

Кръстанка БОЖИНОВА

Американски университет в България

**РОЛЯТА НА СОЦИАЛНИТЕ ЗАДАЧИ И ТЕХНОЛОГИИТЕ ЗА
ПОДОБРЯВАНЕ НА УМЕНИЕТО ЗА ПИСМЕНА КОМУНИКАЦИЯ
НА ЧУЖД ЕЗИК**

Krastanka BOZHINOVA

American University in Bulgaria

**THE ROLE OF SOCIAL TASKS AND TECHNOLOGIES FOR THE
IMPROVEMENT OF WRITTEN COMMUNICATION SKILLS IN A
FOREIGN LANGUAGE**

This paper presents the results of implementing a plurilingual approach based on information and communication technologies for the development of writing abilities in a foreign language. The study examines what tasks are suitable for the improvement of written communication skills in the target language and what technological tools foster their completion in a university context. The data analyzed are based on an empirical study conducted with groups of students learning French as a third language in 2014 and 2015. The study results show a trend towards an awareness of intercultural differences in communication with French-speaking partners, as well as development of strategies for writing correct and complex texts. The use of freely accessible online technological tools plays an important role for these results.

Ключови думи: писмено изразяване, трети език, интеркултурна компетентност, учене чрез задачи, информационни и комуникационни технологии

Keywords: written production, third language, intercultural competence, task-based learning, ICT

1. Писането на чужд език и дигиталните технологии

Писмената форма на общуване играе важна роля в съвременния свят, поради масовото използване на дигиталните технологии, както в личната, така и в професионалната сфера. В тази връзка, някои изследвания подчертават недостатъчния акцент върху прагматичните и социолингвистичните измерения на комуникативната езикова компетентност в чуждоезиковото обучение (ЧЕО), които имат ключово значение за успешната комуникация (Вугам 1997, Trosborg 2010). Настоящото изследване разглежда срещания у нас и в други страни

случай на изучаване на френски език като трети¹ от студенти, които вече са достигнали високо ниво на владеене на английски език.

Обучението по този език се сблъсква обаче с редица ограничения: недостатъчен хорариум с оглед на поставените цели и незадоволителни резултати при работа с наличните учебни комплекси, които не отчитат спецификата на контекста, например многоезичието, интеркултурните особености и възможностите за пълноценно интегриране на информационните и комуникационни технологии (ИКТ). Оттук произтичат и някои затруднения на учещите, свързани с писането на различни текстове и разбирането на валидните за съответния език/култура условия на писмената форма на общуване. Ето защо изследването има за цел да представи адаптиран към нуждите на обучаваните многоезичен подход, експериментиран чрез изследване в действие през 2014–2015 г. Анализът на резултатите се базира на данни, събрани в процеса на осъществяване на задачи, които включват писмена комуникация с френскоезични партньори с помощта на подбрани ИКТ.

2. Многоезична и дейностно-ориентирана перспективи

Търсенето на ефективен подход за изучаване на трети език насочва едновременно към потенциала на многоезичната и дейностно-ориентираната перспективи, които съответстват на две съвременни схващания за учещия: многоезична личност, използваща езиковите си ресурси в зависимост от своите нужди, и социален субект, който изпълнява задачи в реалистични ситуации, като си служи с целевия език (Трим, Норт, Кост 2006, Веаско & al. 2010).

Многоезичната перспектива е в основата на т. нар. плуралистични подходи за преподаване и изучаване на езиците и културите (Candelier 2008). Интерес представляват например предложенията, свързани с интеркултурния подход, интегрираната дидактика на изучаваните езици и междуезиковото разбиране. Тези подходи позволяват „многоезичната и многокултурна компетентност“ да се разглежда като „комплексна и многообразна компетентност, от която потребителят може да черпи“ (Трим, Норт, Кост 2006: 205). Въпреки че вече са осъществени редица проекти, отговарящи на тези подходи², липсват конкретни предложения, насочени към развиване на уменията за писмена комуникация.

Изследванията в областта на усвояването на трети език (*Third Language Acquisition, TLA*) допринасят за разбирането на процесите, свързани с устното

¹ Използваме термина „трети език“ за езика, който се изучава в момента (в случая френски език), а „втори език“ – за всеки друг език, изучаван след първия (наричан още „роден“ или „майчин“).

