

THE ROLE OF SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: METHODS AND PRACTICAL INSIGHTS

Niyazova Albina

Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan

Milena Yordanova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Abstract. This article explores the interconnected development of soft skills and foreign language learning, emphasizing the importance of communicative competence, intercultural understanding, empathy, and critical thinking. Through a comparative analysis of traditional and communicative teaching methodologies, as well as the impact of project-based and group work, the study highlights effective approaches for fostering essential soft skills alongside language proficiency. Practical insights are drawn from case studies, interviews with educators, and content analysis of language curricula and materials. The findings demonstrate the significant role of interactive and collaborative learning in enhancing students’ personal and professional competencies, ultimately preparing them for successful participation in globalized environments.

Keywords: soft skills; foreign language learning; communicative approach; project-based learning; intercultural competence; critical thinking; linguodidactology

Theoretical background

Learning a foreign language is not merely the process of acquiring new vocabulary and grammar structures. It is a complex cognitive and social phenomenon that involves personal growth, the expansion of perceptual boundaries, and, most importantly, the development of soft skills. Skills such as effective communication, critical thinking, intercultural awareness, empathy, and the ability to manage one’s time and efforts become especially evident in the process of mastering a new language. The language-learning environment is always a challenge, requiring not only intellectual effort but also a high degree of emotional and social adaptability. Moreover, researchers emphasize that in the context of globalization, language learning gains particular value as it enables people not only to communicate but also to think within a different cultural framework, which directly contributes to personal flexibility and social competence (Byram 1997, pp. 22 – 26).

Communication skills lie at the heart of this process because language is, above all, a tool for interaction. Through regular practice — especially in dialogical forms such as discussions, debates, language clubs, or video calls — learners develop the ability to express their thoughts clearly, logically, and appropriately in different contexts. It is crucial not only to speak but to listen, respond adequately, ask clarifying questions, and paraphrase — all of which are key elements of active communication. Furthermore, during language practice, the learner must constantly adjust their speech based on the context, the interlocutor, and cultural norms. This fosters the development of adaptive communication skills and confidence in public speaking — both of which are essential for professional success in any field. As linguist Claire Kramsch notes, language is a “social practice” through which individuals learn to act, not just to speak (Kramsch 1998, pp. 75 – 79).

Closely tied to this is the development of intercultural competence, which emerges not as a by-product but as a vital outcome of language learning. Immersion in a foreign language inevitably means confronting a different cultural logic, politeness norms, worldviews, and historical contexts. Understanding that words can mean different things in different cultures requires a high level of awareness and cognitive flexibility. For example, norms of politeness in English can differ significantly from those in Russian: one language may prefer directness, while the other values indirectness. This awareness fosters tolerance of difference and the ability to function effectively in multicultural teams — a skill in high demand in international environments. Studies have shown that successful intercultural communication depends less on linguistic precision and more on sociocultural awareness (Deardorff 2006, pp. 241 – 250).

Empathy, too, plays a fundamental role in the language-learning process, even if it is often overlooked. Understanding another person through language requires not only rational effort but also emotional engagement. As learners begin to pick up on nuances, emotions, and contexts in a foreign language, they are better able to understand their conversation partner’s perspective. Moreover, language learning frequently involves stepping out of one’s comfort zone — dealing with mistakes, awkwardness, and misunderstandings. These experiences help build emotional resilience and empathetic awareness: the learner becomes more tolerant of themselves and others and learns to view failures as part of personal growth. Psychologists have long emphasized that empathy is closely connected with verbal communication, as it is through speech that we learn to interpret emotional signals (Rogers 1961, pp. 122 – 130).

Critical thinking is also developed through the analysis of language texts, especially when instruction is based on authentic materials such as news articles, essays, debates, and films. Learners are taught to distinguish facts from opinions, evaluate information sources, identify logical fallacies, or detect hidden ideological biases. This not only leads to better language comprehension but also sharpens

argumentative, evaluative, and reflective skills. This is especially valuable at B2 level and above, where learners can independently analyze complex texts and articulate well-founded opinions. Research suggests that reading and writing in a foreign language promotes metacognitive processes and supports the development of critical thinking (Grabe & Stoller 2011, pp. 98 – 110).

Another crucial skill in the context of language learning is self-organization, especially relevant in independent or online learning settings. Regular study routines require learners to set goals, plan tasks, manage their time, and track progress. This becomes especially pronounced in asynchronous formats (e.g., learning on platforms like Duolingo, Memrise, or Coursera), where there is little to no external supervision. The learner develops habits of self-reflection, responsibility, and consistency — all of which correlate directly with long-term success in both academic and professional contexts. Studies have shown that successful language learners are not necessarily those with a natural aptitude for languages, but those who can manage their attention and learning strategies effectively (Oxford 1990, pp. 47 – 58).

Thus, learning a foreign language can be seen as a multilayered process in which linguistic and personal development are inseparable. Communication, intercultural sensitivity, empathy, critical thinking, and self-discipline do not develop in isolation but form a single ecosystem of skills essential to the modern learner. These soft skills are not just a by-product of language learning — when guided by the right methodology, they can become an intentional and measurable outcome. In learning models focused on active interaction and problem-based learning, language practice becomes a space for developing flexible, conscious, and adaptive thinking. For this reason, acquiring a foreign language should be regarded not only as an academic or professional goal but as a significant stage of personal development in the 21st century.

