

Ролята на преподавателя в чуждоезиковото обучение: от фасилитатор към навигатор в постмодерната дидактическа екосистема

Радостина Велева

Abstract - This article explores the fundamental transformation of the educational paradigm within the context of postmodern didactics and digital transformation. The author deconstructs the traditional "linear transmission of knowledge" model, proposing a conceptual framework for foreign language teaching based on the synergy between cognitive constructivism and connectivism. Particular emphasis is placed on redefining pedagogical authority—a transition from the figure of the "instructor" to that of the facilitator and epistemological navigator. By analyzing the concepts of "rhizomatic structures," "symbolic power," and the "affective filter," the study justifies the necessity of developing metacognitive autonomy in learners. The pragmatic dimension of the model is illustrated through the original project "Digital Language Influencer," which demonstrates how language is transformed from an academic object into a tool for social action within a hyper-connected ecosystem.

Keywords - postmodern didactics, foreign language teaching (FLT), digital transformation, connectivism, constructivism, AI in education, metacognitive autonomy, pedagogical facilitation.

I. ВЪВЕДЕНИЕ

В епохата на глобализация и дигитална трансформация, традиционната образователна парадигма, основана на индустриалния модел на „линейно предаване на знания“, претърпява дълбока криза. Постмодерната реалност¹ изисква нов тип грамотност - не просто владение на факти, а способност за навигация в информационен хаос. В обучението по чужд език това е особено валидно: езикът вече не е затворена система от граматични правила, а динамичен инструмент за свързване в глобални мрежи. Преходът към постмодерна дидактическа среда поставя пред изследователите въпроса: как да преосмислим ученето, когато знанието е разпределено², а ролята на учителя е радикално променена?

Целта на настоящия текст е да се изведе и обоснове концептуален модел за чуждоезиково обучение, който интегрира принципите на активното конструиране на смисъл и мрежовата навигация, като същевременно дефинира новите параметри на педагогическото

фасилитиране. Ще проследим възраждането на идеята за практическото създаване. Образованието не е само теория, а „работилница“, в която ученикът сглобява, поправя и създава реални обекти или проекти. Това внася смисъл и автентичност, които често липсват в чисто академичната среда.

Предполага се, че ефективността на чуждоезиковото обучение в постмодерната ера зависи от прехода от инструктивни към конективистки и конструктивистки методи. Ако преподавателят влезе в ролята на фасилитатор и дизайнер на дигитални учебни среди, то обучаемите ще развият не само езикова, но и метакогнитивна автономност, превръщайки се от пасивни консуматори в активни участници в глобалния дискурс..

II. От Модернизъм към Постмодернизъм в ПЕДАГОГИКАТА: ДЕКОНСТРУКЦИЯ НА ТРАДИЦИОННИТЕ МОДЕЛИ

Преходът от модерна към постмодерна дидактика не е просто технологична актуализация, а фундаментален епистемологичен обрат в разбирането за природата на знанието. Модерната дидактика – продукт на индустриалната епоха – се основава върху т.нар. „големи разкази“ (по Жан-Франсоа Лиотар) [2]: вярата в съществуването на обективни, универсални истини, които се трансферират линейно от учителя към ученика. В този контекст обучението по чужд език традиционно се третира като усвояване на фиксиран канон от граматични норми и лексикални единици, където преподавателят е единственият легитимен източник на езиковата „истина“, а учебната програма е предварително дефинирана и йерархично структурирана.

Постмодерната дидактика деконструира тази йерархия и поставя под съмнение концепцията за единния център. Тя утвърждава плурализма на гледните точки и субективния характер на опита. Тук знанието не е пасивна рецепция, а динамичен социален и когнитивен конструкт. В постмодерната среда фокусът се измества от крайния резултат (възпроизвеждане на

¹ В съвременния философски дискурс се налага тезата, че постмодерното състояние еволюира към т.нар. метамодернизъм [1]. Той се дефинира като „осцилация“ (лошкане) между постмодерната ирония и модерния ентузиазъм – стратегически опит за реконструиране на смисъл в епоха на фрагментация. В дидактически план това е пряко релевантно за търсенето на нови образователни идеали, които балансират между критичната деконструкция и

необходимостта от изграждане на устойчиви езикови и ценностни структури.“

² Концепцията за „разпределено знание“ (distributed knowledge) предполага, че когнитивният капацитет не е локализиран единствено в индивидуалния субект, а е децентрализиран между човешки агенти и технологични артефакти. В дидактически план това изисква преход от натрупване на информация към усвояване на стратегии за нейното агрегиране от различни мрежови възли.

