

МНОГОЕЗИЧИЕТО КАТО ЕЗИКОВА ПОЛИТИКА НА ЕВРОПЕЙСКИЯ СЪЮЗ И УЧЕБНИТЕ СТРАТЕГИИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

¹Цветанка Дилкова, ²Сеня Терзиева

¹Колеж по мениджмънт и маркетинг, София

²Химикотехнологичен и металургичен университет, София

Резюме. Многоезичието е основен принцип на езиковата политика на съвременното. Понастоящем националните образователни системи са ориентирани към образованието на билингвални и плурилингвални индивиди и към запазването и развиването на многоезични и многокултурни общества. Понятието „учебна стратегия“ се определя като съзнателно избран процес, предназначен да улесни езиковото усвояване и владене на езика-цел. Стратегиите за обучение са ефективни, когато помагат на езиковата личност да разбере това, което прави, и защо го прави, своята роля в процеса на обучение на активен участник в усвояването на езикови и най-вече на комуникативни езикови умения. Ето защо преподаването трябва да се ориентира към ефективни стратегии за обучение посредством задачи, поставени в учебната среда.

Keywords: multilingualism, foreign language teaching, competencies, communication skills and competencies, educational strategies

„Многоезичие“ е класически термин, означаващ ползването на много езици. Многоезичието не е природна даденост. То е политика, която се ръководи от идеологии – философски, социополитически и икономически. В Европейския съюз (ЕС) 28-те страни членки използват три азбуки – латиница, кирилица и гръцка, и общуват на приетите за официални 24 езика. Лисабонската стратегия, която е част от европейския образователен „Процес Болоня“ (и Европейско пространство на висше образование), определя езиците като основни умения на гражданите. Главната цел на актуалната политика на многоезичие в ЕС е развитието на езиковото обучение и лингвистичното разнообразие в Европа. Тази политика се развива в три насоки: икономическа конкуренция и по-добри работни места, учене през целия живот и межкултурен диалог, многоезично общуване между гражданите и европейските институции. Европейската комисия работи целенасочено и в трите насоки. В рамките на този процес и политика създаването на нова методика за обучение, в която е включено явлението междуезиково разбиране, е особено перспективно. То дава решение на въпроса с многоезичието, който не може да

бъде преодолян по политически и правен начин – индивидът изучава например три езика, а общува в среда с 24 официални и още много неофициални езици. Методиката на „приложен анализ на междуезиковото разбиране“ е реалистична педагогика – в езиковото си обучение индивидът осъзнава и усвоява стратегии за разбиране на езици, които не е изучавал (Шопов, 2013).

От теоретична гледна точка, решението на езиковия проблем, което се оформя в Европа през последните години, е не във въвеждането на „лингва франка“, а в създаването на европейски модел на чуждоезиково обучение, ориентиран към многоезичност, културна самобитност и отвореност към другите етнокултури. Социокултурната идентичност се създава на роден, а не на чужд език. Ето защо чуждоезиковото обучение е средство за развитие и запазване на европейските езици и културното многообразие (Веселинов, 2006). Централно място в съвременното чуждоезиково обучение е схващането, че владенето на чужди езици не е само потребност, но и естествено човешко право. Според „Бялата книга за образование и подготовка“ на ЕС за всеки човек е необходимо да се създадат условия „да придобие нови знания и да усвои три европейски езика“ (Бяла книга...). В този смисъл за съвременното европейско чуждоезиково обучение изучаването и усвояването на чужд език е процес, свързан с конкретната употреба на дадения език. В създадената програма за учене през целия живот езиковото обучение и лингвистичното разнообразие са обща цел. Езиците присъстват в почти всички сектори и ключови дейности. Структурата включва четири сектора – програмите „Коменски“ (общо училищно образование), „Еразъм“ (висше образование), „Леонардо да Винчи“ (първоначално и продължаващо професионално образование и обучение), „Грундвиг“ (образование за възрастни). Всички тези сектори са свързани с ключовата дейност „езици“ наред с „политика на сътрудничество“, „информационни и комуникационни технологии“ и „внедряване и проучване на резултатите“ („програма учене през целия живот“).