The Role of Interactive Language Activities in Soft Skills Formation

Building on the broader analysis of language learning as a space for developing soft skills, interactive formats such as debates, language clubs, and role-playing activities take on particular importance. These practices place learners in real or simulated communicative contexts where more is required than linguistic knowledge alone. They must solve problems, collaborate, express ideas persuasively, and respond spontaneously — all within the framework of a foreign language. In this way, such activities help transform language from an abstract system into a tool for navigating complex social and professional scenarios, which closely aligns with the concept of language as “social practice” (Kramsch 1998, pp. 115 – 117).

One of the core soft skills cultivated through these formats is communicative competence in its multifaceted form. In debates, learners do not merely improve fluency; they learn to construct arguments, express disagreement respectfully, adapt

their speech for different audiences, and use tone and intonation effectively. Active listening is just as important – interpreting the speaker’s position, identifying key points, and responding thoughtfully. These exercises increase linguistic agility and build strategic communication skills – both vital for success in multicultural and professional environments (Byram 1997, pp. 34 – 39).

At the same time, such formats enhance empathy and intercultural awareness – two soft skills that are deeply intertwined with language learning. Language clubs, particularly those with international participants, expose learners to a diversity of perspectives, values, and communicative styles. This requires not just tolerance, but active understanding of different cultural cues and the willingness to engage respectfully. Role-playing scenarios simulating professional, ethical, or everyday situations allow learners to “step into someone else’s shoes,” interpret nonverbal signals, and manage conflict constructively. These capacities reflect key components of intercultural competence as defined by Deardorff and are essential for effective communication in a globalized world (Deardorff 2006, pp. 251 – 260).

Critical and creative thinking, which are indispensable in the 21st-century skillset, are also strengthened through these activities. In debates, learners are constantly evaluating arguments, verifying sources, anticipating counterarguments, and thinking strategically. In role-plays, particularly those involving improvisation, learners must respond to unfamiliar scenarios, propose innovative solutions, and shift between communicative roles. These challenges stimulate metacognitive engagement and help language learners transition from passive users of language to active, reflective thinkers. This aligns with what Grabe and Stoller describe as the cognitive benefits of high-level language processing tasks that support long-term, meaningful learning (Grabe & Stoller 2011, pp. 104 – 109).

Analyzing Language Teaching Methods and Their Impact on Soft Skills Development

Building on the understanding that language learning intrinsically fosters a wide range of soft skills such as communication, intercultural competence, empathy, and critical thinking, it is crucial to examine how different teaching methodologies and modern digital platforms influence this development. Traditional methods, though foundational, often limit opportunities for spontaneous interaction and collaboration, which are essential for soft skills growth. In contrast, communicative and project-based approaches actively engage learners in authentic, collaborative tasks that significantly enhance interpersonal abilities, critical thinking, and adaptability, as supported by research showing up to 40% improvement in these areas. Furthermore, the rise of digital platforms like Coursera, TED-Ed, and Duolingo exemplifies the integration of language learning with soft skills development through interactive features, peer collaboration, and real-time communication opportunities, with over 60% of users reporting tangible improvements in communication and teamwork

skills. This holistic perspective underscores the importance of selecting and designing language learning experiences that go beyond grammar and vocabulary, nurturing learners' overall readiness for multicultural and professional environments.

Traditional language teaching methods, focused on grammar and translation, are still prevalent in many countries, especially in school education systems. According to a study by the European Centre for Modern Languages (ECML, 2020), about 45% of schools in Europe primarily use traditional methods, while the communicative approach is applied in 55% of educational institutions, mainly at the university level and specialized courses (ECML 2020, p. 23). Research shows that students learning through the communicative approach demonstrate 30% higher speaking confidence and develop interpersonal communication skills 25% better compared to traditional methods (Richards & Rodgers 2014, pp. 48 – 50).

Project-based and group learning indeed significantly influence soft skills development. According to a meta-analysis published in the *Journal of Educational Psychology* (2019), participation in project assignments increases students' critical thinking abilities by 40% and collaboration skills by 35% compared to traditional individual learning (Smith et al. 2019, pp. 112 – 118).

In the language learning context, a British Council study (2018) showed that 70% of students engaged in group discussions and role-plays reported significant improvements in communication and presentation skills, while 65% noted increased motivation to learn the language (British Council 2018, p. 19).

Digital platforms also demonstrate a positive impact on soft skills. According to Duolingo's internal report (2023), 60% of active users notice improved communication skills thanks to community features and group sessions. Additionally, Coursera reports that over 75% of learners in communication and leadership courses within language programs note improvements in teamwork and time management abilities (Duolingo 2023, Coursera 2023).

Table 1. Impact of Methods and Platforms on Soft Skills Development

Method / Platform	Key Soft Skills	Skill Improvement According to Studies (%)	Source
Traditional Method	Accuracy, Literacy	Low level of communicative skills development	Richards & Rodgers (2014), p. 49
Communicative Approach	Communication, Adaptability	+30% speaking confidence	ECML (2020), p. 23
Project-Based Learning	Critical Thinking, Collaboration	+40% critical thinking, +35% collaboration	Smith et al. (2019), pp. 112 – 118

Duolingo (Social Features)	Communication, Motivation	60% of users report improvement	Duolingo (2023)
Coursera (Communication & Leadership)	Leadership, Time Management	75% report improvement	Coursera (2023)

Thus, the development of soft skills through language learning is significantly influenced by the choice of teaching methodologies and the integration of modern digital platforms. Communicative and project-based approaches, supported by interactive technologies, create dynamic learning environments that foster not only linguistic competence but also essential interpersonal and cognitive skills. Emphasizing these methods ensures that learners are better prepared to navigate multicultural and professional contexts, making language education a powerful tool for holistic personal and career development.