² Например европейските проекти за междуезиково разбиране *Galatea* и *EuRom4*, насочени към разбиране при четене на текстове на романски езици и проектът *Cultura*, иницииран от Масачузетския технологичен институт в Съединените щати, насочен към развиване на взаимното разбиране на културните вярвания, ценности и поведенчески норми, характерни за страните на партньорите.

и писменото изразяване, както и с усвояването на такъв език, като се вземе предвид влиянието на различни фактори. Интерес представляват някои психолингвистични модели на многоезичието. Така например, според модела на ролите/функциите, езиците в репертоара на учещия могат да изпълняват „доставяща“ или „инструментална“ функция (Williams, Hammarberg 1998). В някои случаи език, различен от този, който се използва в дадена ситуация, може да се активира частично, като по този начин „доставя“ езиков материал при необходимост. Друг език може да се употреби за вмъкване на коментари, пояснения, въпроси и т.н., като тази функция се счита за „инструментална“. Според Динамичния модел на многоезичието (Herdina, Jessner 2002), характерни за комплексното и динамично развитие на многоезичната система са взаимодействието на психолингвистичните системи, както и проявяването на металингвистични и метакогнитивни способности, които отличават многоезичната личност от едноезичната.

Подходът, който отговаря на дейностно-ориентираната перспектива според Общата европейска езикова рамка (Трим, Норт, Кост 2006: 19), се основава на задачи, създаващи условия за автентична употреба на изучавания език и съвместно извършване на близки до действителността или напълно реални дейности в конкретни житейски ситуации. Във френскоезичната литература става въпрос за макрозадачи или социални задачи. Те се допълват от т. нар. микрозадачи или тренировъчни задачи за упражняване на езиковите особености (Narcy-Combes 2005, Божинова 2009).

Във връзка с писмената форма на изразяване, дейностната перспектива може да се приложи на практика, ако подходът се основава на жанровете (Richer 2009), които могат да допринесат за по-добро интегриране на макро и микро задачите в учебните единици. При подготвянето на задачите е важно да се идентифицира жанрът и да се определят неговите материални, текстови, стилистични, тематични и културни измерения (Пак там: 3). Други автори също призовават за отдаване на централно място на текстовите жанрове в преподаването и ученето на езиците с цел да се приложи по-глобален подход за развиване на комуникативната езикова компетентност (виж например Coste, De Pietro, Moore 2012).

От психо-когнитивна гледна точка, писането на чужд език се разглежда като нелинеен и възобновяем процес. Първоначалните модели, отнасящи се до писането на първи език, включват три основни етапа: планиране, съставяне на текста и редактиране (Flowers, Hayes 1980). Вземат се предвид също така дългосрочната памет и условията на задачата. Впоследствие моделите, отнасящи се до писането на втори език, запазват основните етапи, но отчитат необходимостта от подпомагане на тази дейност като социално ситуиран процес с комуникативна насоченост (O'Brien 2004: 3-5).

3. Емпирично изследване

Отправна точка на проведеното емпирично изследване е въпросът какви задачи са подходящи за създаване на по-добри условия за развиване на уменията за писмено общуване и какви технологии ще допринесат за постигането на тази цел. Изхожда се от хипотезата, че предлагането на сценарии, включващи задачи близки до реалността в смисъла на дейностно-ориентираната перспектива, може да допринесе за по-добри резултати при условие, че при съставянето на текстове се набляга не само върху крайния продукт, но се дава възможност за достатъчно осмисляне на трудностите в целия процес на писане. С други думи, необходимо е да се въведат междинни етапи, които да подпомогнат учещия да осмисли характеристиките на текстовия жанр и езиковите му особености, както и да се вземе предвид многоезичната компетентност на пишещия. Различни технологични средства със свободен достъп в онлайн пространството могат да подпомогнат този процес като се насърчават колаборативните техники за писане и се дава възможност на учещите да преработват многократно текста си с помощта на коментарите на преподавателя и на други средства.