Съвременният европейски модел на чуждоезиково обучение възниква в резултат на изследвания в три посоки: разработване на прагови равнища по отделните езици; опит за уеднаквяване на терминологичните различия, характерни за 70-те и 80-те години на XX век, като предпоставка за изграждане на общоевропейски концептуален модел за чуждоезиково обучение и система за международно оценяване; разработване на общоевропейска система, независима от формите на чуждоезиково обучение, за приравняване на постигнатите резултати в практическото овладяване на чужди езици (проект „Езиков паспорт“) (Веселинов, 2006).

Според съвременния европейски модел чуждоезиковото обучение трябва да се ръководи от следните принципи, които съответстват на Директивите и документите на ЕС за образование (Бяла книга, Лисабонска конференция, Болонски процес и пр.) – чуждоезиковото обучение е ориентирано към цялото общество, което предполага въвеждането на ранно чуждоезиково обучение в рамките на средното образование, за да се създадат условия за усвояването на три европей-

ски чужди езика; това е процес, който не е ограничен във времето и продължава през целия живот на човека, насочвайки го към развиване на интегрирана комуникативна способност за междуличностно и межкултурно общуване в ежедневни и професионални ситуации; чуждоезиковото обучение е насочено към изучаващия даден език, което предполага да се определят ясни и реалистични цели, съобразени с нивото на владееене на чуждия език на обучавания (според Д. Веселинов тази тенденция се променя в последните години във френската методическа литература, като акцентът се измества от потребностите на езиковата личност към процеса на овладяване на чуждия език и съответно целта е да се намерят начини да се оптимизира овладяването на чуждия език); това е процес, който е подложен на стандартизация, тъй като се предполага, че въвеждането на единни стандарти води към усъвършенстване на чуждоезиковото обучение.

В последните години отправна точка за българската система е Европейската квалификационна рамка и Националната квалификационна рамка. В тях се дефинират очакваните резултати, които стават ориентир за развитие на всеки от компонентите на обучението. Учебните резултати и подходите, основаващи се на тях, оказват силно влияние върху съставянето на учебните програми, преподаването, ученето и оценяването, както и върху цялостното качество на обучението. Учебните резултати не са просто изолиран инструмент на ниво съставяне на учебна програма, а представляват подход, играещ важна роля в много по-широк смисъл и включващ: интегриране на академичното и професионалното образование и обучение, признаване на предишно учене чрез професионален (практически) опит, разработване на квалификационни рамки за учене през целия живот, както и разработване на системи за трансфер и натрупване на кредити. Учебните резултати насочват вниманието върху ясни и подробни твърдения за това какво студентите учат – знанията, уменията и компетентностите, които целим да развием. Те налагат идеята, че учебните резултати са неделима част от всяка програма за развитие на образователната теория и практика. Това може да се обобщи с фразата – „учене, в центъра на което стои обучаемият“. Този подход е представен като изместване от парадигмата на традиционните начини за обучение и характеризиране на ученето – от „входящ“ към „изходящ“ подход. Акцентът се измества от съдържанието (какво се преподава) към резултата от обучението (какво обучаемите ще могат да правят). При този подход преподавателят заема ролята на медиатор в процеса на учене, при който голяма част от знанията се усвояват извън аудиторите, без присъствието на преподавател.

Фокусът на развитие на образователните практики в сферата на висшето образование се поставя от национални и общностни стратегии.

В обучението стратегията е последователност от процедури, използвани за улесняване на ученето (Ray, 1998). Ние използваме стратегии всеки път, когато се опитваме да научим нещо ново, като например нови думи или когато

се опитваме да извлечем смисъла от устни или писмени текстове. Стратегии се използват и за контрол на посоката и количеството внимание, което дадена задача изисква, а също и за самотивация. Създават се стратегии за учене, които се състоят от процедури, използвани за осъществяването на план, цел или стремеж в обучението по чужд език.

