

ЕВРОПЕЙСКИ ЕЗИЦИ И МЕЖДУКУЛТУРНО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ



LANGUAGES AND INTERCULTURAL INTERACTION

**ВЛИЯНИЕ НА СЪДЪРЖАТЕЛНО-ЕЗИКОВО
ИНТЕГРИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ ВЪРХУ НЯКОИ
РЕЗУЛТАТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИТЕ ПО
ПЕДАГОГИКА**

Анна Арнаудова-Отузбирова

**THE IMPACT OF CONTENT AND LANGUAGE
INTEGRATED LEARNING ON SOME EDUCATIONAL
OUTCOMES OF STUDENTS OF PEDAGOGY**

Anna Arnaudova-Otouzbirova

ABSTRACT:

The current article focuses on the practical implementation of a relatively new educational approach known as Content and Language Integrated Learning (CLIL) in the training of students of pedagogy. Claiming equal importance to both the foreign language (English) and the non-linguistic discipline (Environmental Education), the study aims at analyzing the impact of CLIL on some educational outcomes such as students' language knowledge and skills, interest in the subject being thought, as well as their willingness to teach it in their future profession.

A total of 107 students in two experimental and three control groups took part in the study. Data from language assessment tests and questionnaire forms were analyzed with the help of descriptive statistics, correlations, one-way ANOVA and a t-test. The analysis indicates an improvement in language learning results for CLIL students who also exhibit a more profound interest in learning and willingness to teach the respective subject.

Key words: CLIL, language learning results, students' interests

През 90-те години на 20 век Дейвид Марш, финландски учен от университета Юваскюла, въвежда понятието „съдържателно-езиково интегрирано обучение” (*англ.* content and language integrated learning). Този интердисциплинарен по своя характер подход интегрира едновременно преподаването на чужд език и друг предмет от учебния план и придобива широка популярност през последните 10-15 години както в Европа, така и в други страни по света. Според Марш този подход, познат под акронима CLIL, се отнася до „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 не-езиково съдържание” (Marsh 2002: 15). У нас CLIL 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 ще използваме термина „съдържателно-езиково интегрирано обучение” или СЕИО. Такъв тип обучение се отличава със своята интегративна насоченост и предполага паралелното интегрирано изучаване на чужд език и учебно съдържание (което няма лингвистична насоченост) с цел развитие на уменията и познанията на обучаваните както в сферата на езика, така и по съответния предмет. В контекста на тази интердисциплинарна връзка между език и предмет, английският език доминира над други чужди езици като основно средство в обучението чрез СЕИО (вж. Dalton-Puffer 2011; Vanegas 2012).

Немалък брой изследователи акцентират върху предимствата на съдържателно-езиковото интегрирано обучение по отношение на неговата ефективност и интегративна насоченост (Dalton-Puffer, Smit 2007: 9; Dalton-Puffer 2011: 186; Wolff 2002: 48), по-високата успеваемост на обучаваните, както по отношение на езиковите умения, така и по отношение на познанията по предмета (Brevik and Moe 2012: 225; Snow 2001: 308), повишаването на интереса и мотивацията на обучаваните (Doiz, Lasagabaster and Sierra 2014; Mucoz 2002: 36), както и влияние на мотивацията върху езиковите резултати (Lasagabaster 2011: 12) и не на последно място - контекстуализацията на обучението, която създава условия за непринуденост в общуването и понижава нивата на стрес и фрустрация (Dafouz 2007: 72-79; Marsh 2002; Mehisto et al. 2008) и др.

МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Настоящата статия цели да проследи резултатите от обучението, свързани с прилагането на СЕИО подход, по отношение на езиковите знания и умения на обучаемите, интереса на студентите към изучаваната проблематика и готовността им за преподаване в бъдещата педагогическа практика. Представените резултати са част от по-мощно дисертационно изследване, което включва педагогически експеримент и моделиране, свързани с въвеждането на интегративен подход за изучаване на английски език и екологично учебно съдържание; анкетно проучване, проведено с цел установяване динамиката на интереса; тестова проверка на знанията и уменията по английски език и обработка на получените данни чрез математико-статистически методи за анализ, сред които -

дескриптивен анализ, корелационен анализ, еднофакторен дисперсионен анализ ANOVA и Т-тест.