В проведеното през 2014 – 2015 г. изследване в действие участват общо 76 студенти на възраст от 18 до 25 години от различни националности, изучаващи френски език на нива А1 – А2, В1 и В2 в Американския университет в България. Предложени са седем различни социални задачи, към които са добавени тренировъчни задачи. Тук ще анализираме само данните, събрани в процеса на работата на пилотната група от 10 студенти от ниво В1 през първия семестър. Групата се състои от трима студенти от България, двама от Украйна, и по един студент от Русия, Казахстан, Холандия, Испания и Албания. Задачата с продължителност близо два месеца има за цел участниците да се свържат с 10 френскоезични партньори, като ги интервюират за техния престой в България. Въз основа на тези интервюта са съставени статии, обобщаващи впечатленията на партньорите, които са публикувани под формата на блог в сайта на студентите, изучаващи френски език в университета. Задачата включва три основни етапа: установяване на контакт с партньорите по имейл, провеждане на интервю и съставяне на статии въз основа на тези интервюта.

Резултатите, които ще представим, са получени от анализа на следните данни:

- писмените работи, състоящи се от няколко последователни версии и включващи коментарите на преподавателя;
- анкети, попълнени в средата на обучението;
- полуструктурирано интервю с малки групи след приключване на задачата;
- видеозаписи, направени със софтуер за динамично заснемане на екрана³,

които отразяват процеса на писане на текст с помощта на дигитални технологии в реално време.

³ За целта е използвана професионалната версия на *MicrosoftExpressionEncoder 4.0*.

С помощта на количествен и качествен анализ ще представим как се развиват някои аспекти на писменото изразяване, както и техниките и стратегиите за писане с ползване на технически средства. Ще разгледаме също така удовлетвореността на участниците от работата им по предложените задачи.

Наблюдаваните промени се дължат частично на възможността за редактиране на коментиранияте от преподавателя чернови. Коментарите са индиректни, т.е. проблемите се посочват, но учещите се приканват сами да търсят решение. Дава се възможност да се използват малки корпуси с примерни текстове от същия жанр и помощни дигитални средства, достъпни в Интернет. Особено полезни за търсене на подходящи изрази се оказват търсачките на преводи или контекстови речници *Linguee* и *Reverso Context*⁴, които, за разлика от автоматичните преводачи, позволяват да се избере най-подходящият за даден контекст израз. Студентите се поощряват да ползват тези средства, като им се посочва хипервръзка в коментар към черновата или по време на екипната работа по тренировъчни задачи в езиковата лаборатория.

4. Резултати

4.1. Общуване чрез имейл

Като пример за подобряване на уменията за писмена комуникация на френски език ще анализираме най-напред как се променя употребата на местоименията „вие“ и „ти“, както и на обръщенията и заключителните изрази в имейлите до говорещите френски език партньори. Тези речеви особености често са проблем за англоезичните студенти, които изучават френски език.

Основната грешка в черновите на имейлите е неуместната употреба на местоимението „вие“ в случаите на неформално общуване между близки по статут лица. След редактиране на текстовете при описаните по-горе условия, се наблюдава намаляване на неуместната употреба на това местоимение с 13,6%, като използването на местоименията е почти напълно правилно в последната версия на изпратените до партньорите имейли. Поставянето на участниците в ситуация на общуване с говорещи целевия език партньори спомага за по-задълбочено осмисляне на условностите на формалното и неформалното общуване.

Изразите, използвани за обръщение и заключителен поздрав на имейл, първоначално също са проблемни. Студентите смесват изрази, характерни за формалната и неформалната комуникация, като използват например „*Bonjour Monsieur* [Добър ден господин] + фамилно име“, когато се обръщат към състудент или „*Salut* [Здравей] + собствено име!“ още при първия контакт. В някои изрази се наблюдава активиране на характерна за първия език структура, например за руски: „*Cher* [Скъпи] + собствено име + фамилно име“⁵. След

⁴ Достъпни на адресите <<http://www.linguee.fr>> и <<http://context.reverso.net>> (12.08.2016).