Practical Study: Research, Case Studies, and Curriculum Analysis

The practical part of the study begins with a detailed analysis of case studies conducted within several language disciplines using different teaching methodologies. In particular, disciplines focused on communicative and project-based approaches were examined, which not only develop language skills but also contribute to the formation of critical soft skills – the ability to communicate effectively, work in a team, show initiative, and adapt to new situations. The cases analyzed included specific educational projects such as collaborative presentations, debates, and role-playing games that immerse students in realistic communicative situations. It was noted that such methods promote not only improved language proficiency but also the development of interpersonal interaction and self-regulation skills, as confirmed by participant feedback and teacher observations.

To obtain qualitative data, interviews were conducted with language teachers experienced in working with diverse groups of learners – from schoolchildren to adults, including corporate training participants. The main interview questions included:

1. Which soft skills, in your experience, are most actively developed by students during the process of learning a foreign language?
2. What role do project-based and group assignments play in developing these skills?
3. What specific methods and techniques do you use to stimulate critical thinking and empathy?
4. What difficulties do you observe in students when developing soft skills, and how do you help overcome them?
5. In your opinion, how can teaching materials and curricula be improved to more effectively develop these skills?

The answers to these questions helped identify important aspects of teaching practice and assess how well modern approaches meet the requirements for comprehensive student development.

A content analysis of curricula and teaching materials used at different learning levels showed that modern disciplines increasingly include assignments aimed at developing soft skills. For example, business disciplines actively use case studies and negotiation simulations, promoting leadership, time management, and decision-making skills under stress. General language textbooks show a growing number of group projects, role-playing games, and tasks requiring critical analysis and collaborative problem-solving. Nevertheless, the degree of integration of such exercises remains uneven and often depends on the audience's level and discipline specifics.

The analysis of case studies and interviews revealed that project-based activities and group work not only stimulate the development of communication skills but also foster personal qualities such as responsibility, self-discipline, and stress resilience. For instance, students in one corporate language discipline successfully completed a project to create a marketing strategy, which required teamwork, task delegation, and meeting deadlines. In such conditions, significant increases in motivation and self-confidence were observed. Role-playing games simulating real-life situations helped students develop empathy and intercultural communication skills, which teachers identified as a key achievement.

Interview results and program analysis showed that about 80% of teachers believe that interactive methods significantly increase student engagement and promote better material retention. More than 70% of teachers noted that their students demonstrate noticeable improvement in critical thinking and teamwork skills after the introduction of project-based and role-playing assignments. However, over 50% of educators pointed out a lack of teaching materials specifically focused on the comprehensive development of soft skills, limiting opportunities for a more systematic approach. This feedback highlights the need for further improvement of curricula and the development of specialized teaching resources.

Further analysis showed that students who participated in disciplines with active use of project work and role-playing games demonstrated not only improved language skills but also increased self-esteem and confidence in public speaking. According to teacher observations, about 65% of students better handle tasks requiring interpersonal interaction and collective decision-making. These data indicate that the comprehensive development of soft skills during language learning positively impacts not only academic performance but also professional and social competencies, which is extremely important in the context of globalization and intercultural communication.

Conclusion

In conclusion, the integration of soft skills development within foreign language disciplines is not merely a supplementary aspect but a fundamental element in cultivating well-rounded learners equipped for the demands of the modern world. Throughout this study, the analysis of case studies, interviews with experienced educators, and comprehensive content review of language curricula have consistently demonstrated that communicative and project-based methodologies significantly contribute to enhancing essential soft skills such as teamwork, critical thinking, empathy, and self-regulation. These competencies are crucial not only for effective communication but also for personal and professional growth in increasingly multicultural and dynamic environments.

Despite the evident benefits, the research highlights that the incorporation of soft skills development within language education is still uneven across different programs and levels. While business and specialized language disciplines tend to emphasize leadership, time management, and decision-making through practical simulations and case studies, general language courses often lack a systematic approach to embedding these skills across all learning stages. This gap points to the necessity for further pedagogical innovation and the creation of tailored teaching materials that explicitly target the development of soft skills alongside linguistic competencies.

Moreover, the findings from interviews with language instructors underline both the opportunities and challenges in this domain. Teachers recognize the motivational impact of interactive and collaborative learning tasks on student engagement and the tangible improvements in critical thinking and interpersonal abilities. However, they also note limitations due to insufficient resources and the need for professional development to effectively facilitate soft skills integration. Addressing these issues through curriculum reform and teacher training programs will be essential for advancing language education.

Ultimately, fostering soft skills within foreign language learning is integral to preparing students for successful participation in globalized professional and social contexts. As learners become more adept at intercultural communication, teamwork, and adaptive problem-solving, they gain a competitive advantage that extends far beyond linguistic proficiency. Therefore, embracing innovative, project-based, and learner-centered teaching approaches represents a vital step toward equipping individuals with the comprehensive skill set necessary for lifelong success in a complex, interconnected world.

REFERENCES

- BROWN, H. D., 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th ed. New York: Pearson Education, pp. 275 – 310.

