



RESILIENT LANGUAGES: CHALLENGES & STRATEGIES FOR LANGUAGE TEACHING IN SECURITY AND DEFENCE



Rakovski National
Defence College





RESILIENT LANGUAGES: CHALLENGES & STRATEGIES FOR LANGUAGE TEACHING IN SECURITY AND DEFENCE

**5 – 7 October 2026
Sofia, Bulgaria**

Resilient Languages: Challenges & Strategies for Language Teaching
in Security and Defence

Военна академия „Г. С. Раковски“, издател, 2026 г.

ISBN 978-619-7711-90-5

СЪДЪРЖАНИЕ / CONTENTS

- 7 Resilient Languages: Challenges and Strategies for Language Teaching in Security and Defence
- 11 Технологии и иновации в обучението: изкуствен интелект, дистанционно обучение и дигитализация на езиковата подготовка / *Анатоли Палев*
Technologies and Innovations in Education: Artificial Intelligence, Distance Learning and Digitalisation of Language Training / *Anatoli Palev*
- 24 Преподаване на руската военна терминология и превода: гледна точка на преподавателя на университета за отбрана в Брно / *Антон Сомов*
Teaching Russian Military Terminology and Translation: a Lecturer's Perspective from the University of Defence in Brno / *Anton Somov*
- 36 Summary-Writing Approaches Implementation within University English for Specific Purposes Teaching in Terms of Student Language Awareness Enhancement / *Boryana Ruzheкова-Rogozherova*
- 45 Невербалната комуникация в интеркултурна среда: културни кодове, комуникативни бариери и етични измерения / *Диана Тимова*
Nonverbal Communication in Intercultural Settings: Cultural Codes, Communication Barriers and Ethical Dimensions / *Diana Timova*
- 59 Мълчанието като невербален културен код в интеркултурната комуникация: между учтивостта, неразбирането и стереотипа / *Диана Тимова*
Silence as a Nonverbal Cultural Code in Intercultural Communication: between Politeness, Misunderstanding and Stereotype / *Diana Timova*

- 73 Медиационната задача като контекст за прояви на критическо мислене: емпирично изследване в обучението по български език като чужд / *Дора Маркова*
Mediation Task as a Context for Manifestations of Critical Thinking: an Empirical Study in Teaching Bulgarian as a Foreign Language / *Dora Markova*
- 89 Linguistic Security in Aviation Security Training Challenges and Risks of AI-Generated Content / *Elena Stoyanova*
- 98 Ролеви игри в чуждоезиковото обучение в сферата на сигурността / *Елена Стоянова, Диана Боримечкова*
Role-Plays in Foreign Language Teaching in the Security Sector / *Elena Stoyanova, Diana Borimechkova*
- 112 Communication in Professional Military Practice: a Needs Analysis of Swedish Higher Officers / *Jamie Rinder*
- 123 Термини в сферата на киберсигурността за целите на специализираното обучение по български език като чужд / *Илка Бирова*
Cybersecurity Terms for the Purposes of Specialized Training in Bulgarian as a Foreign Language / *Ilka Birova*
- 131 Artificial Intelligence for Education in the 21st Century – a New Application of the Basic ‘Copy & Paste’ Command or a Powerful Tool for Improving the Quality of Education /
Ivaylo Peev, Todor Todorov
- 143 English for National Competitiveness: Policy and Institutional Reform for Lifelong Language Learning - Bulgaria as a Test Case / *Kaloyan Kostadinov*

- 154 Устойчиво развитие, устойчивост на езиките и някои социо-лингвистични проблеми във връзка с това /
Кристияна Симеонова
Sustainable Development, Language Resilience
and Some Sociolinguistic Problems / *Kristiyana Simeonova*
- 165 Лидерство, интеркултурна комуникация и езиково обучение:
мултидисциплинарен модел за подготовка на специалисти
в сферата на сигурността и отбраната /
Милка Петрова, Бойка Борисова
Leadership, Intercultural Communication, and Language
Education: a Multidisciplinary Model for Training Security
and Defence Professionals / *Milka Petrova, Boyka Borisova*
- 182 Developing Linguistic Interoperability through Military Language
Education – an Analytical Framework / *Oana-Alida Buşe,*
Brânduşa-Oana Niculescu, Isabela-Anda Dragomir
- 197 Методическая диагностика аутентичности текста
в условиях генеративного искусственного интеллекта /
Росица Хаджигеоргиева
Methodological Diagnosis of Text Authenticity in the Context
of Generative AI / *Rositsa Hadzhigeorgieva*
- 207 On the Balance Between Security Restrictions and Foreign
Language Training / *Tanya Natcheva*
- 224 Resilient Language Education: Challenges and Strategies /
Valentina Georgieva

RESILIENT LANGUAGES: CHALLENGES AND STRATEGIES FOR LANGUAGE TEACHING IN SECURITY AND DEFENCE

Introduction

This volume presents a collection of 18 peer-reviewed research papers and contributions stemming from the International Scientific Conference „*Resilient Languages: Challenges & Strategies for Language Teaching in Security and Defence*“, hosted by Rakovski National Defence College in Sofia, Bulgaria. Dedicated to the 75th Anniversary of the Language Training Department at Rakovski National Defence College, this publication brings together perspectives of researchers and practitioners from several European and Bulgarian military and civilian universities.

Today's rapidly changing technological and security environment is placing new demands on defence and security institutions. As military operations increasingly involve multinational teams, effective communication across languages and cultures has become an essential part of working together. Language education is therefore much more than an academic subject. It helps military personnel communicate with their allies and partners, understand different perspectives, negotiate, share information, and make decisions together, sometimes in challenging and high-pressure situations.

The contributions in this volume reflect a range of perspectives on these challenges. They highlight the important role of language programmes, teachers, and policy-makers in preparing military and security personnel for the realities of multinational cooperation and in ensuring that language education continues to respond to the changing needs of the defence and security community.

The 18 contributions in this volume are organised around four interconnected thematic areas:

1. Linguistic Interoperability and Military English for Specific Purposes (ESP)

Standardised proficiency and specialised terminology form the foundation of joint operational readiness, as underlined in the article of Oana-Alida Bușe, Brândușa-Oana Niculescu, and Isabela-Anda Dragomir from “Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy (Romania). Authors in this volume examine the operationalisation of military linguistic competence, connecting classroom instruction directly to operational effectiveness in multinational environments. Jamie Rinder from Swedish Defence University analyses key tasks and communication needs across command levels and practical approaches to teaching specialised military terminology. Anton Somov from University of Defence of Czech Republic focuses on the pedagogical approach to selecting, analysing, and adapting authentic texts to meet the specific requests of the Czech Ministry of Defence. Prof. Ilka Birova from Sofia University "St Kliment Ohridski" examines the issue of actively used terms in the field of cybersecurity and their selection for the purposes of specialised training in Bulgarian as a foreign language. Boryana Ruzheikova-Rogozherova from the University of Transport treats the topic of summarisation relevance in terms of enhancing students' language awareness through summary-writing approaches implementation, within university ESP courses.

2. Artificial Intelligence, Digital Innovation, and Linguistic Security

The rapid integration of Generative AI, chatbots, and automated tools represents both a transformative opportunity and a complex security challenge for language educators. Several research evaluate how digital tools and AI can personalise learning, enhance cognitive engagement, and generate interactive reading materials: the article of Ivaylo Peev and Todor Todorov from Technical University Sofia, of Anatoly Palev, and Valentina Georgieva from Rakovski National Defence College. Simultaneously, authors critically address the risks of AI-generated content - focusing on text authenticity (Rositsa Hadzhigeorgieva from the Academy of the Ministry of Interior), prompt sensitivity, and linguistic security in highly regulated fields such as aviation security training (Elena Stoyanova, Rakovski National Defence College), as well as strategies for navigating strict security restrictions in

defence classrooms (Tanya Natcheva, Rakovski National Defence College).

3. Intercultural Competence, Mediation, and Leadership

Effective communication in international security contexts extends beyond grammar and specialised terminology to incorporate intercultural pragmatics and ethical responsibility (the article *Nonverbal Communication in Intercultural Settings: Cultural Codes, Communication Barriers and Ethical Dimensions* by Diana Timova, and *Leadership, Intercultural Communication, and Language Education: A Multidisciplinary Model for Training Security and Defence Professionals* by Milka Petrova and Boyka Borisova). Dora Markova investigates mediation strategies and critical thinking in language learning, while Diana Timova - the role of non-verbal cultural codes - such as silence - in cross-cultural settings. Furthermore, integrated models combining language education, leadership, and intercultural competence are presented to prepare future leaders for multinational operations (Milka Petrova and Boyka Borisova).

4. Systemic Resilience, Language Policy, and Institutional Reform

Moving beyond individual coping strategies, this collection advocates for a systemic approach to educational resilience. Valentina Georgieva explores the alignment of standardised frameworks like NATO's STANAG 6001 with adaptive curriculum design, institutional policy, and continuous teacher professional development. Łukasz Kocańda from the Military University of Technology (Poland) examines professional resilience in Military English teaching from the perspective of a non-military language instructor working in a highly specialised educational context. Broader sociolinguistic and policy dimensions are also analysed, including the preservation of smaller languages in globalised environments (Kristiana Simeonova from the Institute for Bulgarian Language) and national policy proposals for lifelong language learning and bilingual administration (Kaloyan Kostadinov).

A Vision for the Future of Defence Language Education

Taken together, the 18 articles show that resilient language education cannot be built through a single approach. It depends on a combination of effective teaching practices, appropriate use of technology, a clear understanding of operational needs, and continued cooperation across institutions and

countries. By bringing research and classroom experience together, this e-book offers practical ideas and perspectives that can support educators, researchers, and defence professionals in addressing today's challenges and developing language training that is relevant to the needs of tomorrow's security and defence environment.

Assoc. Prof. Valentina Georgieva, PhD

Head of the Language Training Department

Rakovski National Defence College

Sofia, Bulgaria

ТЕХНОЛОГИИ И ИНОВАЦИИ В ОБУЧЕНИЕТО: ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ, ДИСТАНЦИОННО ОБУЧЕНИЕ И ДИГИТАЛИЗАЦИЯ НА ЕЗИКОВАТА ПОДГОТОВКА

Анатоли Палев

Военна академия „Георги Стойков Раковски“

Абстракт. Докладът разглежда основните технологични и иновационни процеси, които трансформират съвременното обучение: внедряването на изкуствен интелект, развитието на дистанционното и хибридното обучение и дигитализацията на езиковата подготовка. Изследването прилага документален анализ, тематичен преглед на литературата и казусен подход при анализа на проекта HELPSec на Военна академия „Г. С. Раковски“. Представени са водещи приложения на ИИ – адаптивно обучение, подпомагано оценяване и автоматизирана обратна връзка, както и цифрови инструменти за чуждоезиково обучение. Чрез авторска аналитична матрица са систематизирани педагогическите приложения, основните рискове и механизмите за контрол. Формулирани са препоръки за балансирано, етично и сигурно внедряване на технологиите в образователния процес и в специализираната езикова подготовка.

Ключови думи: дигитализация; дистанционно обучение; езикова подготовка; изкуствен интелект; технологии в обучението

1. Увод

Образованието преминава през период на бърза технологична трансформация, съпоставима по мащаб с прехода към масовото разпространение на персоналните компютри и интернет в края на миналия век. Изкуственият интелект (ИИ), дистанционните и хибридните форми на учене, както и специализираните цифрови инструменти за езиково обучение вече не са експериментални допълнения, а част от основната инфраструктура на учебния процес – от началното училище до университетите и системите за професионална и военна подготовка.

Целта на настоящия доклад е да представи систематизиран преглед на основните технологични и иновационни процеси в обучението, като се фокусира върху три взаимосвързани направления: приложението на изкуствения интелект в образователния процес, развитието на дистанционното и хибридното обучение и дигитализацията на езиковата подготовка. Анализът има за цел да очертае както възможностите, така и рисковете, които съпътстват внедряването на тези технологии, и да предложи насоки за тяхното балансирано и ефективно интегриране.

1.1. Методологически подход

Изследването използва документален анализ на европейски и национални стратегически и нормативни документи, тематичен преглед на специализирана литература и казусен подход.¹ Анализът търси отговор на три въпроса: Кои технологии имат най-значимо приложение в съвременното и езиковото обучение? Какви педагогически, организационни и етични рискове поражда внедряването им? Кои елементи от проекта *HELPSec* могат да бъдат приложени в други военнообразователни институции? Казусът има илюстративен характер и не включва самостоятелно количествено измерване на учебните резултати на участниците.

2. Глобални тенденции в образователните технологии

В световен мащаб разпространението на образователните технологии (*EdTech*) се ускорява през последното десетилетие, а пандемията от COVID-19 се превръща в съществен катализатор за внедряването на цифрови решения в образованието.² Водещите направления включват:

- Изкуствен интелект и адаптивно учене: алгоритми, които анализират индивидуалния напредък на обучаемия и динамично адаптират съдържанието, темпото и трудността на материала.

- Платформи за електронно и дистанционно обучение (*LMS*): системи като *Moodle*, *Canvas* и *Microsoft Teams for Education*, които централизират съдържанието, оценяването и комуникацията между преподаватели и обучаеми.

- Големи езикови модели и генеративен ИИ: инструменти за автоматично генериране на учебно съдържание, тестове и обратна връзка, както и за подпомагане на самостоятелната работа на обучаемите.

- Имерсивни технологии (*VR/AR*): виртуална и добавена реалност за симулационно обучение, практически тренировки и потапящо изучаване на чужди езици.

- Аналитика на учебния процес (*Learning Analytics*): събиране и анализ на данни за поведението на обучаемите с цел ранно идентифициране на риск от отпадане и персонализирана подкрепа.

Общото между изброените направления е преходът от еднотипно, линейно преподаване към гъвкави модели на обучение, основани на данни, в които технологията изпълнява подпомагаща, а не заместваща роля спрямо преподавателя.³ Темпът на внедряване се различава съществено между отделните държави и институции в зависимост от нивото на дигитална инфраструктура, наличния финансов ресурс и степента на методическа подготвеност на преподавателския състав.

3. Приложение на изкуствения интелект в обучението

3.1. Адаптивно обучение и персонализация

Системите за адаптивно обучение използват модели на машинно обучение, за да изградят индивидуален профил на всеки обучаем въз основа на неговите резултати, темпо и предпочитан стил на учене. На тази база съдържанието се пренарежда динамично – слабите места се затвърждават чрез допълнителни упражнения, а усвоеният материал се преминава по-бързо. Подобен подход може да подпомогне ефективността и ангажираността на обучаемите, но резултатът зависи от качеството на данните, педагогическия дизайн и човешкия контрол.⁴

3.2. Интелигентни системи за оценяване и обратна връзка

Автоматизираното оценяване чрез ИИ обхваща не само тестове с избираем отговор, но все по-често и свободен текст, есета и програмен код чрез обработка на естествен език (*NLP*). Това позволява незабавна и мащабируема обратна връзка, но поставя въпроси относно надеждността, прозрачността на алгоритмите, защитата на данните и необходимостта от

съдържателен човешки контрол, особено при творчески и аналитични задачи.⁵

3.3. Генеративен изкуствен интелект и виртуални асистенти

Чатботовете и виртуалните обучителни асистенти, изградени върху големи езикови модели, поемат функции като отговаряне на въпроси извън учебните часове, обяснение на сложни концепции по достъпен начин и подпомагане на преподавателите при подготовка на материали. Успоредно с това нараства необходимостта от развитие на дигитална, медийна и ИИ грамотност у обучаемите, за да могат критично да оценяват генерираното съдържание, неговите източници и ограничения.⁶

3.4. Роля на преподавателя в среда с изкуствен интелект

Внедряването на ИИ инструменти не премахва, а трансформира ролята на преподавателя – от единствен източник на знание към ментор и модератор на учебния процес. Преподавателят придобива функции по подбор и валидиране на автоматично генерираното съдържание, насочване на обучаемите към критично осмисляне на резултатите от ИИ системите и изграждане на умения, които остават извън обхвата на автоматизацията – работа в екип, лидерство и вземане на решения в условия на несигурност. Това налага целенасочена методическа подготовка на преподавателския състав за работа с новите технологии и за упражняване на педагогически и етичен контрол върху тяхната употреба.⁷

4. Дистанционно обучение и хибридни модели

4.1. Развитие на платформите за дистанционно обучение

Съвременните платформи за управление на обучението (LMS) интегрират видеоконферентна връзка, споделяне на материали, автоматизирано оценяване и комуникационни канали в единна среда. Тяхното развитие премина от прости хранилища на файлове към интерактивни екосистеми с елементи на геймификация, съвместна работа и учебна аналитика.⁸

4.2. Смесено и хибридно обучение

Смесеното обучение съчетава планирани присъствени и дистанционни компоненти в рамките на един курс, докато хибридното обучение може да включва и паралелно участие на обучаеми в присъствена и онлайн среда. И при двата подхода целта е да се съхрани педагогическата стойност на прякото взаимодействие, като се използва гъвкавостта на цифровите

инструменти за самостоятелна работа, повторение и оценяване. Приложимостта на конкретния модел зависи от учебните цели, инфраструктурата и подготовката на преподавателя.⁹

4.3. Предизвикателства пред дистанционните формати

Основните трудности включват поддържането на мотивацията и ангажираността при ограничен пряк контакт, необходимостта от надеждна инфраструктура и достъп до интернет, както и риска от социална изолация при продължително обучение в изцяло дистанционен формат.¹⁰

4.4. Оценяване на качеството на дистанционното обучение

Осигуряването на съпоставимо качество между присъствените и дистанционните форми изисква ясни критерии за оценка на учебното съдържание, редовна обратна връзка от обучаемите и периодичен преглед на резултатите от изпитите. Качеството на електронните курсове следва да се осигурява чрез вътрешните системи за управление на качеството, периодичен преглед на съдържанието, обратна връзка от обучаемите и спазване на държавните изисквания за организиране на дистанционна форма на обучение във висшите училища.¹¹

5. Дигитализация на езиковата подготовка

5.1. Цифрови инструменти за чуждоезиково обучение

Мобилните приложения за изучаване на езици (например базирани на принципите на разредено повторение и геймификация) правят ежедневната практика достъпна и постоянна. Успоредно с тях се развиват платформи с изкуствен интелект за разговорна практика, които симулират диалог с виртуален събеседник и предоставят автоматизирана обратна връзка за произношението и граматиката чрез технологии за разпознаване и синтез на реч, чиито резултати следва да се проверяват критично.¹²

5.2. Имерсивни технологии и симулационно езиково обучение

Виртуалната и добавената реалност позволяват създаването на симулирани комуникативни ситуации (от битов разговор до специализирана терминология в професионален или военен контекст) в контролирана и безопасна среда. Подобни решения могат да подпомогнат специализираната езикова подготовка чрез практика в симулирани автентични ситуации, включително за нуждите на международното сътрудничество и работата в многонационална среда.

5.3. Приложение в българската образователна и военнообразователна система

В българските висши училища и военни академии дигитализацията на езиковата подготовка се изразява във внедряването на електронни платформи за самоподготовка, комбинирани с присъствени занятия и стандартизирано определяне и отчитане на езиковата компетентност съгласно приложими международни стандарти, включително STANAG 6001, Edition 5, във военните структури.¹³ Съчетаването на традиционните методи с дигитални инструменти позволява по-гъвкаво планиране на индивидуалната подготовка на обучаемите с различно ниво и темп на усвояване.

5.4. Казус: Проектът *HELPSec* на Военна академия „Г. С. Раковски“

Показателен пример за дигитализация на специализираната езикова подготовка е проектът *Hybridisation of Specialised English Learning for Security Professionals (HELPSec)*, реализиран по програма „Еразъм+“, ключова дейност 2 – стратегически партньорства във висшето образование, Проект № 2020-1-BG01-KA203-079117. Проектът продължи три години и приключи през февруари 2023 г. Водеща организация е Военна академия „Г. С. Раковски“, а партньори – Военната академия на Португалия и Университетът по отбрана на Швеция. Ръководител на проекта е доц. Валентина Георгиева, ръководител на катедра „Езиково обучение“.¹⁴

В рамките на проекта е разработена нова учебна програма и учебназирана колаборативна платформа за хибридно обучение по специализиран английски език, структурирана в шест модула, насочени към специфичните езикови потребности на специалистите по сигурност и отбрана (Таблица 2).¹⁵ Учебното съдържание е издадено като електронна книга и в печатен формат, а разработените електронни ресурси са публикувани при условията за достъп на проектната платформа, което създава възможност за самостоятелна дистанционна работа успоредно с присъствените занятия.¹⁶

Проектът *HELPSec* онагледява на практика хибридният модел, разгледан в т. 4.2 – комбинирането на структурирано електронно съдържание с интерактивни задачи и възможност за офлайн работа чрез изтегляне на електронните книги създава предпоставки за разширяване на достъпа до специализирана езикова подготовка отвъд партньорските институции.¹⁷

5.5. Резултати и добри практики

Казусът *HELPSec*¹⁸ позволява да се идентифицират няколко предпоставки за устойчиво развитие на дигиталната езикова подготовка: наличие

на ясно дефинирани езикови потребности на целевата група, участие на преподаватели по специализиран език още във фазата на разработване на съдържанието и осигуряване на поддържан достъп до създадените ресурси след приключването на финансиранния период. Публикуваните платформи и електронни книги могат да подпомогнат разпространяването на добри практики отвъд кръга на първоначалните партньори. Доказването на въздействие върху качеството на обучението обаче изисква допълнителни показатели, като брой активни обучаеми, завършваемост, резултати от входящо и изходящо оценяване и обратна връзка от участниците.

Въз основа на разгледаните направления е предложена авторска аналитична матрица, която свързва технологиите с педагогическите им приложения, основните рискове и възможните механизми за контрол (Таблица 1).

Таблица 1. Сравнителен преглед на технологичните направления в съвременното обучение

<i>Направление</i>	<i>Технологии и педагогическо приложение</i>	<i>Основен риск</i>	<i>Контролен механизъм/ Индикатор</i>
Изкуствен интелект	Адаптивни платформи, <i>NLP</i> и генеративни модели за персонализация и подпомогната обратна връзка	Н е т о ч ност, пристрастия и непрозрачност	Валидиране от преподавател; регистър на грешките
Дистанционно и хибридно обучение	<i>LMS</i> , видеоконференции и учебна аналитика за гъвкав достъп и комбинирана среда	Неравен достъп, н и с к а ангажираност и риск за данните	Завършваемост; активност; обратна връзка; достъпност
Езикова подготовка	Разговорни ИИ асистенти, разпознаване на реч и <i>VR/AR</i> за практика в симулирани автентични ситуации	Н е н а д е ж д н а корекция и зависимост от технологията	Преподавателски контрол; напредък по езикови показатели

Източник: Разработка на автора

Таблица 1 представя общата аналитична рамка, а Таблица 2 я конкретизира чрез структурата на проекта *HELPSec*. Шестте модула показват как технологичните решения са организирани в последователен хибриден курс по специализиран английски език.

Таблица 2. Модули на хибридният курс по специализиран английски език по проект *HELPSec*

<i>Модул</i>	<i>Тематична насоченост</i>
1	Peacekeeping
2	Counter-Terrorism
3	Leadership in Military Environment
4	Gender Integration in Missions and Operations
5	Military Writing in Military Operations
6	Military Briefings in Different Operational Contexts

Източник: Съставено от автора по данни на HELPSec Consortium (2023)

6. Перспективи за развитие

Очаква се през следващите години интегрирането на цифрови и ИИ-базирани инструменти в обучението да продължи, но с нарастващо значение на регулаторното съответствие, прозрачността и човешкия контрол.¹⁹ В краткосрочен план вероятно ще се наблюдава по-широко разпространение на инструменти за автоматично генериране и адаптиране на учебно съдържание на роден и чужд език, както и по-задълбочена интеграция на аналитика на учебния процес в институционалните системи за управление.

В по-дългосрочна перспектива нарастващо значение ще имат съвместните международни проекти за разработване на споделено учебно съдържание – по подобие на модела, приложен при *HELPSec*, както и разширяването на имерсивните технологии отвъд езиковото обучение, включително при симулационна подготовка по други специализирани дисциплини. Успоредно с технологичното развитие ще нараства необходимостта от общи европейски и национални рамки за качество, оперативна съвместимост между платформите и етично и законосъобразно използване на изкуствения интелект в образованието, включително съобразяване с *AI Act* и *GDPR*.²⁰

7. Предизвикателства и рискове

- Дигитално неравенство: неравен достъп до устройства и интернет свързаност между отделните региони и социални групи.

- Качество и надеждност на съдържанието, генерирано от изкуствен интелект, и риск от разпространение на неточна информация.
- Необходимост от системна квалификация на преподавателския състав за ефективно интегриране на технологиите.
- Защита на личните данни и киберсигурност при използването на облачни образователни платформи.
- Риск от намалена социална ангажираност и умения за пряка комуникация при прекомерна дигитализация на обучението.
- Финансова и организационна тежест при поддържането и осъвременяването на дигиталната образователна инфраструктура.
- Различия в нивото на дигитална готовност между отделните образователни институции, които затрудняват мащабирането на добрите практики.

Изброените предизвикателства не следва да се разглеждат като аргумент срещу технологичното развитие, а като рамка от условия, които трябва да бъдат управлявани системно, за да се запазят предимствата на дигитализацията, без да се допуска задълбочаване на съществуващите неравенства в достъпа до качествено образование.

Във военнообразователна среда към тези изисквания се добавят ограниченията за работа със служебна и чувствителна информация. Въвеждането на генеративни ИИ инструменти следва да бъде предшествано от институционални правила за допустими данни и услуги, оценка на риска, контрол на достъпа, проследимост на използването и задължителна проверка на генерираните резултати от компетентен преподавател или експерт.

8. Препоръки

- Разработване на национална и институционална стратегия за поэтапно и балансирано внедряване на ИИ инструменти в обучението.
- Инвестиции в квалификация на преподавателите и в изграждане на дигитална инфраструктура, особено в по-слабо развитите региони.
- Комбиниране на дистанционни и присъствени форми при запазване на водещата роля на преподавателя в учебния процес.
- Приоритетно развитие на цифрови инструменти за езиково обучение, съобразени със специфичните нужди на съответната образователна или професионална среда.
- Въвеждане на ясни правила за защита на данните и за етично използване на изкуствения интелект в образователния процес.

- Приемане на институционална политика за използване на генеративен ИИ, която определя допустимите сценарии, нивата на човешки контрол, правилата за работа с данни и изискванията за академична почтеност.
- Разширяване на международното сътрудничество по проекти за съвместно разработване на учебно съдържание по модела на *HELPSec*.
- Изграждане на система за периодична оценка на качеството и въздействието на въведените технологични решения върху резултатите от обучението.