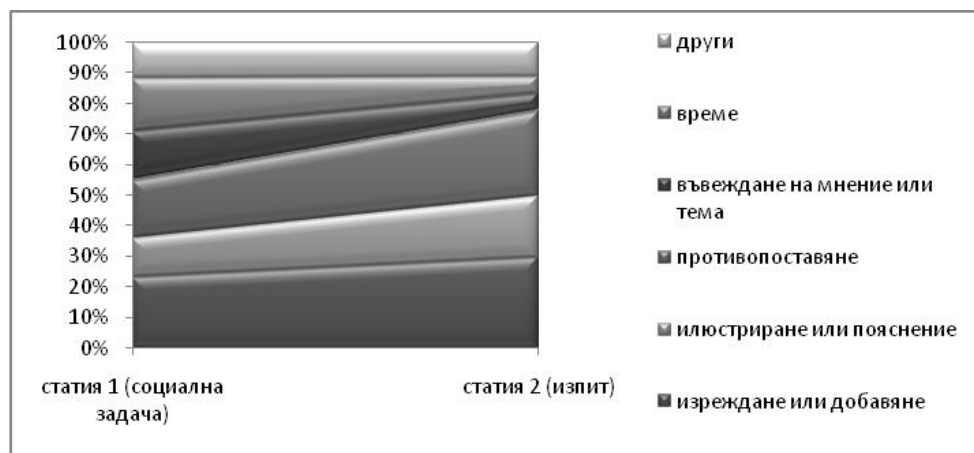
⁵ В руския език се използва обръщение, започващо с *Дорогой/Дорогая* [Скъпи/Скъпа] и последвано от собственото и бащиното име.

редактиране на текстовете от самите студенти, уместно употребените обръщения се увеличават с 40%, а заключителните формулировки – с 50%.

Тъй като става въпрос за кратък период на обучение, употребата на тези изрази е изследвана още веднъж един семестър по-късно в симулативна задача. Установява се запазване на уместната употреба на обръщенията, но се наблюдават грешки в заключителните поздрави. Все пак прекалено официалните изрази, използвани в началото в неформална кореспонденция, са изместени от по-стандартен стил: формулировки като „Je te remercie d’avance de l’attention que tu porteras à ma demande“ [Предварително ти благодаря за вниманието, което ще отделиш на молбата ми] и „Sincères salutations“ [Искрени поздрави] са заменени с „Cordialement“ [Поздрави] или „Bien cordialement“ [Сърдечни поздрави]. Тези резултати потвърждават, че за по-трайно усвояване на социопрагматичните умения е необходима по-продължителна и по-честа комуникация с партньори, владеещи изучавания език (Du Fon 2010).

4.2. Подобряване логическата свързаност на текстовете

Социалната задача води до подобряване и на структурата на текстовете, особено в статиите, които са публикувани под формата на блог като краен продукт. Направено е сравнение между употребата на свързващи думи и изрази (на ниво изречение, параграф и текст) в публикуваните статии и в статиите, написани по време на изпита в края на семестъра. Фигура 1 показва промяната в съотношението на употребените пет вида най-често срещани свързващи думи и изрази.



Фигура 1 : Съотношение между различните видове свързващи изрази в двете статии

Честотата на употребените свързващи думи и изрази се увеличава във втората статия: в първата се срещат средно три изрза в текст с обем 100

думи, а във втората – около пет израза. Фактът, че целта на първата статия е да се предаде опитът и мнението на интервюираните партньори, обяснява по-големия брой на изразите за време и на въвеждащите мнение или тема. Целта на втората статия е да се изрази противоположно на изслушано преди това мнение, което обяснява по-големия брой на употребените изрази за противопоставяне и илюстриране. Като цяло, може да се направи изводът, че гъвкавата употреба на свързващи думи и изрази в зависимост от контекста и доминиращата структура на текста (наративна или аргументативна) е признак за по-добро владение на въпросните изрази спрямо ситуацията в началото на обучението.

Важна роля за обогатяването на речника и за правилната употреба на изразите играе работата с наличните малки корпуси от подобни текстове, както и посочването на проблемите от страна на преподавателя или други студенти. 44% от употребените в окончателния вариант на първата статия изрази се срещат в корпусите, а в 19% от случаите е направена поправка след посочване на проблем от преподавателя в черновата. 59% от употребените изрази в написаната по време на изпита статия съвпадат с използваните в предходната социална задача свързващи думи и изрази, т.е. налице е запаметяване поне в краткосрочен план.