Повечето изследвания са концентрирани върху идентификацията на „ефективните“ стратегии, прилагани в различни контексти от обучаващите се и при представянето на различни видове задания. Така се стига до класифицирането на стратегиите в три категории (Ray, 1998): метакогнитивни, когнитивни и социални.

Метакогнитивните стратегии се използват за насочване на процеса на учене. Това са умения за изпълнение на задачи от по-висша степен, които може да са съпроводени от планиране, наблюдение и/или оценяване на успеха от една учителна дейност. В тях също така се включват селективно внимание и насочено внимание. Тези стратегии помагат на учащите се да регулират своята когнитивна дейност през целия период на обучение чрез ангажирането си в процеса на планиране, проверяване, тестване, наблюдение, преговаряне и обмисляне на своето представяне.

Когнитивните стратегии се използват за манипулиране на информацията, която трябва да бъде научена. Тези стратегии се прилагат директно върху входящата информация, манипулирайки я по начин, който улеснява нейното научаване. В тази категория се включват процедури по уточняване на информацията, превод, правене на заключения, индукция, дедукция, групиране на лексикалните единици, създаване на ментални образи за улесняване запаметяването на информацията и пренос на информацията. Тези стратегии допринасят за разработването на учебния материал в дълбочина и установяването на смислови ментални връзки.

Социалните стратегии се използват за контрол на емоционалните реакции и установяване на сътрудничество с други учащи се. Тези стратегии представляват широка гама от дейности, включваща взаимодействие с друг/и индивид/и, контролиране на емоциите и афекта чрез създаване на определени представи, разговор със себе си, задаване на изясняващи въпроси и други. Тези стратегии допринасят за повишаване на самотивацията и самонасърчаването, намаляването на напрежението по време на учебния процес, увеличаване на възможностите за взаимодействие и сътрудничество с други индивиди.

През 90-те години на XX век водещо значение в педагогическата психология, изследванията и методиката на обучението на чужд език придобива инструкцията, основана на когнитивната стратегия. Това обаче не означава, че тя е внедрена масово в учебната програма. Причината за това се крие в трудността от нейното внедряване и най-вече поради факта, че резултатите от когнитивната стратегия се забелязват едва в дългосрочен план, тъй като когнитивната инструкция се състои от процедури, които се показват на учащите се и отнема известно време, за да бъдат напълно усвоени (Ray, 1998). И все

пак тяхното значение е голямо, тъй като отразяват процесите, използвани от хората, постигнали успех в усвояването на чужд език.

Приносът на когнитивната инструкция за усвояването на чужд език е във вниманието, което се обръща на мисловния процес, и връзката между менталния процес и представянето; всичко това помага на учащите се да повишат увереността си в това, което правят. Тук е мястото да се припомни фактът, че ученето зависи изцяло от менталната дейност на учащите. Да се научим как да учим, представлява значителна промяна от утвърдените образователни методи към по-експериментални и рефлекторни дейности, които се опитват да включат учащите се в своите собствени обучителни процеси и развитие.

От изложеното дотук можем да дефинираме стратегиите за учене като системи от процедури, чрез които учащите получават представа за обучителния процес и за своето собствено място в него, за ефикасността на отделните образователни стратегии и им помагат да развият положително отношение към съответния чужд език и обучението по чужд език.

Планирането на ученето означава да се включат учащите при определянето на целите и стремежите, а също и участието им във взимането на решения относно материалите, методите и оценяването. Това не означава преподавателите да абдикират от традиционните си задължения в класната стая, а по-скоро да ги споделят с учащите, когато те са готови за това. От преподавателите зависи до каква степен да прехвърлят отговорности върху учащите се, а също така от тях зависи и количеството отговорности, които учащите са готови да поемат.