Изпълнението на изброените препоръки изисква координация между образователните институции, финансиращите органи и разработчиците на технологични решения, като приоритет следва да се дава на проекти с доказана приложимост и възможност за устойчиво поддържане след приключване на първоначалното финансиране.

9. Заключение

Изкуственият интелект, дистанционното обучение и дигитализацията на езиковата подготовка представляват устойчиви и взаимосвързани тенденции в развитието на съвременното образование. Тяхното ефективно прилагане изисква не само технологична инфраструктура, но и системен подход, включващ подготовка на преподавателите, адаптиране на учебното съдържание и внимателно управление на съпътстващите рискове. Балансираното съчетаване на технологичните иновации с доказаните педагогически практики е ключово условие за постигане на устойчиво качество на обучението, включително в специализираната езикова подготовка.

Разгледаният казус *HELPSec* илюстрира как международното сътрудничество и целенасоченото инвестиране в цифрово учебно съдържание могат да създадат практически приложими ресурси, използвани и след приключването на проекта. Пренасянето на този модел към други институции следва да бъде обвързано с предварително определени показатели за използваемост, учебни резултати, удовлетвореност, сигурност и устойчивост.

БЕЛЕЖКИ

1. МОН 2021. *Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030)*. София: Министерство на образованието и науката; ЕС 2021. План за действие в областта на цифровото образо-

вание 2021 – 2027 г. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

2. EC 2021. План за действие в областта на цифровото образование 2021 – 2027 г. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>; OECD, 2022. Trends Shaping Education 2022. *OECD* [online]. Available from: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

3. UNESCO 2021. *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO; EC 2026. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>

4. UNESCO 2021. *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. Paris: UNESCO

5. UNESCO 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO; EC 2026. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>

6. UNESCO 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO

7. EC 2026. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>

8. EC 2021. План за действие в областта на цифровото образование 2021 – 2027 г. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

9. EC 2021. План за действие в областта на цифровото образование 2021 – 2027 г. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

10. EC 2021. План за действие в областта на цифровото образование 2021 – 2027 г. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>; OECD, 2022. Trends Shaping Education 2022. *OECD* [online]. Available from: <https://doi.org/10.1787/6ae8771a-en>

11. МС 2021. *Наредба за държавните изисквания за организиране на дистанционна форма на обучение във висшите училища. Приета с ПМС № 78 от 5 март 2021 г.* София: Министерски съвет на Република България

12. UNESCO 2023. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO

13. NATO BILC, б.д. STANAG 6001, Edition 5: Language Proficiency Levels. *NATO BILC* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://nato-bilc.org/stanag-6001>

14. БА „Г. С. РАКОВСКИ“ 2023. Хибриден курс по английски език за специалисти по сигурността. *БА „Г. С. Раковски“* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://rndc.bg/helpsec-project>
15. HELPSec CONSORTIUM 2023. Hybridisation of Specialised English Learning for Security Professionals, Erasmus+ Project No 2020-1-BG01-KA203-079117. *HELPSec* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://helpsec.eu>
16. БА „Г. С. РАКОВСКИ“ 2023. Хибриден курс по английски език за специалисти по сигурността. *БА „Г. С. Раковски“* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://rndc.bg/helpsec-project>
17. БА „Г. С. РАКОВСКИ“ 2023. Хибриден курс по английски език за специалисти по сигурността. *БА „Г. С. Раковски“* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://rndc.bg/helpsec-project>
18. HELPSec CONSORTIUM 2023. Hybridisation of Specialised English Learning for Security Professionals, Erasmus+ Project No 2020-1-BG01-KA203-079117. *HELPSec* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://helpsec.eu>
19. Европейски парламент и Съвет 2024. *Регламент (ЕС) 2024/1689 за установяване на хармонизирани правила относно изкуствения интелект (AI Act)*. Официален вестник на Европейския съюз, L, 2024/1689; EC 2026. Guidelines on the ethical use of artificial intelligence and data in teaching and learning. *European Commission* [online] [last viewed 03.09.2026]. Available from: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions/plan/ethical-guidelines-for-educators-on-using-artificial-intelligence>
20. Европейски парламент и Съвет 2016. *Регламент (ЕС) 2016/679 относно защитата на физическите лица във връзка с обработването на лични данни (GDPR)*. Официален вестник на Европейския съюз, L 119.

TECHNOLOGIES AND INNOVATIONS IN EDUCATION: ARTIFICIAL INTELLIGENCE, DISTANCE LEARNING AND DIGITALISATION OF LANGUAGE TRAINING

Abstract. The paper examines the technological and innovation processes transforming contemporary education: the adoption of artificial intelligence, the development of distance and hybrid learning, and the digitalisation of language training. It applies documentary analysis, a thematic literature review, and a case-study approach to the HELPSec project coordinated by Rakovski National Defence College. The paper discusses leading AI applications, including adaptive learning, AI-assisted assessment, and automated feedback, as well as digital tools for foreign-language education. An author-developed analytical matrix systematises pedagogical applications, key risks, and control

mechanisms. Recommendations are proposed for the balanced, ethical, and secure integration of technology into education and specialised language training.

Keywords: educational technology; artificial intelligence; distance learning; digitalization; language training

Major Anatoli Palev, PhD Student

ORCID iD: 0009-0002-5019-4635

Department of Distance Learning, Language Training and
Qualification

Rakovski National Defence College
82, Evlogii Hristo Georgievi Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: a.palev@rndc.bg

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ВОЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ И ПЕРЕВОДА: ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА ОБОРОНЫ В БРНО

Антон Сомов

Университет обороны, Брно (Чешская Республика)

Абстракт. В современном геополитическом контексте спрос на специализированную подготовку по русскому языку среди специалистов оборонной сферы значительно возрос. В статье представлен практический опыт разработки и проведения интенсивного курса по русской военной терминологии и переводу на базе Университета обороны в г. Брно. Исследование сосредоточено на педагогическом подходе автора к отбору, анализу и адаптации аутентичных текстов в соответствии с конкретными запросами Министерства обороны Чешской Республики. В статье описана модульная структура курса и приведены примеры авторских заданий, разработанных в рамках трёх тематических блоков: нетрадиционная военная техника (дроны), Российская Федерация и русский военный жаргон. Автор показывает, что сочетание сложных задач по профессиональному переводу и целенаправленной работы над лексикой с мультимедийными презентациями и активной устной практикой обеспечивает высокоинформативные и одновременно увлекательные занятия, эффективно предотвращающие когнитивную усталость курсантов.

Ключевые слова: русский язык; военная терминология; военный перевод; интенсивный курс; военный жаргон; коммуникативный подход

I. Введение

В современных условиях с учётом напряжённой геополитической ситуации вопрос языковой подготовки специалистов в сфере безопасности и обороны приобретает особую актуальность, при этом преподавание русского языка становится востребованным как никогда прежде. Эта востребованность нашла отражение в деятельности нашей группы Центра языкового образования Университета обороны в г. Брно. Для сравнения: если в период с 2019 по 2021 гг. Группа русского языка реализовала всего 3 ведомственных курса (по одному в год с целью подготовки к экзамену на уровень STANAG 6001 SLP 1), то за один только 2023 год количество проведённых курсов возросло до 11. К «классическим» курсам прибавились т. н. терминологические, включающие в себя и курсы для переводчиков.

Цель данной статьи – представить опыт разработки и проведения одного из наиболее уникальных курсов, реализованных Группой славянских языков. Его специфика заключается и в характере использованного языкового материала, и в содержательном наполнении – заданиях и упражнениях, отобранных или созданных нашим коллективом.

II. Теоретико-методологические основы и контекст курса

2.1. Институциональный контекст и специфика курса

Курс, рассматриваемый в данной статье, был изначально заявлен как терминологический, однако в процессе его разработки и подготовки учебных материалов использовались опыт и наработки, полученные в том числе и при реализации курсов для военных переводчиков.

Следует также отметить, что курс стал своего рода «преемником» другого, ранее организованного Группой славянских языков, так как практически полностью совпадал с ним по составу слушателей и их типологическим запросам и целям, но обращался к другим тематическим областям. Требования курсантов во многом касались именно профессионального перевода, что обусловило и специфику методической подготовки преподавательского состава.

2.2. Теоретико-методологическая база

При разработке данного курса наш коллектив опирался на методологию преподавания языков для специальных целей (LSP) с ориентацией на профессиональные потребности аудитории (Dudley-Evans & St. John 1998). В качестве учебного материала использовались аутентичные тексты, подо-

бренные преподавателями или самими курсантами, что признаётся необходимым условием формирования профессиональной переводческой компетенции (Kelly 2005).

Наличие безэквивалентной лексики обусловило применение структурно-семантического анализа (Grinev-Grinevich 2008) и классической теории военного перевода для анализа структуры терминов и родовидовых связей (Minyar-Beloruichev 1996).

Наш коллектив также опирался на теорию функциональной эквивалентности чешской транслатологической школы (Levů 2012). На практике, однако, курсанты сталкиваются с «нулевой эквивалентностью», концепт которой подробно рассмотрен в современных чешских работах (Knittlová et al. 2010), что ведёт к совместному поиску оптимальных переводческих решений посредством описательного перевода и функциональной интерпретации.

III. Практический опыт преподавания терминологического курса

3.1. Хронологические рамки и организация занятий

Курс, который мы представляем в данной статье, проводился по запросу Министерства обороны ЧР и проходил очно в период с 20 января 2025 г. по 7 февраля 2025 на базе Центра языкового образования Университета обороны в г. Брно.

Курс был разделён на два интенсивных блока, каждый продолжительностью в одну рабочую неделю (5 дней). Между блоками был предусмотрен недельный перерыв, предназначенный для повторения и более глубокого усвоения пройденного в первом блоке материала, а также подготовке курсантов к самостоятельным практическим заданиям и презентациям, включённым по инициативе самой аудитории во второй блок.

Каждый день обучения состоял из трёх сдвоенных занятий, то есть 6 академических часов (с 8:00 до 13:10). Таким образом, за две недели было проведено в общем счёте 60 академических часов занятий. Малая численность учебной группы (6 человек) обусловила исключительно высокую интенсивность образовательного процесса.

В ходе совещаний членов Группы славянских языков было принято решение о распределении учебной нагрузки между шестью преподавателями (из них четверо – носители языка). Общий объём был распределён равномерно: каждый преподаватель реализовал по 5 сдвоенных занятий (10 академических часов) за целый курс.

3.2. Тематические блоки курса и их интеграция в учебный план

Участники курса сильно облегчили работу преподавательского состава, так как сами предложили тематические модули курса, предварительно послав список, разделённый на четыре основных части.

Первый модуль предполагал, что материалы по запрашиваемым темам будут целиком подготовлены преподавательским составом Группы славянских языков. Здесь и далее мы приводим сокращённый список тематических блоков:

- 1) Военнослужащий и армия (подразделения, типы войск, звания и др.);
- 2) Обычная военная техника (общая информация и описание):
 - боевые танки;
 - боевые машины пехоты (БМП) и бронетранспортёры (БТР);
 - боевые самолёты и вертолёты;
 - и др.
- 3) Нетрадиционная военная техника:
 - дроны;
 - баллистические ракеты.
- 4) Российская Федерация;
- 5) В аэропорту (процедуры, ориентация в аэропорту и др.);
- 6) В плену (переговоры, Женевская конвенция, дипломатический иммунитет);
- 7) Русский военный жаргон и идиомы.

Необходимо отметить, что материалы для тематических блоков (1), (2) и (5) опирались на наработки нашего коллектива по предыдущим курсам (в частности, для инструкторов-переводчиков января 2023 года). Материалы для оставшихся тем педагогический состав группы подготовил специально для этого курса.

Во втором модуле были представлены тематические блоки, предназначенные для презентации (в течение 10 – 15 минут) самими участниками курса:

- 1) Выбранный тип обычной военной техники (история, конструкция и др.);
- 2) Договоры (Венский документ, инспекции в рамках договора, ДОВСЕ, Договор об открытом небе);
- 3) Интересные факты о Чешской Республике, идеально – в связи с русскоязычными странами (культура, история, кулинария и др.);

4) Интересные факты о русскоязычных странах (политика, культура, история, кулинария, спорт).

Третий тематический модуль также предполагал предварительную подготовку участников курса, которые должны были разыгрывать конкретные ситуации на русском языке. Список включал в себя один пункт, «Все целиком проведённые процедуры в рамках ДОВСЕ и Венского документа».

Последний модуль включал в себя исключительно грамматические темы:

- 1) Неопределённые местоимения;
- 2) Деепричастия;
- 3) Условные предложения и косвенные вопросы;
- 4) Выражение модальности.

Необходимо отметить, что не для всех тем было отведено достаточное количество времени при составлении расписания в связи со значительным объёмом каждой из них. Тем не менее, преподаватели Группы славянских языков разработали материалы таким образом, чтобы обучающиеся могли более глубоко изучить ту или иную проблематику самостоятельно. Курсанты получили доступ к списку использованных первоисточников, а все материалы до сих пор доступны участникам курса в виртуальной образовательной среде на базе MS Teams.

Подобный модульный характер структуры курса позволил чередовать тематические блоки в рамках одного учебного дня для снижения утомления и лучшего освоения материала. В один из первых дней обучение проходило по следующему расписанию: 1-2, 3-4 – тема «Боевые танки. БМП. БТР»; 5-6 – тема «В аэропорту». Другой пример – расписание одного из дней второй недели: 1-2, 3-4 – «Процедуры в рамках ДОВСЕ и Венского документа»; 5-6 – «Российская Федерация (политическая система, территориальное деление, военные округа)». В обоих случаях первые 4 академических часа были посвящены более активной деятельности, требующей повышенной концентрации, а завершающие два охватывали общеупотребительную лексику или носили лингвострановедческий характер, что позволяло участникам курса перейти к более рецептивному формату.

3.3. Практика преподавания курса: авторский опыт и дидактический инструментарий

В данном подразделе представлен личный педагогический опыт автора статьи, полученный в ходе непосредственной работы с курсантами.

Для иллюстрации учебного процесса рассмотрена специфика преподавания трёх конкретных тем: «Нетрадиционная военная техника: дроны», «Российская Федерация», «Русский военный жаргон и идиомы». Ниже приводятся примеры упражнений и других видов работы, а также показаны результаты обработки первоисточников с целью адаптации к требованиям курса.

3.3.1. Тема «Нетрадиционная военная техника: дроны»

Данная тема характеризуется в первую очередь своей комплексностью и объёмом. При временной дотации в 4 академических часа, разумеется, не представляется возможным охватить её во всей глубине. В то же время в связи с популярностью дронов как в военной, так и гражданской сфере, материалы по данной тематике широко доступны в интернете.

В качестве базового источника использовались прежде всего «Учебно-методическое пособие по использованию беспилотных летательных аппаратов»¹ и материалы специализированного интернет-портала².

При разработке материалов была поставлена цель: в наиболее ёмкой форме предоставить максимум информации и терминологии, но в то же время удержать внимание аудитории, не переходя на лекционный формат занятия. К работе по теме во всех трёх случаях была подготовлена презентация MS PowerPoint с фото- и видеоматериалами, благодаря которым обучающиеся наглядно могли видеть примеры изучаемой лексики, дискутировать о них или угадывать названия по изображениям на русском языке. Использование презентаций с изображениями конкретных моделей той или иной техники (а также оружия, экипировки и т. д.) оправдало себя и в связи со следующим эффектом, оказанным на аудиторию, который был отмечен при реализации всех подобных терминологических курсов. Менее квалифицированные в технических вопросах курсанты просят своих однокурсников объяснить увиденное, получают исчерпывающее упрощённое описание на родном языке в понятных им терминах, что ведёт к лучшему пониманию термина и его контекста всеми слушателями курса.

Тема была разбита на несколько подтем, благодаря чему была создана ясная и чёткая структура: введение/определение, классификация (по типу управления, по типу конструкции, по типу применения, по лётным характеристикам), оснащение, управление, составляющие, задачи применения военных БПЛА. При работе с первыми двумя подтемами акцент ста-

вился в первую очередь на стандартную работу с текстом: чтение, понимание, перевод, устранение возникающих лакун. Однако были добавлены и авторские упражнения на работу с лексикой:

- вставка пропущенных слов в переформулированные предложения из прочитанных текстов;

- соединение гиперонимов с соответствующими гипонимами (напр.: аэростатические ЛА – дирижабли, аэростаты);

- прямой перевод сложных для запоминания слов (напр.: расстояние, двигатель, посадка);

- образование другой части речи (напр.: существительные к словам «оборудовать», «взлетать»);

- ответы на вопросы (напр.: «Какие задачи могут выполнять БПЛА?»).

В случае последнего упражнения обучающиеся сначала отвечали на поставленный вопрос, а затем сверяли свои ответы с тем списком, который постепенно появлялся в презентации. При этом они должны были комментировать те пункты, которые сами при ответе не назвали.

Подтема «Оснащение БПЛА» целиком была построена на выполнении лексического упражнения, в котором курсантам требовалось соединить отдельные элементы дронов с их определением. К примеру, вариант С. GPS-МОДУЛЬ соответствовал описанию 5: «Обеспечивает географическое позиционирование дрона, посредством полученных данных со спутниковых систем.».

При работе над подтемами «Управление» и «Составляющие» обучающиеся возвращались к чтению и общему пониманию небольших текстов ознакомительного характера, подкреплённых иллюстрациями и анимациями в презентации.

Изучение по теме «Дроны» было завершено просмотром репортажей об использовании дронов украинскими военными с канала DW на русском^{3,4}, а также заключительной дискуссией о разных типах боевых дронов, задачах их применения в реальных боевых действиях, примерах и причинах их использования в российской, украинской и чешской армиях и т. п.

При составлении плана занятий и разработке материалов к данной теме акцент был сделан на максимальное разнообразие типов работы на фоне регулярного возвращения к чтению и анализу профессиональных текстов, изобилующих специальной терминологией, минимизацию грамматической проблематики, упор на коммуникативную и разговорную составляющие, что было направлено на повышение усвояемости тематики и большого количества терминов.

3.3.2. Тема «Российская Федерация»

Целью при разработке материалов к данной подтеме стало максимально возможное вовлечение участников курса в ход занятия. Концепт подготовленных материалов опирался на необходимость повторения, систематизации и уточнения лексики и фактической информации по данной теме по причине высокого уровня начальных языковых и страноведческих знаний курсантов. Как и прежде, главной сложностью были жёсткие временные рамки (2 академических часа), и, соответственно, необходимость максимальной ёмкости и суггестивности разрабатываемого материала.

Как и в предыдущем случае, тема была разбита на несколько подтем с тем отличием, что в этот раз разделение было продиктовано запросом самих участников курса. Обучающихся интересовала политическая система и государственное устройство, административное деление и военные округа Российской Федерации.

При разработке материалов в качестве базовых источников были использованы учебники русского языка для иностранцев «Русский сувенир 4» (Mozelova 2021, pp. 152 – 166), первый том «Učebnice současné ruštiny» (Janek & Belyntseva 2022, pp. 377 – 400), сайт правительства Российской Федерации⁵ и другие открытые интернет-источники.

Работа с раздаточным материалом проводилась параллельно с презентацией, где были, к примеру, показаны схемы разделения власти в РФ, структура субъектов России, различные типы карт с их указанием и т. д. Показ слайдов сопровождался беседой с обучающимися, комментарием, нахождением отличий и сходств или аналогов в чешской географической и политической системе и административном делении.

Во введении обучающиеся повторили основные понятия по данной теме, уточнив различия между паронимами (напр.: правительство – правление – управление – ...), и найдя производящие основы некоторых понятий (напр.: государство, Дума, правительство – государь, думать, править).

При работе с остальными подтемами курсанты чередовали чтение и перевод текстов с обсуждением схем и карт в презентации. После каждого блока слушатели курса, опираясь на полученные ими знания, отвечали на вопросы. К примеру: «Из каких ветвей состоит государственная власть в РФ?»; «Какие министерства правительства РФ вы можете вспомнить?»; «К какому федеральному округу относится Москва?».

Подтема «Военные округа РФ» была разобрана вкратце, представлена в презентации двумя картами, а также в виде информационной справки

в раздаточных материалах. Данный объём полностью отвечал запросам курсантов, хотевших получить общее представление.

В качестве дополнительного материала курсантам были представлены тексты страноведческого характера, взятые из указанных выше учебников, по темам «Государственные символы России» и «Географическое расположение, население и климат России». Кроме того, обучающиеся были ознакомлены с порталом Wordwall⁶, где им была показана возможность более глубокого изучения административного и географического разделения РФ в интерактивной игровой форме. Совместное выполнение одной из таких игр стало завершением занятия по этому тематическому блоку.

3.3.3. Тема «Русский военный жаргон и идиомы»

Проблематика жаргона и жаргонизмов, даже ограниченного военной сферой применения, слишком обширна, чтобы полностью её охватить в рамках одного двухчасового занятия. При разработке материалов по этой теме была поставлена задача сформировать у курсантов общее представление о русском военном жаргоне, познакомить их с некоторыми широко известными в русскоязычной среде жаргонизмами, продемонстрировать основные механизмы образования подобного рода слов. Помимо обширности темы мы столкнулись и с острой нехваткой дидактического материала и малой изученностью вопроса в научной литературе. Все эти факторы напрямую отразились на структуре материала и плана занятия по данной теме: введение (понятие «жаргон»), жаргонизмы по признаку схожести, жаргонизмы по тематическим группам, жаргонизмы из «Словаря войны». В рамках последней подтемы курсантам был представлен актуальный источник современного военного и околовоенного сленга и жаргона, составленный с целью эффективного понимания и правильного восприятия выражений проходящей войны⁷.

Из других источников были использованы Викисловарь⁸, где военные жаргонизмы представлены наиболее систематично и снабжены ссылками, а также материалы других порталов. Тем не менее, найти единый, структурированный и достаточный по объёму источник на этапе подготовки к занятию не удалось.

Использование презентации с иллюстративным материалом особенно оправдало себе при рассмотрении первой подтемы, жаргонизмов по признаку схожести. Курсантам были представлены слова (напр.: птичка, улыбайка и др.), а на экране демонстрировались обозначаемые ими объ-

екты (соотв.: фуражка офицера авиации, самолёт Ил-76 и др.) Задачей аудитории было соотнести слова с их визуализацией.

При работе с жаргонизмами, разделёнными по тематическим группам (техника, срок службы, личный состав и т. д.), участники курса ознакомились с некоторыми понятиями, часть которых вошла в общеупотребительную лексику. Курсанты ознакомились с различными способами появления таких лексем, включая уже известный им перенос значения по схожести (напр., сокращение основ: генс/генус – генерал, серж – сержант).

Завершение практической части занятия включало в себя два задания. Первое – тест с выбором правильного определения жаргонизма. Например, «лифчик» был определён как «шлем танкиста», «брезентовый подсумок» (правильный ответ) или «пожарное ведро». Несмотря на невысокую результативность, тест сопровождался бурным совместным обсуждением лексики. Второе задание заключалось в определении значения жаргонизмов по контексту на основе аутентичных отрывков текста.

Занятие по теме «Русский военный жаргон» было закрыто представлением некоторых примеров из «Словаря войны», часть которых возникла в последние годы (напр., иксоводы – операторы БПЛА «Ланцет»; «отчалил к Бандере» – о смерти украинского военного). Данная публикация и отобранные нами примеры вызвали большую заинтересованность курсантов.

IV. Заключение

В данной статье мы рассмотрели опыт преподавания русской военной терминологии и перевода на примере терминологического курса, реализованного на базе Центра языкового образования Университета обороны в г. Брно в начале 2025 года. В статье охарактеризованы задачи, поставленные перед Группой славянских языков, а также представлен список тематических блоков, запрошенных Министерством обороны ЧР, и способ их интеграции в расписание курса.

В практической части подробно описаны методы обработки аутентичных источников и созданных на их базе материалов и заданий для трёх тематических блоков курса через призму личного преподавательского опыта. Несмотря на острую нехватку готовых учебников и материалов по современной военной тематике, наш коллектив смог выстроить гибкую и эффективную программу, опираясь на реальные запросы самих военнослужащих. Модульный принцип обучения, разбор аутентичных источников и

акцент на коммуникативную составляющую позволили сделать занятия максимально практичными, сохраняя ориентацию на активное вовлечение курсантов в учебный процесс.

Часть созданных материалов используется при обучении курсантов ведомственных курсов, а также студентов 5 курса Университета обороны, языковое обучение которых на этом этапе заключается в изучении военной терминологии.

NOTES

1. CESDRR & UNICEF, 2020. *Uchebno-metodicheskoye posobiye po ispol'zovaniyu bespilotnykh letatel'nykh apparatov*. Almaty: CESDRR & UNICEF. [in Russian].
2. 3MX.RU, 2024. *Spetsializirovannyi informatsionnyy portal o BPLA* [online]. Available on: <https://3mx.ru>. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].
3. DW NA RUSSKOM, 2023. *Voyna dronov: kak VSU ispol'zuyut BPLA v voyne s RF (16.09.2023)* [online]. YouTube, 16.09.2023. Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=IKLWtDwkSNI>. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].
4. DW NA RUSSKOM, 2024. *Udarnyye drony na peredovoy pod Khar'kovom - reportazh DW* [online]. YouTube, 1.06.2024. Available from: <https://www.youtube.com/watch?v=RLFLq4BcSjQ>. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].
5. GOVERNMENT.RU, 2026. *Ofitsial'nyy sayt Pravitel'stva Rossii* [online]. Available from: <http://government.ru/>. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].
6. WORDWALL.NET, 2026. *Wordwall* [online]. Available from: <https://wordwall.net/>. [last viewed: 20.09.2026].
7. PRAGUE SUPPORT TEAM, 2024. *Slovar voyny: sleng i zhargon (2022 – 2024)*. Praha: Prague Support Team z.s., p. 1. Available from: www.praguesupport.com. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].
8. VIKISLOVAR, 2026. *Vikislovar* [online]. Available from: <https://ru.wiktionary.org/>. [viewed: 20.09.2026]. [in Russian].

REFERENCES

- DUDLEY-EVANS, T. & ST. JOHN, M. J., 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521596756.
- JANEK, A. & BELYNTSEVA, O., 2022. *Učebnice současné ruštiny, 1. díl*. Praha: Edika, pp. 377 – 400. ISBN 9788026617921. [in Czech].
- KELLY, D., 2005. *A Handbook for Translator Trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome Publishing. ISBN 1-900650-81-9.
- KNITTLOVÁ, D., GRYGOVÁ, B. & ZECHOVSKÁ, J., 2010. *Překlad a překládání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2428-6. [in Czech].
- LEVÝ, J., 2012. *Umění překladu*. 4. vyd. Praha: Apostrof. ISBN 978-80-87561-15-7. [in Czech].