правилни форми) към процеса на смислообразуване. Езикът престава да бъде абстрактен обект за изучаване и се превръща в „инструмент за пребиваване“ в една несигурна, фрагментирана и глобално свързана реалност.

Този теоретичен обрат изисква преосмисляне на образователната архитектура. Ако в модерната парадигма класната стая е затворена система, целяща хомогенизиране на знанията, то постмодерната дидактическа среда е отворена екосистема. В нея се насърчава нелинейното учене, където грешката не е отклонение от нормата, а легитимен етап от проучването, а ролята на преподавателя еволюира от упражняване на контрол към фасилитиране на личния откривателски процес на обучаемия.

1. Знанието като субективна конструкция и социален процес

Централният стълб на постмодерната дидактика е преосмислянето на самата природа на знанието – преход от обективизъм (вярата в независимата от субекта реалност) към конструктивизъм. В образователен контекст този епистемологичен завой означава, че знанието престава да се възприема като „стока“ за трансфер и започва да се разглежда като активен процес на интерпретация.

Според радикалния конструктивизъм на Ернст фон Гразерсфелд ние не „откриваме“ предварително съществуващ свят, а конструираме такъв, който е жизнеспособен (viable) в рамките на нашия опит. Приложено към чуждоезиковото обучение, това означава, че обучаемият не просто „научава“ език, а изгражда своя собствена междинна езикова система (interlanguage). Тя е уникална конструкция, базирана на индивидуалната когнитивна история, майчиния език и предходния социален опит на субекта. Тук знанието не е „вярно“ или „грешно“ в абсолютен смисъл, а по-скоро функционално или нефункционално спрямо комуникативните цели.

От друга страна, социалният конструктивизъм, вдъхновен от идеите на Лев Виготски, добавя критично измерение: знанието е социално медирано. То възниква в процеса на взаимодействие и диалог. В постмодерната дидактическа среда езиковото знание не е индивидуално притежание, а споделен смисъл, договорен в рамките на дадена общност от практикуващи (community of practice). Преподавателят, в ролята си на фасилитатор, не налага „единствено правилното значение“, а модерира процеса на договаряне на смисъла (negotiation of meaning) между обучаемите.

Този стремеж към субективност и социална обусловеност превръща ученика от пасивен приемник в автономен архитект на собствения си интелектуален

свят. В тази нова рамка ученето не е акт на запаметяване, а акт на самоорганизация на опита. Именно тук се корени необходимостта от фасилитиране – процес, който не контролира крайния резултат, а подкрепя структурата, в която ученикът гради своите лингвистични и смислови мостове..

2. Дигиталната ера и новата дидактическа среда: технологична наситеност и мрежова архитектура

Ако постмодерната дидактика е идеологическата рамка, то дигиталната ера и технологиите на Web 2.0 са нейното физическо и функционално проявление. Традиционната класна стая – със своята затвореност, фиксирано разписание и йерархична топология – се трансформира в хибридна учебна екосистема. В тази нова среда границите между формалното, неформалното и информалното учене се размиват³, превръщайки образованието в непрекъснат процес на навигация.

Основната характеристика на тази екосистема е нейната технологична наситеност, която променя фундаментално начина на достъп до чуждия език. В постмодерния контекст технологиите не са просто „помощни средства“ (tools), а когнитивни протези и медиатори на мисленето. Интегрирането на платформи за съвместна работа, социални мрежи и инструменти с изкуствен интелект (AI) позволява на обучаемия да излезе извън симулираната среда на учебника и да се включи в автентични езикови мрежи. Тук езикът се проявява в своята органична форма – като жив, променлив и често фрагментиран дискурс.

