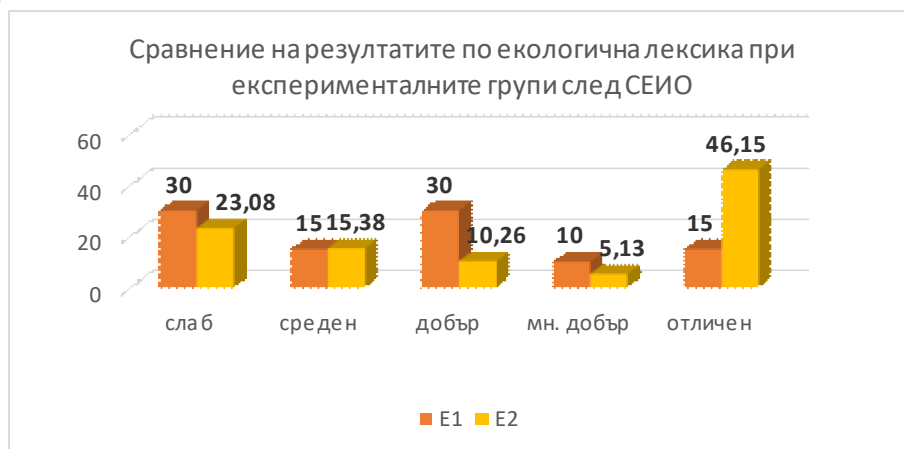


Фигура 4

Тази тенденция се запазва при сравнителния анализ на резултатите на двата лексикални модула от теста: „общ практически английски” и „екологична лексика” (фиг. 4).

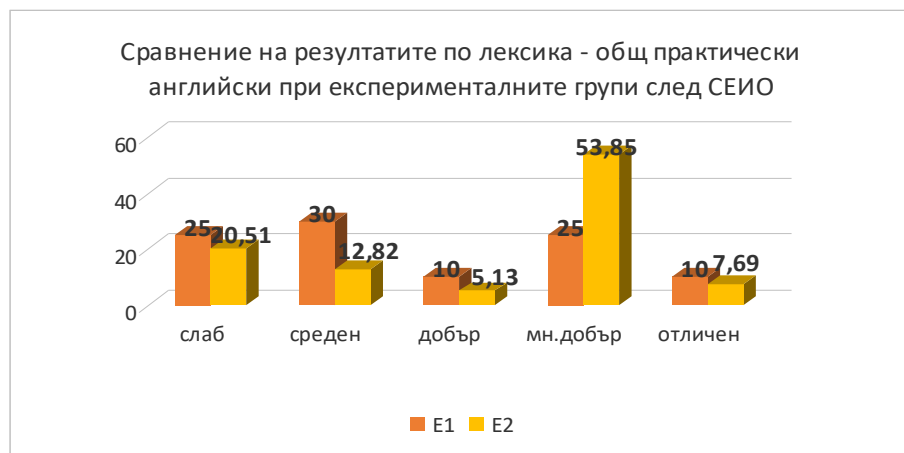
При обучаемите от контролните групи резултатите, отразяващи нивото на усвояване на лексиката по общ практически английски, са по-високи от резултатите по екологична лексика: при E1 (интегративен подход и високо ниво на езика) те са еднакви, а при E2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) студентите демонстрират по-добри резултати в познанията си по екологична лексика и малко по-слаби по общ практически английски.

Процентното разпределение при сравнителния анализ на резултатите между експерименталните групи (фиг. 5) показва, че 46,15% от участниците от E2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) са получили оценка „отличен“ на модул **екологична лексика**, а 5,13% са с резултат „много добър“, което представлява повече от 50% от всички участници в групата. За E1 (интегративен подход и високо ниво на езика) отлично и много добре представилите се студенти са значително по-малко – съответно 15% и 10% от цялата група.