4.3. Осъзнаване на межкултурните различия

Задачите, включващи общуване с партньори от страни, в които се говори изучаваният език, допринасят за осъзнаване на някои културни различия, свързани например с нормите за учтивост. Наблюдават се случаи на противоречие, при които дадено поведение се възприема като нормално от представителите на едната култура и като проява на неучтивост – от представителите на другата култура. Оттук се получават някои недоразумения, които могат да доведат до неуспешна комуникация и усложняване на отношенията.

Ето един пример от отговорите на френски партньор относно впечатленията му в българска среда:

j'ai trouvé ça bizarre que, quand tu vas au restaurant, le serveur n'apporte pas les plats de tout le monde en même temps. En France, le serveur apporte les plats de toutes les personnes à table en même temps, parce qu'un repas ça se partage.

[СТОРИ ми се странно, че когато отиваш на ресторант, сервитьорът не донася ястията на всички едновременно. Във Франция, сервитьорът носи ястията на всички на масата едновременно, защото храната е нещо, което се споделя.]

За студентите, живеещи в България, е интересно да разберат как французите виждат българската действителност. Дискутирането на посочените от партньорите различия води също така до преосмисляне на ценностите в интеркултурен план и допринася за развиването на критично мислене.

В процеса на общуването по имейл също е възможно да възникнат недоразумения, именно поради различните представи на студентите за учтивост. Един пример за такава ситуация е свързан с начините на изразяване на благодарност при изпращане на молба за съдействие. Някои от изучаващите френски език студенти са употребили в първия имейл до партньора изречението : „Je vous remercie à l’avance de votre réponse” [Благодаря предварително за Вашия отговор]. На френски език това е учтив израз на молба, т.е. очакване, че получателят ще изпълни молбата. Ето защо, французите считат за нормално да получат още веднъж благодарност за това, че са се отзовали. Оказва се обаче, че само пет от десетте студенти са изпратили благодарствен имейл до партньорите си за даденото интервю. В единия от случаите се разбира, че френският партньор е обиден от липсата на отговор и не желае да продължи сътрудничеството по други проекти. Недоразумението може да се обясни с това, че част от изучаващите френски език считат предварителното изразяване на благодарност за достатъчно. Въпреки това, от проведеното полуструктурирано интервю след приключване на задачата, става ясно, че сами са осъзнали грешката си, както се вижда в следния откъс:

Студент 1 : We learned how to write an email, like offi-official email and officially... [*Научихме се как да пишем имейл, например офи-официален имейл и официално...*]

Преподавател : *Uhu.* [Мхм]

Студент 2 : *For French, which is different than English.(...)* [На френски, което е различно от английски.] (...)

Преподавател : *You find it different?* [Мислите, че е различно]

Студент 2 : *Mm... slightly. They have other kind of understandings. Like you really have to say « thank you », while in English you don't have to send the thank-you email after that, for example. Stuff like that, like some particularities about French people.* [Ами... малко. Те имат друг начин на раз-разбиране. Например наистина трябва да се каже „благодаря“, докато на английски, не е нужно да се изпраща благодарствен имейл след това, например. Такива неща, като някои особености за французите.]

Една студентка споделя, че е сметнала за достатъчно да благодари още при изпращане на молбата си за интервю. Друг отбелязва, че този израз на благодарност изразява само учтива молба. Следователно подобни задачи могат да допринесат за по-задълбочено осъзнаване на културните различия и да бъдат полезни и за двете партниращи си страни.

4.4. Писане с помощта на дигиталните технологии

При хибридният модел на обучение, т.е. съчетаване на присъствена с дистанционна работа, от голямо значение са технологиите, които насърчават