MINYAR-BELORUCHEV, R. K., 1996. *Teoriya i metody perevoda*. Moskva: Moskovskiy licey. ISBN 5-7611-0023-1. [in Russian].

GRINEV-GRINEVICH, S. V., 2008. *Terminovedenie*. Moskva: Akademiya. ISBN 978-5-7695-4951-9. [in Russian].

MOZELOVA, I., 2021. *Novyy suvenir 4. Kurs russkogo yazyka dlya vzroslykh anglogovoryashchikh uchashchikhsya (uroven' V2)*. Moskva: Mozi House, pp. 152 – 166. ISBN 9785604524251. [in Russian].

TEACHING RUSSIAN MILITARY TERMINOLOGY AND TRANSLATION: A LECTURER'S PERSPECTIVE FROM THE UNIVERSITY OF DEFENCE IN BRNO

Abstract: In the current geopolitical context, the demand for specialized Russian language training among defence professionals has increased significantly. This article presents the practical experience of developing and implementing an intensive course on Russian military terminology and translation at the University of Defence in Brno. The study focuses on the author's pedagogical approach to selecting, analyzing, and adapting authentic texts to meet the specific requests of the Czech Ministry of Defence. It details the course's modular structure and introduces custom-designed assignments applied across three thematic modules: non-traditional military equipment (drones), the Russian Federation, and Russian military jargon. Ultimately, the paper demonstrates how combining rigorous professional translation tasks and targeted vocabulary work with multimedia presentations and active speaking practice ensures highly informative yet engaging lessons that effectively prevent cognitive fatigue among students.

Keywords: Russian language; military terminology; military translation; intensive course; military jargon; communicative approach.

Mgr. Bc. Anton Somov

ORCID iD: 0009-0008-5688-5596

Slavic Languages Team

Language Centre

University of Defence

65, Kounicova St.

662 10 Brno, Czech Republic

E-mail: anton.somov@unob.cz

SUMMARY-WRITING APPROACHES IMPLEMENTATION WITHIN UNIVERSITY ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TEACHING IN TERMS OF STUDENT LANGUAGE AWARENESS ENHANCEMENT

Dr. Boryana Ruzhekova-Rogozherova, Assoc. Prof.
Todor Kableshkov University of Transport (Bulgaria)

Abstract. The paper treats the topic of summarization relevance in terms of enhancing students' language awareness through summary-writing approaches implementation, within university English for Specific Purposes (ESP) courses. The study is founded not only on previous research associated to the advantages of synopsisizing in language teaching regarding learner achievement but it likewise draws on a specifically designed and analyzed by the author survey among four ESP courses participants at the Todor Kableshkov University of Transport, Bulgaria. The investigation is aimed at assessing applied summary-producing techniques with respect to their usefulness in summarization process and as to the comprehension of synopsisized specialized texts in their entirety as well as of encompassed in them language categories. Conclusion focuses on the effectiveness of summary-writing, in its role of a cumulative language learning strategy, within ESP university teaching, in students' language awareness improvement, and thus, in their proficiency development.

Keywords: summary; summary-writing approaches; language awareness; language learning strategies

I. Introduction

The current paper theme is developed in terms of contemporary university education ESP requirements, training being meant not only at teaching a certain amount of terminology and typically implemented grammar within specialized materials, but also at enhancing specific and overall student communicative competence with the purpose to improve productive and receptive abilities in reaching certain mastery in skills and tasks, such as reading/listening comprehension, statement formulation, description of tables and diagrams, specialized translation and summary writing, among others, all of these stimulating various aspects of English language professional communication proficiency. Communicative competence, though, is tightly dependent on promoting student language awareness (LA) through a variety of language learning strategies (LLS) implementation¹. Thus, it is crucial to investigate the applied procedures in teaching the above-mentioned skills and tasks, summarization being within the present study scope, with respect to strategies contribution to learner LA. Therefore, revealing ESP synopsis importance in terms of the approaches applied, their description and student evaluation as to successful summary producing and better comprehension of specialized study materials to be condensed, along with included in them categories, represents this paper primary objective.

The study, which is founded on existing research as well as on an author-designed and conducted survey among students at the University of Transport at their ESP educational process conclusion, complies with the following layout. First, previous investigation on summarization implementation benefits will be presented; next, the applied synopsis teaching approaches within four different ESP courses taught at university will be depicted; further, survey findings will be delineated and commented on, and finally, inferences will be drawn in relation to summary-writing productiveness in respondents' communicative competence and LA advancement.

II. Summarization EFL relevance and effectiveness

Summary-writing is not as seriously and extensively taught as it needs to be (Hill 1991), referred to in Karbalaee & Rajyashree (2010), taking into account this task significance not only in ESP, but also regarding all university subjects mastering, due to synopsis highly cognitive essence or to its power to increase a text material comprehension. According to Kato (2021), referring to Hirvela & Du (2013), Yamanishi et al. (2019), summarization pertains to the group of higher

education most essential competencies and represents one of the most thought-provoking and difficult academic activities (Shodieva 2023). Some of its crucial advantages are outlined herein.

Carried out research so far testifies to text condensing usefulness in understanding a material in terms of reading comprehension. Thus, for example, in compliance with Khoshnevis & Parvinnejad (2015) and authors referred to in this source, summary-writing promotes theme understanding due to information processing and sharpened attention involved in the task, stimulates dynamic reading, impacting comprehension, facilitates relevant concepts discrimination and organizing them within a logical relationships system, and promotes student knowledge of learning strategies. Karbalaei & Rajyashree (2010) and researchers cited, in a similar way, put emphasis on enhanced understanding as a result of summary-producing due to intense reading implying increased text information processing; furthermore, synopsisizing preconditions some procedures implementation, among which, asking questions, making and checking guesses, previous knowledge use, to stimulate comprehension. In the same line of thought, Özdemir (2018) affirms that text condensing necessitates cognitive processes enactment, such as, main concept discernment, linking minor concepts to primary one and eliminating secondary information, all this preconditioning reading comprehension / summarization tight connectedness. Sucita & Hukom (2022), likewise laying stress on summarization crucial role in text understanding, refer to synopsisizing advantages, based on earlier research, among which relating beforehand acquired knowledge to novel information, which, in referred to authors' view, is significant with respect to achieving text comprehension. To Amiri & Sarlak (2010), referring to previous studies, synopsisizing not only leads to comprehension, but also to committing knowledge to long-term memory. In the perspective of Sujarwo et al. (2023) summarization enhances students' reading competencies, and moreover, summary-writing approaches ameliorate students' learning process.

III. Summary-writing teaching approaches applied

This article section is devoted to concisely presenting overall synopsisizing training process, including mentioning the approaches applied, in terms of four taught by the author ESP courses at the University of Transport, and namely, English in Geotechnics, Technical English, Business English and Specialized English². Learners were provided with summary essence presentation along with directions as to summary-producing approaches application. Thus, students

learned that a summary represents a text condensing the source material to one third of its length on average, retaining its main ideas and most essential information, not altering or distorting its message and intent, implementing where applicable learners' individual language. To achieve these goals, students, all of them enrolled in engineering specialties, received clarification in terms of specifically designed procedures to apply³, such as, reading specialized text material more than once to grasp its general message and content; identifying key vocabulary (terminology and general English), frequently related to main concepts; eliminating superfluous information not connected to primary ideas; sticking to important text sections and condensing them prior to writing a whole text synopsis; paraphrasing before and while correcting by means of using synonymous vocabulary and grammar, structure transformations, circumlocution, sentence reordering; leaving out individual opinions, among others.

Herein follow the essential ESP summarization approaches implemented, which are also conceptually supported by van Dijk and Kintsch (1983), viewing summary-writing as related to cognitive procedures fulfillment resulting in source text macrostructure attainment. In the current paper author perspective, these cognitive activities related to extracting text material gist, leading to text features comprehension and successful synopsis production, can be stimulated by means of various LLS use, thus, additionally corroborating students' LA⁴. This statement validation relates to the above-mentioned conducted survey.

The implementation of all LLS types, mainly classified into cognitive, metacognitive, affective, social, memory-related and compensatory⁵, impacts positively student LA, cognitive and metacognitive strategies (subsumed by the author in her studies under the designation of *cognitive approaches* due to their interconnectedness), contributing to the highest extent, and remaining techniques playing a subordinate, though still significant role, triggering cognitive approaches functioning (Ruzheikova-Rogozherova 2024). Thus, synopsizing was taught not only in terms of the above referred to guidelines, but it was equally supported by the approaches concisely listed below, all of them facilitating to a certain extent source text understanding, topic and main ideas determination, paragraphs analysis, eliminating unnecessary information and rephrasing, complete summary organization.

3.1. Summary-writing approaches applied in ESP teaching

1. Looking for key words and phrases; analyzing paragraphs in order to determine essential information and reduce the text to 1/3 of text length;

2. Word-formation analysis;
3. Looking for essential vocabulary synonyms or providing explanations and vocabulary definitions;
4. Structures analysis in terms of form, values, use;
5. Paraphrasing;
6. Comparing examined categories with their Bulgarian equivalents;
7. Translating text before producing its summary;
8. Creating vocabulary and grammar associations with general and specialized concepts;
9. Guessing vocabulary and grammar values within examined texts;
10. Approximating while summarizing.

IV. Survey results presentation and interpretation

Students trained in the already mentioned four ESP curricula were asked to evaluate, by means of a survey conducted by the author, the above approaches implementation in terms of their usefulness as to summary-writing process, specialized materials features comprehension and complete texts grasping.

Herein is presented in a table (Table 1), for the reason of conciseness, respondents' evaluation of implemented summarization approaches, data being displayed as all courses assessment arithmetical mean results. Table 1 consists of ten rows referring to summarization techniques given in the above order (3.1. section) and of seven columns designed for indicating applied procedures and recording the percentage of respondents having appraised these strategies helpfulness in terms of summary-producing, text material understanding and its features comprehension, to weak, satisfactory, good, very good and excellent degrees, the seventh column displaying students' proportion in terms of very good and excellent assessment altogether.

Table 1. Summarization approaches student evaluation

<i>1. Approaches</i>	<i>2. Poor deg</i>	<i>3. Satisfactory deg</i>	<i>4. Good deg</i>	<i>5. Very good deg</i>	<i>6. Excellent deg</i>	<i>7. Excellent and very good degrees</i>
	—	—	23.22%	20.24%	56.55%	76.79%
	—	—	33.04%	8.33%	58.63%	66.97%
	—	—	10.72%	22.32%	66.97%	89.29%
	—	3.57%	23.22%	6.25%	66.97%	73.22%

1. <i>Approaches</i>	2. <i>Poor deg</i>	3. <i>Satisfactory deg</i>	4. <i>Good deg</i>	5. <i>Very good deg</i>	6. <i>Excellent deg</i>	7. <i>Excellent and very good degrees</i>
	–	–	26.79%	22.92%	44.05%	66.97%
	–	3.57%	7.14%	3.57%	54.47%	58.04%
	–	–	7.14%	7.14%	60.72%	67.86%
	–	–	23.22%	20.24%	50.30%	70.54%
	–	–	19.64%	7.14%	73.22%	80.36%
	–	7.14%	12.50%	15.48%	58.63%	74.11%

4.1. Survey results interpretation

Survey findings convincingly testify to relatively high usefulness percentages of implemented summarization approaches, within all four ESP groups of interviewed students, with respect to summary producing, entire specialized text and its language features comprehension. No technique received poor degree evaluation; satisfactory assessment turns out to be insignificant; the applied procedures excellent degree evaluation is much better than 50% with the exception of the paraphrasing approach, having been assessed as excellent in terms of its usefulness by 44.05% of respondents. It needs to be specified that very good and excellent appraisal response in total is really high, the lowest percentage amounting to 58.04% (*Comparing examined categories with their Bulgarian equivalents* - approach 6⁶), whereas the vast majority of respondents (89.29%) estimated *Looking for essential vocabulary synonyms or providing explanations and vocabulary definitions* - approach 3 - as really beneficial as to summary-writing, text and text features grasping; approach 5 as to *paraphrasing techniques*, encompassing *grammar alterations, including Active → Passive transformations and vice-versa; building complex sentences out of simple ones, or oppositely*, was appraised by 66.97% of surveyees as very good and excellent altogether, in terms of its functionality. Remaining synopsis-writing techniques were also revealed as substantially fruitful as to summarization task completion, text and its characteristics grasping.

V. Conclusion

The implementation, within university ESP teaching, of summary-writing approaches outlined in this article can be definitely confirmed as beneficial in terms of students' LA improvement, referred to techniques preconditioning

better specialized texts features comprehension as well as text materials grasping in their entirety, and, thus, facilitating summary-writing process. Above-mentioned procedures pertain to the entire spectrum of LLS (including social ones in pair or group work), all of them specifically and positively impacting learners' LA through triggering intense language information processing, and, hence, contributing to their specialized and general communicative competence. Conducted survey findings as well as previously performed research testify to summary-writing function of a really powerful and cumulative (involving numerous approaches) strategy, which makes its application compelling in ESP tertiary education, likewise in language teaching in general.

NOTES

1. Rf. as to LA / communicative competence connectedness in English for General Purposes (EGP) and ESP in Ruzhekova-Rogozherova, B. T., 2023. *The Cognitive ESP Curriculum for Engineering Students: Essence and Advantages. Technologies and Techniques to Support Sustainable Education in the Academic Sphere*, vol. I, no 1, pp. 151 – 169. ISSN 2815-5254., likewise in Ruzhekova-Rogozherova, B. T., 2024, indicated in references, along with re-searchers cited in both articles. Rf. as to LLS essence and their teaching impact on LA enhancement in Ruzhekova-Rogozherova, B. T., 2024, along with researchers cited therein. LA improvement crucial relevance and LLS teaching in terms of ESP objectives attainment pertain to four author-developed curricula (English in Geotechnics, Technical English, Business English and Specialized English Course) as their underlying principles.

2. Current paper author usually uses the terms of strategy, approach, procedure and technique interchangeably.

3. Synopsized specialized text materials within these courses treat issues related to geotechnical, electrical, IT, mechanical engineering, economics and accountancy.

The applied procedures are in line with summary-writing.pdf; Six Effective Tips to Write a Summary | Robert Gillespie Academic Skills Centre as well as with author-conducted research as to summary-writing approaches design and implementation.

4. LLS represent deliberately implemented actions aimed at better language material comprehension, memorization and use in all types of language activities. LA refers to language categories understanding in terms of form/values/use at all language levels, in all language activities types (rf. the above mentioned in i sources as well as authors cited therein).

5. There exists a variety of LLS classifications; the author adopts the Oxford one in Oxford, R., 2003. *Language Learning Styles and Strategies: An Overview*. Learning Styles & Strategies, pp. 1 – 25. GALA.

6. 6 and 7 approaches usefulness was not evaluated by one of the ESP groups as this group consisted of foreign students not familiar with the Bulgarian language. Hence, real student assessment percentage in terms of the above techniques, within remaining three groups, needs undoubtedly to be higher.

REFERENCES

- AMIRI, B. M. & SARLAK, H., 2010. The Comparative Effect of Summarizing and Concept Mapping on ESP Learners' Reading Comprehension of EAP Texts. *JELS*, vol. 1, no. 4, pp. 113 – 136. IAUCTB. ISSN 2527-7022 ISSN 2541-5131.
- VANDIJK, T. A. & KINTSCH, W., 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*, New York: Academic Press. ISBN 0--12--712050 –5.
- HILL, M., 1991. Writing Summaries Promotes Thinking and Learning across the Curriculum: But Why Are They so Difficult to Write? *Journal of Reading*, vol. 34, no. 7, pp. 536 – 539. ISSN 00224103.
- HIRVELA, A. & DU, Q., 2013. Why am I paraphrasing? Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes*, vol. 12, no. 2, pp. 87 – 98. ISSN 1878-1497 ISSN 1475-1585. Available from: 10.1016/j.jeap.2012.11.005. [viewed: 15.09.2026].
- KARBALAEI, A. & RAJYASHREE, K. S., 2010. The Impact of Summarization Strategy Training on University ESL Learners' Reading Comprehension. *The International Journal of Language Society and Culture*, no. 30, pp. 41 – 53. ISSN 1327-774X.
- KATO, M., 2021. Summarization in English as a Foreign Language: A Study Comparing L2 Summary Performances to Summarizer's L2 Vocabulary Size and L1 Summarizing Skill. *English Language Teaching*, vol. 14, no. 5, pp. 77 – 88. ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. Published by Canadian Center of Science and Education. Available from: <https://doi.org/10.5539/elt.v14n5p77>. [viewed: 15.09.2026].
- KHOSHNEVIS, I. & PARVINNEJAD, S., 2015. The Effect of Text Summarization as a Cognitive Strategy on the Achievement of Male and Female Language Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Learning & Development*, vol. 5, no. 3, pp. 57 – 75. ISSN 2164-4063.
- ÖZDEMİR, S., 2018. The Effect of Summarization Strategies Teaching on Strategy Usage and Narrative Text Summarization Success. *Universal Journal of Educational Research*, vol. 6, no. 10, pp. 2199 – 2209. ISSN 2960-3714 ISSN 2960-3722. Available from: DOI: 10.13189/ujer.2018.061018. [viewed: 15.09.2026].
- RUZHEKOVA-ROGOZHEROVA, B. T., 2024. Language Learning Strategies: Their Contribution to University Students' Language Awareness. *BETA E-Newsletter, 31st BETA Annual International Conference and 2nd Regional Central and Eastern Europe FIPLV Congress*, vol. 49, pp. 32 – 54. ISSN 1314 6874. Available from: <https://www.beta-iatefl.org/conference-proceedings/>. [viewed: 17.09.2026].
- SHODIEVA, M. A., 2023. Developing summary writing skill in academic writing. *International scientific journal "Modern science and research"*, vol. 2, no. 9, pp. 140 – 144. ISSN 2181-3906. Available from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8346813>. [viewed: 15.09.2026].
- SUCITA, D. P. & HUKOM, S. J., 2022. Writing Summary as An Alternative Strategy to Comprehend the Text. *MATAI: International Journal of Language Education*, vol. 3, no. 1, pp. 33 – 44. Available from: <https://doi.org/10.30598/matail.v3i1.7308>. [viewed: 16.09.2026]. e-ISSN 2774-6356.
- SUJARWO, A.; SETIYO, B.; SUHENDI, S.; ISTIARA, F. & HASTOMO, T.,

2023. Enhancing reading comprehension through the utilization of the summarization strategy. *SMART (Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, vol. 9, no. 2, pp. 131 – 145. p-ISSN 2356-2048 e-ISSN 2356-203x. Available from: <https://doi.org/10.52657/js.v9i2.2109>. [viewed: 16.09.2026].

YAMANISHI, H.; ONO, M. & HIJIKATA, Y., 2019. Developing a scoring rubric for L2 summary writing: a hybrid approach combining analytic and holistic assessment. *Language Testing in Asia*, vol. 9, no. 13. ISSN 2229-0443. Available from: <https://doi.org/10.1186/s40468-019-0087-6>. [viewed: 16.09.2026].

Dr. Boryana T. Ruzhekova-Rogozherova, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0002-8009-1058

Department of Humanities and Languages

Faculty of Transport Management

Todor Kableshkov University of Transport

158, Geo Milev St.

Sofia, Bulgaria

E-mail: boryana@vtu.bg; boryanarogozherova@abv.bg

НЕВЕРБАЛНАТА КОМУНИКАЦИЯ В ИНТЕРКУЛТУРНА СРЕДА: КУЛТУРНИ КОДОВЕ, КОМУНИКАТИВНИ БАРИЕРИ И ЕТИЧНИ ИЗМЕРЕНИЯ

Диана Тимова

Национален военен университет „Васил Левски“

Абстракт. В условията на интензивна мобилност, многоезичие и непосредствено взаимодействие между представители на различни култури интеркултурната комуникация предполага не само езикова компетентност, но и способност за разпознаване и адекватно интерпретиране на невербалното поведение на Другия¹. Жестовете, мимиката, погледът, пространствената дистанция, докосването, позата, мълчанието и паралингвистичните характеристики на речта участват активно в конструирането на комуникативния смисъл, но тяхната интерпретация не е културно неутрална. Настоящото изследване разглежда невербалната комуникация като културно обусловена знакова система и анализира потенциала на различията в невербалните кодове да поразжат комуникативни бариери, погрешни интерпретации, оценъчни съждения и стереотипизация. Специално внимание се отделя на етичния аспект на интеркултурното взаимодействие и на необходимостта поведението на Другия да бъде интерпретирано извън ограниченията на собствения културен модел. Защитават се тезата, че интеркултурната невербална компетентност предполага не просто познаване на културните различия, а способност за тяхното контекстуално интерпретиране, кри-

тическо осмисляне и приемане без автоматично прилагане на етноцентрични оценки.

Ключови думи: невербална комуникация; интеркултурна комуникация; невербални кодове; комуникативни бариери; интеркултурна компетентност; комуникативна етика; културни различия

1. Увод

Глобализацията, миграционните процеси, международното образование, образователната и професионалната мобилност и развитието на дигиталните комуникации превърнаха контакта между представители на различни култури от относително ограничено социално явление в част от ежедневието комуникативен опит. В тези условия владението на общ език не е достатъчно за успешно взаимодействие. Комуникантите могат да използват една и съща вербална система и въпреки това да интерпретират по различен начин мълчанието, погледа, усмивката, дистанцията, жеста, докосването или интонацията на своя събеседник. Интеркултурният комуникативен проблем възниква следователно не само когато участниците не разбират думите, а и когато разбират думите, но разчитат различно поведението, което ги съпровожда, тъй като интуитивно вярваме повече на мълчаливите сигнали (Timova 2012, p. 58).

Значението на невербалния знак зависи от комуникативната ситуация, отношенията и социалните роли на участниците, както и от усвоените културни модели. Поради това поведение, възприемано като естествено, учтиво или уважително в една културна среда, може да бъде интерпретирано като дистанцирано, фамилиарно, неискрено или неуважително в друга.

Именно тук интеркултурният проблем придобива и етично измерение. Погрешното декодиране на невербален знак може да премине от неразбиране към оценка на комуникативния партньор: не ме гледа – следователно крие нещо; стои прекалено близо – следователно е натрапчив; говори прекалено високо – следователно е агресивен; мълчи – следователно не е заинтересован. Така интерпретацията на конкретно поведение може да се превърне в оценка на личността, а впоследствие – в генерализирана представа за социалната или културната група, към която тя принадлежи. В настоящото изследване този процес се представя чрез следната аналитична последователност:

невербален знак → културно обусловена интерпретация → оценъчно съждение → стереотипизация → комуникативна/етична бариера

Моделът очертава един от възможните механизми, чрез които различията в невербалните норми могат да се трансформират в отрицателна оценка на Другия.

Обект на изследването е невербалната комуникация в интеркултурна среда, а предмет – културно обусловените различия в интерпретацията на невербалните знаци и техните комуникативни и етични последствия. Целта е да се изследва връзката между културната обусловеност на невербалното поведение, неговото интерпретиране и възникването на комуникативни бариери и оценъчни нагласи. Основните задачи са да се систематизират културно чувствителни невербални средства, да се анализира различното им културно декодиране и възможният преход от погрешна интерпретация към оценъчно съждение и стереотипизация и да се аргументира необходимостта от интеркултурна невербална компетентност.

Методологическият подход съчетава критичен преглед на специализираната литература със сравнителен и интерпретативен анализ на типологични комуникативни ситуации, без да се изграждат фиксирани „национални каталози“ на поведения, които сами по себе си биха създали риск от културна стереотипизация.

Основната теза е, че етичната и ефективна интеркултурна комуникация предполага не само познаване на различията между невербалните кодове, а и способност за въздържане от автоматично оценяване на поведението на Другия чрез нормите на собствената култура.

2. Невербалната комуникация като културно обусловена знакова система

Невербалната комуникация представлява многокомпонентна система, чрез която комуникантите създават, модифицират и интерпретират значения посредством ресурси, различни от лексикалното съдържание на изказването. Към нея се отнасят движенията на тялото и жестовете, мимиката, погледът, позата, пространственото поведение, докосването, както и редица паралингвистични характеристики – интонация, сила и темп на гласа, паузи, колебания и мълчание.

В българската научна литература проблемът за невербалното поведение също получава специално внимание. Петрова разглежда невер-

балната комуникация като средство за общуване и систематизира широк кръг невербални компоненти (Petrova 2001, pp. 143 – 168). Попова насочва вниманието конкретно към непознаването на невербалното поведение в различните култури като проблем на междуличностната межкултурна комуникация (Popova 2013).

В немскоезичната традиция Broszinsky-Schwabe поставя невербалната комуникация непосредствено след анализа на комуникативните различия и интеркултурните недоразумения (Broszinsky-Schwabe 2017, pp. 133 – 156). Maletzke (1996) разглежда интеркултурното взаимодействие в по-широката система на културните различия, нагласите и представите, които могат да влияят върху комуникацията.

В съвременната англоезична литература Yang (2025) концептуализира интеркултурната компетентност в невербалната комуникация (intercultural nonverbal communication competence), като разграничава три взаимносвързани области – паралингвистична, кинесична и проксемична компетентност – и ги свързва със знания, умения и нагласи.

Съпоставянето на тези подходи показва, че интеркултурното комуникативно затруднение не произтича непременно от липсата на невербален знак, а често от несъвпадението между неговото кодиране и декодиране. Комуникантът може правилно да възприеме физическото действие – поглед, жест, дистанция, пауза – и въпреки това да му припише значение, което не съответства на намерението на партньора. Това позволява интеркултурното неразбиране да бъде разглеждано и като конфликт между интерпретативни системи. Тук е необходимо да се избягват две противоположни крайности. Първата е допускането, че невербалното поведение е универсално и може да бъде „прочетено“ независимо от културната среда. Втората е механичното обвързване на определен жест или поведение с цяла национална или етническа общност.

По тези причини понятието културен невербален код се използва тук не като обозначение на неизменен набор от правила, споделян по еднакъв начин от всички представители на дадена култура, а като система от социално усвоени модели и очаквания, които могат да влияят върху производството и интерпретацията на невербалното поведение. Следователно интеркултурната компетентност изисква двойна чувствителност: да разпознаваме значението на културните различия, без да свеждаме индивида до неговата културна принадлежност.

3. Културна вариативност на невербалните кодове

3.1. Погледът: между внимание, уважение и натиск

Погледът е сред невербалните ресурси с особено висок интерпретативен потенциал. Той може да регулира редуването на говорещите, да сигнализира внимание и ангажираност, но значението му не бива да бъде сведено до универсалното правило, че директният зрителен контакт означава уважение или искреност.