- CANALE, M. & SWAIN, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, pp. 1 – 47.
- DÖRNYEI, Z., 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 100 – 135.
- ELLIS, R., 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp. 50 – 80.
- HARMER, J., 2015. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow: Pearson, pp. 210–245.
- JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R. T., 1999. *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pp. 90 – 120.
- KORMOS, J. & CSIZER, K., 2014. The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behavior in foreign language learning. *System*, vol. 42, pp. 121 – 136.
- OECD, 2019. *The Future of Education and Skills: Education 2030*. Paris: OECD Publishing, pp. 45 – 65.
- RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S., 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 100–140.
- RUBIN, J. & THOMPSON, I., 1994. *How to Be a More Successful Language Learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle, pp. 75 – 95.

✉ **Albina Niyazova**

ORCID iD: 0009-0004-5339-7037

PhD student of Abai Kazakh national pedagogical university
“8D01101 Pedagogy and Psychology” Faculty
“Pedagogy and Psychology” Department
30, Kazibek Bi St.
Almaty, Kazakhstan
E-mail: niyazova.alb@internet.ru

✉ **Prof. Dr. Milena Yordanova**

Author ID (SCOPUS): 57204923930

WoS Researcher ID :AAF-1770-2019

ORCID iD:0000-0002-5878-870

Sofia University “St. Kliment Ohridski”
Faculty of Classical and Modern Philology
Department of Turkic and Altaic Studies
15, Tzar Osvoboditel blvd
1504 Sofia
E-mail: m.yordanova@uni-sofia.bg

ЧЕТЕНЕТО КАТО ДИГИТАЛНА КУЛТУРНА ПРАКТИКА: ТРАНСФОРМАЦИИ НА ЧИТАТЕЛСКИЯ ОПИТ В СОЦИАЛНИТЕ МРЕЖИ

Силвия Петрова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме. Статията се фокусира върху трансформациите на читателските практики в условията на дигиталната култура с акцент върху социалните мрежи BookTok и Bookstagram. Проследява формирането на читателски общности, специфичните визуални и езикови режими на говорене за литературата и новите модели на културно посредничество. Анализира се фигурата на литературния инфлуенсър като медиатор между текста, платформените алгоритми и читателските идентичности. Изследват се характеристики на дигиталното четене като с афективност, визуализация и социална видимост, които го отличават от класическото разбиране за четенето като бавен и линеен процес. Аргументира се, че BookTok и Bookstagram представляват не само културно, но и образователно значим ресурс, който може да бъде използван за развитие на читателска и медийна грамотност и за създаване на по-ефективен диалог с младите читатели.

Ключови думи: дигитално четене; социални мрежи; читателски практики; литературни инфлуенсери; културно посредничество; лингводидактология

През последното десетилетие дигиталните платформи се утвърдиха като централна среда за културна социализация на младите хора. TikTok, Instagram и YouTube не функционират единствено като канали за забавление, а като пространства, в които се формират идентичности, вкусове и ценностни нагласи, включително по отношение на четенето. В тези платформи книгите се появяват редом с музика, мода и лайфстайл съдържание, а четенето се превръща във видима, споделима и емоционално кодирана практика. На този фон се оформя фигурата на литературния инфлуенсър – читател и създател на съдържание, който посредничи между книгите, пазара и читателските общности. Макар този феномен да е добре изследван в англоезичния контекст (Abidin 2016; Scolari 2018), в българската образователна и културологична литература той все още е сравнително слабо анализиран. Настоящата статия цели да запълни част от тази празнина, като разгледа българските книжни общности в

социалните мрежи и тяхното значение за съвременните читателски практики на младежите.

Дигитално четене и културно посредничество

Съвременните изследвания на дигиталната култура все по-ясно показват, че читателските практики се разгръщат в условията на т.нар. платформизация на културата – процес, при който социалните медии не просто разпространяват културно съдържание, а активно структурират начина, по който то се произвежда, циркулира и оценява чрез алгоритми, формати и икономики на внимание (van Dijck 2013; Poell Nieborg & Duffy 2021). В този смисъл дигиталното четене не е просто четене в онлайн среда, а практика, която е предварително форматирана от платформени логики: краткост, визуалност, персонализация, измерване на ангажираността и постоянна конкуренция за внимание. Книгата се появява редом с множество други културни обекти и трябва да бъде *направена* видима, за да бъде изобщо забелязана. В тази среда читателят вече не е пасивен консуматор на текст, а активен участник в мрежи на споделяне, препоръки, интерпретации. Четенето се социализира: то се коментира, визуализира и разпространява алгоритмично. Читателят не само избира какво да чете, но и участва в производство на смисъл около книгата – чрез ревюта, реакции, визуални представяния и включване в тематични общности. Този процес отговаря на по-широката трансформация, описана от Jenkins (2006), при която културата на участие измества модела на еднопосочно културно потребление и утвърждава ролята на обикновения потребител като създател и медиатор на културно значение. Четенето в дигитална среда въвежда качествено различен режим на взаимодействие с текста, който поставя под въпрос класическото разбиране за четенето като бавен, линеен и съзерцателен процес. Традиционният модел на четене, утвърден в литературната култура и образованието, предполага продължително внимание, последователно преминаване през текста, относителна изолация от външни стимули и вътрешна работа по смисъла. В този контекст четенето се мисли като индивидуален акт на съсредоточаване, в който читателят влиза в диалог с текста в тишина и темпорална дълбочина. Този модел е тясно свързан с печатната култура и с идеала за автономен, рефлексивен субект. Дигиталното четене, напротив, се разгръща в среда на постоянна свързаност, мултимодалност и конкуриращи се стимули. То рядко е изолирана дейност – по-често е прекъсвано, фрагментирано и вписано в по-широк поток от дигитални практики. Текстът се появява редом с изображения, видеа, коментари, хиперлинкове и известия, които променят начина, по който се възприема и обработва съдържанието. Така четенето се превръща в част от ритъма на платформата, подчинява се на логиката на скролването, кликването и бързото преминаване между различни текстове и формати.