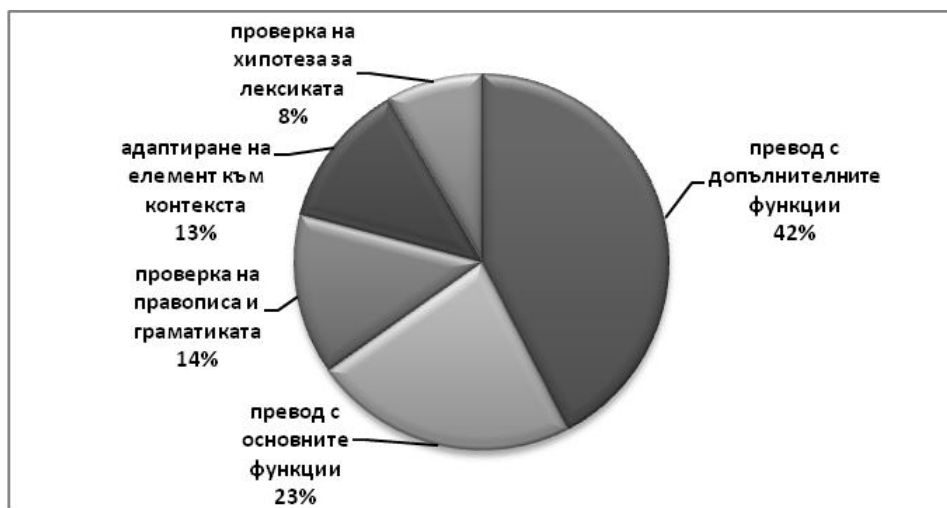
колаборативните техники на писане. При изпълнение на социалната задача, участниците ползват електронната платформа *Elearn* на университета, като особено полезни са инструментите, позволяващи колективно писане в уики, добавяне на учебно съдържание, публикуване на хипервръзки към външни източници, комуникация и споделяне на документи с преподавателя и другите студенти. Уики-пространството подпомага организирането на груповата работа по текста преди публикуването му в общодостъпен блог. Също така, преподавателят има възможност да проследи всички промени и активността на всеки участник.

Колаборативната техника на писане обаче предизвиква известна резервираност у почти всички студенти, които отговарят в анкетата и интервюто, че предпочитат да пишат самостоятелно. Като причини се посочват, че така изразяват по-добре собствените си мисли, че е трудно да организират работата си дистанционно и че се въздържат да променят текста на другите участници, тъй като се страхуват от грешки. В случая става въпрос за съвместно съставяне на сравнително дълга статия, която се оценява и публикува. Това обяснява до известна степен резервираното отношение към предложения начин на писане. В други случаи, когато се съставят кратки текстове под формата на тренировъчни задачи в езиковата лаборатория, колаборативното писане не създава проблеми. Състезателният и забавен характер на задачите също спомага за по-доброто приемане и осъзнаване на ползите от тази техника на писане.

С петима от студентите е проведен също така експеримент с цел да се изследва детайлно процесът на писане с помощта на технологии със свободен достъп в Интернет. Анализът на видеозаписите със средна продължителност 36:29 мин. показва, че студентите си служат основно с автоматичния преводач *Google*, с вградения в *Microsoft Word* коректор и с многоезичните контекстови речници *Linguee* и *Reverso Context*. Някои използват също така *Wikipedia* като многоезичен корпус, софтуера за спрежение на глаголи на сайта *l'Obs*⁶, търсачката на *Google* и модели на текстове в Интернет. За сметка на това, едноезичните и многоезичните електронни речници почти не се използват.

Наблюдава се, че при писането с помощта на тези достъпни в Интернет източници, студентите от ниво В1 прилагат пет вида стратегии, които като цяло допринасят за креативността и за самостоятелното използване на езика, като съставените текстове са по-дълги, по-сложни и изказът е по-правилен. Тези стратегии се различават по степента на мобилизираните когнитивни ресурси от страна на пишещия (виж Фигура 2).

⁶ Достъпен на адрес < <http://la-conjugaison.nouvelobs.com> > (12.08.2016).



Фигура 2 : Съотношение между петте вида стратегии при писане с помощта на ИКТ

Стратегията, чието прилагане отнема най-малко внимание и време, представява **превод с основните функции** на използваните технологии, като се превеждат думи или кратки изрази. Прилага се в около една четвърт от случаите, при които се ползват помощни средства. По този начин пишещият се съсредоточава върху смисъла на текста без да се разсейва и да прекъсва задълго процеса. Това става най-често с помощта на автоматичния преводач и понякога – с контекстовия речник. По-рядко се прибегва до **проверка на правописа и граматиката** (в 14% от случаите). Тази стратегия също не задържа задълго вниманието, като поправката се прави например с вградения в *Microsoft Word* коректор и с достъпни в Интернет коректори като *Reverso*⁷ или *Bon Patron*⁸.