Новата дидактическа среда се дефинира чрез три ключови измерения:

- **Хипертекстуалност и нелинейност:** Информацията вече не е подредена последователно (от урок 1 до урок 20). Ученикът навигира през хипервръзки, мултимедия и бази данни, конструирайки своя собствена персонализирана учебна пътека.

- **Синхронност и асинхронност:** Ученето на език се осъществява както в реално време (видеоконференции, чатове), така и в отложено (форуми, блогове), което изисква висока степен на дигитална и лингвистична адаптивност.

- **Разпределен интелект:** Чрез технологиите знанието е разпределено между субектите и машините. В чуждоезиковото обучение това означава, че обучаемият използва речници в реално време, преводачи и AI асистенти, което измества фокуса от паметта към способността за критичен подбор и редакция.

В този технологичен контекст дидактическата среда става децентрирана. Тя не изисква постоянното физическо присъствие на „източника на знанието“, а неговата роля като архитектурен дизайнер на учебни

³ Информалното учене се утвърждава като критичен компонент на парадигмата за учене през целия живот (lifelong learning), тъй като притежава капацитета да компенсира структурните и времеви дефицити на формалното образование. В постмодерната дидактическа екосистема то функционира като адаптивен механизъм,

позволяващ на субекта да актуализира своите компетенции в реално време, отвъд институционално дефинираните рамки. Това превръща всеки ежедневен акт на дигитална навигация в потенциален образователен ресурс.

ситуации. Така дигиталната ера предоставя инфраструктурата, в която идеите на конструктивизма и конективизма се реализират на практика, превръщайки ученето в акт на мрежово съществуване.

3. Децентрализация и фрагментация на знанието: Критика на „големите разкази“ в дидактиката

В основата на постмодерната дидактика стои концепцията на Жан-Франсоа Лиотар за „края на големите разкази“ [2]. В класическата парадигма „големият разказ“ е единната, нормативно одобрена учебна програма, представяща чуждия език като статичен монолит. Теоретичната деконструкция на постмодернизма предлага фрагментация – признание, че знанието е разпръснато в множество „малки разкази“, контексти и субкултури. Това означава отказ от идеята за един-единствен „правилен“ езиков модел (напр. единствено Received Pronunciation или Oxford English). Дидактическата среда става плуралистична, включвайки диалекти, професионални жаргони и дигитални езикови форми, което прави обучението по-демократично и адекватно на глобалната реалност.

4. Преход от „класна стая“ към „образователна екосистема“

Постмодерната дидактика предефинира пространството на учене. То вече не е ограничено от физическите граници на кабинета, а се трансформира в ризомна екосистема⁴ (по Делюз и Гатари) [5]. Ако в модерната класна стая центърът е катедрата, то в постмодерната среда центърът е децентрализиран – той е навсякъде, където има достъп до мрежата. Ученето е хетеротопно: то се осъществява едновременно във физическото пространство, в облачните платформи и в социалните взаимодействия. В тази екосистема границата между „преподаващ“ и „обучаващ се“ става пропусклива. Ученикът често влиза в ролята на експерт по отношение на дигиталните инструменти или специфични нишови теми, което изисква от фасилитатора висока степен на когнитивна гъвкавост и способност за паралелно учене със своите обучаеми.

5. Етични и културни измерения на постмодерната среда

Постмодерната дидактика поставя фундаментален акцент върху интеркултурната чувствителност. В тази парадигма езикът не се разглежда просто като неутрален код за трансфер на информация, а като

⁴ Концепцията за ризом (rhizome) е въведена от Жил Делюз и Феликс Гатари като философска антитеза на традиционната арборесцентна (дървовидна) структура на знанието. За разлика от йерархичния модел, който се развива вертикално от единен корен към клони, ризомът е нелинейна, децентрирана система. В нея всеки „възел“ може да бъде свързан с всеки друг без фиксиран произход или крайна точка (Вж. Делюз и Гатари, 1987). В дидактически план това легитимира нелинейното навигиране през информационни потоци, където ученето не следва предварително начертана траектория.