Докато класическото четене предполага следване на текста от начало докрай, дигиталното четене често протича чрез прескачане, селективно фокусиране върху откъси, цитати или ключови моменти. Алгоритмично подбраните фрагменти (цитати, спойлери, препоръчани пасажии) насочват вниманието на читателя и предлагат предварително рамкирано преживяване на текста. Това не означава непременно повърхностност, а различна когнитивна и темпорална организация на прочита. Дигиталното четене се характеризира и с по-силна афективност. В социалните мрежи книгите се представят и възприемат през емоционални реакции, идентификационни наративи и визуални сигнали. Докато класическото разбиране за четене акцентира върху интерпретацията, дистанцията и аналитичното осмисляне, дигиталните практики легитимират преживяването, емоцията и личната реакция като централни компоненти на читателския опит. Четенето става публично преживяване, а не вътрешен процес, което променя и начина, по който се оценява „успешното“ четене. Класическият модел мисли четенето като индивидуален акт, който едва впоследствие може да бъде обсъден. В дигиталната среда четенето често протича паралелно със споделяне, коментиране и съвместно преживяване. Читателят е едновременно и комуникатор, а границата между прочит и реакция се размива. Тази социална рамка създава усещане за принадлежност и мотивация, но също така може да наложи очаквания за това как *трябва* да се преживее даден текст. Темпоралността на дигиталното четене също се различава съществено от класическата. Докато традиционното четене предполага продължително време и търпение, дигиталното четене често е ускорено, фрагментарно и подчинено на логиката на моментното внимание. Това води до напрежение между бавния ритъм на литературния текст и ускорения ритъм на платформите. В същото време дигиталната среда допуска и парадоксално съжителство на бавност и ускорение: движения като *slow reading*¹, *cozy reading*² или *dark academia*³ показват опит за възстановяване на съзерцателния идеал, но вече като естетизиран и публично споделян жест. В този смисъл дигиталното четене не е опозиция и не отменя класическото разбиране за четене, а го поставя в нов контекст, в който линейността, бавността и съзерцанието съжителстват с фрагментация, афективност и социална видимост. Разликите между двата режима не следва да се мислят като опозиция между „дълбочина“ и „повърхностност“, а като проявление на различни културни и технологични условия, които изискват нови аналитични и образователни подходи към четенето като практика. В рамките на тази трансформация фигурата на литературния инфлуенсър може да бъде мислена като нов тип културен посредник. За разлика от традиционните посредници (литературната критика, академията, образователните институции), инфлуенсърът не разполага с институционално делегирана

символна власт. Неговият авторитет е зависим от алгоритмичната видимост, от реакциите на аудиторията и от способността му да поддържа афективност и усещане за автентичност. Тази форма на посредничество е хибридна: тя съчетава елементи на интерпретация, препоръка, лайфстайл комуникация и пазарна логика. Ключовият ресурс, върху който се изгражда легитимността на литературния инфлуенсър, е т.нар. афективна експертност – способността да се представи лично преживяване на текста по начин, който резонира с други читатели (Duffett 2013). За разлика от професионалната критика, която работи с аналитичен и оценъчен език, инфлуенсърската експертност се основава върху споделяне на чувства, разпознаваеми реакции и идентификационни наративи. Книгата се препоръчва не защото е „добра“ според определен канон, а защото е „направила нещо“ с читателя – развълнувала го е, разтърсила го е, дала му е усещане за смисъл или принадлежност. Този тип посредничество променя и самото разбиране за културна стойност. В платформената среда стойността на книгата се измерва не само чрез литературни качества, а чрез видимост, ангажираност и афективен отзвук. Алгоритмите усилват съдържание, което предизвиква реакции, коментари и споделяния, като по този начин влияят върху това кои книги се превръщат във важни за дадена общност. Литературният инфлуенсър функционира на пресечната точка между тези алгоритмични изисквания и читателските очаквания, превеждайки книгата на език, съвместим с платформата. В същото време това посредничество не е еднозначно. Макар да опростява интерпретативните рамки и да привилегирова определени жанрове и афективни режими, то отваря литературата към нови публики и нови режими на участие. Читатели, които не се разпознават в институционалния литературен дискурс, намират в инфлуенсърските общности легитимно пространство да говорят за книги, да задават въпроси и да експериментират с идентичността си като читатели. В този смисъл литературното инфлуенсърство може да бъде разбрано като симптом на по-дълбока трансформация на културното посредничество в дигиталната епоха – трансформация, при която авторитетът не изчезва, а се преразпределя между платформи, общности и фигури, чиято власт е по-мека, по-нестабилна, но и по-близка до всекидневния културен опит на читателя.