Повече внимание е необходимо при **проверка на хипотеза за частично познати лексикални елементи**, когато се търси потвърждение с помощта на едно или повече средства (в 8% от случаите). Студентът започва да пише или произнесе дума или израз, но решава да провери дали предположението му е вярно, затова използва автоматичен преводач, контекстов речник, търсачка или друго средство. Например предположението за израза „неговите приключения“ на френски език е проверено с помощта на *Reverso Context*, т.е. правилната форма *sesaventures* написана след проверка на първоначалната

⁷Достъпен на адрес <<http://www.reverso.net/orthographe/correcteur-francais/>> (12.08.2016).

⁸Достъпен на адрес <<http://bonpatron.com>> (12.08.2016).

хипотеза *sonadventures*, минавайки през превода на английския израз *his adventures*.

Четвъртият вид стратегия представлява **адаптиране на преведен езиков елемент към контекста** (в 13% от случаите), например трансформиране на местоимения, на членове, на глаголното време, добавяне на елементи и т.н. Една от трансформациите представлява заместване на местоимението „вие“ с „ти“, тъй като при превод от английски език, използваните преводачи и речници често показват резултати от формален контекст, докато писмената задача отговаря на неформална ситуация. В този случай се отключва металингвистичната активност на пишещия, тъй като промяната се прави въз основа на размисъл върху съответния контекст.

Най-често прилаганата стратегия от студентите на това ниво е **превод с помощта на допълнителните функции** на ползваните технологични средства (в 42% от случаите), например търсене на синоними, преформулиране, разделяне на изреченията на части, превод в обратната посока, сравняване на получени с различни средства резултати и др. Обикновено се достига до много добре формулирани изрази или цели изречения. Търсенето, преводът и разсъжденията обаче понякога отнемат доста време, в резултат на което пишещият отклонява вниманието си и допуска някои стилистични грешки.

В част от посочените случаи, особено когато вниманието на пишещия се задържа за по-дълго, технологиите играят роля, подобна на тази на компетентен събеседник, който посочва грешка, поправя или насочва учещия даден език в разговора си с него. От своя страна, говорещият има възможност да се поправи или да повтори правилната форма. Това са така наречените епизоди с потенциал за усвояване (*Séquences Potentiellement Acquisitionnelles*, SPA, De Pietro, Matteu, Pu 1989). В разглеждания случай, студентите превеждат преди всичко от английски език, който изпълнява едновременно доставяща и инструментална функция (Williams, Hammarberg 1998), но първият език също се активира понякога при затруднения, свързани с лексиката. Този вид работа може да доведе до ускорено развитие на различни езикови аспекти и да направи учещия по-самостоятелен, тъй като става способен да проверява сам хипотезите си и да контролира качеството на текста.

4.5. Удовлетвореност на участниците

Студентите дават много положителна оценка на своето участие в задачите, като девет от десетте участници считат, че са започнали да се изразяват по-сложно, по-уместно и по-правилно. Най-добре се оценява възможността да се общува с говорещи френски език партньори. Друго често цитирано предимство е използването на корпусите с подобни текстове, които помагат за подобряване структурата на текстовете и за намиране на подходящи изрази. Много добре се приема и предложената система за коментар на писмените работи от страна на преподавателя, която спомага за съсредо-

точаване върху грешките. Сред подпомагащите процеса на писане технологии, като най-функционални се посочват контекстовите речници и коректорите. Често се използват и автоматичните преводачи, които се считат за полезни само при превод на отделни думи.

Всички студенти изразяват желание отново да участват в подобни задачи. Предимствата на този тип работа пред ученето само с учебник са представени например по следния начин в отговорите на анкетите:

Projects are more interesting and useful because it's an application of language skills.

[Проектите са по-интересни и полезни, защото са приложение на езиковите умения.]

Projects give more solid knowledge.

[Проектите дават по-солидни знания.]

I think the projects are more creative and useful.

[Мисля, че проектите са по-креативни и полезни.]

Трудностите са свързани най-вече с разбирането на текстовете и условията на задачата на френски език (за четирима студенти), както и с липсата на достатъчно време за работа (за трима). Някои препоръчват да се дават повече примери и обяснения, да се отдава приоритет на индивидуалното писане и задачата да се допълни от дейности за слушане и говорене.