Идеята за споделената отговорност става все по-популярна сред изследователите в сферата на образованието (Холек, Вайнщайн и Майер, Венден и др.) и преподавателите. Изследванията в областта на учебните стратегии представляват опит да се разбере как може да се помогне на учащите се да усъвършенстват своя мисловен и учебен потенциал. Поради тази причина се счита за необходимо тяхното включване в учебните програми, тъй като техният ефект върху резултатите от обучението е изключително позитивен (Raya, 1998). Не бива обаче да се приема за даденост тази ефективност: трябва да се има предвид, че никоя стратегия не е универсално ефективна. Много изследвания са направени в тази област, най-вече от психолингвистите, чийто предмет на изследвания е английският език като чужд език; те са проучили начините, по които отделните индивиди, предимно възрастни, възприемат новия език, запаметяват и след това се опитват да го използват (O'Malley, 1985).

Съвременното развитие в когнитивната психология предполага обучението на учащите се в прилагането на ефективни стратегии, които добре кореспондират с действителните задания, използвани в класната стая. Моделите на когнитивна инструкция са в полза на преподаването на няколко стратегии наведнъж, като преподавателите се уверяват в успеваемостта на учащите да научат кога и как да използват въпросните стратегии. Подходът се изразява в това не само да

се преподават учебни стратегии, но също така и твърдения за ученето, отношения и способности да се планират собствените действия (Ray, 1998).

Съществува теория как да развием самостоятелно стратегии за учене на езици: „Това, което децата научават, зависи от това как те го научават“ (Lamb, 1998). На пръв поглед, това твърдение изглежда очевиден факт. При представения по-задълбочен анализ се стига до размишления относно процесите на преподаване и учене, които често се приемат за даденост във всекидневното планиране на уроците.

Първото нещо, върху което се поставя акцент, е значимостта на ученето в сравнение с преподаването. Едно от всеобщите схващания за процеса на учене е, че обучението се определя единствено от директната намеса на преподавателите, „доставящи“ на учащите съдържанието на учебната програма (Lamb, 1998). Резултатът е класна стая с център преподавателят, който е зает да преподава, а учащите „слушат“ с различна степен на участие. За преподавателите по езици, които са най-често единственият източник на езика-цел в класната стая, тежестта от преподаването през цялото време се усеща най-силно; резултатът е, че обикновено те работят повече от своите „ученици“ и са склонни да чувстват вина, ако не са постоянно активни в класната стая. В една такава ситуация, често срещана в българските училища, колежи и университети, учащите могат да взимат участие само повърхностно и впоследствие губят концентрация. В крайна сметка това води до влошаване на поведението им в клас. В усърдието си да овладее възникналата ситуация преподавателят става още по-деен, опитвайки се да „дирижира“ класа, докато остане без сили; тогава наред идва поставянето на писмена задача. Тя обаче трябва да е по силите на всички учащи се; в противен случай подобрешието в атмосферата в класната стая няма да е дълго и връзката преподавател – учащи се окончателно ще се разпадне. Вниманието, насочено към ученето, трябва да служи за напомняне на всички преподаватели, че целта им е да окуражават учащите в процеса на учене, непрекъснато да следят и оценяват това, което учащите вършат по пътя си към ефективното научаване.

Връщайки се назад към същността на връзката между преподаването и ученето, вторият елемент е загрижеността относно това КАК учащите учат. Възниква въпросът за широката гама от индивидуални различия в една среднотатистическа класна стая и възможността да се направи връзка с концепцията за учебните стратегии – когнитивни и метакогнитивни. Тук е необходимо да се подчертае огромното предизвикателство, което стои пред преподавателя, в лицето на широкия спектър от личностни видове в класната стая, всеки с различни способности – общо когнитивни и специфично лингвистични. Пред преподавателя стои нелеката задача да открие и подбере различни материали; да използва разнообразни дейности, подходящи за целите на урока; да реорганизира, ако се налага, класната стая по такъв начин, че да се постигне максимален ефект от въпросните материали и дейности.