динамичен носител на идентичност и културни кодове.

Вдъхновена от критическата педагогика на Пауло Фрейре⁵, постмодерната среда насърчава обучаемите да анализират езика през призмата на критическото мислене – да дешифрират властовите структури, скритите предразсъдъци и механизмите на манипулация в текстовете, които срещат в глобалната мрежа. По този начин дидактическата среда се трансформира от тясно професионално пространство в територия за формиране на глобални граждани. Целта вече не е създаването на „езикови оператори“, а на субекти, способни на автентичен диалог и критично участие в съвременната фрагментирана реалност.

6. Синергия между конструктивизъм и конективизъм: Активно изграждане на лингвистични структури

В рамките на постмодерната дидактика конструктивизмът не е просто педагогически метод, а психологическа основа на езиковото усвояване. От гледна точка на когнитивния конструктивизъм (Жан Пиаже), ученето на чужд език се разглежда като поредица от процеси на асимилация (интегриране на нови лексикални и граматични форми в съществуващи схеми) и акомодация (реорганизация на вътрешната езикова картина при среща с непознати концепти). В този смисъл обучаемият не просто „приема“ езика, а го авторегулира, генерирайки хипотези за неговото функциониране и тествайки ги в реална комуникация.

Социалното измерение на този процес, дефинирано от Лев Виготски [4], акцентира върху езиковата медиация. Чуждият език се усвоява най-ефективно в рамките на т.нар. „Зона на най-близкото развитие“ (ЗНР) – пространството между това, което ученикът изразява самостоятелно, и постигнатото с подкрепата на „по-знаещ друг“ (More Knowledgeable Other). В тази конфигурация изкуственият интелект престава да бъде пасивен източник на информация и се трансформира в динамичен участник в ЗНР. Чрез механизмите на когнитивно скеле (scaffolding), AI подпомага обучаемия в активното конструиране на комплексни езикови и смислови структури.

В обучението по чужд език това означава, че езиковата компетентност е пряк резултат от социалното договаряне на смисъла (negotiation of meaning). Докато конструктивизмът обяснява как индивидът обработва своя опит, конективизмът (Джордж Сименс [7]) предлага концептуална рамка за ученето в епоха, в която знанието е извън субекта – в бази данни, алгоритми и глобални мрежи. Според тази теория

⁵ В своя фундаментален труд „Педагогика на потиснатите“ (1970) Пауло Фрейре [6] подлага на радикална критика т.нар. „банкерски модел“ на образованието, при който обучаемият се третира като пасивен обект („празна сметка“), в който учителят механично „депозира“ факти. Като алтернатива Фрейре предлага диалогичен модел, целящ постигането на критическо съзнание (conscientização). В контекста на чуждоезиковото обучение това означава еманципация на ученика – превръщането му от „консуматор на чужди смисли“ в субект, способен на автономен критически дискурс

ученето е процес на свързване на специализирани информационни възли (nodes) [9].

В контекста на съвременната дидактическа среда конективизмът предлага три радикални тези за чуждоезиковото обучение:

- Знанието е разпределено: Ученикът не е длъжен да притежава „цялото“ знание; той трябва да владее уменията да локализира информацията и да я оценява критично.

- „Тръбата“ е по-важна от „съдържанието“⁶: Капацитетът за поддържане на живи връзки с носители на езика и автентични ресурси е по-ценен от пасивното запаметяване на изолирана лексика.

- Автономия на избора: Ученето е акт на вземане на решения – коя информация е релевантна и на коя връзка в мрежата си струва да се доверим.

Синергията между двете теории ражда модела на „Мрежовата конструкция“. В него конструктивизмът осигурява дълбочината (вътрешното осмисляне), а конективизмът – ширината (достъпа до ресурси). В практиката това означава, че ученикът навигира в дигиталната мрежа (конективизъм), селектира автентичен материал и го трансформира в лично знание чрез практически задачи и социална интеракция (конструктивизъм). Така езиковото знание е едновременно индивидуално изградено и мрежово споделено.