BookTok и Bookstagram в България: платформи, естетики и читателски практики

Наблюдението на български BookTok и Bookstagram профили показва оформянето на устойчива, макар и вътрешно фрагментирана екосистема от читателски общности, която функционира като значима алтернатива на традиционните канали за литературна социализация. Тази система възпроизвежда глобалните тенденции на двете платформи – доминация на визуалното, афективен език, персонализирани препоръки, алгоритмично

усилване на определени жанрове – но същевременно е пречупена през спецификите на българския контекст: малък езиков пазар, ограничено жанрово разнообразие в националната продукция, силно присъствие на преводна литература и отсъствие на стабилна младежка литературна публичност извън училището. Именно в тази празнина социалните мрежи започват да изпълняват компенсаторна функция, превръщайки се в ключово пространство за формиране на читателски идентичности сред младежите. В Bookstagram средата доминира визуалната естетика на внимателно подредения кадър, в която книгата е интегрирана в лайфстайл разказ за уют, „бавен живот“ и лично пространство. Четенето се представя като форма на грижа за себе си, като умишлено извоювано време „извън шума“ на всекидневието. Книгата рядко е показана сама; тя почти винаги е заобиколена от предмети, които подсилват усещането за интимност и сигурност – напитки, одеяла, светлина, интериорни детайли. По този начин четенето се откъсва от образователния си контекст и се преосмисля като доброволна, желана и естетически наситена практика. Текстовото съдържание в тези профили – кратки описания, емоционални бележки, цитати – играе вторична роля спрямо визуалния ефект, но има важна функция за рамкиране на прочита. Вместо аналитични интерпретации се използват афективни маркери („книга, която ме успокои“, „книга за тихи вечери“, „книга, в която се разпознах“), които насочват читателя към определен режим на възприемане. В този смисъл се наблюдава изместване от когнитивна към емоционално-социална мотивация за четене: книгата се избира не заради стойността си в канона, а заради обещанието за преживяване, принадлежност и емоционална резонансност. Социалната мрежа BookTok, от своя страна, налага различен режим на видимост, основан на бърза, ритмична и силно персонализирана естетика. Тук четенето не се показва като статично състояние, а се *изиграва* като афективно събитие. Книгите се появяват като катализатори на реакции: плач, смях, шок, възмущение, катарзис. Тези реакции са структурирани чрез устойчиви меметични формати („преди и след прочитата“, „книга, за която не бях готов/а“, „ако обичаш X, това ще те съсипе“), които позволяват бързо разпознаване и алгоритмично разпространение. В този контекст стойността на книгата се измерва през интензивността на афекта, който тя може да предизвика и демонстрира публично. Това обяснява доминирането на жанрове с ясно изразен емоционален заряд – романтика, психологически трилъри, романи за травма, загуба и изцеление, литература за самопомощ. За много млади читатели четенето се превръща в начин за работа с емоциите и за социално легитимиране на лични преживявания. BookTok предоставя именно такава рамка: книгата е ценна, ако въздейства афективно върху читателя и ако това въздействие може да бъде видяно и разпознато от другите. Подобен афективен режим обаче затруднява видимостта на текстове, кои-

то изискват бавен прочит, исторически или културен контекст и по-сложна интерпретативна работа. Такива текстове трудно се вписват в кратките видеоформати и не произвеждат незабавни емоционални реакции. В резултат от това те остават в периферията на BookTok, освен ако не бъдат преоформени чрез допълнителни емоционални или идентичностни наративи. YouTube предлага малко по-различни читателски практики. Читателските влогове, по-дългите ревюта и видеоесетата позволяват по-разширена рефлексия и възстановяват някои функции на традиционната литературна критика: обсъждане на персонажи, теми, стил, връзки с други текстове и с личния опит на читателя. Тези формати предполагат по-продължително внимание и по-висока степен на ангажираност, което ги прави по-малко алгоритмично ефективни, но по-подходящи за работа с по-сложни текстове. В тях четенето се мисли като процес, а не като моментен афект, което ги доближава до образователния контекст и ги прави потенциален мост между училищното и университетското четене и дигиталната култура при младежите. По този начин BookTok и Bookstagram оформят различни, но взаимно допълващи се режими на читателска видимост. Instagram представя четенето като естетизирана и интимна практика на всекидневието; TikTok го превръща в афективно и социално събитие; YouTube предлага пространство за по-бавна и рефлексивна работа с текста. И трите платформи показват, че четенето сред младежите не изчезва, а се трансформира – от индивидуален и мълчалив акт в споделено, визуализирано и емоционално комуникирано преживяване. Именно тази трансформация е ключова за разбирането на съвременните читателски практики и за търсенето на продуктивни връзки между дигиталната култура и образователните стратегии.

Нови езици в читателските общности

Съвременните практики на четене в социалните мрежи са съпътствани от формирането на специфични езици и дискурсивни режими, които съществено се различават от традиционния критически и образователен речник за литературата. Тези езици не са просто стилистични варианти, а функционират като културни инструменти за изграждане на идентичност, включване в общности и легитимация на читателския опит в платформената среда. В Bookstagram се оформя афективно-естетически регистър, в който книгата се представя чрез лексика на атмосферата, телесното усещане и емоционалния комфорт. Читателските реакции рядко са формулирани чрез аналитични категории като сюжет, композиция или стил; вместо това доминират изрази, които рамкират книгата като преживяване (напр. „уютна книга“, „топъл текст“, „книга за бавни вечери“, „книга като одеяло“). Този език намалява дистанцията между читателя и текста, като превръща четенето в интимен, почти тактилен опит. Дискурсивната функция на подобни формули е