Фигура 5

По отношение лексикалните знания по **общ практически английски** (фиг. 6) отново по-високи резултати се наблюдават при представителите на E2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) – с повече от 60% много добри и отлични резултати, докато при E1 (интегративен подход и високо ниво на езика) се наблюдават по-слаби резултати.



Фигура 6

Направените наблюдения показват, че както по отношение на граматичните знания, така и по отношение на знанията по лексика

обучаемите от E2 са постигнали по-добри резултати в края на експерименталното обучение.

Заклучение

Като обобщение може да се отбележи, че:

Вследствие на проведеното обучение с прилагане на интегративен подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание *студентите от експерименталните групи подобряват своите познания по граматика*, съпоставимо с обучаемите от контролните групи. Направеното заключение съпада с наблюденията от други изследвания, сравняващи езиковите постижения на учениците, които показват по-високи резултати при обучаемите чрез интегративен подход (Catalan & De Zarobe, 2009: 83)

Студентите от E2 са постигнали по-добри резултати в края на експерименталното обучение след въвеждането на интегративен подход по отношение на граматичните знания, както и на знанията по лексика, съпоставимо с колегите си от E1. Тези констатации потвърждават наблюденията на Е. Рауто, че СЕИО е особено полезно за по-слабите ученици, при които езиковите знания и умения са се развивали по-бавно и които постепенно „изкристализират“ в процеса на обучение на и чрез чуждия език (Rauto, 2006: 77).

Едновременно с това може да се допусне, че както твърдят някои автори (Mucoz, 2002, Dalton-Puffer & Smit, 2007), изучаването на друг предмет чрез чуждия език разчупва рамките на стандартното езиково обучение и създава условия за „смысленост“ и „контекстуализация“ на езиковата употреба, което стимулира и мотивира участниците в обучението особено когато те не притежават високо ниво на владеене на езика.

Не на последно място анализът на емпиричните данни разкрива ефективността на обучението чрез съдържателно-езиково интегративен подход тогава, когато то е ориентирано към обучаваните и съобразено с техните интереси, потребности и възможности.

Тези зависимости са значими и биха представлявали интерес за бъдещи изследвания в областта на чуждоезиковото обучение и в частност – на интегративното обучение чрез СЕИО.

ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищното и училищното образование (Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.).

Такала, С. (2000). Бъдещи сценарии за съдържателно-езиково интегрирано обучение (СЕИО). *Чуждоезиково обучение*, Министерство на образованието и науката, 2, 21 – 25.

Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика: наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Agenda 21. *United Nations Sustainable Development*, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf> (18.02.2014)

Arnaudova, A. (2014). *English for Humane Environmental Education*.

Catalan, R. M., de Zarobe, Y. M. (2009). *The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL Versus Non-CLIL Instruction*.

Dalton-Puffer, C., Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research Agenda. *Language Teaching*, 46, 545 – 559.

Dalton-Puffer, C., Smith, U. (eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna, etc.: Peter Lang, 7 – 23.

Feixas, M. et al. Teaching English at the University: A shared Experience. In: *Innovative Teaching Experiences at the UAB in Social Sciences and Human Sciences*, 133 – 144, http://ddd.uab.cat/pub/caplli/2009/91286/expdocinn_ciesoc_a2009iENGp133.txt (20.08.2012)

Kees de Bot (2002). CLIL in the European Context. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland, 31 – 32.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958 – 2002. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland, https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marshall-report.pdf?sequence=1 (15.03.2015)

Muñoz, C. (2002). Relevance & Potential of CLIL. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Finland, 33 – 37.

Rauto, E. (2006). Changes in the Interlanguage Grammar of Engineering Students Studying in an FL-medium Program. In: Bjurklund, S., Merd-Miettinen, K., Bergström, M., Södergerd M. (Eds.) *Exploring Dual-Focussed Education Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs*. Vaasa, 71 – 84.

Vilkancienė, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies about Languages*, No 18.