В контекста на постмодерната дидактика конструктивизмът се проявява чрез развитието на когнитивна гъвкавост (Spigo, 1996)⁷. Тъй като чуждият език в дигиталната ера е фрагментиран, динамичен и често неформален (slang, Netspeak), обучаемият не може да разчита на статични схеми. Конструктивисткият процес тук включва постоянен анализ и деконструкция на езиковия канон. Ученикът конструира смисъл чрез съпоставка между „нормативния език“ от учебника и „живия дискурс“ в мрежата. Това развива критическо мислене – осъзнаването, че езикът е социален договор, който се трансформира според контекста и аудиторията.

Конективизмът внася в дидактиката идеята за самоорганизацията (Self-organization) – способността на една система (индивид или учебна група) да генерира структура в хаотична среда. Ученето вече не е планирано строго „отгоре надолу“, а възниква „отдолу нагоре“ (bottom-up). Когато учениците си взаимодействат в онлайн форуми или кооперират в облачни платформи, те самоорганизируют своите роли и информационни източници.

Ролята на „възлите“: Всеки обучаем се превръща във „възел“, носител на специфичен опит или лингвистичен

ресурс. Синергията се постига, когато тези възли започнат да обменят информация автономно. В този процес фасилитаторът действа като катализатор, който подава началния импулс за самоорганизация и модерира мрежовата динамика.

В тази мрежова конфигурация всеки „възел“ (обучаем) притежава специфичен символен капитал, който внася в общността [13]. Синергията възниква, когато фасилитаторът създаде условия за равноправен обмен на този капитал, окончателно деконструирайки традиционната йерархия в класната стая.

Синтезът между конструктивизма и конективизма води до формирането на метакогнитивна автономност:

- Конструктивистки аспект: Обучаемият поема пълна отговорност за активното изграждане на своите знания (Self-directed learning).

- Конективистки аспект: Обучаемият поема отговорност за стратегическото управление на своите връзки в глобалната мрежа.

В контекста на чуждоезиковото обучение това означава, че субектът не просто владее лексикални единици, а притежава капацитет да адаптира своя учебен процес при среща с непознати контексти в бъдеще. Това е фундаменталната цел на постмодерната дидактика – подготовка за пълноценно съществуване в свят на перманентна промяна и информационна динамика.

7. Деконструкция на традиционния авторитет: От „Sage on the Stage“ към „Guide on the Side“⁸

В постмодерната дидактическа среда фигурата на преподавателя претърпява радикална метаморфоза. Традиционният модел на Sage on the Stage (мъдрецът на сцената), притежаващ монопол върху „езиковата истина“, е неадекватен в епохата на Google и AI. Постмодерната дидактика изисква децентрализация на авторитета. Преподавателят по чужд език вече не е „живият речник“, а стратегически партньор в учебния процес. Тази деконструкция не означава отпадане на ролята на учителя, а нейното преосмисляне като хоризонтален медиатор.

Преподавателят „сваля маската“ на безгрешния експерт и признава плурализма на езиковите варианти и контексти. Неговата власт се трансформира от контрол върху съдържанието към управление на учебната динамика. Новият легитимен авторитет вече не произтича от институционалната позиция, а от ролята на епистемологичен куратор – субектът, който навигира обучаемия в трансформирането на информационния шум в структурирано езиково знание.

⁶ Идеята за приоритета на канала над съдържанието е дидактическа адаптация на фундаменталната теза на Маршал Маклуан (Marshall McLuhan) – „Медията е съобщението“ (The medium is the message). В конективистки план това предполага, че самата конфигурация на мрежата и технологичният интерфейс детерминират характера и качеството на езиковото усвояване (Вж. McLuhan, 1964). В този контекст „тръбата“ (каналът за разпространение) определя как ще бъде възприето „съдържанието“ (информацията).

⁷ Теорията за когнитивната гъвкавост (Cognitive Flexibility Theory – CFT) на Ранд Спиро подчертава способността на субекта да

реконструира знанието си по адаптиран начин в отговор на радикално променящи се ситуационни изисквания. Това е критично умение при навигацията в неструктурирани и комплексни среди (Spigo et al., 1996)

⁸ Метафората за прехода от „Sage on the Stage“ (мъдрец на сцената) към „Guide on the Side“ (водач от страни) е въведена от Алисън Кинг (Alison King) [8] в нейната фундаментална статия „From Sage on the Stage to Guide on the Side“ (1993). Тя аргументира необходимостта от радикална промяна в динамиката на класната стая – от пасивно слушане към активно конструиране на знанието чрез фасилитиране.