През периода 2013-2014г. в изследването са обхванати общо 107 студенти, разпределени в две експериментални и три контролни групи. Студентите от експерименталните групи изучават английски език чрез екологично учебно съдържание и прилагане на СЕИО подход. Първа експериментална група (Е1) обхваща 20 студенти, изучаващи английски език на ниво *intermediate (B1)*. Втора експериментална група (Е2) включва 39 студенти на ниво на езиково обучение *pre-intermediate (A2)*. Първа контролна група (К1) се състои от 17 студенти стандартно обучение по английски език на ниво *intermediate (B1)*, а втора контролна група (К2) включва 15 студенти стандартно обучение по английски език на ниво *pre-intermediate (A2)*. Контролна група (К) обхваща 16 студенти, изучаващи екологично образование на български език. Съпоставят се резултатите на студентите в началото и в края на обучението в съответствие с определените за целта критерии и показатели за оценка.

РЕЗУЛТАТИ И ОБСЪЖДАНЕ

С цел установяване на зависимост между вида обучение и езиковите знания и речевите умения на студентите, участници в обучението, е осъществен еднофакторен дисперсионен анализ, резултатите от който са отразени в табл. 1.

Таблица 1. Влияние на вида обучение върху езиковите знания и речевите умения на студентите в края на педагогическия експеримент

Зависима променлива	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std.	F	p	t (p)																																																		
Умение за слушане (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,59	1,16	4,56	0,035	t _{1,2} =2,14 (0,04)																																																		
		2-експериментално	5,05	0,86				Знания по лексика	Вид обучение	1-традиционно	2,71	1,17	23,88	0,000004	t _{1,2} =4,89 (0,00004)	2-експериментално	4,10	1,35	Знания по ЕО лексика	Вид обучение	1-традиционно	2,88	1,45	12,88	0,0005	t _{1,2} =3,59 (0,0005)	2-експериментално	4,12	1,64	Знания по граматика	Вид обучение	1-традиционно	3,16	1,19	25,96	0,000002	t _{1,2} =5,09 (0,00002)	2-експериментално	4,39	1,05	Умение за четене (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)	2-експериментално	4,83	0,93	Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49
Знания по лексика	Вид обучение	1-традиционно	2,71	1,17	23,88	0,000004	t _{1,2} =4,89 (0,00004)																																																		
		2-експериментално	4,10	1,35				Знания по ЕО лексика	Вид обучение	1-традиционно	2,88	1,45	12,88	0,0005	t _{1,2} =3,59 (0,0005)	2-експериментално	4,12	1,64	Знания по граматика	Вид обучение	1-традиционно	3,16	1,19	25,96	0,000002	t _{1,2} =5,09 (0,00002)	2-експериментално	4,39	1,05	Умение за четене (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)	2-експериментално	4,83	0,93	Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)	2-експериментално	5,25	1,08						
Знания по ЕО лексика	Вид обучение	1-традиционно	2,88	1,45	12,88	0,0005	t _{1,2} =3,59 (0,0005)																																																		
		2-експериментално	4,12	1,64				Знания по граматика	Вид обучение	1-традиционно	3,16	1,19	25,96	0,000002	t _{1,2} =5,09 (0,00002)	2-експериментално	4,39	1,05	Умение за четене (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)	2-експериментално	4,83	0,93	Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)	2-експериментално	5,25	1,08																	
Знания по граматика	Вид обучение	1-традиционно	3,16	1,19	25,96	0,000002	t _{1,2} =5,09 (0,00002)																																																		
		2-експериментално	4,39	1,05				Умение за четене (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)	2-експериментално	4,83	0,93	Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)	2-експериментално	5,25	1,08																												
Умение за четене (изход)	Вид обучение	1-традиционно	4,16	1,46	7,2	0,009	t _{1,2} =2,68 (0,009)																																																		
		2-експериментално	4,83	0,93				Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)	2-експериментално	5,25	1,08																																							
Умение за четене ЕО	Вид обучение	1-традиционно	4,22	1,5	14,49	0,0003	t _{1,2} =3,8 (0,0003)																																																		
		2-експериментално	5,25	1,08																																																					

От табл. 1 е видно, че видът обучение оказва влияние върху резултатите при компонент “слушане с разбиране” в края на обучението ($F=4,56$; $p < 0,05$). Студентите от експерименталните групи, които изучават английски език както в часовете по общ практически английски, така и в часовете по СЕИО („Екологично образование на английски език”), демонстрират резултати, които статистически значимо са по-високи от тези на студентите от контролните групи, изучаващи английски език в рамките на традиционното обучение ($t_{1,2}=2,14$; $p < 0,05$).