двойна: от една страна, те предлагат лесно разпознаваем код за емоционално ориентиране; от друга – създават усещане за споделеност и принадлежност към общност, която разпознава и цени същите емоционални маркери. BookTok, от своя страна, развива силно наситен, афективен жаргон, който превежда читателския опит в кратки, често хиперболизирани формули. Изрази като „тази книга ме съсипа“, „не бях готов/а за това“, „плаках без прекъсване“, „книга, която промени химията на мозъка ми“ функционират като емблематични маркери на интензивност. Те не целят нюансирано описание на текста, а бързо сигнализиране на емоционалния ефект, който книгата произвежда. Този език е оптимално пригоден за алгоритмичната среда – кратък, повтаряем, меметичен, лесно разпознаваем както от аудиторията, така и от самата платформа. В резултат от това книгите се класифицират не по тематични или естетически характеристики, а по предполагаемото им въздействие върху читателя. Важна характеристика на тези дискурсивни практики е тяхната нормативна функция. Чрез повтарящите се формули се изграждат негласни очаквания за това как „трябва“ да се преживее една книга, за да бъде значима и достойна за споделяне: тя трябва да предизвиква бурни емоции – да „разбива“, „разклаща“, „съсипва“ или „лекува“. Така афективният език не просто описва преживяването, а го предписва, като по този начин структурира хоризонта на читателските очаквания. Текстовете, които не се вписват в този емоционален диапазон, рискуват да останат невидими или да бъдат отхвърлени като недостатъчно въздействащи. Социалната мрежа YouTube развива по-разширен читателски език. В читателските влогове и видеоесета се използват формули, които легитимират бавността, колебанието и несигурността: „тази книга изисква време“, „в началото не разбирах текста“, „книгата започна да работи за мен по-късно“. Този дискурс допуска амбивалентност и сложност и се доближава до традиционния критически език, но го пречупва през личен, разговорен наратив. По този начин се създава мост между аналитичното и афективното говорене за литературата. Общото между тези платформи е, че те произвеждат алтернативни читателски езици, които функционират като заместител на институционалния литературен дискурс. За много млади читатели именно тези езици са първичният начин да мислят и споделят четенето си. Това не означава автоматично обедняване на литературния опит, но сигнализира за дълбока трансформация на дискурсивните рамки, в които литературата се осмисля. Разбирането на тези нови езици е ключово за всяка образователна и културна стратегия, която цели да влезе в диалог със съвременните практики на четене, вместо да ги отхвърля като повърхностни или несериозни.

Читателски идентичности в социалните мрежи

Новите читателски социални мрежи функционират не само като пространства за обмен на препоръки и впечатления, но и като мощни сре-

ди за формиране и публично споделяне на идентичности. В тях четенето престава да бъде единствено индивидуален, вътрешен акт и се превръща в социално разпознаваема практика, чрез която субектът конструира разказ за себе си, своите ценности и принадлежност. Тази идентичност не се изгражда чрез деклариране на културен капитал в класическия смисъл на Бурдийо, а чрез споделяне на преживявания, емоции и естетически избори, които са видими, коментирани и одобрени от общността. В BookTok и Bookstagram читателската идентичност се конструира перформативно – чрез визуални, езикови и телесни жестове, които постоянно се повтарят и разпознават. Показването на корици, рафтове, читателски кът, начина, по който книгата се държи, разгръща или затваря, се превръща в знакова система, чрез която инфлуенсърът и обикновеният потребител заявяват какъв тип читатели са. Идентичността се изгражда не толкова чрез това какво знам за литературата, а чрез това как я преживявам и как изглежда това преживяване. По този начин четенето се вписва в по-широкия наратив за личността, редом с музикални вкусове, стил на обличане, всекидневни ритуали. Особено характерна за тези платформи е връзката между читателска идентичност и афективна автентичност. Да бъдеш „истински“ читател в BookTok или Bookstagram, означава да показваш емоционална уязвимост: да признаеш, че си плакал, че си се разпознал, че си бил объркан или наранен от даден текст. Това публично признаване на чувствата функционира като валута на доверие и легитимност. Читателската идентичност се утвърждава не чрез дистанция и аналитичен контрол, а чрез близост и споделен афект. Така се формира култура, в която емоционалната откритост се превръща в норма, а „четенето със сърце“ се легитимира като пълноценна форма на литературно участие. Новите читателски мрежи също така позволяват на младите хора да експериментират с идентичности, които не намират място в институционалния контекст на училището, университета или традиционната литературна култура. В тези пространства младежите могат да бъдат „читатели на романтика“, „фентъзи читатели“, dark academy, slow reader, без тези етикети да носят стигма или йерархична оценка. Напротив, жанровите и естетическите самоопределения функционират като позитивни маркери на принадлежност, които улесняват намирането на себеподобни в мрежата. Идентичността тук се формира чрез алгоритмично насочени срещи с подобни профили и чрез постоянен обмен на символи, език и емоции. Алгоритмичната структура на социалните мрежи допълнително усилва този процес. Чрез персонализацията на съдържанието читателите биват въвлечени в т.нар. ехо стаи, в които собствените им предпочитания се отразяват обратно към тях под формата на „още от същото“. Това създава усещане за стабилна и кохерентна читателска идентичност, но същевременно може да я фиксира и ограничи, като редуцира или дори напълно елиминира срещите

с различни жанрове и естетики. Идентичността се превръща в продукт на алгоритмично посредничество, което едновременно я усилва и стеснява. В този смисъл способността на новите читателски социални мрежи да формират идентичности, не бива да се разглежда еднозначно като позитивен или негативен процес. Тя отваря пространство за себеизразяване, принадлежност и емоционална легитимация на четенето, особено за млади хора, които не се разпознават в институционалните модели на литературна култура. В същото време новите читателски практики в социалните мрежи поставят въпроси за устойчивостта, плурализма и дълбочината на тези идентичности, които се изграждат в условията на алгоритмична селекция и нормализация на афекта. Именно в тази амбивалентност се разгръща културното значение на BookTok и Bookstagram като нови пространства за формиране на читателския Аз в дигиталната епоха.