III. ПРЕПОДАВАТЕЛЯТ КАТО ДИЗАЙНЕР НА УЧЕБНИ СРЕДИ

Основна функция на съвременния учител е фасилитирането (от лат. *facilis* – лесен) – процес на катализиране на ученето чрез два ключови инструмента:

- Дизайн на учебната среда (Learning Space Design): Вместо „предаване на материал“, преподавателят проектира ситуации, казуси и дигитални екосистеми (напр. в Moodle или MS Teams), в които учениците взаимодействат с автентичен език. Той действа като сценограф на учебния процес, организирайки ресурсите така, че да стимулират автономното откривателство.

- Когнитивно скеле (Scaffolding) [10]: Основавайки се на конструктивизма, фасилитаторът предоставя временна езикова и когнитивна подкрепа. Той не предлага готов превод, а изгражда стратегия, чрез която ученикът сам да изведе смисъла от контекста

1. Медиация и куриране на съдържание в дигиталното пространство

В конективистки план ролята на преподавателя се разширява до куратор на съдържание (Content Curator). В морето от дигитални ресурси – от YouTube влогове до научни статии и AI инструменти като ChatGPT – фасилитаторът помага на обучаемия да изгради критерии за селекция и критична оценка.

- Ролята на „Филтър“: Учителят навигира учениците как да разграничават качествения езиков модел от информационния „шум“ в системата.

- Ролята на „Мрежов архитект“: Той подпомага изграждането на Персонални учебни мрежи (PLN), свързвайки учениците с други обучаеми или платформи за тандемно обучение (напр. eTwinning).

По този начин преподавателят се превръща в диригент на мрежовото взаимодействие – той не „преподава“ езика, а проектира условията, при които езикът се „случва“ и се конструира активно от самите субекти.

2. Фасилитаторът като модератор на когнитивния конфликт

Според конструктивистката теория ученето се задейства от състояние на когнитивен дисонанс (когато наличното знание е недостатъчно за решаване на нов проблем).

- Роля: Фасилитаторът не избягва трудностите, а целенасочено проектира „предизвикателства“. В чуждоезиков контекст това означава поставяне на ученика в автентична ситуация, в която липсата на лексикален или граматичен ресурс го принуждава да потърси решение в мрежата (конективизъм) или да договаря смисъла с групата.

- Действие: Вместо готов отговор, фасилитаторът използва въпроси, които насочват ученика как сам да

счупи езиковата бариера.

Дизайнер на персонални учебни траектории (Personalized Learning Pathways)

В постмодерната среда не съществува „универсален модел“ за всички. Фасилитаторът помага на всеки обучаем да дефинира своите лични цели (език за гейминг, за академични нужди или за социални мрежи). Преподавателят фасилитира избора на дигитални възли (приложения, подкасти, AI асистенти), които съответстват на индивидуалния интерес, правейки ученето смислово и емоционално ангажирано.

В тази комплексна роля преподавателят е епистемологичен фасилитатор, който не просто поднася езика, а оркестрира условията за неговото смислово и ценностно откриване в една безкрайна мрежа от възможности.

3. Управление на емоционалния филтър и психологическата безопасност

Стивън Крашен подчертава решаващата роля на афективния филтър (тревожност, липса на увереност) в езиковото усвояване. В постмодерната дидактика фасилитаторът действа като гарант за психологическа безопасност. Тъй като знанието е субективно, а процесът – нелинеен, грешката се рedefинира: тя вече не е „провал“, а ценна „информация за напредъка“.

- Роля: Фасилитаторът утвърждава култура на емпатично слушане и взаимна подкрепа, превръщайки метода на „пробата и грешката“ в легитимен изследователски инструмент.