Влияние се наблюдава и върху резултатите по компонент „лексика“ ($F=23,88$; $p < 0,05$). Съществува статистически значима разлика между лексикалните познания на студентите от традиционното и от експерименталното обучение ($t_{1,2}=4,89$; $p < 0,05$). Обучаемите от експерименталните групи демонстрират значително по-добри резултати със средна стойност 4,10, докато представителите на двете контролни групи са с резултат 2,71 в края на традиционното обучение.

При оценяването на резултатите от теста компонент „лексика” се разделя на два модула: лексика по общ практически английски и екологична лексика (лексика ЕО). Според направения анализ видът обучение предопределя резултатите по екологична лексика ($F=12,88$; $p < 0,05$). Студентите с традиционен тип обучение имат резултати от изходящия тест, които са статистически значимо по-слаби от тези на техните колеги от експерименталните групи ($t_{1,2}=3,59$; $p < 0,05$). Разликата е 1,24 при средноаритметичните стойности и свидетелства за значително по-добър ефект от експерименталното обучение чрез СЕИО.

Тази тенденция се запазва и при следващите два компонента от теста – „граматика” и „четене с разбиране”, върху които оказва влияние видът обучение (съответно $F=25,96$ и $F=7,2$; $p < 0,05$). И в двата случая студентите от двете експериментални групи демонстрират по-добри резултати, като разликата между тях и резултатите на колегите им от контролните групи с традиционно обучение по английски език е статистически значима (съответно $t_{1,2}=5,09$ и $t_{1,2}=2,68$ при $p < 0,05$). Следва да се отбележи и фактът, че при модул „четене с екологична насоченост” (четене ЕО), който е съставна част от компонента „четене с разбиране”, влиянието на вида обучение е значително. Разликата между постигнатите резултати между обучаемите от експерименталните и контролните групи отново е съществена (повече от една единица) в полза на експерименталното обучение.

В резултат на казаното дотук, може да се направи обобщението, че когато студентите изучават английски език в допълнителни часове и с прилагане на СЕИО подход, те постигат по-високи резултати от останалите си колеги при рецептивните умения за слушане и четене с разбиране, при усвояването на основни познания по лексика и граматика, както и при развитието на специфични знания по екологична лексика и развитие на умение за четене с разбиране на текст на чужд език с екологична тематика.

В допълнение, анализът на данните от анкетното проучване показва силно повишаване на интереса към обучението както при експерименталните групи, обучавани чрез СЕИО подход, така и при контролната група студенти, изучаващи екологично образование на български език (фиг. 1). С повишен интерес са 95% от представителите на E1, 89,74% от E2 и 75% от контролната група K.

Резултатите показват, че дори предвид трудността, породена от изучаването на избираема дисциплина „Екологично образование“ на чужд език, обучението е провокирало интереса на студентите към екологичната проблематика.