McCarthy, Lee, Itakura и Muir (2006, pp. 717 – 722) установяват различия в зрителното поведение на канадски, тринидадски и японски участници. При обмисляне на отговор канадските и тринидадските участници по-често насочват поглед нагоре, докато японските участници по-често го насочват надолу. Резултатите показват, че зрителното поведение при мислене е поне отчасти културно обусловено.

Същественото за интеркултурната комуникация е, че зрителното поведение не трябва автоматично да бъде превръщано в морална или психологическа характеристика на комуниканта. В определена комуникативна среда по-слабият директен контакт може да бъде интерпретиран като несигурност, неискреност или липса на интерес. В друга ситуация продължителният директен поглед може да бъде възприет като прекомерно настойчив. Следователно проблемът не се съдържа непременно в погледа. Той възниква, когато интерпретацията на погледа се приема за несъмнен факт.

3.2. Жестове, движения на тялото и мимика

Кинесиката включва движенията на тялото, жестовете, позата и лицевите прояви. Тя е една от най-разпознаваемите области на невербалната комуникация, но едновременно с това е особено податлива на популярни обобщения и културни клишета.

В интеркултурна перспектива трябва да се прави разграничение между физическото движение и неговата социално конвенционализирана интерпретация. Формалното сходство между две движения не гарантира семантично сходство, както и различната им форма не означава непременно различна комуникативна функция. Показателни в това отношение са различията при движенията на главата за утвърждение и отрицание, за които българският комуникативен модел често се посочва за пример. Значението на подобни случаи не е в тяхната „екзотичност“, а в демонстрацията колко лесно собствената семиотична система може автоматично да бъде приложена към поведението на събеседника. Оттук произтича важен принцип: колкото по-естествено ни изглежда значението на даден неверба-

лен знак, толкова по-малко сме склонни да осъзнаваме неговата възможна културна обусловеност. Непознатата дума сигнализира неразбиране. Невербалният знак често не го прави. Той може да бъде видян, разпознат и въпреки това – погрешно интерпретиран.

3.3. *Пространството като комуникативен ресурс*

Изследването на пространственото поведение е свързано с концепцията за *проксемика*, развита от Edward T. Hall. Пространството между комуникантите не представлява само физическо разстояние; то може да сигнализира близост, социална дистанция, формалност и степен на достъп до личната сфера (Hall 1966). Приемливата дистанция обаче не се определя само културно. Върху нея влияят отношенията между участниците, социалните роли, възрастта, ситуацията и индивидуалните предпочитания. Поради това е методологически проблематично народите да бъдат разделяни механично на „стоящи близо“ и „стоящи далеч“. Разстояние, което единият комуникант възприема като нормално за приятелски разговор, може да бъде почувствано от другия като навлизане в личното пространство. Обратното също е възможно – отдалечаването може да бъде прочетено като студенина или отказ от близост. Критичният момент е *приписването на намерение*. Човекът, който се приближава, не цели непременно нахлуване в личното пространство; човекът, който се отдръпва, не демонстрира непременно неприязън.

3.4. *Докосването и границите на допустимата близост*

Хаптиката – комуникацията посредством докосване – е особено чувствителна област, защото е непосредствено свързана с телесната автономия. Ръкостискането, прегръдката, целувката като поздрав или докосването на рамото могат да изпълняват функции на поздрав, подкрепа, солидарност и близост, но тяхната приемливост зависи от отношенията между участниците и социалния контекст. Тъкмо тук етичният аспект става особено видим. Културната чувствителност не означава задължение чуждата норма да бъде приемана безусловно. Правото на лични граници не изчезва в името на интеркултурната адаптация. Следователно етичната компетентност предполага способност едновременно да се разбере различието и да се уважава автономията на конкретния човек.

3.5. *Мълчанието: отсъствие на реч или комуникативно действие*

Мълчанието представлява особено интересен случай, защото формално се характеризира с отсъствие на вербален изказ, но функционално

може да носи значителен комуникативен товар. То може да сигнализира размисъл, уважение, съгласие, несъгласие, колебание, неудобство, протест или предоставяне на комуникативно пространство на другия. Изследванията на Nakane са ценни, именно защото анализират мълчанието в реални интеркултурни образователни ситуации. При изследването на университетски семинари в Австралия авторката установява различия между употребата и интерпретацията на мълчанието от участници с японски и австралийски произход. Мълчанието може да бъде начин човек да избегне неудобство или конфликт и да запази достойнството си в общуването. В друга културна среда обаче същото поведение може да бъде разбрано погрешно като пасивност, незаинтересованост или нежелание за участие (Nakane 2006, pp. 1811 – 1835). Този пример показва защо твърдението „представителите на определена култура са мълчаливи“ е недостатъчно и стереотипизиращо. Необходимо е да се установи *как конкретното мълчание функционира в конкретното взаимодействие и как се интерпретира от участниците*. Ако активното говорене бъде приемано безусловно като знак за компетентност и ангажираност, мълчаливият участник може да бъде оценен като пасивен или неподготвен. Комуникативната норма на едната група така неусетно се превръща в критерий за оценяване на Другия.

3.6. Парезикът: не само какво казваме, но и как звучи казаното

Силата на гласа, темпът, ритъмът, интонационните модели и паузите са тясно свързани с вербалния текст, но не съвпадат с неговото лексикално значение. Едно учтиво изречение може да бъде възприето като рязко, иронично или дистанцирано в зависимост от начина на произнасяне. В интеркултурна ситуация комуникантите могат да приписват различни значения на силата на гласа, продължителността на паузите, темпа и интонационната динамика. Следователно оценката „говори агресивно“, „звучи незаинтересовано“ или „говори несигурно“ невинаги е непосредствено отражение на намерението на говорещия. Тя е и резултат от комуникативните очаквания на слушателя.

4. От невербалното различие към комуникативната бариера

Разгледаните невербални ресурси позволяват да се направи по-общо заключение: *културното различие само по себе си не представлява комуникативен конфликт. Конфликтният потенциал възниква при неговата интерпретация*. За целите на изследването процесът може да бъде представен чрез пет аналитични равнища:

1. наблюдение – регистрира се невербално поведение;
2. интерпретация – на поведението се приписва значение;
3. оценка – значението се свързва с качество;
4. генерализация – оценката се пренася към групата;
5. последиствие – променя се отношението към Другия.

Тези пет равнища представляват аналитичен модел, предложен в настоящото изследване, а не универсална последователност, през която задължително преминава всяко интеркултурно взаимодействие.

Например изказването „събеседникът отклони поглед“ описва наблюдаваното поведение. „Събеседникът избягва погледа ми“ вече съдържа интерпретация. „Събеседникът не е искрен“ представлява оценъчен извод. Когато оценката се пренесе към групата, се получава генерализацията Тези хора не са искрени. Последиствието е промяна на отношението, което може да доведе до недоверие, дистанциране и дори конфликт. В реалното общуване тези преходи могат да бъдат толкова бързи, че комуникантът да не осъзнае границата между наблюдаваното и приписаното значение.

Една от основните задачи на интеркултурната невербална компетентност следователно е да създаде интерпретативна пауза между наблюдението и оценката. Тя не означава отказ от интерпретация, а способност първоначалното тълкуване да бъде възприето като хипотеза, а не като безспорен факт.

5. Етични измерения и интерпретативна толерантност

Различието между невербалните норми придобива етично измерение, когато престане да бъде възприемано единствено като различие и се превърне в основание за оценяване на комуникационния партньор. Комуникативната етика в интеркултурна среда следователно не се изчерпва с избягването на обидни жестове или с познаването на правилата за учтивост в друга култура. Тя засяга по-дълбок въпрос – *чуждото поведение да не бъде автоматично измервано чрез нормите на собствената ни културна система*. Ако човек възприема собствените си правила за поглед, дистанция, мълчание или учтивост като естествени и универсални, това позволява да се говори за *етноцентрично декодиране* – интерпретиране на поведението на Другия чрез собствената културна система, без да се допуска възможността същото поведение да притежава различна функция в друга система от комуникативни норми.

При непозната дума комуникантът сравнително лесно осъзнава дефицита си: не знам какво означава това. При невербалното поведение подобно

предупреждение често липсва. Така една от най-рисковите интеркултурни ситуации може да се окаже не тази, при която не разбираме Другия, а тази, при която не осъзнаваме, че е възможно да не го разбираме.

5.1. От културното различие към стереотипа

Парадоксът на интеркултурното познание е, че знанията за културните различия могат да засилят стереотипизацията. Формулата: *в определени културни и социални условия това поведение може да бъде по-често срещано* лесно се превръща в: *хората от тази култура се държат така*. Във втория случай културата престава да бъде един от факторите, обясняващи поведението, и се превръща в предварително обяснение на конкретния човек. Следователно интеркултурната компетентност не трябва да заменя един стереотип с друг, макар и научно описан. Нейната задача е да *увеличава броя на възможните интерпретации*, а не да фиксира една предварително избрана.

5.2. Интерпретативна толерантност и етика на интерпретацията

В настоящото изследване се предлага понятието *интерпретативна толерантност* като характеристика на етичното интеркултурно поведение. Под него се разбира готовността на комуниканта да признае, че възприетият невербален знак може да има повече от едно възможно значение и че собственото първоначално тълкуване е културно и ситуационно обусловено. Интерпретативната толерантност не означава безкритично приемане на всяко поведение. Тя означава отлагане на категоричната оценка до изясняване на комуникативния контекст. Този процес може да бъде представен чрез следната последователност:

**наблюдавам → допускам повече от едно значение →
контекстуализирам → проверявам → интерпретирам → оценявам**

Така между възприемането и оценката се създава интерпретативна пауза – пространство за когнитивно и етично децентриране. На тази основа може да се говори и за етика на интерпретацията. Тя предполага отговорност не само за сигналите, които изпращаме, но и за значенията, които приписваме на поведението на другите. Следователно към въпроса как трябва да се държа, за да не обидя Другия трябва да бъде добавен и как интерпретирам поведението на Другия и имам ли достатъчно основания за тази интерпретация. Така комуникативната етика се разширява от сферата на правилното поведение към сферата на отговорното разбиране.

5.3. Границите на интеркултурната толерантност

Разбирането на културната обусловеност на невербалното поведение не предполага отказ от лични, социални или етични граници. Това разграничение е особено важно при телесния контакт, пространствената дистанция и властовите отношения. Обяснението на дадено поведение чрез културната му среда не е идентично с неговото оправдаване. Интеркултурната компетентност включва две привидно противоположни, но необходими една за друга способности: да не осъждаме автоматично различното и едновременно с това да не се отказваме от правото на лични и етични граници. Следователно интеркултурната толерантност следва да се разбира не като пасивно приемане, а като *способност за договаряне на комуникативните норми*.

6. Интеркултурната невербална компетентност като комуникативна и етична компетентност

Съвременният модел на Yang (2025) включва три основни субкомпетентности, интеркултурна паралингвистична, кинесична и проксемична компетентност, разглеждани през знания, умения и нагласи. В настоящото изследване този подход се разширява аналитично с по-силен акцент върху процеса на интерпретация. Интеркултурната невербална компетентност може да бъде представена чрез пет взаимосвързани способности:

1. наблюдателна компетентност – разграничаване на наблюдаваното поведение от неговата интерпретация;
2. контекстуална компетентност – отчитане на ситуацията, отношенията, социалните роли и културния контекст;
3. интерпретативна компетентност – формулиране на повече от една възможна хипотеза за значението на невербалния знак;
4. рефлексивна компетентност – осъзнаване на собствените културни норми и влиянието им върху възприемането на Другия;
5. етична компетентност – въздържане от необосновано оценяване и стереотипизация при едновременно запазване на собствените комуникативни и лични граници.

Интеркултурната компетентност следователно не изисква комуникантът предварително да познава значението на всеки възможен жест. Подобна задача би била практически невъзможна. По-важна е способността да разпознава несигурността на собствената интерпретация.

Оттук може да бъде формулиран един от основните изводи: Интеркултурната невербална компетентност не е знание какво означава всеки

знак, а способност да разпознаем кога значението му не може да бъде прието за очевидно.

7. Заключение

Невербалната комуникация е съществен компонент на интеркултурното взаимодействие, защото участва не само в предаването на информация, но и в *конструирането на отношения между комуникантите*. Погледът, жестовете, мимиката, пространствената дистанция, докосването, мълчанието и паралингвистичните особености могат да бъдат носители на културно обусловени значения, чието декодиране невинаги съвпада с намерението на комуникатора.

Анализът показва, че съществен комуникативен риск възниква не просто при различieto между невербалните норми, а при неосъзнатото пренасяне на собствената норма върху поведението на Другия. В изследването беше предложен аналитичният модел **невербален знак → културно обусловена интерпретация → оценъчно съждение → стереотипизация → комуникативна/етична бариера**. Той позволява да се открие **интерпретацията като критична зона на интеркултурното взаимодействие**. Именно между наблюдението и оценката съществува възможност комуникантът да прекъсне автоматичното приписване на значение и да допусне алтернативно обяснение. За обозначаването на тази способност беше предложено понятието **интерпретативна пауза** – временно въздържане от категорична оценка, което позволява невербалният знак да бъде поставен в по-широк културен, ситуационен и индивидуален контекст. Във връзка с него беше въведено и понятието **интерпретативна толерантност** – готовност собственото тълкуване да бъде възприемано като една от възможните интерпретации, а не непременно като единствено вярната.

Тези понятия насочват към по-широкото разбиране за **етика на интерпретацията**. Етичната отговорност в интеркултурната комуникация не се изчерпва с начина, по който говорим и се държим спрямо Другия. Тя включва и отговорност за начина, по който го разбираме. Това не означава културен релативизъм или безусловно приемане на всяко поведение. Разбирането на културната мотивация не отменя личните граници и не превръща културното обяснение в автоматично етично оправдание. В многонационалните и многоезичните общества подобна компетентност придобива особена значимост. Устойчивото интеркултурно взаимодействие не предполага заличаване на различията и създаване на универсален невер-

бален код. Напротив – неговата устойчивост зависи от способността различните комуникативни модели да съществуват във взаимодействие, без различието автоматично да бъде превръщано в дефицит.

Следователно най-същественят въпрос на интеркултурната невербална комуникация може би не е какво означава този жест в неговата култура, а какво ме кара да бъда сигурен, че разбирам правилно Другия. В способността този въпрос да бъде зададен преди оценката се съдържа една от основните предпоставки за етично, толерантно и устойчиво интеркултурно общуване.

БЕЛЕЖКИ

1. В настоящото изследване понятието *Другият* се изписва с главна буква, за да обозначи не просто другия участник в комуникацията, а човека като носител на различна културна идентичност, ценности, норми и комуникативен опит. Употребата е свързана с философската традиция на осмисляне на Другия и другостта, особено с етическата концепция на Еманюел Левинас, в която отношението към Другия предполага признаване на неговата различност и отговорност към нея (Левинас 2000).

ЛИТЕРАТУРА

ЛЕВИНАС, Е., 2000. *Тоталност и безкрайност*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

ПЕТРОВА, К., 2001. Невербална комуникация като средство за общуване. Библиотека „Диоген“, т. 12, кн. 1, с. 143 – 168.

ПОПОВА, Т., 2013. Непознаването на невербалното поведение в различните култури – проблем, съпътстващ междуличностната межкултурна комуникация. Български език и литература, т. 55, кн. 1, с. 8 – 24.

ТИМОВА, Д. 2012. *Комуникативната компетентност във военнообразователната система*. Велико Търново: издателство при Национален военен университет „Васил Левски“.

BROSZINSKY-SCHWABE, E., 2017. *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

HALL, E. T., 1966. *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

MALETZKE, G., 1996. *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MCCARTHY, A., LEE, K., ITAKURA, S., MUIR, D. W., 2006. Cultural Display Rules Drive Eye Gaze During Thinking. – *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, no 6, pp. 717 – 722. DOI: 10.1177/0022022106292079.

NAKANE, I., 2006. Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars. *Journal of Pragmatics*, vol. 38, no. 11, pp. 1811 – 1835. DOI: 10.1016/j.pragma.2006.01.005.

YANG, P., 2025. Why Do TESOL Teachers Need to Develop Intercultural

Nonverbal Communication Competence? – TESOL Journal, vol. 16, no. 3, e70054. DOI: 10.1002/tesj.70054.

REFERENCES

BROSZINSKY-SCHWABE, E., 2017. *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

HALL, E. T., 1966. *The Hidden Dimension*. Garden City, NY: Doubleday.

LEVINAS, E., 2000. *Totalnost i bezkrajnost*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [in Bulgarian].

MALETZKE, G., 1996. *Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

MCCARTHY, A., LEE, K., ITAKURA, S., MUIR, D. W., 2006. Cultural Display Rules Drive Eye Gaze During Thinking. – *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 37, no 6, pp. 717 – 722. DOI: 10.1177/0022022106292079.

NAKANE, I., 2006. Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars. *Journal of Pragmatics*, vol. 38, no. 11, pp. 1811 – 1835. DOI: 10.1016/j.pragma.2006.01.005.

PETROVA, K., 2001. *Neverbalna komunikatsia kato sredstvo za obshtuvane*. Bib-lioteka „Diogen“, vol. 12, no. 1, pp. 143 – 168. [in Bulgarian].

POPOVA, T., 2013. Nepoznavaneto na neverbalното povedenie v razlichnite kulturi – problem, sapatstvasht mezhdulichnostnata mezhdukulturna komunikatsia. *Balgarski ezik i literatura*, vol. 55, nf. 1, pp. 8 – 24. [in Bulgarian].

TIMOVA, D. 2012. *Komunikativnata kompetentnost vav voennoobrazovatel-nata sistema*. Veliko Tarnovo: izdatelstvo pri Natsionalen voenen universitet „Vasil Levski“. [in Bulgarian].

YANG, P., 2025. Why Do TESOL Teachers Need to Develop Intercultural Nonverbal Communication Competence? – TESOL Journal, vol. 16, no. 3, e70054. DOI: 10.1002/tesj.70054.

NONVERBAL COMMUNICATION IN INTERCULTURAL SETTINGS: CULTURAL CODES, COMMUNICATION BARRIERS AND ETHICAL DIMENSIONS

Abstract. In the context of increasing mobility, multilingualism and direct interaction between representatives of different cultures, intercultural communication requires not only linguistic competence but also the ability to recognize and adequately interpret the nonverbal behaviour of the Other. Gestures, facial expressions, gaze, interpersonal distance, touch, posture, silence and the paralinguistic features of speech actively contribute to the construction of communicative meaning; however, their interpretation is not culturally neutral. The present study approaches nonverbal communication as a culturally conditioned system of

signs and examines the potential of differences in nonverbal codes to generate communication barriers, misinterpretations, evaluative judgements and stereotyping. Particular attention is paid to the ethical dimension of intercultural interaction and to the need to interpret the communicative behaviour of the Other beyond the limitations of one's own cultural model. The paper argues that intercultural nonverbal competence involves not merely knowledge of cultural differences but the ability to interpret them contextually, reflect upon them critically and accept them without automatically imposing ethnocentric evaluations.

Keywords: nonverbal communication; intercultural communication; nonverbal codes; communication barriers; intercultural competence; communication ethics; cultural differences

Dr. Diana Timova, Assoc. Prof.

Department of Language Training and Physical Education

Vasil Levski National Military University

76, Bulgaria Boulevard

Veliko Tarnovo, Bulgaria

E-mail: diana.timova@abv.bg

МЪЛЧАНИЕТО КАТО НЕВЕРБАЛЕН КУЛТУРЕН КОД В ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМУНИКАЦИЯ: МЕЖДУ УЧТИВОСТТА, НЕРАЗБИРАНЕТО И СТЕРЕОТИПА

Диана Тимова

Национален военен университет „Васил Левски“

Абстракт. Мълчанието традиционно се противопоставя на речта и често се възприема като отсъствие на комуникативна активност. В реалното взаимодействие обаче то може да изпълнява разнообразни прагматични функции: да сигнализира съгласие или несъгласие, уважение, размисъл, колебание, съпротива, дистанция, учтивост или отказ от участие. Настоящото изследване разглежда мълчанието като културно и ситуационно обусловен невербален комуникативен ресурс и анализира рисковете, които възникват при различното му интерпретиране в интеркултурна среда. Специално внимание се отделя на университетската комуникация, в която вербалната активност често се приема за признак на компетентност и ангажираност, а мълчанието – за пасивност или дефицит. Защиства се тезата, че етичното интеркултурно общуване предполага разграничаване между мълчание, отказ от комуникация и принудително замълчаване, както и признаване на различните културни модели на комуникативно участие. Предлага се понятието право на комуникативно темпо като елемент на интеркултурната комуникативна етика.

Ключови думи: мълчание; невербална комуникация; интеркултурна комуникация; прагматика; учтивост; комуникативно участие; стереотипизация; комуникативна етика

1. Увод

Комуникацията традиционно се свързва с говоренето. В ежедневните представи човекът, който говори, „участва“, докато мълчаливият често се възприема като пасивен, дистанциран или отсъстващ от комуникативния процес. Подобна опозиция обаче е подвеждаща, тъй като липсата на вербален изказ не означава непременно липса на значение, намерение или отношение.

Мълчанието може да изразява съгласие, отказ, несигурност, размишъл, уважение, несъгласие, протест или стремеж да бъде избегнат конфликт. В определени ситуации то поддържа комуникацията, в други я прекъсва или се превръща в инструмент на властта. Именно тази многозначност го прави особено значим проблем на интеркултурната комуникация. Ако различните комуникативни общности имат различни очаквания към продължителността на паузите, редуването на говорещите, степента на вербална активност и допустимостта на мълчанието, един и същ комуникативен акт може да бъде интерпретиран по противоположен начин. Мълчание, което за единия участник е проява на уважение и обмисляне, може да бъде възприето от Другия¹ като несигурност, некомпетентност или липса на интерес. Следователно основният проблем не е защо човекът мълчи?, а кой интерпретира неговото мълчание, според какви комуникативни норми и с какви социални последствия.

В българската научна литература Петкова-Калева разглежда мълчанието като комуникативен феномен и откроява три негови проявления – като поведенчески акт, като симптом и като елемент на ритуала (Petkova-Kaleva 2014, pp. 108 – 124). Подобен подход е особено полезен, тъй като извежда мълчанието извън опростената опозиция „има реч – няма реч“ и го поставя в сферата на социално значимото поведение.

В немскоезичните лингвистични трудове Lautenschläger (2020, pp. 211 – 227) също подчертава парадоксалната същност на мълчанието – материално то не предлага словесно съдържание, но може да бъде високоефективно интерактивно средство. В англоезичната прагматика мълчанието отдавна е обект на самостоятелен анализ. Saville-Troike (1985, pp. 3 – 18) поставя въпроса за мястото му в интегрирана теория на комуникацията, Kurzon (1998) анализира семиотиката и прагматиката на мълчаливия отговор, а Ephratt (2008, pp. 1909 – 1938) разглежда т.нар. красноречиво мълчание (*eloquent silence*) като значимо комуникативно средство, способно да изпълнява множество функции.

Обект на настоящото изследване е мълчанието в интеркултурното взаимодействие. Предмет са неговите прагматични, културни и етични интерпретации и възможните комуникативни последствия от тяхното несъвпадение. Целта е да се анализира мълчанието като комуникативен ресурс, чието значение се конструира в зависимост от контекста, отношенията между участниците и културните им очаквания. За реализиране на целта се поставят следните задачи: да се очертаят основните прагматични функции на мълчанието; да се разграничат различни форми на комуникативно отсъствие на реч; да се анализира културната вариативност в интерпретирането на мълчанието; да се проследи връзката между мълчание, учтивост и социална оценка; да се постави критично въпросът за оценяването на мълчаливия участник в университетската среда; да се формулират етични принципи за интерпретиране на мълчанието в многонационално комуникативно пространство. Методологически изследването съчетава критичен анализ на специализирана българска, немскоезична и англоезична литература с прагматичен и интерпретативен анализ на типологични комуникативни ситуации.

Основната теза е, че мълчанието не може предварително да бъде определяно като комуникативен дефицит. Неговото значение е релационно и контекстуално, а превръщането на една културна норма за вербална активност в универсален критерий за компетентност, учтивост или заинтересованост създава предпоставки за погрешна оценка и стереотипизация на Другия.

2. Мълчанието

2.1. Мълчанието не е „нищо“

Една от основните трудности при изследването на мълчанието произтича от неговата отрицателна формална характеристика. То се дефинира чрез това, което липсва – речта. Тъкмо поради това лесно се създава впечатлението, че мълчанието представлява празно място в комуникацията. Подобна представа е проблематична.

Lautenschläger (2020, pp. 211 – 227) подчертава именно парадокса, че мълчанието няма материалната субстанция на думите, но въпреки това може да функционира като ефективно средство за взаимодействие. Ephratt (2008, pp. 1909 – 1938) прави важно разграничение между пауза и значимо или „красноречиво“ мълчание. При второто липсата на вербализация сама придобива комуникативна стойност.

Това означава, че комуникативното значение не се създава единствено чрез присъствието на знак. При определени условия отсъствието на очакван знак също може да бъде знак. Например въпросът Съгласен ли сте? може да бъде последван от Да, Не, Не съм сигурен или от мълчание.

В последния случай физически липсва вербален отговор, но комуникативно възниква необходимост от интерпретация. Мълчанието може да означава несъгласие, колебание, страх, нежелание за конфликт, отказ да бъде даден отговор или необходимост от повече време. Следователно то не е семантично празно. То е по-скоро семантично отворено.

2.2. Мълчание, пауза и замълчаване

За научния анализ е необходимо да се прави разграничение поне между три различни явления:

- Паузата е временно прекъсване на речевия поток. Тя може да бъде свързана с дишане, планиране на изказването, търсене на дума, реторична структура или организация на дискурса. В българските изследвания Коева (2024, pp. 404 – 417) анализира прагматичните аспекти на интонационните паузи в медийната реч и показва, че тяхната употреба е част от цялостната организация на комуникативното въздействие.

- *Мълчанието* в прагматичен смисъл е отсъствие на словесен отговор, което в конкретната комуникативна ситуация може да носи определено значение. Човек може съзнателно да замълчи, за да изрази несъгласие, колебание, нежелание да отговори, стремеж да избегне конфликт или заради необходимост да обмисли своя отговор.

- Принудителното замълчаване е различно явление – ситуация, при която възможността на даден участник да говори е ограничена, санкционирана или отнета.

Това разграничение има съществено етично значение. Човек може да избере да мълчи, но може и да бъде принуден да мълчи. В първия случай мълчанието може да бъде израз на автономия. Във втория то може да бъде резултат от властово неравенство. Следователно анализът на мълчанието трябва да включва не само въпроса какво означава то, но и въпроса кой има право да говори и кой има право да мълчи.