- Действие: В хиперсвързаната дигитална среда, където обучаемият е постоянно изложен на социално сравнение, ролята на фасилитатора за поддържане на нисък афективен филтър става критична. Това е единственият начин да се насърчи езиковата дързост (linguistic risk-taking) и да се съхрани устойчивата мотивация.

4. Фасилитиране на метакогницията (Учене как да учим)

Най-висшата роля на фасилитатора в конективистката среда е да направи процеса на учене видим за самия ученик. Това е акт на демистификация на знанието – то престава да бъде „магия“, предавана свише от учителя, и се превръща в проследим процес на активно конструиране.

- Роля: Преподавателят насочва обучаемия към системна рефлексия върху неговите собствени когнитивни стратегии.

- Действие: Използване на техники като „мислене на глас“ (think-aloud) или рефлексивни дневници, чрез които ученикът осъзнава механизмите, по които е открил информация в мрежата и я е трансформирал в трайно езиково умение.

По този начин фасилитаторът подготвя субекта не за конкретен изпит, а за състояние на перманентно учене (lifelong learning). Метакогницията се утвърждава като

фундаментален инструмент за адаптация и личностно израстване в глобалния дигитален дискурс.

Ще предложим един прагматичен пример: Проект „Дигитален езиков инфлуенсър“

5. Концепция и цели

Учениците не са пасивни консуматори, а създатели на съдържание на чуждия език. Те трябва да идентифицират актуална нишова тема (напр. Психично здраве, Етика на геймърите или Зелени технологии) и да създадат дигитален продукт, който да „образова“ международна аудитория в избрана мрежа.

Езикова цел: Усвояване на специфична лексика, аргументация и адаптиране на стила (регистъра) за дигитална среда.

Дидактическа цел: Изграждане на персонална учебна мрежа (PLN) и критичен синтез на информация.

- Проучване (Curation). Избор на тема и търсене на ресурси в Reddit, YouTube и специализирани блогове на чуждия език. Насочва към критерии за медийна грамотност и филтриране на фалшиви новини. Конективизъм (Навигация в мрежата)

- Взаимодействие с AI. Използване на ChatGPT за генериране на сценарии, проверка на граматични нюанси и сравняване на различни езикови стилове.

Подпомага се процесът на Prompt Engineering – учи учениците как да питат правилно AI за езикова помощ [11].

- Социален диалог - Обсъждане на идеите в малки групи и получаване на обратна връзка от съученици. Модерира дискусията и предоставя фрази-опори за конструктивна критика. Социален конструктивизъм (Виготски)

- Публикация. Създаване на кратко видео (Reel/TikTok) или блог пост в Medium/ LinkedIn на чуждия език. Оценява не само езика, но и комуникативната ефикасност и дигиталната етика.

Резултати и добавена стойност:

- Деконструкция на учебника: Учениците работят с „жив“ език, който се променя в реално време, а не със статични текстове.

- Епистемологична автономност: Обучаемият сам конструира смисъла, като избира кои източници да включи в своя проект.

- Метакогниция: След проекта се провежда сесия за рефлексия: „Коя връзка в мрежата беше най-полезна и как AI промени начина, по който изразихте мислите си?“..

6. Оценяване и апробация

Вместо количествено измерване на грешките, в модела се прилага холистична рубрика, която оценява качествените измерения на учебния процес:

- Свързване на информационни възли (Конективизъм): Ефективност при локализирането, филтрирането и интегрирането на външни ресурси в

проекта.

- Оригиналеност на езиковата конструкция (Конструктивизъм): Способност за изграждане на автентичен и смислен дискурс, надхвърлящ клишетата на учебника.

- Метакогнитивна саморегулация: Капацитет за отговорно използване на фасилитаторската подкрепа и AI инструментите, както и способност за етично присъствие в глобалния дигитален дискурс, където чуждият език е медиатор на ценности.

7. Заключение от апробацията

Представеният модел бе успешно проверен в рамките на пилотно изследване. Качественият анализ на резултатите потвърждава хипотезата, че преходът от йерархична към мрежова дидактика води до значително повишена метакогнитивна автономност и по-висока езикова дързост у обучаемите.