Фигура 1

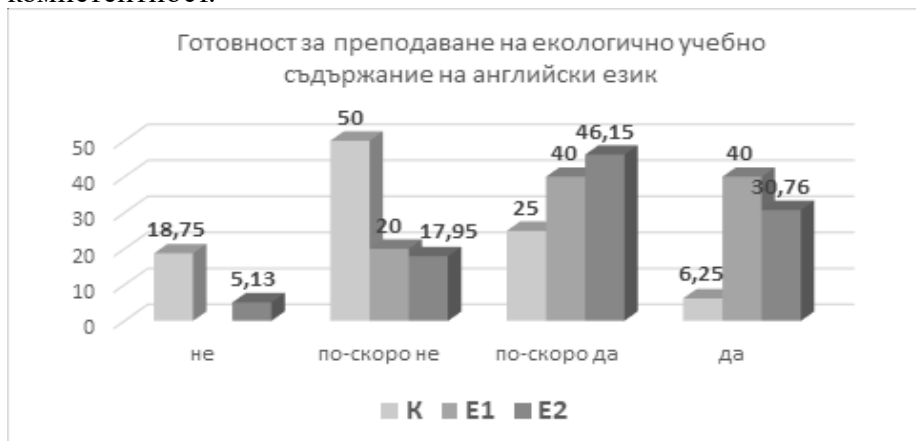
Освен завишен интерес значителен брой студенти проявяват и желание да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата си педагогическа практика (фиг. 2).



Най-много представители на E1 (СЕИО и високо ниво на езика) заявяват, че биха искали да преподават екологична тематика (60%), докато сред респондентите от E2 (СЕИО и ниско ниво на езика) отговорите са относително равномерно разпределени между тези, които желаят да преподават (46,15%) и тези, които по-скоро биха искали да преподават, но не са напълно убедени в това (48,72%). Повисокият процент желаещи сред представителите на E1 вероятно се дължи на по-високото езиково ниво на обучаемите, което им е помогнало в разбирането, осмислянето и усвояването на екологичен учебен материал на английски език. Сред студентите от контролната група K (екологично образование на български език) има най-много изразени нагласи „по-скоро да“ за преподаване на екологично учебно съдържание (56,25%), но това е групата и с най-голям дял респонденти, чиито отговори клонят към нежелание за интегриране на екологична проблематика в бъдещата педагогическа дейност (37,5%). В сравнение с тях делът на студентите от експерименталните групи E1 и E2 с негативни нагласи за преподаване на екологично учебно съдържание в бъдещата им педагогическа практика, е много по-нисък.

Не малък брой студенти се чувстват достатъчно уверени за да преподават екологично учебно съдържание на английски език.

(фиг.3). При представителите на контролната група желаещите са значително малко поради факта, че обучаемите не са с разширено изучаване на английски език и не са изучавали избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език”. Обучаемите от E1, чието езиково ниво е по-високо, демонстрират относително по-голяма увереност и желание да преподават екологично учебно съдържание на английски език (с близо 40% отговори „да” и 40% - „по-скоро да”). С малко по-слаба степен на готовност са респондентите от групата с по-ниско езиково ниво (E2) (с близо 31% отговори „да” и 46% - „по-скоро да”). Тази тенденция лесно може да се обясни с езиковата подготовка на студентите и вероятно с тяхната преценка за собствената им езикова компетентност.



Фигура 3

Установява се, че един от факторите, предопределящи готовността на студентите да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата им педагогическа практика е динамиката на интереса към обучението (табл. 2; $F= 4,46$; $p 0,05$). Респондентите, които споделят, че техният интерес се е повишил, изразяват статистически значимо по-силно желание да преподават екологично учебно съдържание в сравнение с обучаемите, чиито интерес се е запазил непроменен ($t= 2,11$; $p 0,05$).

Зависими променливи	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std	F	p	t (p)
Готовност за преподаване на екологично учебно съдържание в бъдещата педагогическа практика	Динамиката на интереса	2 - непроменен	2,77	0,44	4,46	0,04	2,11 (0,04)
		3 - повишен	3,32	0,75			

Таблица 2. Влияние на динамиката на интереса върху готовността за преподаване на екологично образование

Друг фактор, оказващ влияние върху готовността за преподаване на екологична проблематика, е свързан с вида обучение (табл. 3).