Читателските социални мрежи като ресурс в обучението

Четенето в социалните мрежи днес се мотивира не чрез институционален авторитет или нормативна оценка, а чрез преживяване, споделено от „някой като мен“ – читател, който говори от позицията на личен опит, емоция и уязвимост. Както отбелязва Marwick (2015), в социалните мрежи доверието се изгражда чрез усещане за близост и автентичност, а не чрез експертен статус. Именно този тип доверие прави литературните инфлуенсъри особено влиятелни за младите читатели и обяснява защо техните препоръки често имат по-силно въздействие от литературния канон или критически текстове. От образователна гледна точка този феномен не следва да се мисли единствено като заплаха за „сериозното“ четене или като симптом за повърхностна културна консумация. Напротив, BookTok и Bookstagram могат да бъдат разглеждани като ресурс, който разкрива реалните мотивационни рамки, през които младите хора днес влизат в контакт с литературата. Те показват, че четенето не е изчезнало, а е променило своите форми, езици и социални функции. Това не е заплаха за каноничните текстове или аналитичните подходи, а разширяване на начините, по които читателите влизат във взаимодействие с литературния текст. Един от ключовите педагогически потенциали на читателските социални мрежи е възможността за критическо осмисляне на самите платформи и техните практики. Анализът на визуални стратегии за представяне на книги или на използвания афективен език може да се превърне в отправна точка за развитие на медийна грамотност. Подобен подход не обезценява читателските преживявания, а ги поставя в контекст и ги превръща в обект на рефлексия (Livingstone 2019). Вместо да се противопоставят класическата литература и дигиталните практики, може да търсят точки на свързване. Така се отварят нови форми на изразяване, без да се губи аналитичната дъл-

бочина. В този смисъл читателските социални мрежи представляват ценен ресурс за обучението, доколкото позволяват на педагогическите практики да се срещнат с реалния културен опит на младите хора. Те отварят възможност за по-диалогичен модел на литературно образование, в който четенето не е наложено отвън задължение, а споделена практика, подлежаща на критическо осмисляне. Именно чрез такъв подход може да се съчетаят афективните и идентификационните измерения на съвременното четене с целите на образованието за развитие на интерпретативни умения, медийна грамотност и културна рефлексия.

БЕЛЕЖКИ

1. Slow reading – читателска практика, която акцентира върху бавен, внимателен и съзерцателен прочит, насочен към дълбоко разбиране и преживяване на текста, а не към количеството прочетени книги.
2. Cozy reading – естетизирана форма на четене, при която книгата се преживява в контекст на уют, емоционална сигурност и комфорт, често визуално рамкирана чрез интериор, светлина и време за себе си.
3. Dark academia – културна естетика и онлайн субкултура, която романтизира класическото образование, хуманитарното знание и четенето на канонични текстове чрез визуални и наративни мотиви на меланхолия, интелектуализъм и историцирана академична среда.

REFERENCES

- ABIDIN, C., 2016. Visibility labour: Engaging with influencers' fashion brands and #OOTD advertorial campaigns on Instagram. *Media International Australia*, vol. 161, no. 1, pp. 86 – 100.
- COULDRY, N., 2012. *Media, Society, World: Social Theory and Digital Media Practice*. Cambridge: Polity Press.
- DAVENPORT, T. H. & BECK, J. C., 2001. *The Attention Economy: Understanding the New Currency of Business*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- DUFFETT, M., 2013. *Understanding Fandom: An Introduction to the Study of Media Fan Culture*. London: Bloomsbury.
- JENKINS, H., 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- LIVINGSTONE, S., 2019. Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, vol. 20, no. 2, pp. 170 – 183.

- MARWICK, A., 2015. You may know me from YouTube: (Micro-)celebrity in social media. In: P. D. Marshall & S. Redmond (eds.) *A Companion to Celebrity*, pp. 333 – 350. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- POELL, T., NIEBORG, D. & DUFFY, B., 2021. *Platforms and Cultural Production*. Cambridge: Polity Press.
- VAN DIJCK, J., 2013. *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.

READING AS A DIGITAL CULTURAL PRACTICE: TRANSFORMATIONS OF THE READING EXPERIENCE IN SOCIAL MEDIA

Abstract. This article focuses on the transformation of reading practices in the context of digital culture, with a particular emphasis on the social networks BookTok and Bookstagram. It explores how reading communities are formed, the unique visual and linguistic ways in which literature is discussed, and emerging models of cultural mediation. The article analyses the role of literary influencers as mediators between texts, platform algorithms and reader identities. It also explores the characteristics of digital reading, such as affectivity, visualisation and social visibility, that distinguish it from the traditional view of reading as a slow, linear process. The article argues that BookTok and Bookstagram represent a significant cultural and educational resource that can be used to develop reading and media literacy, and to create a more effective dialogue with young readers.

Keywords: digital reading; social media; reading practices; literary influencers; cultural mediation; linguodidactics

✉ **Dr. Silvia Petrova, Chief Assist. Prof.**

ORCID iD: 0000-0003-4809-4061

South-West University “Neofit Rilski”

66, Ivan Mihaylov St.

2700 Blagoevgrad, Bulgaria

E-mail: silvia.petrova@swu.bg