8. Обобщаващи изводи и перспективи

Настоящата разработка изследва фундаменталната трансформация на образователната парадигма в условията на постмодерната дидактическа среда. Анализът показва, че чуждоезиковото обучение вече не се ограничава до механично усвояване на лингвистични кодове, а се превръща в комплексен процес на мрежово съществуване и субективно конструиране на смисъл. Въз основа на изложените аспекти могат да бъдат направени следните изводи:

- Необходимост от парадигмален обрат: Преходът от инструктивни към конструктивистки и конективистки модели е императив на времето. Интеграцията на дигитални мрежи и автентични социални контексти радикално повишава езиковата автономност и мотивацията на обучаемите.

- Еволюция на преподавателската роля: Фигурата на учителя се трансформира от трансмитер на информация в стратегически фасилитатор и архитект на учебни среди. Успехът в постмодерната ера зависи не от обема на предадените факти, а от качеството на предоставеното „когнитивно скеле“ (scaffolding) и способността за модериране на когнитивния конфликт.

- Флуидност на знанието: В съвременната среда знанието е разпределено и динамично. Работата с AI инструменти и проектно базираното обучение подготвят учениците за навигация във фрагментирана информационна реалност, развивайки техните метакогнитивни умения.

- Практическа ефективност: Моделът на „мрежова конструкция“ и проектът „Дигитален езиков инфлуенсър“ доказват, че езикът се усвоява най-ефективно като инструмент за социално действие в технологично наситена екосистема.

IV. ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Постмодерната дидактика предлага хуманистичен и демократичен подход, поставящ обучаемия в центъра

на неговата собствена учебна вселена. Основното предизвикателство пред бъдещите изследвания остава професионалната подготовка на преподавателите за тези нови роли, изискващи висока дигитална интелигентност и емпатично фасилитиране. Традиционните системи трябва да преодолеят когнитивния разрыв с реалната комуникационна практика, за да превърнат чуждия език в истински „жив организъм“ на 21. век.

REFERENCES

- [1] T. Vermeulen and R. van den Akker, "Notes on metamodernism," *J. Aesthet. Cult.*, vol. 2, no. 1, 2010, doi: 10.3402/jac.v2i0.5677.
- [2] J.-F. Lyotard, *The Postmodern Condition* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: Nauka i Izkustvo, 1996.
- [3] J. Piaget, *Selected Psychological Works* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: Nauka i Izkustvo, 1992.
- [4] L. S. Vygotsky, *Thought and Language* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: Nauka i Izkustvo, 1983.
- [5] G. Deleuze and F. Guattari, *A Thousand Plateaus* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: Kritika i Humanizam, 2009.
- [6] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: MaK, 2014.
- [7] G. Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," *Int. J. Instr. Technol. Distance Learn.*, vol. 2, no. 1, Jan. 2005. (Online). Available: www.itdl.org.
- [8] A. King, "From Sage on the Stage to Guide on the Side," *Coll. Teaching*, vol. 41, no. 1, pp. 30–35, 1993.
- [9] G. Siemens, "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age," *Int. J. Instr. Technol. Distance Learn.*, vol. 2, no. 1, Jan. 2005. (Online). Available: <http://www.itdl.org>.
- [10] J. Huang, "Generative AI as scaffolding in foreign language learning: Facilitating interlanguage development," *Mod. Lang. J.*, vol. 108, no. 2, pp. 402–418, 2024. doi: 10.1111/modl.12912.
- [11] E. R. Mollick and L. Mollick, "Assigning AI: Seven approaches for using AI in class," *SSRN Electron. J.*, Harvard Business School Research Paper No. 23-044, 2023. (Online). Available: <https://ssrn.com>, doi: 10.2139/ssrn.
- [12] E. R. Mollick and L. Mollick, "Using AI to implement intelligent tutoring strategies," *SSRN Electron. J.*, 2023. (Online). Available: ssrn.com. doi: 10.2139/ssrn.4391243.
- [13] P. Bourdieu, *Social Classes and Symbolic Power* (in Bulgarian). Sofia, Bulgaria: Ciela, 2014.