Това разнообразие е особено характерно за часовете по английски език в българските учебни заведения, където в един клас, в една група или един курс трябва да съжителстват различни във всяко отношение индивидуалности, много често с различни познания по английски език и различни лингвистични способности. В тази реалност подборът на дейности е от особено значение; целта е никой от учащите се да не се чувства в изолация от учебния процес и в същото време да изпитва удовлетворение до известна степен от това, което върши, и от начина, по който се извява. Удачен вариант, утвърден в практиката, е редуването на по-сложни с по-лесни задачи, така че всички, независимо от знанията и способностите си, да могат да взимат участие, да не губят интерес към това, което става в класната стая; а за онези, които са на по-ниско ниво на владеене на езика, да съществува чувството за ангажираност, принос към извършването на заданието и стремеж към усъвършенстване – така ще могат да се мотивират да взимат участие и в по-сложните задачи. Преподавателят в този случай играе важна роля не само при подбора на материалите и дейностите, а и в „управлението“ на класната стая. Неговата роля не е толкова да „дирижира“, колкото да насочва и направлява учащите се към участие в учебния процес според възможностите и способностите им. Подкрепата е основен фактор в това отношение. А една от основните дейности, които трябва да се редуват в час, е преводът. Независимо дали става дума за превод на отделни думи, срещнати в упражнението, дали е превод на самото условие, или на целия текст в задачата – всеки от учащите се би могъл да се включи ефективно в единия, а защо не и в повече от изброените варианти. Така се постига чувството за ангажираност и напредък в начинанието.

Пример за огромното разнообразие от индивидуални способности и възможности на учащите и трудната задача на преподавателя по чужд език да се справи с тях е обучението по английски език в инженерните специалности (Панчева, 2014). Учебните групи са сформирани на базата на тяхната специалност (инженери, химици, физици, металурзи, еколози, биотехнолози и т.н.), а не въз основа на знанията им по английски език, което прави обучението им в една група твърде комплицирано. В този случай ролята на преподавателя е от решаващо значение за насочване и управляване на учебния процес; негова е отговорността за подбора на материали за отделните специалисти и нива и за контрола върху изпълнението на поставените задачи. Една от основните дейности, използвани в учебния процес по английски език за инженери, е преводът от английски на български на специализирани текстове, която дейност е тясно обвързана с тяхната специалност и която се предполага, че ще помогне на бъдещите специалисти в съответната област да боравят с терминологията и стила на научната литература на английски и на български език. Именно тази мотивация на учащите спомага за овладяването на чуждия език и употребата и приложението му на практика в бъдеще. Така освен когнитивни стратегии се прилагат и комуникативни стратегии, тъй като бъдещите специалисти се

нуждаят от езика-цел не само с цел използване на научна литература в своята област, но и с цел комуникация в професионална среда.

Съвременните подходи към проблемите на чуждоезиковото обучение пренасочват вниманието от преподавателя към учащите се, от процеса на преподаване към процеса на овладяване на чуждия език, който процес е тясно свързан с индивидуалните личностни характеристики на обучаващото се лице и с неговите стратегии при изучаване и използване на езика (Бояджиева-Миленова, 1988). Като примери за стратегии се посочва повтарянето на определена чуждоезикова единица, която е предмет на изучаване, многократното писане на чужди думи или граматични форми, ученето наизуст, запомнянето на новите единици чрез асоциирането им с вече познати или с контекста на заучаване и др.

Комуникативните стратегии, от своя страна, се проявяват под формата на парафрази, отбягване на трудни или непознати единици, като се използват синоними или антоними в комбинация с буквален превод от родния език и дори паралингвистични тактики като жестове, мимики и др. Разликата между стратегиите на учене и комуникация е свързана с определена мотивираща сила според автора, която в първия случай е желанието да се научи чуждият език, а във втория – желанието да се общува на този език. Между двата вида стратегии съществува тясна връзка и много често е възможно преминаването от единия към другия тип при определяща роля на комуникативните стратегии. Така комуникативната стратегия „обръщане за помощ към събеседника“ е същевременно стратегия на учене. Например, когато учащият се трябва да запомни подадената му дума и тя да стане част от речниковия му запас.