Зависими променливи	Предиктор	Степени на предиктора	\bar{X}	Std	F	p	t (p)
Готовност за преподаване на екологично образование в бъдещата педагогическа практика	Вид обучение	1 – стандартно (ЕО на бълг. език)	2,69	0,6	14,12	0,0005	3,76 (0,0003)
		2 – експериментално (ЕО чрез СЕИО подход)	3,4	0,7			
Готовност за преподаване на екологично образование на английски език	Вид обучение	1 – стандартно (ЕО на бълг. език)	2,19	0,83	15,09	0,0002	3,08 (0,0002)
		2 – експериментално (ЕО чрез СЕИО подход)	3,08	0,82			

Таблица 3. Влияние на вида обучение върху готовността за преподаване на екологично учебно съдържание

Анализът показва, че студентите от експерименталното обучение, които са изучавали ЕО на английски език чрез СЕИО подход, статистически значимо са по-склонни да преподават екологично учебно съдържание в бъдещата си практика като учители. Това важи както за готовността им да преподават екологична проблематика на български език, така и за желанието им да преподават на английски език. В техните отговори анкетиранияте статистически значимо по-често посочват отговор „по-скоро да“ в сравнение с колегите си от стандартното обучение, изучаващи ЕО на български език, чиито отговори са по-близо до „по-скоро не“ (съответно $t=3,76$ и $t=3,08$ при ; $p0,05$). Това показва, че студентите

от експерименталното обучение със СЕИО подход вероятно се чувстват по-уверени и демонстрират по-голяма готовност за включване на теми с екологична насоченост в педагогическата си практика, включително и в часовете по чужд език (английски). Това вероятно се дължи на засиления интерес на студентите от експерименталните групи към изучаването на английски език чрез интегриране на екологично учебно съдържание, който поражда по-силно желание те да прилагат интегративния подход в бъдещата си педагогическа практика.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение следва да се отбележи че в края на педагогическия експеримент се очертаха тенденции към подобряване на постиженията на обучаемите на равнище езиковите знания и речеви умения. Доказа се, че прилагането на СЕИО за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание предопределя както засилен интерес към процеса на обучение, така и по-голяма готовност за преподаване сред бъдещите учители. Анализът на емпиричните данни потвърждава актуалността и ефективността на интегрираното изучаване на английски език и друг учебен предмет и предоставя нови насоки за изследване, каквато например е възможността за проследяване на влиянието на засиления интерес и повишената мотивация на обучаемите върху резултатите от обучението. Не на последно място, както се отбелязва в публикувания на европейско ниво доклад от 2006г., СЕИО допринася за по-интензивно изучаване на чуждия език без нуждата от допълнителни часове от учебната програма и без да се пренебрегва обучението по не-езикови предмети (Eurydice 2006). Такъв подход, прилаган успоредно с часовете по чуждоезиково обучение, може да създаде предпоставки за по-голяма ефективност на обучението и постигането на по-добри резултати.

ЛИТЕРАТУРА:

Оакала, С. (2000). Бъдещи сценарии за съдържателноезиково интегрирано обучение (СЕИО), *Чуждоезиково обучение*, Министерство на образованието и науката, 2, с. 21-25.

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

Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.

Brevik, L. M. & Moe, E. (2012). Effects of CLIL teaching on language outcomes. In D. Tsagari & I. Cs  pes (red.), *Collaboration in Language Testing and Assessment* (p. 213-227). Pieterlen: Peter Lang Publishing Group, https://www.researchgate.net/publication/267208535_Effects_of_CLIL_Teaching_on_Language_Outcomes [Accessed on 22. 08. 2017].

Dafouz, E. (2007). On Content and Language Integrated Learning in Higher Education: The Case of University Lecturers, *Volumen Monografico*, 67-82.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. Cambridge: CUP.

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

Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014) CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables, *The Language Learning Journal*, 42:2, 209-224, DOI: 10.1080/09571736.2014.889508

Eurydice Project (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe, Brussels. Available from: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf. [Accessed on 4.05.12].

Lasagabaster, D. (2011) English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5:1, 3-18, DOI: 10.1080/17501229.2010.519030

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958-2002. Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland, https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1. [Accessed on 15. 03. 2015].

Mehisto, P. et al. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

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

Snow, M. A. (2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching, *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Celce-Murcia, M. (ed.), 3rd edition, USA: Heinle Cengage Learning. 303-318.

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union, Marsh, D. (ed.), *CLIL/EMILE The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*, Finland. 44-48.

Author Info:

Anna Arnaudova-Otouzbirova, assist. professor, PhD.
Trakia university - Stara Zagora, Faculty of education, Republic of
Bulgaria
annarnaudova@abv.bg