5. Заключение

Предложеният многоезичен подход, основан на задачи, комуникация и съвместна работа с говорещи изучавания език партньори, като цяло отговаря на потребностите на студентите и води до положителни резултати поне в краткосрочен план. Наблюдава се тенденция към осъзнаване на межкултурните различия, както и развиване на стратегии за писане на по-правилни и по-сложни текстове. Съществена роля за тези резултати играе ползването на три източника на помощ при осъществяването на задачите: малки корпуси с подобни текстове, технологични средства, достъпни на различни езици в онлайн пространството, както и коментарите на преподавателя в черновите на текстовете. По този начин, студентите от ниво В1 развиват гъвкава система на контрол, която им позволява да ползват едновременно собствените си езикови ресурси и външни помощни средства, така че да постигнат по-добро качество на изразяване. Особено полезна се оказва работата с контекстови речници като *Linguee* и *Reverso Context*, която често води до съсредоточаване на вниманието върху отклоненията от езиковите норми и по този начин благоприятства процеса на учене и развиването на езиковата компетентност.

Като цяло, резултатите от проведеното изследване дават основание да считаме, че ще бъде от полза да се продължи разработването на задачи, които насърчават учещите чужди езици от различни нива да си служат по-масово и по-оптимално с технологиите, развиващи активното и самостоятелно учене и употреба на целевия език, както и да използват пълноценно многоезичния си потенциал.

ЛИТЕРАТУРА // BIBLIOGRAPHY

- Божинава 2009:** Божинава, Кр. Прилагане на дейностно-ориентираната перспектива в чуждоезиковото обучение – предимства и проблеми. // *Liternet*, № 9 (118). **Bozhinova 2009:** Bozhinova, K. Prilagane na deinostno-orientiranata pespektiva v chuzhdoezikovoto obuchenie – predimstva i problemi. // *Liternet*, № 9 (118), < <http://liternet.bg/publish25/krystanka-bozhinova/deinostno-orientiran.htm>> (12.08.2016).
- Трим, Норт, Кост 2006:** Трим, Дж., Б. Норт, Д. Кост. *Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване*. Варна: МОН/Релакса. **Trim, Nort, Coste 2006:** Trim, J., B. Nort, D. Coste. *Obshta evropeiska ezikova ramka: uchene, prepodavane, ocenjavane*. Varna: MON/Relaxa.
- Beacco&al. 2010:** Beacco, J.-C. & al. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp> (12.08.2016).
- Candelier 2008:** Candelier, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le mme et l'autre. // *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, № 1, 65–90.
- Coste, DePietro, Moore 2012:** Coste, D., J.-F. De Pietro, D. Moore. Hymes et le palimpseste de la compétence de la communication. Tours, détours et retours en didactique des langues. // *Langage et société* 1, № 139, 103–123.
- De Pietro, Matthey, Py 1989:** De Pietro, J.-F., M. Matthey, B. Py. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. // *Actes du 3e Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988. Eds. D. Weil & H. Fougier, 99–124.
- DuFon 2010:** Dufon, M.A. The acquisition of terms of address in a second language. // *Pragmatics across Languages and Cultures (Handbooks of Pragmatics)*. Ed. A. Trosborg. Berlin: Walter de Gruyter, 309–332.
- Flowers, Hayes 1980:** Flower, L., J. Hayes. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. // *Cognitive processes in writing*. Eds. L. Gregg & E. Steinberg. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31–50.
- Herdina, Jessner 2002:** Herdina, P., U. Jessner. *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Narcy-Combes 2005:** Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris: Ophrys.
- O'Brien 2004:** O'Brien, T. Writing in a foreign language: teaching and learning. // *Language Teaching*, vol. 37, issue 01, 1–28.
- Richer 2009:** Richer, J.-J. (2009). Travailler la presse a partir des genres du discours. // *APLV - Les Langues Modernes* [Article supplémentaire en accès réservé sur le site], № 2, < <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2505>> (12.08.2016).
- Trosborg 2010:** Trosborg, A. (Ed.). *Pragmatics across Languages and Cultures (Handbooks of Pragmatics [Hops])*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Williams, Hammarberg 1998:** Williams, S. & Hammarberg, B. Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. // *Applied Linguistics*, vol. 19, № 3, 295–333.