Съвременният модел на чуждоезиково обучение има акционален (дейностен) характер. Той не е ориентиран към езика, а към общуването. Езикът се включва в общуването като аспект на комуникативната компетентност. Всеки участник в процеса на чуждоезиково общуване се сблъсква с решаването на възникнал проблем (задача) от езиков или неезиков характер. Решаването на проблема предполага прилагане на различни способности и стратегии за учене и общуване, за да се постигне желаният резултат. Комуникативните проблемни задачи предполагат когнитивни, емоционални и езикови компетентности и стратегии (Terzieva, Pancheva, 2013).

Езиковото общуване се осъществява в рамките на речеви дейности, но за разлика от познатата традиционна схема от рецептивни и продуктивни речеви дейности в съвременния модел на чуждоезиково обучение тази схема се разширява с интерактивни (устно и писмено общуване) и медиативни (устен и писмен превод, резюмиране и преразказване) системи от речеви дейности (Веселинов, 2006). По този начин се обхващат както имплицитната и експлицитната употреба на превода в процеса на общуване, така и социалният аспект на взаимодействието между участниците в езиковото общуване. Всяка една от рецептивните, продуктивните, интерактивните и медиативните систе-

ми от речеви дейности включва специфична четирикомпонентна система от метакогнитивни по характер дейности-стратегии, които имат за цел да мобилизират знанията, уменията за успешно осъществяване на комуникативната цел: планиране, изпълнение, оценяване и коригиране.

В Общоевропейската рамка за чуждоезиково обучение комуникативната компетенция се разглежда като вербална и невербална способност за общуване. Акцентът естествено се поставя върху комуникативната способност за вербално общуване, която се представя като система от три компонента: лингвистична, социолингвистична и прагматична компетентност. Последната структурира дискурсивния, функционалния и интерактивния аспект на общуването. Изследванията в областта на комуникативната теория показват необходимостта от въвеждане на преходен етап между липсата на комуникативна компетенция на чужд език и изградената комуникативна компетенция на чужд език.

Комуникативните стратегии са системен похват, използван от говорещия за изразяване на желаното от него значение, когато се сблъсква със затруднение от езиков характер. Известно е, че ученето на чужд език може да се разглежда като процес на постепенно изграждане на т.нар. междинен език на учащия се чрез формиране на хипотези за усвоявания език и проверката им при комуникация. В зависимост от получената обратна връзка хипотезата или се отхвърля, или се потвърждава и тогава се включва в системата на междинния език под формата на установено правило. От тази постановка се вижда, че в колкото повече и по-разнообразни комуникативни ситуации се включва обучаваният, толкова повече възможности има той не само да практикува езика, но и да формулира и проверява хипотези за него.

В допълнение към когнитивните процеси моделът на учене на чужд език включва и процеса на автоматизиране на чуждоезиковите правила и единици чрез използването им в упражнения и комуникация. Стратегиите са активната, творческата страна в процеса на изучаване на чуждия език. Все още се знае твърде малко за стратегиите на учене, овладяване и комуникация на чуждия език.

Новото в съвременния модел на чуждоезиково обучение е, че приема наличието на частични комуникационни способности като свързващо звено между тях. Това позволява да се изградят адекватни на процеса на овладяване на чуждия език скали и равнища на владееене. Създава се нова методика на преподаване, чиято основна цел е да научи езиковата личност да общува с носител на чуждия език и култура.

Различните комуникативни стратегии се използват в процеса на обучение по чужд език не само от учащите се, но и от преподавателите. Употребата им от преподавателите обаче трябва да бъде много внимателно подбрана, защото една несполучлива парафраза или приближение могат да доведат до погрешно разбиране и употреба от страна на обучаваните. Това предполага добро познаване и по-нататъшно задълбочаване на изучаването на стратегиите както

от учащите, така и от преподавателите по чужд език по пътя към успешното овладяване на езика-цел.