3. Прагматични функции на мълчанието

Мълчанието не притежава едно предварително зададено значение. Функцията му възниква във взаимодействието между конкретна ситуация,

последователността на репликите, социалните отношения и очакванията на участниците.

3.1. Мълчанието като размисъл

Една от най-често срещаните му функции е предоставянето на време за когнитивна обработка. В образователната или професионалната комуникация обаче продължителността на приемливото време между въпрос и отговор не е комуникативно неутрална. Ако една среда толерира кратка пауза, а друга допуска по-дълъг период за обмисляне, различният ритъм може да бъде оценен погрешно. Така *време за размисъл* → *възприемане като закъснял отговор* → *оценка „не знае“* се превръща във възможен механизъм на комуникативна несправедливост.

3.2. Мълчанието като учтивост

В определени ситуации мълчанието може да служи като средство за смекчаване на несъгласието, за избягване на директно противопоставяне или за предпазване на участниците от неудобство. Nakane (2006, pp. 1811 – 1835) изследва ролята на мълчанието в университетски семинари с участието на японски студенти и австралийски преподаватели. Наблюденията ѝ показват, че в определени ситуации японските студенти предпочитат да замълчат, вместо открито да изразят несъгласие или да поставят себе си или събеседника си в неудобно положение. Подобно поведение може да бъде възприемано от самите студенти като проява на уважение и стремеж към запазване на добрите отношения. Австралийските преподаватели обаче невинаги разбират мълчанието по този начин и могат да го приемат като липса на активност, интерес или желание за участие. Така едно и също поведение е натоварено с различни значения от участниците в общуването и може да доведе до взаимно неразбиране. Този резултат е особено важен, защото показва, че *едно поведение може едновременно да бъде произведено като учтиво и разчетено като неучтиво или неадекватно*. Следователно учтивостта не е присъщо качество на самото мълчание. Тя възниква в интерпретацията му.

3.3. Мълчанието като несъгласие

Мълчанието може да бъде начин за изразяване на несъгласие или отказ, без те да бъдат заявени пряко с думи. Например при отправена покана, предложение или въпрос човек може да не отговори веднага или съзнателно да замълчи, защото не желае да каже директно „не“. В подобна ситуация

мълчанието може да смекчи отказа, да помогне за избягване на конфликт или да покаже нежелание разговорът да продължи в тази посока. Значението му обаче зависи от конкретната ситуация и от отношенията между участниците в общуването.

Kurzon (1998) анализира именно проблема с интерпретацията на мълчаливия отговор и разграничението между интенционално мълчание – например отказ за отговор – и ситуации, при които липсата на отговор може да има други причини. Следователно мълчанието не трябва автоматично да бъде превеждано като „не“. В определен дискурс то може да изпълнява такава функция, а в друг – не.

3.4. Мълчанието като съпротива

Да не говориш може да бъде и активно действие. В ситуации на неравнопоставеност мълчанието може да сигнализира отказ от участие в наложена комуникативна рамка. То може да отнеме от другия очакваната реакция и така да промени структурата на взаимодействието. Това показва защо категориите „говорещ = активен“ и „мълчащ = пасивен“ са аналитично недостатъчни. Понякога именно мълчанието е най-силният възможен акт на позициониране.

3.5. Мълчанието като близост

Не всяко мълчание създава дистанция. Между близки хора способността да се споделя мълчание без усещане за комуникативен провал може да бъде признак на доверие. В такъв контекст необходимостта всяка пауза да бъде запълвана с реч може дори да наруши установения модел на общуване. Това допълнително потвърждава, че значението на мълчанието не е автономно. То е *релационно* – зависи от отношенията между комуникантите.

4. Културният прочит на мълчанието

4.1. Проблемът с „мълчаливите култури“

При интеркултурните изследвания съществува изкушение културите да бъдат разделяни на „по-вербални“ и „по-мълчаливи“. Макар подобни типологии понякога да отразяват установени комуникативни тенденции, те лесно се превръщат в стереотип.

Nakane (2007) изрично проблематизира стереотипа за „мълчаливия Изток“. Нейният анализ показва, че мълчанието трябва да бъде разглеждано едновременно на индивидуално, ситуационно и социокултурно рав-

нище, а не да бъде обяснявано автоматично чрез националната принадлежност.

Когато човек мълчи, причината може да бъде:

- културна комуникативна норма;
- индивидуален темперамент;
- неувереност във владенето на езика;
- липса на знания по темата;
- социална йерархия;
- желание да се избегне конфликт;
- страх от отрицателна оценка;
- размисъл;
- комбинация от няколко фактора.

Следователно изречението Той мълчи, защото неговата култура е такава може да изглежда интеркултурно чувствително, но всъщност свежда индивидуалното поведение до културната принадлежност на човека.

4.2. Културна норма или индивидуален избор?

Един от най-важните методологически въпроси на интеркултурната комуникация е *кога имаме право да обясняваме индивидуалното поведение чрез културата*. Ако културата бъде пренебрегната напълно, рискуваме да приемем собствените си комуникативни норми за универсални. Ако културата бъде използвана като универсално обяснение, рискуваме да лишим индивида от индивидуалност. Следователно е необходима междинна позиция. Културният контекст трябва да бъде използван като *интерпретативна възможност*, а не като окончателна диагноза. Това може да бъде формулирано по следния начин: *културата увеличава вероятността за определено значение, но не определя автоматично значението на конкретния акт*.

5. Мълчанието в университетската интеркултурна комуникация

Университетската среда представлява особено плодотворно поле за анализ на мълчанието, защото в нея вербалната активност често е едновременно комуникативно поведение и критерий за оценяване. Студентът, който задава въпроси, участва в дискусии и формулира мнение, обикновено се възприема като активен. Този, който мълчи, лесно може да бъде определен като пасивен. Възниква следната неявна оценъчна верига: *говори → участва → интересува се → знае → компетентен е* и съответно: *мълчи → не участва → не се интересува → не знае → не е компетентен*. Тази логика изглежда естествена, но не е непременно универсална.

5.1. Мълчанието и академичната компетентност

Един студент може да не се включва веднага в дискусията, защото:

- обмисля отговора си;
- не желае да прекъсва друг участник;
- не е сигурен кога е допустимо да вземе думата;
- стреми се да формулира граматически коректен отговор на чужд език;
- не възприема спонтанното изказване като подходящ начин за демонстриране на знания;
- не се чувства достатъчно сигурен в социалната ситуация.

В подобен случай оценката „пасивен студент“ смесва две различни категории – видима вербална активност и когнитивно участие. Те не са идентични. Тук възниква и етичен проблем: доколко преподавателят има право да превръща собственото си очакване за подходящо комуникативно участие в универсален критерий за академична ангажираност.

5.2. Мълчанието като съвместно конструирано поведение

Един от особено значимите резултати в изследванията на Nakane е разбирането, че мълчанието не трябва непременно да се приписва само на „мълчащия“ участник. Комуникативната среда също може да го произвежда. Ако преподавателят зададе въпрос и предостави изключително кратко време за реакция, преди сам да отговори, той фактически организира комуникационен модел, който благоприятства бързо реагиращия. Ако дискусията позволява участниците да се самоселектират чрез прекъсване и бързо поемане на думата, комуниканти с различни правила за редуване могат системно да остават извън разговора. Следователно понякога въпросът не е *защо студентът не говори*, а *как комуникативната структура на ситуацията разпределя възможностите за говорене*. Тази промяна на перспективата е съществена. Мълчанието престава да бъде индивидуален дефицит и се разглежда като възможен резултат от *взаимодействието между различни комуникативни норми*.

6. От мълчанието към стереотипа

За целите на настоящото изследване може да бъде предложен следният аналитичен модел:

мълчание → приписване на причина/значение → оценка на участника → генерализация → социално/комуникативно последствие

Например, ако студентът не отговаря веднага, се приписва значение, че той не знае или че не се интересува. Често след това следва оценката, че той е некомпетентен, незаинтересован или пасивен. Възможни последствия са по-малки очаквания от него или по-рядко да му се предоставя думата.

Този модел не твърди, че подобна последователност възниква винаги. Неговата функция е да покаже как липсата на реч може да бъде запълнена с интерпретации, произведени от наблюдателя. Тъкмо защото мълчанието не предоставя експлицитно словесно съдържание, комуникантът е принуден да запълни семантичната празнина. Но колкото по-малко е изрично казаното, толкова по-голяма може да бъде ролята на очакванията на интерпретатора.

Тук може да бъде формулиран следният принцип – при мълчанието комуникативният риск не произтича от липсата на значение, а от приписаното значение.

7. Мълчание, власт и право на глас

Изследването на мълчанието не би било пълно, ако се ограничи само до индивидуалния избор да не се говори. В комуникативните отношения съществуват ситуации, при които хората не просто мълчат, а са *принудени да замълчат*.

Това може да стане чрез:

- прекъсване;
- игнориране на реплика;
- непредоставяне на думата;
- социална санкция;
- иронизиране;
- създаване на среда, в която определена позиция практически не може да бъде изразена.

Следователно трябва да разграничаваме мълчанието от лишаването от право да говориш. Това разграничение е фундаментално за комуникативната етика. Когато мълчанието е доброволно, то може да бъде автономен комуникативен избор. Когато е произведено чрез страх, институционална йерархия или системно пренебрегване, то вече сигнализира не комуникативна свобода, а нейното ограничаване. От тази перспектива „да дадеш глас“ на Другия не означава непременно да го принудиш да говори. То означава да му осигуриш реална възможност да избере дали, кога и как да участва.

8. Правото на комуникативно темпо

На основата на направения анализ в настоящото изследване се предлага понятието *право на комуникативно темпо*. Под него се разбира възможността участникът в комуникацията да разполага с разумно време за възприемане, интерпретация и формулиране на реакция, без забавената вербална продукция автоматично да бъде интерпретирана като липса на знания, интерес или компетентност. Понятието е особено приложимо в многоезични и интеркултурни среди. Човек, който общува на чужд език, извършва едновременно няколко операции:

- възприема съдържанието;
- интерпретира прагматичната цел;
- подготвя позицията си;
- подбира езикови средства;
- контролира граматичната им форма;
- преценява социалната допустимост на отговора.

Следователно една по-дълга пауза не трябва да се тълкува автоматично като дефицит. Правото на комуникативно темпо не означава безкрайно отлагане на реакцията. То предполага отказ бързината на вербалния отговор да бъде универсализирана като критерий за комуникативна стойност.

В университетска среда този принцип може да бъде реализиран чрез:

- предоставяне на реално време след зададен въпрос;
- редуване на устни и писмени форми на участие;
- възможност за предварителна подготовка преди дискусия;
- структурирани кръгове, при които думата не се печели само чрез бързо самоселектиране;
- възможност участникът да откаже да отговори без да получи отрицателна оценка.

В този смисъл етичната интеркултурна комуникация не изисква премахване на мълчанието. Тя изисква по-компетентно разбиране на неговите възможни значения.

9. От толерантност към комуникативно самоосъзнаване

Интеркултурната компетентност често се свързва с толерантността. При анализа на мълчанието обаче понятието „толерантност“ не е достатъчно. Да толерираш мълчанието на другия може да означава просто да го търпиш. По-висока степен на комуникативна компетентност е способността да си зададеш въпроса *какво в моя собствен комуникативен модел ме*

кара да очаквам реч точно в този момент. Тази способност може да бъде определена като *комуникативно самоосъзнаване*.

Тя предполага осъзнаване на няколко обстоятелства, а именно че:

– собствените ни представи за „нормален разговор“ са културно придобити;

– бързият отговор не е непременно по-съдържателен;

– продължителното говорене не е непременно по-голямо участие;

– мълчанието не е непременно съгласие;

– липсата на протест не е непременно приемане;

– вербалната пестеливост не е непременно липса на интерес.

Следователно етичното интеркултурно слушане предполага не само внимателно отношение към казаното, но и *предпазливост при тълкуване на неказаното*, без да приписваме на другия намерения, нагласи или качества, за които нямаме достатъчно основания.

10. Заключение

Мълчанието е сред най-парадоксалните комуникативни явления. То представлява липса на вербален израз, но може да бъде наситено със социални, прагматични и емоционални значения.

Настоящото изследване показва, че мълчанието не може да бъде разглеждано като универсален знак с предварително определено съдържание. То може да изпълнява функции на размисъл, учтивост, несъгласие, защита, съпротива, близост или дистанциране. Значението му се формира в зависимост от контекста, отношенията между участниците и комуникативните норми, които те прилагат.

Интеркултурната ситуация допълнително усложнява този процес, защото очакванията към речта и мълчанието могат да не съвпадат. Поведение, произведено като учтиво, може да бъде разчетено като пасивност; време за размисъл – като незнание; въздържане от прекъсване – като липса на инициатива. Така мълчанието може да се превърне в основа за социално оценяване на комуниканта. За описването на този механизъм беше предложен моделът:

мълчание → приписване на причина → оценка → генерализация → комуникативно последствие

Съществено място заема университетската комуникация, в която лесно се създава неявно равенство между вербална активност и компетентност. Подобна връзка трябва да бъде поставяна под въпрос, особено в

многоезични аудитории, където езиковата продукция, социалните правила за поемане на думата и културните норми за участие могат значително да се различават. Във връзка с това беше предложено понятието право на комуникативно темпо – право на разумно време за възприемане, обмисляне и формулиране на реакция без автоматично отрицателно оценяване на забавената вербализация.

Разграничено беше и доброволното мълчание от принудителното замълчаване. Етичната комуникация трябва едновременно да защитава правото да говориш и правото да не бъдеш принуждаван да говориш според чужд комуникативен ритъм.

Така въпросът за мълчанието се оказва не само прагматичен, но и етичен. Етичната интеркултурна комуникация не предполага всички участници да говорят еднакво често, еднакво бързо или по един и същ начин. Тя предполага създаването на пространство, в което различните модели на участие могат да бъдат разпознавани, интерпретирани и договаряни.

В този смисъл истинската комуникативна компетентност не се изразява само в способността да говорим убедително. Тя включва и способността да не запълваме прибързано чуждото мълчание със собствените си оценки.

БЕЛЕЖКИ

1. В настоящото изследване Другият се изписва с главна буква като терминологичен знак за човека в неговата различност спрямо Аз-а, а не просто като обозначение на друг участник в комуникацията. Употребата се основава на философската традиция на осмисляне на другостта и по-конкретно на етическата философия на Еманюел Левинас, в която отношението към Другия заема централно място (Левинас 2000).

ЛИТЕРАТУРА

АЛЕКСАНДРОВА, С., 2025. Мълчанието като прагматичен акт в дигиталната комуникация. В: *Отговорността пред езика*, т. 11. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.

КОЕВА, С., 2024. Интонационните паузи в речта на телевизионните водещи. Прагматични аспекти. Български език, год. 71, Приложение. DOI: 10.47810/VL.71.24.PR.26.

ЛЕВИНАС, Е., 2000. Тоталност и безкрайност. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

ПЕТКОВА-КАЛЕВА, С., 2014. Комуникативния феномен мълчание. Любословие, бр. 14.

BROSZINSKY-SCHWABE, E., 2017. *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung*. 2, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

EPHRATT, M., 2008. The Functions of Silence. *Journal of Pragmatics*, vol. 40, no. 11. DOI: 10.1016/j.pragma.2008.03.009.

ITTEN, T., 2018. *Schweigen: Von der Kunst der Stille bis zur befohlenen Ruhe*. Berlin: Springer.

KURZON, D., 1998. *Discourse of Silence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/pbns.49.

LAUTENSCHLÄGER, S., 2020. Stille – Schweigen – Verschwiegenheit: Kommunikationsideale? *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte*, vol. 11, no. 1. DOI: 10.1515/jbgsg-2020-0015.

NAKANE, I., 2006. Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars. *Journal of Pragmatics*, vol. 38, no. 11. DOI: 10.1016/j.pragma.2006.01.005.

NAKANE, I., 2007. *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/pbns.166.

SAVILLE-TROIKE, M., 1985. The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication. In: Tannen, D., Saville-Troike, M. (eds.). *Perspectives on Silence*. Norwood, NJ: Ablex.

REFERENCES

ALEKSANDROVA, S., 2025. Malchanieto kato pragmatichen akt v digitalnata komunikatsia. In: *Otgovornostta pred ezika*, issue 11. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“. [in Bulgarian].

BROSZINSKY-SCHWABE, E., 2017. *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse und Verständigung*. 2, überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

EPHRATT, M., 2008. The Functions of Silence. *Journal of Pragmatics*, vol. 40, no. 11. DOI: 10.1016/j.pragma.2008.03.009.

ITTEN, T., 2018. *Schweigen: Von der Kunst der Stille bis zur befohlenen Ruhe*. Berlin: Springer.

KOEVA, S., 2024. Intonatsionnite pauzi v rechta na televizionnite vodeshti. Pragmatichni aspekti. *Balgarski ezik*, year 71, Prilozhenie. DOI: 10.47810/BL.71.24. PR.26. [in Bulgarian].

KURZON, D., 1998. *Discourse of Silence*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/pbns.49.

LAUTENSCHLÄGER, S., 2020. Stille – Schweigen – Verschwiegenheit: Kommunikationsideale? *Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte*, vol. 11, no. 1. DOI: 10.1515/jbgsg-2020-0015.

LEVINAS, E., 2000. Totalnost i bezkraynost. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. [in Bulgarian].

NAKANE, I., 2006. Silence and Politeness in Intercultural Communication in University Seminars. *Journal of Pragmatics*, vol. 38, no. 11. DOI: 10.1016/j.pragma.2006.01.005.

NAKANE, I., 2007. Silence in Intercultural Communication: Perceptions and Performance. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. DOI: 10.1075/pbns.166.

PETKOVA-KALEVA, S., 2014. Komunikativnia fenomen malchanie. Lyuboslovie, br. 14. [in Bulgarian].

SAVILLE-TROIKE, M., 1985. The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication. In: Tannen, D., Saville-Troike, M. (eds.). Perspectives on Silence. Norwood, NJ: Ablex.

SILENCE AS A NONVERBAL CULTURAL CODE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: BETWEEN POLITENESS, MISUNDERSTANDING AND STEREOTYPE

Abstract. Silence is traditionally opposed to speech and is often perceived as an absence of communicative activity. In actual interaction, however, it may perform a wide range of pragmatic functions: it can signal agreement or disagreement, respect, reflection, hesitation, resistance, distance, politeness or refusal to participate. The present study approaches silence as a culturally and situationally conditioned nonverbal communicative resource and examines the risks arising from its divergent interpretation in intercultural settings. Particular attention is paid to university communication, where verbal activity is frequently regarded as an indicator of competence and engagement, while silence may be interpreted as passivity or deficiency. The paper argues that ethical intercultural communication requires a distinction between silence, refusal to communicate and imposed silencing, as well as recognition of culturally diverse models of communicative participation. The concept of a right to communicative pace is proposed as an element of intercultural communication ethics.

Keywords: silence; nonverbal communication; intercultural communication; pragmatics; politeness; communicative participation; stereotyping; communication ethics

Dr. Diana Timova, Assoc. Prof.

Department of Language Training and Physical Education
Vasil Levski National Military University
76, Bulgaria Boulevard
Veliko Tarnovo, Bulgaria
E-mail: diana.timova@abv.bg

МЕДИАЦИОННАТА ЗАДАЧА КАТО КОНТЕКСТ ЗА ПРОЯВИ НА КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ: ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

Дора Маркова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Абстракт. Настоящото емпирично изследване има за цел да проследи проявите на критическо мислене и свързаните с тях медиационни стратегии в студентската продукция при изпълнение на медиационна задача в обучението по български език като чужд. То продължава предходно изследване върху дизайна на медиационните задачи, при което се установява, че различните типове задачи активират различни групи медиационни стратегии и предполагат различен профил на когнитивна обработка, като интерпретативните задачи разкриват широки възможности за оценка, аргументация и изграждане на позиция. За настоящото изследване е избрана интерпретативната AI Ethics Mediation Task, а фокусът се премества от заложения в дизайна потенциал към неговите наблюдаеми реализации в студентската продукция. Емпиричният материал включва седем групови продукции по една и съща задача и рефлексивни карти на участниците. Приложен е качествен анализ на съдържанието, при който се проследяват използваните медиационни стратегии и проявите на предварително очертаните когнитивни процеси оценка, синтез и аргумента-

ция. Анализът показва, че студентите селектират и адаптират информацията, съпоставят противопоставените позиции, интегрират аргументи при изграждането на компромисно решение и го обосновават чрез конкретни условия и очаквани следствия. Рефлексивните данни допълват анализа, като показват начина, по който обучаемите осмислят извършените медиационни действия. Резултатите очертават връзка между използването на медиационни стратегии и наблюдаваните прояви на оценка, синтез и аргументация и показват съответствие между когнитивния потенциал, заложен в дизайна на задачата, и реализацията му в студентската продукция.

Ключови думи: български език като чужд; медиационна задача; критическо мислене; медиационни стратегии; студентска продукция

Увод

Медиацията заема все по-важно място в чуждоезиковото обучение, тъй като насочва вниманието към активното участие на обучаемия в изграждането и предаването на смисъл. В CEFR Companion Volume тя е представена като езикова дейност, при която обучаемият действа като социален агент и създава условия за общуване и разбиране между участниците.¹ Това предполага не само разбиране и предаване на информация, но и нейното преобразуване в зависимост от конкретната комуникативна цел и адресат.

Съществена роля в този процес имат медиационните стратегии. Чрез тях обучаемият свързва информацията с предходни знания, адаптира езика, разгръща или опростява съдържанието и структурира сложната информация.² Изборът и прилагането на тези стратегии изискват преценка коя информация е съществена за конкретната ситуация и как тя да бъде представена по подходящ начин. По този начин медиационната дейност може да създава условия за прояви на когнитивни процеси, характерни за критическото мислене, сред които интерпретация, анализ, оценяване, извеждане на изводи и обяснение (Facione 2023, pp. 5 – 6).

Връзката между медиационните стратегии и критическото мислене в обучението по български език като чужд е разгледана в предходно изследване (Markova 2026) чрез анализ на дизайна на медиационни задачи. Резултатите очертават различен когнитивен потенциал при отделните типове задачи. При тези, предполагащи интерпретация, се открояват по-широки възможности за оценка, синтез, аргументация и изграждане на позиция.

Реалната студентска продукция остава извън обхвата на този анализ и е определена като следваща стъпка.

Настоящото изследване продължава тази линия, като фокусът се премества от заложените в дизайна възможности за когнитивни действия към техните наблюдаеми прояви в студентската продукция. За тази цел се анализират продукции, създадени при изпълнение на една медиационна задача, като се проследяват използваните медиационни стратегии и свързаните с тях прояви на критическо мислене: преценка на представените позиции, извеждане на собствено заключение въз основа на обработената информация и неговото аргументирано обосноваване.³

Теоретична основа

Теоретичната рамка на настоящото изследване обединява разбирането за медиацията и медиационните стратегии в CEFR Companion Volume, принципите за конструиране на медиационни задачи в METLA (Stathopoulou et al. 2023) и концепциите за критическото мислене при Facione (Facione 2023) и Василева (Vasileva 2012). Общата основа между тези постановки е активната роля на обучаемия при обработването на информация, вземането на решения и осмислянето на собствените действия.

В CEFR Companion Volume медиацията е част от дейностно ориентирания модел на езиковата употреба, при който обучаемият функционира като социален агент и участва активно в изграждането и предаването на смисъл. Особено значение имат стратегиите за медиация – свързване с предходни знания, адаптиране на езика, разбиване на сложна информация на части, разширяване на плътен текст и оптимизиране на текст. Използването им предполага избор и преобразуване на информацията в зависимост от комуникативната цел, адресата и конкретната ситуация. Следователно медиационните стратегии не се свеждат до езиково преформулиране, а включват действия по подбор, структуриране и адаптиране на информацията.

Практическа основа за реализирането на тези принципи предлага METLA (Stathopoulou et al. 2023), където медиационната задача се изгражда около конкретни комуникативна ситуация, адресат, цел и краен продукт. Информацията от изходния текст или текстове се използва за създаването на нов продукт, предназначен за различна комуникативна ситуация. Това изисква от обучаемия да определи коя информация е необходима, да я организира и преформулира и да избере подходящ начин за нейното предста-

вяне. Именно необходимостта от вземането на подобни решения позволява медиационната задача да бъде разглеждана като контекст, в който могат да се проявят процеси на критическото мислене.

Тук критическото мислене се разглежда чрез модела на Facione (Facione 2023, pp. 5-7), включващ интерпретация, анализ, оценка, извеждане на изводи, обяснение и саморегулация, и чрез компонентите, представени от Василева (Vasileva 2012). За анализа особено значение имат оценката, извеждането на извод и обяснението. Оценката предполага преценяване на твърденията и аргументите, а извеждането на извод – използване на релевантната информация за достигане до обосновано заключение. В този процес могат да бъдат интегрирани различни идеи в една обща позиция. Обяснението е свързано с представянето и обосноваването на собственото разсъждение и поради това в студентските продукции се проследява аргументираността на формулираното решение. Саморегулацията добавя метакогнитивно измерение, тъй като предполага наблюдение и оценяване на собствените когнитивни действия (Facione 2023, pp. 5 – 7). Този аспект е съществен за рефлексивните карти, чрез които обучаемите осмислят действията си при изпълнението на задачата.

Между отделните медиационни стратегии и уменията за критическо мислене не може да се търси еднозначна връзка. Една стратегия може да участва в различни когнитивни действия, а дадено когнитивно действие може да се реализира чрез съчетаването на няколко стратегии. Например подборът и адаптирането на информация могат да бъдат свързани с оценка на нейната релевантност, а съпоставянето и интегрирането на различни позиции – с извеждането на заключение и неговото обосноваване.

Методологичен подход

За изследване на студентската продукция е приложен качествен анализ на съдържанието. Анализът изхожда от когнитивния профил на задачата „Изкуствен интелект“, очертан в предходното изследване (Markova 2026). Като първи етап в студентските продукции се проследяват наблюдаемите прояви на медиационните стратегии, заложи в дизайна на задачата. След това се анализира дали и по какъв начин използването на тези стратегии се свързва с оценка, извеждане на извод и аргументираност – аспектите на критическото мислене, очертани при анализа на дизайна. Така се съпоставят когнитивният потенциал на задачата и неговата реализация в конкретните студентски продукции.

Изборът на качествен анализ е обусловен от характера на изследователската цел. Не се търси количествено измерване на равнището на критическо мислене, а идентифициране и описание на негови наблюдаеми прояви в конкретна студентска продукция. Подобен подход е съобразен и с отбелязаните от Станева трудности при количествената диагностика на критическото мислене (Staneva 2012, p. 82).