ЛИТЕРАТУРА

- Бояджиева-Миленова, М. (1988). Комуникативни стратегии и изучаване на чужд език, цит. в „Проблеми на овладяването на чужд език“, съставител Снежана Пейчева, стр. 82 – 91.
- Веселинов, Д. (2006). Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение, *Образование*, 5, стр. 5 – 15.
- Панчева, Т. (2013). Интерактивно обучение по специализиран английски език в инженерни специалности, *Чуждоезиково обучение*, 2, 2014: 157 – 169.
- Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика*, стр. 220 – 235.
- Lamb, T. (1998). Now You Are On Your Own, *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, стр. 30.
- <http://old.europe.bg/htmls/page.php?id=9580&category=104>.
- Raya, M. (1998). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, стр.17.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P. and Küpper, L. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Student, *In: Language Learning* 35/1:21 – 46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1989). How Learner Strategies can Inform Language Teaching, in V. Bickley (ed.) *Proceedings of LULTAC, Sponsored by the Institute of Language in Education*, Hong Kong.
- Terzieva, S., Pancheva, T. (2013). Interdisciplinary Approach to Foreign Language Education in the Higher Technological Education, *Proceedings of the Anniversary Scientific Conference with International Participation '60 Years UCTM'*, June 4 – 5, Sofia.
- White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society, COM(95) November 1995 p. 590.

REFERENCES

- Boyadzhieva-Milenova, M. (1988). *Komunikativni strategii i izuchavane na chuzhd ezik*, tsit. v „*Problemi na ovladyavaneto na chuzhd ezik*“, sastavitel Snezhana Peycheva, str. 82-91.
- Veselinov, D. (2006). Evropeyski izmereniya na savremennoto chuzhdoezikovo obuchenie, *Obrazovanie*, i.5, p. 5 – 15.
- Pancheva, T. (2013). Interaktivno obuchenie po spetsializiran angliyski ezik v inzhenerni spetsialnosti, *Chuzhdoezikovo obuchenie*, i. 2, 2014: 157 – 169.
- Shopov, T. (2013). *Pedagogika na ezika*, p. 220 – 235.

- Lamb, T. (1998). Now You Are On Your Own, *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, p. 30.
<http://old.europe.bg/htmls/page.php?id=9580&category=104>.
- Raya, M. (1998). *Aspects of Modern Language Teaching in Europe*, p.17.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P. and Küpper, L. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Student, in *Language Learning* 35/1:21 – 46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. (1989). How Learner Strategies can Inform Language Teaching, in V. Bickley (ed.) *Proceedings of LULTAC, Sponsored by the Institute of Language in Education*, Hong Kong.
- Terzieva, S., Pancheva, T. (2013). Interdisciplinary Approach to Foreign Language Education in the Higher Technological Education, *Proceedings of the Anniversary Scientific Conference with International Participation '60 Years UCTM'*, June 4 – 5, Sofia.
- White Paper on Education and Training - Teaching and Learning – Towards the Learning Society, COM(95) November 1995 p. 590.

MULTILINGUALISM AS A LANGUAGE POLICY OF THE EUROPEAN UNION AND LEARNING STRATEGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. Multilingualism is a basic principle in modern language policy. Present National Education Systems tend to focus on educating bilingual and pluralingual individuals, as well as on preserving and developing multilingual and multicultural societies. The concept of “learning strategy” is seen as the consciously chosen process that facilitates the acquisition and production of the target-language. Learning strategies can be effective when used to help learners understand what they are doing and why they are doing it, their active part in the learning process of acquiring communication language skills. Recent developments in cognitive psychology lay the bridge between teaching and applying effective learning strategies, compliant with the real targets set in class.

✉ **Mrs. Tsvetanka Dilkova**

Department of Information Technologies and Languages
College of Management, Trade and Marketing
Sofia, Bulgaria
E-mail: dilkova_c@abv.bg

✉ **Dr. Senia Terzieva, Assoc. Prof.**

University of Chemical Technology and Metallurgy
8, St. Kliment Ohridski Blvd.
Sofia, Bulgaria
E-mail: senia@uctm.edu