Цел на изследването е да се установи как когнитивният потенциал, очертан в дизайна на интерпретативната медиационна задача, се проявява в реалната студентска продукция чрез използването на медиационни стратегии и наблюдаеми прояви на оценка, извеждане на извод и аргументираност.

В съответствие с тази цел се формулират два изследователски въпроса:

1. Какви медиационни стратегии, заложи в дизайна на задачата, се проявяват в студентските продукции?

2. Наблюдават ли се при използването на тези стратегии прояви на оценка, извеждане на извод и аргументираност, очертани като когнитивен потенциал при анализа на дизайна на задачата?

Обект на изследването са проявите на критическо мислене при изпълнение на медиационна задача в обучението по български език като чужд.

Предмет на изследването е реализацията в студентската продукция на медиационните стратегии и свързаните с тях прояви на оценка, извеждане на извод и аргументираност, очертани като когнитивен потенциал при предходния анализ на дизайна на задачата.

Изследователският материал включва **седем групови продукции**, създадени при изпълнение на една и съща авторска медиационна задача „Изкуствен интелект“ (B2), както и рефлексивните карти, попълнени след нейното изпълнение.

Задачата е избрана целенасочено въз основа на резултатите от предходното изследване (Markova 2026). В него тя е анализирана като задача, изискваща интерпретация, при която обучаемите трябва да работят с противоположни позиции, да ги съпоставят и оценят и въз основа на тях да достигнат до общо решение, което да обосноват пред конкретен адресат. Анализът на дизайна показва, че задачата създава условия за оценка на представените позиции, извеждане на собствен извод и неговото аргументиране.

Характеристика на медиационната задача

Анализираната авторска медиационна задача е предназначена за ниво В2 и е изградена в съответствие с дейностно ориентирания подход на CEFR-CV⁴ и принципите на ръководството METLA (Stathopoulou et al. 2023). Обучаемите работят с два автентични текста, които представят противоположни позиции относно използването на изкуствен интелект при подбора на кандидати. Те извличат основните аргументи, преформулират информацията със собствени думи, съпоставят ползите и рисковете в двете позиции и в група създават писмена препоръка от 150 – 180 думи до университетското ръководство, която впоследствие представят устно.

В предходното изследване е установено, че задачата предполага използването на медиационни стратегии, чрез които информацията от двата изходни текста трябва да бъде селектирана, преработена и адаптирана към новата комуникативна ситуация, а противоположните позиции – интегрирани при формулирането на препоръка. С този дизайн са свързани очаквани прояви на оценка, извеждане на извод и аргументираност.

Участници

В изследването участват 14 чуждестранни студенти на ниво В2 – китайски специализанти и студенти по програма „Еразъм“. От тях 11 са жени и 3 – мъже. Участниците работят по двойки. Всяка двойка създава общ краен продукт. Така корпусът на изследването включва седем групови продукции, които представляват основната единица на анализа.

Аналитични категории

Аналитичните категории не се въвеждат независимо за настоящото изследване, а произтичат от резултатите от предходния анализ на дизайна на медиационната задача „Изкуствен интелект“. В него задачата е определена като изискваща интерпретация, а когнитивният ѝ потенциал е свързан с **оценка, извеждане на извод и аргументираност**.

В настоящото изследване тези три аспекта се използват като ориентири за анализ на реалните студентски продукции:

- **оценка** – проявява се, когато обучаемите не само предават информацията от двата текста, а съпоставят позиции, аргументи, ползи и рискове и извършват преценка, която има отношение към формулираното решение;
- **извод** – проявява се при достигането до заключение или решение въз основа на обработената информация от двете позиции. В рамките на

задачата това може да включва интегриране на свързани аргументи в нова обща позиция;

- **аргументираност** – проявява се при обосноваването на формулираната препоръка чрез основания, условия, аргументи или очаквани последствия.

Това разграничение съответства на рамката на Facione (Facione 2023, pp. 5-6), при която оценката и извеждането на извод са сред шестте основни когнитивни умения, а обосноваването и представянето на разсъждението чрез аргументи се свързват с обяснението.

Наред с когнитивните прояви се проследяват медиационните стратегии, заложи в дизайна на задачата, за да се установи дали те действително намират реализация в студентските продукти. Анализът не приема автоматично, че наличието на дадена стратегия доказва наличие на критическо мислене. За всяка продукция се търсят конкретни текстови основания както за използваната стратегия, така и за когнитивното действие, което я съпътства.

Процедура на анализ

Анализът протича в два последователни етапа. На първия етап всяка от седемте групови продукции се съпоставя с изходните текстове и с изискванията на задачата. Проследява се дали и по какъв начин студентите използват медиационните стратегии, заложи в нейния дизайн. Стратегиите се приема за наблюдаема само когато в крайния продукт могат да бъдат идентифицирани конкретни езикови или съдържателни следи от нейното прилагане. Когато крайният продукт не позволява надеждно установяване на дадена стратегия, тя не се приписва на обучаемите само въз основа на това, че е предвидена в задачата.

На втория етап се анализира какви когнитивни прояви съпътстват установените медиационни действия. Проследява се дали студентите извършват оценка на противопоставените позиции, дали достигат до извод въз основа на обработената информация и дали обосновават формулираната препоръка. По този начин не се предполага предварително, че използването на медиационна стратегия непременно води до проява на критическо мислене, а се проверява дали очертаната в анализа на дизайна връзка действително се наблюдава в продукциите.

След анализа на груповите продукти резултатите се съпоставят с данните от рефлексивните карти. Те се използват като допълващ източник на данни, който позволява наблюдаваните резултати да бъдат съотнесени с

начина, по който обучаемите осмислят собствените си медиационни действия. Рефлексивните данни не се използват като самостоятелно доказателство за наличие на дадено когнитивно умение, а за допълване и уточняване на анализа на продукциите.

Анализ на студентските продукции

Работните листове на обучаемите позволяват да се проследи процесът на преобразуване на информацията, тъй като съдържат не само крайната препоръка, но и междинните етапи: подбор на аргументи, преформулиране, съпоставяне на позициите и изграждане на общо решение.

Адаптирането на езика се наблюдава още при преминаването от двата автентични източника на английски език, представящи различни позиции относно използването на изкуствен интелект при подбора на кандидати, към собствените формулировки на български. Студентите не възпроизвеждат буквално изходните текстове, а преформулират информацията според целта на комуникативната задача. В една от продукциите например аргументите от положителната позиция са сведени до „обективност, скорост и откриване на нови таланти чрез данни“, докато критичната позиция е представена чрез „защита на човешките права“ и „предотвратяване на дискриминацията“. В друга работа специализираната информация за алгоритмичните пристрастия е преобразувана в по-достъпната формулировка: грешките „водят до предразсъдъци“ и възникват от „небалансиран данни и човешката интерпретация“.

Адаптирането става особено видимо при преминаването към новия жанр и адресат. Информацията вече не се представя като описание на две експертни становища, а се превръща в препоръка към университетското ръководство: „не трябва да въвежда веднага ИИ“, „трябва най-напред да направи нещо като един тест“; в друга продукция се предлага университетът да използва ИИ „само като помощен инструмент“, а не като единствен фактор при подбора.

Наблюдава се и използването на стратегията *разширяване на плътен текст*, доколкото студентите не се ограничават до предаване на изходните аргументи, а ги доразвиват, за да направят значението и последствията им приложими към конкретната университетска ситуация. Така например от общото изискване за контрол се достига до предложения за пилотно тестване, участие на университетския персонал, човешка проверка на крайните решения, прозрачни правила и периодичен контрол. В една продукция се

предлага ИИ системата да бъде първоначално тествана, като резултатите се анализират съвместно с преподаватели; в друга са формулирани условия за „човешки контрол“, „прозрачни правила“ и „редовни проверки“. Тези допълнения изпълняват функцията да направят по-ясни практическите следствия от аргументите в изходните текстове.

Съпоставянето на противоположните позиции, заложено като действие в дизайна, също е видимо в работните листове. В една продукция студентите поставят срещу „обективност и скорост, риска от зависимост от качеството на данните“, а при критичната позиция – защитата от дискриминация срещу опасността от социални неравенства и „скрити“ алгоритмични грешки. В друга работа положителният потенциал за ефективност и обективност е съпоставен с риска от пристрастия и дискриминационни резултати. Следователно студентите не работят с двата текста като с два независими източника, а организират информацията чрез отношението между позициите.

Оценка

Проява на оценка се приема за налична, когато съпоставянето на позициите преминава в преценка на техните основания, ползи или рискове, която влияе върху последващото решение. Самото попълване на колоните „ползи“ и „рискове“ не се разглежда като достатъчно доказателство за оценка.

В една от продукциите студентите приемат аргумента за ефективността на ИИ, но го поставят в зависимост от качеството на данните и човешкия контрол. Това води до ограничаване на ролята на технологията в крайното решение. В друга продукция е съпоставена способността на ИИ да обработва голям брой кандидатури и да намалява субективните човешки грешки с възможността алгоритмите да възпроизвеждат социални неравенства и дискриминация. В крайната препоръка тази преценка води до предложение ИИ да подпомага, но да не бъде единственият фактор при вземането на решение.

По-ясна оценъчна позиция се открива в продукцията, в която студентите поставят под въпрос самата възможност технологичната система да бъде напълно обективна. Те изхождат от аргумента, че „ИИ е направен от човешкия мозък, който е субективен“, и го свързват с възможността автоматизираните алгоритми да натрупват скрити пристрастия. Оттук следва и по-общата им преценка, че „справедливостта не може да се измери със ИИ“. Тук информацията от двата текста е не само предадена, а използвана за проблематизиране на твърдението за технологична обективност.

В друга групова работа студентите признават възможността ИИ да подобри ефективността и да намали субективността, но едновременно отбелязват, че пристрастията могат да произтичат от самите данни и алгоритми. В резултат технологията е приета условно, при наличие на човешки контрол.

Така в конкретните текстове оценката може да бъде установена там, където аргументите от двата източника се превръщат в основание за приемане, ограничаване или поставяне под условие на използването на изкуствен интелект.

Извеждане на извод

Изводът се проследява в прехода от обработените противоположни позиции към собствено решение на поставения проблем. Той се различава от обобщаването по това, че не възпроизвежда позиция от един от текстовете, а формулира решение въз основа на извършената преди това преценка.

В няколко продукции решението е ограничена употреба на ИИ. Например една група достига до позицията, че системата може да бъде използвана, но „не като единствен фактор“ при подбора, а окончателното решение трябва да остане за човека. В друга продукция е формулиран сходен компромис: ИИ да подпомага процеса, но да не взема самостоятелно окончателното решение. Това решение интегрира аргумента за технологичната ефективност с критичния аргумент за риска от алгоритмична пристрастност.

По-различен извод се наблюдава в продукцията на една от групите. След съпоставяне на двете позиции групата не предлага непосредствено въвеждане на системата, а заключава: „Според нас, не трябва да въвежда веднага ИИ при предварителен подбор на кандидат-студенти. Трябва най-напред да направи нещо като един тест.“ Решението е конкретизирано чрез предложение резултатите да бъдат анализирани с участието на университетски преподаватели. Тук изводът не съвпада изцяло нито с положителната, нито с отрицателната позиция от изходните текстове, а представлява собствено решение.

В друга продукция е формулиран хибриден модел, при който технологията се използва за предварителна обработка, но финалният подбор остава под човешки контрол. Към това се добавят пилотно тестване и независим одит на алгоритмите. Така изводът се реализира чрез конкретен механизъм за съчетаване на технологичните преимущества и ограниченията, изведени от критичната позиция.

В продукцията от последната група също се вижда преминаване към приложимо решение: използването на ИИ е допуснато при условия, които ограничават автономността му и запазват човешкото участие в решението.

В тези случаи синтезирането на елементи от двете позиции може да бъде наблюдавано като начин за достигане до извода, но не се третира като отделна предварително зададена категория.

Аргументираност

Аргументираността се установява, когато студентите не само заявяват решение, а изграждат **връзка между препоръката и основанията за нея**. Затова се проследяват причинно-следствени връзки, условия, ограничения и очаквани следствия.

В една от продукциите може да се реконструира следната аргументативна последователност: ИИ увеличава ефективността и може да намали субективните човешки грешки → данните и алгоритмите обаче могат да съдържат пристрастия → това може да доведе до дискриминационни решения → следователно изкуственият интелект не трябва да бъде единствен фактор → необходим е човешки контрол. Тук крайното решение е непосредствено мотивирано от оценката на риска.

Подобна структура има и продукцията, предлагаща хибриден модел. Студентите приемат, че технологията може да подпомогне обработването на голям брой кандидатури, но посочват риска от възпроизвеждане на социални неравенства при работа с данните. Затова предлагат ИИ да подпомага, а окончателното решение да се взема от хора, като системата бъде подлагана на проверки и контрол.

В една от продукциите аргументацията включва и собствено основание, което надхвърля прякото преформулиране на изходните текстове: „ИИ е направен от човешкия мозък, който е субективен“. Това твърдение е използвано, за да се обоснове опасението, че автоматизацията не премахва непременно човешките пристрастия. От него се преминава към препоръката технологията да не бъде въведена веднага, а първо да бъде проверена чрез тест и анализ.

Аргументираност се наблюдава и когато приемането на ИИ е обвързано с конкретни условия. Студентите предлагат човешки контрол, прозрачни правила и редовни проверки именно като средства за ограничаване на риска от пристрастия и дискриминация. Друга препоръката е свързана с необходимостта от контрол върху данните и алгоритмите, така че предполагаемата ефективност да не бъде постигната за сметка на справедливостта.

Не във всички случаи обаче наличието на препоръка означава еднакво разгърната аргументация. В някои текстове решението е формулирано ясно – например ИИ да бъде само помощен инструмент, но основанията остават по-кратки и връзката между конкретния риск и предложеното ограничение е по-слабо развита. Затова в анализа решение и аргументираност се разграничават: първото свидетелства за достигане до извод, докато второто изисква текстово проследима обосновка на този извод.

Дискусия и изводи

Резултатите позволяват да се съпоставят две равнища на анализ – когнитивните действия, предпоставени от дизайна на задачата, и наблюдаемите им прояви в студентските продукции. Анализът на седемте групови продукции показва, че тези прояви могат да бъдат проследени и при реалното изпълнение на задачата, но не се реализират по един и същ начин и с еднаква степен на разгърнатост.

Съществен резултат е връзката между медиационната преработка на информацията и последващите когнитивни действия. Работните листове показват как студентите селектират и преформулират информация от двата източника, съпоставят противоположните позиции и я адаптират към новата комуникативна ситуация. В редица случаи тази обработка не завършва с предаване на съдържанието, а се превръща в основа за преценка на ползите и рисковете от използването на ИИ. Така например аргументът за по-голяма ефективност и ограничаване на човешката субективност се съпоставя с риска от алгоритмични пристрастия и дискриминация, а резултатът от тази преценка се отразява върху формулираното решение.

Оценката следователно не се проявява в самото наличие на две противоположни позиции, а в начина, по който студентите ги използват при вземането на решение. Особено показателни са случаите, в които положителният потенциал на технологията се приема условно, като използването ѝ се обвързва с човешки контрол, прозрачност и проверки. В друга продукция е проблематизирана самата претенция за обективност чрез аргумента, че ИИ е създаден от хора и следователно може да възпроизвежда човешката субективност. Това показва разликата между простото извличане на риск от изходния текст и използването на този риск като основание за собствена преценка.

Извеждането на извод се проявява най-ясно при преминаването от противопоставените становища към конкретна препоръка. В част от продукциите студентите не възприемат изцяло нито една от двете изходни

позиции, а достигат до междинно решение: ИИ да се използва като помощен инструмент, докато окончателното решение остава при човека; да се приложи хибриден модел; или системата да не се въвежда непосредствено, а първо да бъде тествана. Именно тук се наблюдава и синтезиране на елементи от различните позиции. То обаче не представлява отделна предварително зададена категория, а начин, по който студентите достигат до нов извод въз основа на обработената информация. Това съответства и на Facione, който включва формулирането на синтез от свързани идеи сред възможните прояви при извеждането на извод (Facione 2023, p. 6).

По-голяма вариативност се наблюдава при **аргументираността**. В някои продукции може ясно да се проследи връзката между установен риск, направена преценка и предложено решение: възможните пристрастия в данните могат да доведат до дискриминационни резултати, поради което автономността на ИИ трябва да бъде ограничена и да се запази човешкият контрол. В други случаи е формулирана подходяща компромисна препоръка, но основанията за нея са по-кратки или причинно-следствената връзка между риска и решението остава по-слабо развита. Това разграничение е важно, защото показва, че достигането до извод не означава непременно еднаква степен на неговото аргументиране.

Когнитивната проява става наблюдаема, когато обработената чрез медиационните действия информация се използва за преценка, достигане до решение и неговото обосноваване. Проследява се как медиационните и когнитивните действия, предпоставени от дизайна на задачата, намират наблюдаема реализация в студентските продукции и как се свързват с използваните медиационни стратегии. Разграничението между предпоставените действия и техните наблюдаеми прояви е съществено за интерпретацията на резултатите, тъй като позволява да се установи кои от тях действително се проявяват и как се съчетават при изграждането на крайното решение. Следователно медиационните задачи, които изискват интерпретация, не са гаранция за прояви на критическо мислене, а създават условия за тяхното осъществяване.

Ограниченията на изследването също следва да бъдат отчетени. Анализът се основава на една медиационна задача и седем групови продукции, поради което резултатите не могат да бъдат използвани като доказателство за развитие на критическото мислене или да бъдат обобщавани извън конкретния корпус. Те показват наблюдаеми прояви на определени когнитивни действия при изпълнението на конкретна задача. Проследяването на повече задачи и продукции във времето би позволило да се изследва дали

установените прояви се повтарят и как се изменят при различен дизайн и различни условия на изпълнение.

Заклучение

Изследването показва необходимостта медиационната задача да бъде разглеждана едновременно на равнището на нейния дизайн и на реалното ѝ изпълнение. Съпоставянето на тези две равнища позволява да се проследи не само какъв когнитивен потенциал е заложен в задачата, но и как той намира реализация чрез използваните от обучаемите медиационни стратегии.

Получените данни очертават медиационната задача като продуктивен контекст за изследване на прояви на критическо мислене в обучението по български език като чужд. Те не позволяват да се твърди, че изпълнението на отделна задача води до развитие на критическото мислене, но дават основание връзката между дизайн, медиационни стратегии и наблюдаеми когнитивни прояви да бъде изследвана последователно върху по-широк корпус и в по-продължителен период.

Благодарности. Изследването е осъществено с подкрепата на проект към Научноизследователския сектор (НИС) на Факултета по славянски филологии, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, № 80-10-141/2026 „Създаване на онлайн образователен ресурс с медиационни задачи за обучението по български език като чужд“.

БЕЛЕЖКИ

1. Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

2. Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

3. В настоящото изследване терминът „критическо мислене“ се използва като синоним на „критично мислене“, независимо от съществуващото в българската научна литература разграничение между двете понятия. Изборът на „критическо мислене“ е свързан с терминологията, използвана от Василева (2012) и Станева (2012), чиито разработки са част от теоретичната основа на изследването.

4. Council of Europe 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

ЛИТЕРАТУРА

ВАСИЛЕВА, Б. 2012. *Методика за развиване на критическо мислене в обучението по български език в прогимназиален етап (6. клас)* [Автореферат на дисертация]. София: Софийски университет „Св. Климент Охридски“.

МАРКОВА, Д. 2026. *Медиацнионни стратегии в обучението по български език като чужд като средство за развитие на критично мислене: анализ на медиацнионни задачи*. Под печат.

СТАНЕВА, Д. 2012. Критерии за оценка на критическо мислене. *Научни трудове на Русенския университет*, том 51, серия 6.2, с. 81–87.

FACIONE, P. A. 2023. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, pp. 1-28.

STATHOPOULOU, M.; GAUCI, P. V.; LIONTOU, M.; MELO-PFEIFER, S. 2023. *Mediation in Teaching, Learning and Assessment (METLA): A Teaching Guide for Language Educators*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

REFERENCES

FACIONE, P.A. 2023. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*, pp. 1-28.

MARKOVA, D. 2026. *Mediationsionni strategii v obuchenieto po balgarski ezik kato chuzhd kato sredstvo za razvitie na kritichno mislene: analiz na mediationsionni zadachi*. Pod pechat [in Bulgarian].

STANEVA, D. 2012. Kriterii za otsenka na kriticheskoto mislene. *Nauchni trudove na Rusenskiya universitet*, tom 51, seria 6.2, s. 81–87 [in Bulgarian].

STATHOPOULOU, M.; GAUCI, P.V.; LIONTOU, M.; MELO-PFEIFER, S. 2023. *Mediation in Teaching, Learning and Assessment (METLA): A Teaching Guide for Language Educators*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.

VASILEVA, B. 2012. *Metodika za razvivane na kriticheskoto mislene v obuchenieto po balgarski ezik v progimnazialen etap (6. klas)* [Avtoreferat na disertatsia]. Sofia: Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“ [in Bulgarian].

MEDIATION TASK AS A CONTEXT FOR MANIFESTATIONS OF CRITICAL THINKING: AN EMPIRICAL STUDY IN TEACHING BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The present empirical study aims to trace manifestations of critical thinking and the related mediation strategies in student output produced while completing a mediation task in teaching Bulgarian as a foreign language. It continues a previous study of mediation-task design, which found that different task types activate different groups of mediation strategies and

imply different profiles of cognitive processing, with tasks requiring interpretation offering broader opportunities for evaluation, argumentation and position-building. The present study examines the AI Ethics Mediation Task, while shifting the focus from the potential embedded in its design to its observable realization in student output. The empirical material comprises seven group products created for the same task and participants' reflective cards. A qualitative content analysis traces the mediation strategies used and manifestations of the cognitive processes identified in advance: evaluation, synthesis and argumentation. The analysis shows that students select and adapt information, compare opposing positions, integrate arguments when constructing a compromise solution, and justify it through specific conditions and expected consequences. The reflective data complement the analysis by showing how learners make sense of the mediation actions they performed. The results outline a relationship between the use of mediation strategies and the observed manifestations of evaluation, synthesis and argumentation, and indicate correspondence between the cognitive potential embedded in the task design and its realization in student output.

Keywords: Bulgarian as a foreign language; critical thinking; mediation strategies; mediation task; student output

Dora Markova, PhD student

ORCID iD: 0009-0005-0430-1526

Department of Bulgarian as a Foreign Language

Faculty of Slavic Studies

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Sofia, Bulgaria

E-mail: dora_markova@slav.uni-sofia.bg

LINGUISTIC SECURITY IN AVIATION SECURITY TRAINING: CHALLENGES AND RISKS OF AI-GENERATED CONTENT

Elena Stoyanova

Rakovski National Defence College (Bulgaria)

Abstract. The integration of generative artificial intelligence (GenAI) into aviation security (AVSEC) training creates new opportunities for developing and adapting training content, including instructional materials, case studies, test questions and practical scenarios. At the same time, it raises specific concerns about the accuracy, consistency and reliability of generated information. This paper examines linguistic security as an additional dimension of reliability in aviation security training. It emphasizes that the accurate representation of standards, terminology, procedures, and regulatory requirements is fundamental to effective learning and to the correct implementation of security measures in practice. Linguistic, semantic, and terminological deviations in AI-generated content may foster misunderstandings and misconceptions among trainees, thereby reducing the effectiveness of aviation security training and potentially creating vulnerabilities within the aviation security system. The paper argues that GenAI can serve as an effective support tool only when its outputs are reviewed and validated by qualified AVSEC professionals.

Keywords: AI-generated content; aviation security training; challenges; risks; linguistic security

I. Introduction

Artificial intelligence (AI) has become one of the most transformative technologies of the twenty-first century, significantly influencing sectors such as transportation, healthcare, education and security. A particularly important development is generative artificial intelligence (GenAI), which can generate text, images, video and computer code and support forms of information processing that were previously difficult to achieve with traditional tools (He et al. 2025).

The use of digital technologies places new demands on the competencies of both instructors and learners. A human-centred approach to GenAI in education also requires institutions and educators to consider ethical validation, pedagogical design and appropriate human oversight¹.

In line with this development, ICAO Global Aviation Training (GAT) is already examining concrete ways of integrating AI into training. A 2026 ICAO GAT presentation identifies practical applications such as automatically generated drafts, learning objectives and course outlines, AI-generated assessment questions, adaptive learning, multilingual localisation and AI agents for tutoring and guidance (Lee 2026).

In aviation security, the potential applications of GenAI are similarly diverse. The technology can support the preparation of training materials, case studies and scenarios, the generation of test questions, the adaptation of content to different learner levels and the production of supplementary explanations. These possibilities can reduce the time required to prepare training materials and provide instructors with an additional tool for developing varied content.

At the same time, aviation security is an area in which information accuracy is particularly important. Personnel training takes place within a regulated environment in which terminology, definitions, procedures and responsibilities must be presented precisely.

II. Main body

2.1. Linguistic security as a component of aviation security training

In aviation security, language has not only a communicative but also a functional role. Standards, specific security measures, procedures, responsibilities and decision-making criteria are conveyed through language. An inaccurate formulation can change the meaning of a requirement or reinforce an incorrect understanding among trainees. Linguistic security can therefore be considered through several interrelated characteristics: accuracy, semantic precision, consistency, clarity, contextual adequacy and completeness.

Accuracy concerns the use of correct terminology and the faithful representation of facts. Semantic precision ensures that the meaning of concepts and requirements is preserved. Consistency requires the use of the same terms and definitions for the same concepts. Clarity presents information in a way that minimises ambiguity. Contextual adequacy relates the content to the relevant regulatory and operational environment, while completeness requires the inclusion of the information necessary for a correct understanding of the issue.

2.2. Challenges in the use of ai-generated content

Evaluating the quality of generated content cannot be limited to linguistic correctness. It must also consider different forms of semantic and informational deviation. One important challenge is semantic redundancy, whereby generative AI presents substantially the same information several times using different words or linguistic constructions. Research on redundancy in multimedia learning distinguishes content redundancy as overlap or repetition of information in learning materials and shows that its effects depend on how redundancy is used (Trypke et al. 2023).

The result may be a text that appears detailed without containing proportionally more information. If an aviation security trainee repeatedly receives the same information instead of new aspects of an issue, the effectiveness of the training material may be reduced. This is particularly relevant to complex subjects such as access control, security screening and air cargo security, where different parts of the training material should contribute new and specific information.

Another important challenge is insufficient depth and contextualisation. Experimental results indicate that contextual understanding varies across models, with pre-trained dense models struggling to understand nuanced contextual features compared to state-of-the-art models (Zhu et al. 2024). In aviation security training, this matters because a general and logically structured description may still be incomplete or insufficiently adapted to a specific regulatory framework, operational environment or competence requirement.

A further challenge is terminological inconsistency. This occurs when different terms are used for the same concept or closely related terms are treated as interchangeable even though they have different professional or regulatory meanings. Heinisch (2025) shows that LLMs can provide useful support in terminology work but also highlights limitations in accuracy and consistency, particularly in emerging or complex terminology tasks.

In aviation security, where terminology is closely linked to harmonised international, European and national standards and procedures, such variability

requires particular attention. Trainees need to develop a stable professional vocabulary corresponding to the terminology used in the applicable regulatory framework. AI may use synonyms that are acceptable in general language but that can alter professional meaning.

Another significant challenge is the inconsistency of AI-generated responses. The same or minimally modified question may produce different answers, changing the content, terminology or degree of confidence. Such variability complicates the reproduction and standardisation of training content. Inconsistencies in AI-generated responses may be reinforced by sycophancy, the tendency of language models to align their responses with a user's beliefs or assumptions rather than consistently prioritising truthfulness. Research has demonstrated sycophantic behaviour in several AI assistants (Sharma et al., 2024). In aviation security, different answers to the same regulatory or operational question can create uncertainty about which answer should be accepted as correct.

The quality of an AI-generated response also depends substantially on how the prompt is formulated. Generative AI creates new content in response to user instructions or prompts. Research on prompt sensitivity shows that LLMs can respond differently to relatively small changes in prompt wording, with potentially significant differences in output (Chatterjee et al. 2024). This means that the use of GenAI in professional training requires a certain level of AI literacy on the part of instructors.

However, the ability to formulate an appropriate prompt does not replace the expert knowledge required to evaluate the resulting content. Prompt sensitivity is particularly relevant in AVSEC because a slightly different formulation may change whether the response refers to a general aviation-security concept or to a specific regulatory requirement.

One of the central questions in the generation of AI-supported training content is who is responsible for the final training material. This challenge is directly related to the need for expert validation. The instructor or another competent expert must review the content, identify omissions, verify regulatory requirements and adapt the material to the specific objectives and tasks of the training.

2.3. Risks associated with the use of AI-generated content

The risks of using AI in AVSEC training are not limited to the system's ability to produce factually incorrect answers. A more significant risk arises when inaccurate, incomplete or terminologically incorrect information is accepted as

valid professional knowledge and subsequently incorporated into the training process. This relationship between the linguistic reliability of AI-generated content and the quality of AVSEC training supports the treatment of linguistic security as an additional control dimension.

One major risk is the generation of false or misleading information, commonly discussed in the literature as AI hallucination. According to Dimov, large language models (LLMs) are probabilistic rather than deterministic systems and are therefore prone to so-called “hallucinations” – the generation of factually incorrect statements that are nevertheless presented in a highly convincing manner (Dimov 2026, p. 121). Dimov further explains that the reason for this phenomenon is that the model is optimized to predict the next logical word rather than to perform actual verification.

Inaccurate information in aviation security training may subsequently influence professional behaviour and the implementation of security measures.

The current ICAO position on trustworthy AI in aviation emphasises explainability, robustness, data quality, continuous monitoring and keeping humans in the decision-making loop². This principle is directly relevant to training: AI-generated content should assist professional judgement rather than become an uncontrolled source of professional knowledge.

A further risk is the potential impact on aviation security when inaccurate AI-generated content passes through training without expert verification. Figure 1 illustrates the proposed chain of consequences: inaccurate AI content, lack of expert verification, incorporation into training, acquisition of incorrect knowledge, incorrect practical application and potential impact on security.

Regulatory non-compliance is another significant risk for AVSEC training. AI-generated content may contain outdated requirements, combine provisions from different regulatory frameworks, misinterpret a term or omit important conditions. For example, when describing passenger screening methods, an AI system should not simply list familiar technologies - it should reproduce the relevant regulatory classification and applicable conditions.

The European Union aviation security framework is itself dynamic. Regulation (EC) No 300/2008 of the European Parliament and of the Council establishes common rules and basic standards for civil aviation security, while Commission Implementing Regulation (EU) 2015/1998 lays down detailed measures for implementing those standards. Both sources should therefore be checked against their current consolidated versions when AI-generated training materials are prepared^{3,4}.

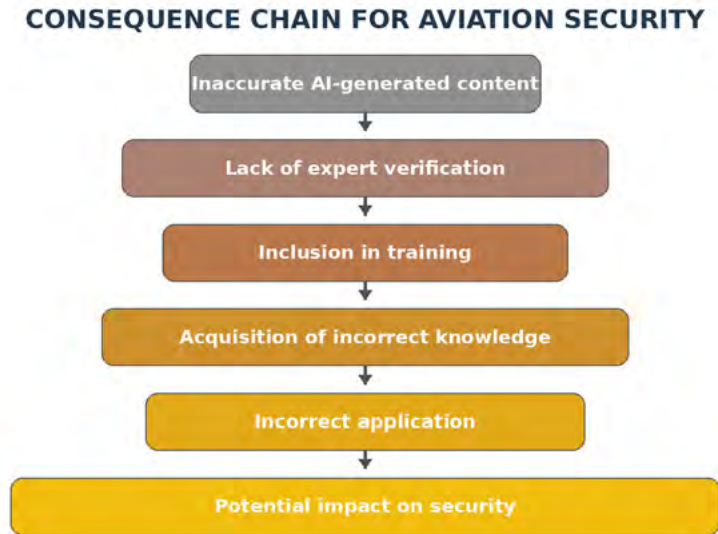


Figure 1. Chain of consequences for aviation security

Another risk is false authority and excessive trust in AI-generated outputs. A fluent and confident linguistic style can create an impression of reliability even when the underlying content has not been verified. According to ICAO’s human-performance guidance, consistent automation performance can contribute to human over-reliance and skill degradation, and that lack of practice in automated tasks can reduce the proficiency and knowledge needed when automation fails⁵.

A related risk is excessive dependence on AI and the erosion of professional skills. If learners systematically use generative models to obtain ready-made answers without checking information or conducting independent analysis, the development of critical thinking, professional judgement and problem-solving abilities may be reduced. According to an ICAO Artificial Intelligence working paper (ICAO, A42-WP/389, 2025), over reliance on AI systems may affect operator’s decision-making capabilities and ability to respond effectively in critical situations, highlighting the need to preserve competencies and critical thinking when AI is introduced to improve operational efficiency.

Based on the challenges and risks discussed above, a validation model for AI-generated content intended for aviation security training is proposed. The model is based on the premise that AI output should not be used directly as training content. Instead, it should pass through several levels of verification. The

proposed approach integrates linguistic, professional, regulatory and pedagogical validation, thereby creating a control mechanism between AI-generated content and its inclusion in the training process.

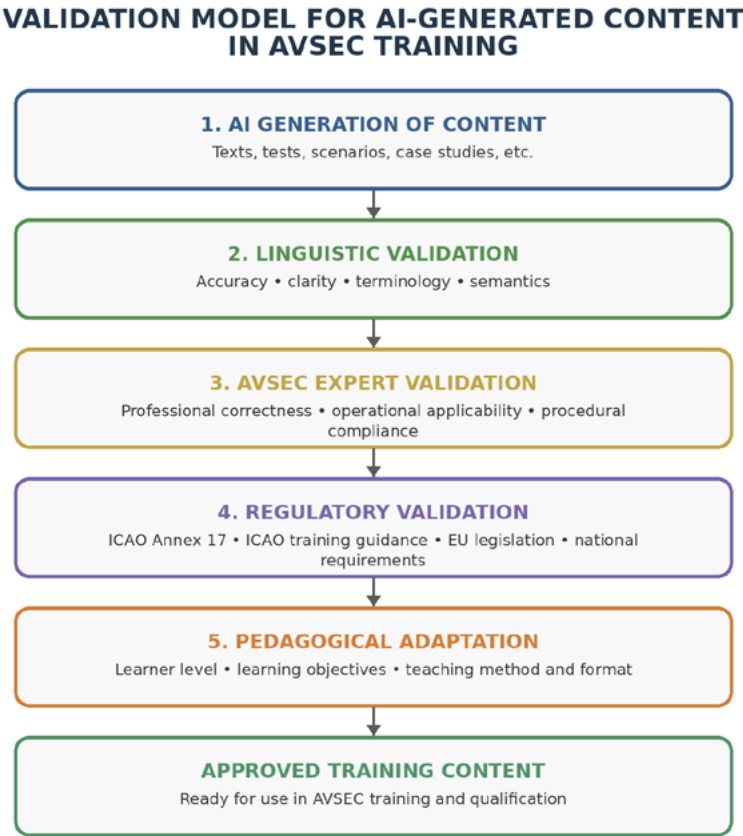


Figure 2. Model for validating AI-generated content in aviation security training

III. Conclusions

The analysis shows that the challenges and risks associated with the use of generative AI in AVSEC training are interconnected but should not be treated as identical concepts. Challenges are characteristics and limitations of AI systems that make the reliable use of generated content more difficult. Risks arise when these limitations are not recognised and managed.

Semantic redundancy, insufficient depth, terminological inconsistency, response variability, prompt sensitivity and the need for expert validation are therefore challenges. If unmanaged, they can contribute to misinformation, improper training, regulatory non-compliance, excessive trust, potential security impacts and erosion of professional skills.

On this basis, the concept of linguistic security proposed in this paper can be considered an additional control layer for the use of AI in aviation security training.

Generative AI has the potential to support aviation security training by accelerating the preparation of training materials, generating examples, adapting content to different learner levels and assisting instructors. Nevertheless, these benefits do not eliminate the need for human expertise. The quality of AI-generated text cannot be assessed solely on the basis of linguistic fluency or apparent professional credibility. Its factual, terminological, semantic and regulatory reliability must also be assessed.

In this context, linguistic security is proposed as an analytical perspective for evaluating the reliability of language-generated content in aviation security training.

The present paper therefore provides a conceptual basis for a subsequent comparative analysis of responses generated by different AI systems and for the development of a specific matrix for evaluating the linguistic and professional reliability of AI-generated aviation security content.

NOTES

1. UNESCO, 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.

2. International Civil Aviation Organization, 2025. *Artificial intelligence (AI) contribution to aviation (A42-WP/489)*. Available from: https://www.icao.int/sites/default/files/Meetings/a42/Documents/WP/wp_489_en.pdf.

3. European Commission, 2015. *Commission Implementing Regulation (EU) 2015/1998 of 5 November 2015 laying down detailed measures for the implementation of the common basic standards on aviation security*. Publications Office of the European Union. Available from: https://eur-lex.europa.eu/eli/reg_impl/2015/1998/oj.

4. European Parliament & Council of the European Union, 2008. *Regulation (EC) No 300/2008 of 11 March 2008 on common rules in the field of civil aviation security and repealing Regulation (EC) No 2320/2002*. Official Journal of the European Union, L 97, pp. 72 – 84. Available from: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2008/300/oj>.

5. International Civil Aviation Organization. (n.d.). *Human performance considerations in automated systems*. Available from: <https://www.icao.int/operational-safety/HP/considerations>

REFERENCES

- DIMOV, P., 2026. *Artificial Intelligence and Digital Skills in Defence*. Sofia: Rakovski National Defence College. ISBN 978-619-7711-85-1.
- CHATTERJEE, A.; RENDUCHINTALA, H.S.; BHATIA, S. & CHAKRABORTY, T., 2024. POSIX: A prompt sensitivity index for large language models. In: *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2024*, pp. 14550–14565. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-emnlp.852>
- HE, R.; CAO, J. & TAN, T., 2025. Generative artificial intelligence: A historical perspective. *National Science Review*, vol. 12, no 5, nwaf050. <https://doi.org/10.1093/nsr/nwaf050>
- HEINISCH, B., 2025. Next-gen terminology: Transforming terminology work with large language models. *Across Languages and Cultures*, vol. 26(S), pp. 64–80. <https://doi.org/10.1556/084.2025.01061>
- LEE, J., 2026. *Artificial intelligence in aviation training: Opportunities and practical applications* [Presentation]. ICAO Global Aviation Training, ICAO Regional Workshop on Aviation Training and Workforce Planning. https://www.icao.int/sites/default/files/EURNAT/MeetingDocs/Aviation%20training%20and%20NGAP%20meetings%20and%20workshops/2026%20Regional%20Workshop%20on%20Aviation%20Training%20and%20Workforce%20Planning/Session%205%20-%20AI/5.5_ICAO-GAT_Jueun_Lee.pdf
- SHARMA, M.; TONG, M.; KORBAK, T.; DUVENAUD, D.; ASKELL, A.; BOWMAN, S.R.; DURMUS, E.; HATFIELD-DODDS, Z.; JOHNSTON, S.R.; KRAVEC, S.; MAXWELL, T.; MCCANDLISH, S.; NDOUSSE, K.; RAUSCH, O.; SCHIEFER, N.; YAN, D.; ZHANG, M. & PEREZ, E., 2024. Towards understanding sycophancy in language models. In: *International Conference on Learning Representations (ICLR 2024)*. <https://openreview.net/forum?id=tvhaxkMKAn>
- TRYPKE, M.; STEBNER, F. & WIRTH, J., 2023. Two types of redundancy in multimedia learning: A literature review. *Frontiers in Psychology*, vol. 14, 1148035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1148035>
- ZHU, Y.; MONIZ, J.R.A.; BHARGAVA, S.; LU, J.; PIRAVIPERUMAL, D.; LI, S.; ZHANG, Y.; YU, H. & TSENG, B.H., 2024. Can large language models understand context? In: *Findings of the Association for Computational Linguistics: EACL 2024*, pp. 2004–2018. Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2024.findings-eacl.135>

Dr. Elena Stoyanova, Assist. Prof.

ORCID iD: 0000-0002-3057-8693

Air Force and Air Defence Department

Command and Staff Faculty

Rakovski National Defence College

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: e.stoyanova@rndc.bg

РОЛЕВИ ИГРИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В СФЕРАТА НА СИГУРНОСТТА

гл. ас. д-р Елена Стоянова, д-р Диана Боримечкова
Военна академия „Георги Стойков Раковски“

Абстракт. В доклада се разглежда приложението на ролевите игри като интерактивен методически подход в професионално ориентираното обучение по руски език във Военна академия „Г. С. Раковски“. Представените практически примери илюстрират симулирането на реални професионални ситуации в условията на учебен процес, провеждан извън езикова среда. Защищава се тезата, че чуждият език в сферата на националната сигурност не следва да се усвоява единствено като съвкупност от изолирани лексикални и граматични конструкции, а като инструмент за разбиране и изпълнение на конкретни комуникативни задачи. Ролевата игра създава условна, но професионално правдоподобна среда, в която обучаемият изпълнява конкретна роля, преследва прагматична цел, разполага с информация и трябва да реагира на действията на събеседника. Описаните сценарии с военна и авиационна тематика демонстрират потенциала на метода за активиране на придобитите знания, развитие на уменията за говорене, прилагането им в служебен контекст и повишаване на увереността и мотивацията на обучаемите.

Ключови думи: обучение по руски език за специфични цели; ролеви игри; военна тематика; професионално ориентирано обучение

I. Увод

Професионалната подготовка на военнослужещи и специалисти по национална сигурност изисква съчетаване на знания, практически умения и способност за реагиране в динамична среда. В този смисъл чуждоезиковата компетентност има практическа насоченост: езикът се използва за изпълнение на конкретни професионални задачи, за обмен на информация, координация, даване на инструкции, докладване и взаимодействие между институционални роли. Значителна част от задължителната общовоенна и специализирана подготовка традиционно се осъществява под формата на игрови по своята същност дейности – военни учения, симулационни игри, щабни тренировки, тренировъчни или командно-щабни учения. Разработването на сценарии, разпределянето на роли и разиграването на тактически ситуации се прилага както на стратегическо ниво при международни съюзнически учения, така и на оперативно и тактическо ниво за отработване на задачи в рамките на една войскова част или при съвместни действия с други военни и цивилни структури.

Затова прилагането на ролеви игри по сценарий в професионално ориентираното чуждоезиково обучение на военните специалисти не среща характерната за възрастните обучаеми психологическа съпротива. То не се възприема като „несериозно занимание“, а напротив – посреща се с интерес, разбиране и готовност. Ученето чрез действие (*learning by doing*) е присъщо за военната подготовка и ролевата игра в чуждоезиковата аудитория става естествено продължение на този модел.

II. Теоретична рамка за използване на ролеви игри в чуждоезиковото обучение

Използването на игрови и драматизационни техники в обучението по чужд език има дълга педагогическа традиция. Още през XVII век в своите трактати Ян Амос Коменски легитимира театралната драма като ефективно средство за обучение по латински език чрез превръщане на усвоеното знание в действие.

В чуждоезиковата методика тази идея постепенно се развива и утвърждава в рамките на комуникативния подход и обучението, базирано на задачи. В съответствие с комуникативния и дейностно ориентирания подход, на които се базира Общата европейска езикова рамка¹, водещата цел на съвременното чуждоезиково обучение е развитието на умения за практическо използване на езика в автентични ситуации от съответната

социокултурна и професионална среда. Докато комуникативният подход е свързан с изграждане на умения за изразяване на конкретни намерения чрез езика, дейностно ориентираният поставя в центъра *прилагането на усвоените знания в конкретни ситуации при изпълняване на съответните дейности във връзка с определени социални роли* (Koleva-Zlateva 2025). Обучаемият се разглежда не като пасивен слушател, а като активен социален участник, който използва чуждия език, за да решава реални задачи в конкретен контекст.

Чуждоезиковото обучение развива своя методически инструментариум чрез заимстване и адаптиране на техники и похвати, които имат своите първоизточници в различни области на човешката дейност: произходът на ролевите игри е свързан с театъра и драматизацията; използването на презентациите в проектно базираното обучение е повлияно от практиките на бизнес комуникацията и публичното говорене; медийният жанр „интервю“ е широко използвано дидактическо средство за развиване на диалогичната реч. Комбинирането на различни методи и технологии, включително *съчетанието на традиционни учебни методи с играта* (Birova 2021), е необходимост в съвременните условия, тъй като създава възможност за изграждане на по-динамична и автентична среда за обучение. Днес игровите интерактивни технологии са неделима част от съвременната класна стая. Това се отнася в още по-голяма степен до усвояването на чужд език, където взаимодействието чрез игри превръща учебното съдържание в преживяване, повишава ангажираността и улеснява преноса на езикови знания в реални комуникативни ситуации (Farkova et al. 2025).

Необходимостта от прилагане на геймифицирани формати се диктува и от промяната в динамиката на учене при съвременните обучаеми. Традиционният учебник и сухото четене на дълги текстове вече не са достатъчни за поддържане на вниманието и интереса. За постигане на траен резултат е нужно редуване на дейностите и висока степен на когнитивна, емоционална и социална ангажираност (Littlewood 2018). Според модела на проф. Бирова оптималният баланс за ангажираността на обучаемите се постига чрез следното разпределение на времето в обучението по чужд език: 20% за обяснение, наблюдение и беседа, **30% за обучаваща игра** и 50% за езикови и речеви упражнения, съчетани с иновационни технологии (Birova 2021, p. 151).

В специализираната литература **ролевата игра** се дефинира като:

Дейност в защитена учебна среда, при която обучаемите разиграват роля, като създават условна реалност, чрез която експериментират

с езиковите си знания и развиват умения за спонтанно взаимодействие без риск от реални грешки“ (Kovács 2014) или

Моделиране на реални ситуации и събития, характерни за определен социален или професионален контекст, при което участниците се вживяват в ролите на определени персонажи и осъществяват комуникативно поведение, съобразено с условията и закономерностите на съответната реалност (Amitrova & Kovaleva 2018).

Важно е да отбележим, че високата добавена стойност на ролевата игра за професионално ориентираното чуждоезиково обучение се осигурява само когато нейната конкретна методическа разновидност е целесъобразно подбрана и съобразена с реалните езикови възможности и възрастово-професионалния профил на учещите.

III. Видове ролеви игри

Поради многоаспектния характер на ролевата игра в методическата литература не съществува единна общоприета типология. Тя може да бъде класифицирана според различни критерии – тематично съдържание, брой участници, езикова сложност или целева насоченост. Един от най-важните въпроси, които трябва да бъдат решени още на етапа на проектиране на учебно-методическата дейност, е степента на опора (*scaffolding*), предоставяна от преподавателя чрез сценария и поддържащите учебни материали (Harmer 2015).

В зависимост от равнището на преподавателски контрол и степента на сценарна свобода се разграничават три основни вида ролеви игри (Ladousse 1987):

- **Контролирана ролева игра** (*controlled role-play*). Обучаемите получават предварително подготвени реплики или езикови модели, които да използват в комуникативната ситуация. Това е най-силно структурираната разновидност на ролевата игра, често базирана върху готов диалог или адаптиран текст. На началните етапи на обучение тя осигурява висока езикова сигурност.

- **Частично контролирана ролева игра** (*semi-controlled role-play*). На участниците се предоставя общо описание на ситуацията и на ролите, но отделни елементи от информацията остават известни само на конкретния участник (*information gap*). Това изисква от събеседниците да интерпретират намеренията и поведението на партньора си и да реагират адекватно на развиващата се комуникативна ситуация.

- **Свободна ролева игра (*free role-play*)**. На обучаемите се задават единствено обстоятелствата на общуването. Те самостоятелно определят хода на разговора, избират езиковите средства и организират ролевото си поведение.

В рамките на дейностно ориентирания подход ролевата игра става междинен етап между учебното упражнение и изпълнението на автентични професионални задачи. За чуждоезиковото обучение в сферата на сигурността ключово значение има именно степента на професионална автентичност – преходът от контролирани учебни ситуации към задачи, които моделират реални професионални взаимодействия и изискват от обучаемите да действат като социални агенти в конкретен професионален контекст (общовоенен, авиационен, логистичен, административен, разузнавателен и т.н.).

IV. Цели на ролевата игра в професионално ориентираното обучение

Професионалната комуникация винаги е подчинена на конкретна прагматична цел и протича в рамките на определени институционални взаимоотношения и правила. В **чуждоезиковото обучение** на специалисти от сферата на сигурността ролевата игра съвместява следните дидактически и психологически цели:

- **Автентичност и сближаване с реалната практика**: Специализираната лексика и езиковите клишета се пренасят от учебника в автентичен контекст. По този начин играта функционира като „генерална репетиция“ за ситуации от реалния живот.

- **Овластяване на лексика и речеви модели, необходими за професионалния**. Според тематиката на конкретната ролева игра се активират специализирани термини и фразеологични единици. Чрез различните роли, в които влизат участниците, се отработват речеви стилове и регистри, характерни за естествената комуникация (Aguila Rodríguez & Castillo Barrios 2026). Например, за да изпълни ролята си на служител по сигурността на летището, учещият употребява речеви формули на изучавания език и следва поведенчески модел, характерен именно за тази длъжност.

- **Развитие на гладкостта (*fluency*) и спонтанността**. Чрез имитацията на ситуации, наподобяващи реалността, учещият развива умения за бърза и гъвкава реакция при непредсказуеми обстоятелства (Amitrova & Kovaleva 2018). Когато е в ролята на офицер, провеждащ разпит на свидетел

или потърпевш, той трябва незабавно да адаптира речевото си поведение според получената информация – например, да зададе уточняващи въпроси или да реагира на казаното от „разпитвания“.

- **Преодоляване на тревожността.** Безопасната учебна среда предразполага учещите да преодоляват езиковата бариера или тревожността от допускане на грешки (Farkova et al. 2025). Грешно зададеният въпрос по време на ролевата игра няма действителни последици, а служи като възможност за коригиране на неправилно усвоен материал или за учене чрез опит.

- **Повишаване на увереността и мотивацията.** Успешното справяне с казус в симулирана реалност носи незабавно усещане за постижение, което укрепва увереността и стимулира вътрешната мотивация за учене. Ако участникът изпълни успешно своята роля на чужд език в симулирана ситуация, в която наистина би могъл да попадне в своето професионално битие, това го окуражава и се превръща в най-добрата награда за положените усилия.

Ролевата игра е ключов метод и **в обучението по авиационна сигурност**. В своето официално „Ръководство по сигурност на страна-земя“, Международният съвет на летищата (ACI) и Международната организация за гражданска авиация (ICAO) изрично подчертават значението на този подход: *Обучението и повишаването на осведомеността за сигурност могат да включват съчетание от методи като занятия в класна стая, обучение на работното място, семинари, ролеви игри и учения от типа „червен отбор“.* *Интерактивните техники като ролевите игри допринасят съществено за подобряване на взаимодействието между екипи с различни отговорности*².

От съществено значение е, че ролевата игра е представена като средство за ефективно подпомагане на професионалното взаимодействие в средата на летищната сигурност. В програмите за обучение на инструктори по авиационна сигурност също се набляга на необходимостта от провеждане на практически занятия и ролеви игри, които допринасят за по-бързото усвояване на теоретичния материал и последващото му прилагане в реална среда.

Това ни позволява да формулираме извод относно връзката между професионалния контекст и интерактивните методи в чуждоезиковото обучение: практически всяка професионална дейност, базирана на комуникация, може да бъде разработена като сценарий за ролева игра. Значимостта на поставените чрез тази учебна дейност цели надхвърля рамките

на изграждането на езикова компетентност и дава основание да се твърди, че ролевата игра е незаменим образователен ресурс, който развива едновременно езиковата, комуникативната и социално-професионалната компетентност на обучаемите.

V. Условия за ефективно провеждане на ролеви игри

Ефективността на ролевата игра не се гарантира автоматично. Не е достатъчно просто да бъде измислена тема и ситуация, да бъде обявена в клас и да бъдат разпределени ролите. За да изпълни своите дидактически цели, ролевата игра изисква прецизна методическа подготовка и съобразяване както с езиковото равнище на обучаемите, така и с техния професионален опит и конкретната учебна задача. За постигането на оптимален резултат е необходимо осигуряването на следните базови условия:

- Ясно дефинирана ситуация и комуникативна задача – задаване на конкретен контекст, ролеви цели и информационен дефицит (*information gap*);
- Съответствие с езиковото ниво на участниците: сложността на сценария трябва да отговаря на реалните възможности на групата, за да се избегне фрустрация и демотивация;
- Разработване на предварителен сценарий и езикова подкрепа – осигуряване на опорни материали, ролеви карти или лексикални клишета за плавно навлизане в играта;
- Гъвкаво разпределение на ролите – съобразяване с индивидуалните желания, темперамент и комуникативен потенциал на участниците;
- Адекватна степен на контрол – преподавателят осигурява необходимата рамка, без да упражнява свръхконтрол, който би възпрепятствал спонтанността;
- Разумна времева рамка – фиксиране на време за подготовка и провеждане, които да осигурят поддържането на достатъчно интензивно темпо на изпълнението;
- Динамична роля на преподавателя – от организатор и модел (преди играта), през фасилитатор и наблюдател (по време на играта) до водещ на анализа (след играта);
- Осигуряване на конструктивна обратна връзка – дискусията след приключване на играта трябва да бъде фокусирана върху постигнатия успех и анализирането на по-съществените допуснати езикови грешки.

При професионално ориентираното чуждоезиково обучение преподавателят не трябва да симулира самата специализирана подготовка, а да използва познатия на обучаемите професионален контекст като естествена рамка за езиково действие.

VI. Практически примери от обучението по руски език

В практиката на обучението по руски език във Военна академия „Г. С. Раковски“ преподаватели от различни катедри обединяват усилия за разработване и прилагане на ролеви игри, пресъздаващи реални професионални ситуации. Следващите примери съдържат кратко описание на две успешно използвани задачи.

Пример 1. Ролева игра „Наборна комисия“ (Призывная комиссия)

Контекст и участници: Практическо занятие, провеждано със специализанти от курсове по руски език (нива А2, В1.1 и В1.2). Състав на групата: военнослужещи и цивилни служители, възраст 30+.

Теми от учебната програма: „Обща военна терминология“; „Професионална и наборна военна служба“; „Военна кариера и въоръжени сили“ (военноадминистративен контекст).

Времетраене: от 2 до 4 учебни часа.

Състав на ролите: председател на комисията; членове на комисията (военен лекар, психиатър, специалист по човешки ресурси, представител на Министерство на вътрешните работи, отговорник по алтернативната гражданска служба); кандидати (наборници).

Цели: активиране на придобити лексико-граматични знания и умения за комуникация в общ професионален контекст; развитие на устната реч, плавността (*fluency*) и спонтанността; формиране на социокултурна и комуникативна компетентност в ситуации, близки до реалния живот.

Ход на сценария: Подготвителният етап включва дискусия за професионалната и наборната военна служба и въвеждащ преглед на автентичен видеоматериал. След това преподавателят обявява играта, целите и правилата, разпределя ролите и раздава индивидуален сценарий на всеки участник. За да предразположи участниците, преподавателят може да участва в първия кръг, като демонстрира модела с личен пример. Сценарият предвижда разполагане на участниците на различни учебни „станции“, които симулират заседание на военната комисия. Кандидатът влиза в залата, представя се и преминава пред последо-

вателни събеседвания с лекаря, психиатъра, кадровика и останалите специалисти. Всеки от тях оценява годността му за военна служба, а на финала председателят на комисията произнася официално решение: дали кандидатът се признава за годен и в кой вид и род войски се разпределя.

По същество този пример илюстрира частично контролирана ролева игра с езикова опора – повечето участници разполагат с писмен сценарий за своята роля и/или със списък на възможните си реплики. Същевременно играта може да се проведе с елементи на свободна ролева игра – по-комуникативните или уверени участници получават роли, които им предоставят свобода за импровизация.

Разнообразието от роли дава възможност да се упражнят комуникативни умения в различни функционално-речеви стилове. При наличие на достатъчно учебно време играта може да се повтори 2 – 3 пъти, като при всеки следващ кръг участниците си разменят ролите.

Ключов залог за успешното провеждане на тази сложна учебна симулация са **разработването на подробни сценарии и прецизната организация**. Липсата на ясни инструкции от страна на преподавателя или на адекватни опорни материали може значително да намали нейната дидактическа ефективност.

Пример 2. Ролева игра „Проверка по сигурността на летището“
(Проверка безопасности в аэропорту)

Контекст и участници: Практическо занятие, проведено със специализанти от курс по руски език (ниво В1) за развитие на умението говорене. Състав на групата: 12 военнорслужещи, възраст 22 – 30 г.

Теми от учебната програма: „Маршрути, транспорт, превозни средства“; „Решаване на проблеми на работното място“ (авиационен контекст).

Времетраене: 2 учебни часа.

Състав на ролите: служител по сигурността; представител на гранична полиция; представител на миграционните служби; пътник 1; пътник 2.

Цели: овладяване на специализирана лексика, свързана с общата авиационна терминология и летищната сигурност; развитие на практически комуникативни умения и спонтанността на устната реч; отработване на умения за изпълнение на конкретни оперативни задачи в авиационен и логистичен контекст на руски език.

На фигура 1 е представено методическото структуриране на проведения модел за интерактивно чуждоезиково обучение.



Фигура 1. Модел за интерактивно чуждоезиково обучение

Схемата отразява последователния шестстепенен процес, чрез който се осъществява преходът от теоретично усвояване на специализираната лексика към нейното практическо прилагане в симулирана оперативна среда.

Занятието започва с **въвеждащ етап**, при който преподавателят презентира визуално и въвежда професионална терминология, свързана с конкретно направление от националната сигурност. Като пример е представена темата, свързана с пътуване, летище и проверки за сигурност.

След първоначалното представяне на понятията се преминава към фазата на **активиране на речника**. Тя се реализира чрез раздаването на предварително подготвени карти с ключови думи, което позволява на обучаемите да затвърдят въведената лексика и да подготвят езиковите си конструкции за предстоящата речева дейност.

Следващият етап от модела включва **определянето на специфични роли** в съответствие с естеството на ролевата игра. В разглеждания пример обучаемите се разделят на двойки, заемащи позициите на служител по сигурността на летището и пътник. Поставя се конкретна ситуативна задача, свързана с процедурата по претърсване на подозрителен ръчен багаж.

В основата на модела е заложен **професионален диалог** между участниците. В тази фаза те влизат в директна комуникация в реално време на руски език, като целта им е да разрешат конфликтната ситуация на летището, използвайки максимално точно и адекватно усвоения специализиран речник.

Симулационният цикъл приключва на етапа на **обратна връзка**. Провежданият в края на занятието анализ позволява на преподавателя и на обучаемите да отчетат нивото на придобитите комуникативни способности и постигнатите цели.

За успешното реализиране на ролевите игри от ключово значение са реалистичният сценарий, балансираната роля на преподавателя и активната ангажираност на самите обучаеми. Сред потенциалните ограничения и методически предизвикателства следва да се отчетат времето, степента на предварителна подготовка за ролите, езиковото ниво на групата, както и рискът от прекъсване от страна на преподавателя и фиксирането върху граматичните грешки по време на играта. Следователно ефективността на ролевата игра зависи от ясната цел, професионалната правдоподобност, съобразяването с езиковите възможности, качеството на обратната връзка и нейното място в цялостната методическа система.

VII. Заключение

Настоящият доклад се основава на разбирането, че чуждоезиковата подготовка за нуждите на националната сигурност следва да бъде ориентирана не само към усвояване на езикови знания, но и към изграждане на устойчиви умения за професионална комуникация в реалистични ситуации. Симулациите по професионални казуси могат да обхващат както общовоенни и административни теми (напр. „Брифинг на военен командир“, „Гранично-пропускателен пункт“, „Докладване на обстановка“, „Инцидент на работното място“), така и тясно профилирани сценарии като „Медицинска евакуация“, „Организиране на укриването на цивилно население“, „Разпит на военнопленник“ или „Откриване на подозрителен обект при патрулиране“. Подобни учебни дейности винаги споделят обща дидактическа цел: трансформиране на теоретичните знания в автентично ситуационно поведение.

Прилагането на ролеви игри в професионално ориентираното чуждоезиково обучение ефективно преодолява пропастта между теорията и практиката. Чрез симулирането на автентични казуси се моделира активно

комуникативно поведение, съобразено с функционалния регистър, речевия етикет и конкретната ситуация.

Наред с дидактическите ползи, симулацията създава защитена учебна среда, в която допускането на грешки не поражда реални оперативни или социални последици. Поемането на конкретна професионална роля сваля психологическите бариери и чуждоезиковата тревожност, като стимулира спонтанността и гъвкавата реакция при непредсказуеми обстоятелства. Директната връзка между разиграния сценарий и неговата практическа приложимост поддържа висока вътрешна мотивация и изгражда увереност в собствените комуникативни възможности.

БЕЛЕЖКИ

1. COUNCIL OF EUROPE, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. [online]. Available from: www.coe.int/lang-cefr.

2. AIRPORTS COUNCIL INTERNATIONAL & INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION, 2018. *Landside Security Handbook*. First Edition. Chapter 11: Training and Security Awareness, p. 93. [online]. Available from:

https://www.icao.int/sites/default/files/MID/MeetingDocs/2025/ACI-ICAO-MID/ACI_Landside-Security-HANDBOOK-1st-edition-2018_webFINAL.pdf.

ЛИТЕРАТУРА

АМИТРОВА, М., КОВАЛЕВА, С., 2018. Приемы интенсификации процесса обучения иностранному языку в военном вузе (на примере ролевой игры). *Педагогический журнал*, т. 8, № 5А, с. 366 – 373. Ногинск: Издательство „Аналитика Родис“. ISSN 2223-5434.

БИРОВА И., 2021. *Играта като образователен феномен в чуждоезиковото обучение*. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. ISBN 978-954-07-5131-3.

КОЛЕВА-ЗЛАТЕВА, Ж., 2025. Основни принципи положения относно разработването на учебни пособия по български език като втори/чужд. *Сборник с доклади от Втората международна научно-приложна конференция „Контакт на езици и култури. Съвременни ресурси в обучението по български език като чужд/втори“, 17 – 19 септември 2024 г.* София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. ISBN 978-954-07-6258-6.

ФЪРКОВА, Г.; БОЯНОВА, Г.; КОЛЕВА, А.; ЛЪЧЕЗАРОВА, З. & МЛАДЕНОВА, В., 2025. Геймификацията и усвояването на чужд език. *Чуждоезиково обучение*, г. LII, кн. 1, с. 59 – 77. DOI: <https://doi.org/10.53656/for2025-01-05>.

ÁGUILA RODRÍGUEZ, M. & CASTILLO BARRIOS, O., 2026. The Importance of Role Play in an English for Specific Purposes (ESP) Course. *Argos. Revista de Estudios*

Literarios, Lingüística y Creación Literaria, vol. 13, issue 31, e0153. DOI: <https://doi.org/10.32870/revistaargos.v13.n31.e0153>.

HARMER, J., 2015. *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

KOVÁCS, G., 2014. Role-plays in teaching English for specific purposes. *10th Conference on British and American Studies-Crossing Boundaries: Approaches to the Contemporary Multicultural Discourse*. Cambridge Scholars Publishing.

LADOUSSE, G., 1987. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437095 X.

LITTLEWOOD, W., 2018. Developing a personal approach to teaching language for communication. *The Journal of Asia TEFL15*, no. 4, p. 1222 – 1229. eISSN 2466-1511.

REFERENCES

ÁGUILA RODRÍGUEZ, M. & CASTILLO BARRIOS, O., 2026. The Importance of Role Play in an English for Specific Purposes (ESP) Course. Argos. *Revista de Estudios Literarios, Lingüística y Creación Literaria*, vol. 13, issue 31, e0153. DOI: <https://doi.org/10.32870/revistaargos.v13.n31.e0153>.

AMITROVA, M., KOVALEVA, S., 2018. Приемы интенсификации процесса обучения иностранному языку в военном вузе (на примере ролевой игры). *Pedagogicheskiy zhurnal*, vol. 8, no. 5A, p. 366 – 373. Noginsk: Izdatelystvo „Analitika Rodis“. ISSN 2223-5434. [in Russian].

BIROVA I., 2021. *Igrata kato obrazovaten fenomen v chuzhdoezikovoto obuchenie*. Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-5131-3. [in Bulgarian].

FARKOVA, G.; BOYANOVA, G.; KOLEVA, A.; LACHEZAROVA, Z. & MLADENOVA, V., 2025. Geymifikatsiyata i usvoyavaneto na chuzhd ezik. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, g. LII, vol. 1, p. 59 – 77. DOI: <https://doi.org/10.53656/for2025-01-05>. [in Bulgarian].

HARMER, J., 2015. *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

KOLEVA-ZLATEVA, ZH., 2025. Osnovni printsipni polozhenia odnosno razrabotvaneto na uchebni posobia po balgarski ezik kato vtori/chuzhd. *Sbornik s dokladi ot Vtorata mezhdunarodna nauchno-prilozhna konferentsia „Kontakt na ezitsi i kulturi. Savremenni resursi v obuchenieto po balgarski ezik kato chuzhd/vtori“*, 17 – 19 septemvri 2024 g. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“. ISBN 978-954-07-6258-6. [in Bulgarian].

KOVÁCS, G., 2014. Role-plays in teaching English for specific purposes. *10th Conference on British and American Studies-Crossing Boundaries: Approaches to the Contemporary Multicultural Discourse*. Cambridge Scholars Publishing.

LADOUSSE, G., 1987. *Role Play*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0 19 437095 X.

LITTLEWOOD, W., 2018. Developing a personal approach to teaching language for communication. *The Journal of Asia TEFL15*, no. 4, p. 1222 – 1229. eISSN 2466-1511.

ROLE-PLAYS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE SECURITY SECTOR

Abstract. This paper examines the application of role-playing as an interactive methodological approach in professionally oriented Russian language instruction at the Rakovski National Defence College. The practical examples presented illustrate the simulation of authentic professional situations within an educational process conducted outside the natural target-language environment. The paper argues that a foreign language in the national security sector should not be acquired merely as a set of isolated lexical and grammatical structures, but as a tool for understanding and executing specific communicative tasks. Role-play creates a simulated yet professionally realistic environment in which learners assume specific roles, pursue pragmatic goals, utilize information, and respond dynamically to their interlocutors' actions. The described military and aviation scenarios demonstrate the method's potential to activate acquired knowledge, foster speaking skills, facilitate their application in professional settings, and enhance learners' confidence and motivation.

Keywords: Russian for specific purposes; role-plays; military topics; professionally oriented language instruction

Dr. Elena Stoyanova, Assist. Prof.

ORCID iD: 0000-0002-3057-8693

Air Force and Air Defence Department

Command and Staff Faculty

Rakovski National Defence College

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: e.stoyanova@rndc.bg

Dr. Diana Borimechkova

ORCID iD: 0000-0002-3763-9604

Language Training Department

Rakovski National Defence College

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: d.borimechkova@rndc.bg

COMMUNICATION IN PROFESSIONAL MILITARY PRACTICE: A NEEDS ANALYSIS OF SWEDISH HIGHER OFFICERS

Jamie Rinder

Swedish Defence University (Sweden)

Abstract. This paper reports on a communication needs analysis survey completed by 81 higher officers in the Swedish Armed Forces. The survey examined how frequently the respondents performed a range of workplace communication tasks and how difficult they found these tasks. The results show that the respondents' communication is predominantly internal and interactional. Frequently required tasks include writing e-mails, participating in meetings, understanding briefings, and giving instructions. Tasks perceived as demanding include report writing and communication with international partners. Tasks that are both frequently required and perceived as demanding include reading specialised texts and participating in problem-solving discussions. These results provide an empirical basis for reviewing the content and assessment of professional communication courses in higher military education.

Keywords: needs analysis; military communication; communication tasks; Swedish Armed Forces

I. Introduction

The ability to communicate effectively is a fundamental component of professional military practice. Officers are required to communicate across a wide range of situations and to collaborate with colleagues at different organizational levels. Their professional communication is closely connected with leadership, collaboration, and decision-making. Moreover, officers increasingly operate in international and multilingual contexts (Siegel, Vance & Nilsson 2025).

At the Swedish Defence University (SEDU), higher officers on the Joint Advanced Command and Staff Programme (JACS-P) take courses in Professional Communication in English and, in some cases, French, German, and Russian. To ensure the relevance and continued development of courses such as these, an up-to-date understanding of how higher officers work and which aspects of their work they find demanding is necessary. This information can be gathered systematically through needs analysis, which has long been recognized as a defining feature of Languages for Specific Purposes (LSP) (Basturkmen 2020).

This paper reports on the results of a needs analysis survey conducted among higher officers on the JACS-P at SEDU. Its aims are to update teachers' understanding of how these higher officers communicate at work and to identify opportunities for improving professional communication courses at SEDU and potentially at other institutions of higher military education. More specifically, the study addresses the following research questions:

1. How often do higher officers perform certain communication tasks in their military work?
2. How difficult do the higher officers find these communication tasks?
3. What implications do the survey results have for the design of teaching, learning, and assessment activities for higher officers?

II. Method

2.1. Participants and context

The survey was distributed electronically to higher officers studying on SEDU's JACS-P in June 2026. A total of 81 respondents completed the survey within two weeks. Respondents were instructed to answer based on their current military role or another military role held in the preceding two years. Communication related to their studies or to other employment was excluded.

2.2. Survey design

The survey was created and administered using Sunet Survey and comprised 39 closed questions and one optional open question. The choice of communication

tasks used in the closed questions was informed by NATO Standardization Office (2016)¹ and Bureau for International Language Co-ordination (2019)².

The questions did not specify a working language. Respondents were instructed to consider tasks performed in Swedish, English, another language, or a combination of languages. Unless otherwise stated, tasks could involve spoken, written, or other forms of communication.

Respondents rated the frequency of 24 tasks using six response options: *daily* (daily or almost daily), *often* (at least once per week), *sometimes* (at least once per month), *rarely* (less than once per month), *never*, and *I do not understand this task description*. They also rated the perceived difficulty of 15 of these tasks using the response categories *challenging*, *difficult*, *moderate*, *easy*, *not applicable*, and *I do not understand this task description*. Questions concerning communication with particular professional groups were excluded from the difficulty measure.

The optional open question allowed respondents to provide comments or identify additional communication tasks.

2.3. Ethical considerations

On the front page of the survey, respondents were informed that participation was voluntary, that no personal or demographic data would be collected, that they could withdraw from participation at any time, and that they could contact the author with questions, comments, or requests for more information.

2.4. Data analysis

Frequency responses were assigned values from 5 (*daily*) to 1 (*never*), while difficulty responses were assigned values from 5 (*challenging*) to 2 (*easy*). Responses indicating that a task was not applicable or not understood were assigned 0.

Total and mean scores were calculated for each task to facilitate ranking and comparison according to frequency and perceived difficulty. Frequency and difficulty were also considered together by grouping tasks as more or less frequent and more or less difficult.

Responses to the open question were reviewed descriptively to identify task types and contexts that supplemented or qualified the closed-question results. No formal coding was used.

III. Results

3.1. Communication partners

The results in Table 1 indicate that the respondents communicate with a

variety of partners at different organisational levels, but that their communication is predominantly internal to their own organisations and chains of command.

Table 1. Respondents' communication partners with mean scores for frequency
5 = daily, 4 = often, 3 = sometimes, 2 = rarely, 1 = never

<i>Communication partner</i>	<i>Mean frequency score</i>
Colleagues of the same rank in your own unit	4.62
Immediate superiors in chain of command	4.47
Subordinates/direct reports	4.41
Civilian staff in a defence organisation	4.17
Colleagues of the same rank in other units or services	3.69
Senior leadership	3.48
Allied forces, international partners, or counterparts	2.91
External government agencies	2.46
Contractors and industry partners	2.04
Civilian stakeholders outside government	1.93

3.2. Frequency of communication tasks

As Table 2 shows, writing e-mails is the most frequent task, with 76 of the 81 respondents reporting that they write e-mails daily or almost daily. Other frequent communication tasks show that the respondents' communication is more often interactional and internal to their organisations.

Table 2. Respondents' communication tasks with average scores for frequency
5 = daily, 4 = often, 3 = sometimes, 2 = rarely, 1 = never

<i>Communication task</i>	<i>Mean frequency score</i>
Write e-mails	4.83
Comm w/ colleagues of the same rank in your own unit	4.62
Comm w/ immediate superiors in chain of command	4.47
Comm w/ subordinates/direct reports	4.41
Participate in meetings	4.38
Understand spoken briefings, messages, or instructions	4.30
Give instructions, guidance, or orders	4.25
Request or provide work-related information	4.22

Comm w/ civilian staff in a defence organisation	4.17
Read and understand specialised texts	4.16
Participate in discussions to solve problems or negotiate solutions	3.88
Comm w/ colleagues of the same rank in other units or services	3.74
Deliver oral presentations	3.56
Comm w/ senior leadership	3.48
Describe events, situations, or procedures	3.36
Summarise information from multiple sources	3.15
Explain specialised information to non-specialists	3.12
Write reports	3.07
Comm w/ allied forces, international partners, or counterparts	2.91
Co-write texts	2.63
Write other correspondence	2.59
Comm w/ external government agencies	2.46
Comm w/ contractors and industry partners	2.04
Comm w/ civilian stakeholders outside government	1.93

Several spoken and collaborative tasks were reported as frequent by the respondents. These include participating in meetings and giving instructions. Participating in discussions to solve problems or negotiate solutions is somewhat less frequent, but it remains a regular feature of respondents' professional practice. Twenty-one respondents reported participating in such discussions daily, 37 often, and 15 sometimes.

Reading and understanding specialised texts is also a regular feature of the respondents' work. Sixty-two respondents claimed that they perform this task daily or often. The remaining 19 respondents reported sometimes reading specialised texts, meaning that no respondent performed this task less than once per month.

The lower half of Table 2 includes several tasks related to presenting and communicating complex information. Although reported as less frequent, these tasks' mean frequency scores correspond approximately to *sometimes* on the response scale.

Responses about communication with allied forces, international partners, or counterparts show considerable variation. While 22 respondents reported performing this task daily or often, 30 did so sometimes, 22 rarely, and seven

respondents reported that it was not part of their work. International communication therefore appears to be routine for some respondents but less frequent for others.

3.3. Perceived difficulty of communication tasks

As Table 3 shows, the respondents generally perceived the 15 communication tasks as easy or moderate rather than difficult or challenging. Higher difficulty scores were reported for reading and understanding specialised texts and participating in discussions to solve problems or negotiate solutions. Communication with allied forces, international partners, or counterparts also received a relatively high difficulty score. Twelve respondents rated this task as difficult or challenging, suggesting greater variation in perceived difficulty than for most communication tasks.

The highest average difficulty scores were recorded for writing reports, co-writing texts, summarising information from multiple sources, and communicating with allied forces, international partners, or counterparts. Nevertheless, even these tasks received mean scores corresponding only to *moderate* on the response scale.

Table 3. Respondents' communication tasks with average scores for difficulty
5 = challenging, 4 = difficult, 3 = moderate, 2 = easy, 0 = not applicable/understood

<i>Communication task</i>	<i>Mean difficulty score</i>
Write e-mails	2.11
Participate in meetings	2.27
Understand spoken briefings, messages, or instructions	2.27
Request or provide work-related information	2.37
Give instructions, guidance, or orders	2.38
Deliver oral presentations	2.52
Explain specialised information to non-specialists	2.58
Describe events, situations, or procedures	2.62
Read and understand specialised texts	2.69
Participate in discussions to solve problems or negotiate solutions	2.72
Write other correspondence	2.86
Summarise information from multiple sources	2.86
Comms w/ allied forces, international partners, or counterparts	2.88
Write reports	2.91
Co-write texts	2.92

3.4. Relationship between frequency and perceived difficulty

Frequency and difficulty scores were available for 15 communication tasks. Figure 1 combines these results by categorising the tasks into four broad groups.

Table 4. Relative frequency and difficulty of 15 professional communication tasks

	<i>Easier</i>	<i>More difficult</i>
<i>More frequent</i>	• Write e-mails • Participate in meetings • Understand spoken briefings, messages, or instructions • Request or provide work-related information • Give instructions, guidance, or orders	• Read and understand specialised texts • Participate in discussions to solve problems or negotiate solutions
<i>Less frequent</i>	• Deliver oral presentations • Explain specialised information to non-specialists • Describe events, situations, or procedures	• Summarise information from multiple sources • Write other correspondence • Write reports • Communicate with allied forces, international partners, or counterparts • Co-write texts

Most of the frequently performed tasks were also among those perceived as easiest, and most of the less frequent tasks were also perceived as relatively difficult. However, two tasks stand out for combining relatively high frequency with relatively high difficulty: reading and understanding specialised texts and participating in discussions to solve problems or negotiate solutions.

3.5. Responses to the open question

Seven respondents answered the optional open question, identifying additional languages, channels, genres, audiences, and professional contexts. Examples included using English during international exercises, instant messaging with allies, flight-safety communication, joint-exercise planning, communication with politicians and diplomats, and employee–employer communication. One respondent highlighted the need to write short texts rapidly while selecting and simplifying information about a complex problem.

The open responses provide examples of contexts that were not fully captured by the closed questions. They also highlight differences in respondents' roles and serve as a reminder that tasks that were reported as rare across the whole group could nevertheless be important for a small number of respondents.

IV. Discussion

The results provide an updated picture of the professional communication needs of higher officers on the JACS-P. This Discussion now considers three broad patterns in the results and highlights their implications for the teaching, learning, and assessment of professional communication at SEDU and potentially at other institutions of higher military education.

4.1. Internal and interactional communication

The respondents' professional communication is predominantly internal to their organisations and chains of command. They communicate most frequently with subordinates, immediate superiors, colleagues in their own units, and civilian staff within defence organisations. Similarly, frequent tasks involve interaction with others through meetings, briefings, instructions, and exchanges of workplace information. These results, supported by conclusions presented in Maiier and Yukhymenko (2022) and Nejković and Bošnjak (2020), suggest that teaching, learning, and assessment activities in professional communication courses for higher officers should prioritise interactive communication within military teams.

The lower frequency of communication with external and international partners should not, however, be interpreted as evidence that these activities are unimportant in professional military practice. The variation in survey responses, together with responses to the open question, suggests that such communication may be highly relevant to particular military roles.

4.2. Difficult and frequently required tasks

Considering frequency and difficulty together provides a useful basis for identifying possible curriculum priorities. Reading and understanding specialized texts and participating in discussions to solve problems and negotiate solutions were both reported as relatively frequent and relatively difficult tasks, and they therefore warrant particular attention in professional communication courses for higher officers.

More broadly, several of the tasks perceived as more difficult involve processing and communicating information, including specialized reading, summarizing multiple sources, report writing, and problem-solving discussions. One open response similarly highlighted the need to produce short texts rapidly while selecting and simplifying information about a complex problem. These results suggest that professional communication courses should provide opportunities for higher officers to develop their

ability to select, synthesize, and adapt complex information for different purposes and audiences. Reading activities could develop higher officers' ability to identify relevant information in specialized military texts, while discussion activities could require them to explain their understanding or stance, respond to others, clarify information, and reach a consensus. Writing activities could similarly focus on communicating complex information clearly and concisely in professional formats.

4.3. *International communication*

Communication with allied forces, international partners, or counterparts was reported as less frequent than internal communication, but it was perceived as comparatively difficult. Indeed, this task received the highest number of combined *challenging* and *difficult* ratings in the whole study. Several factors may contribute to this perceived difficulty, including the use of an additional language, unfamiliar organisational practices, intercultural expectations, differences in terminology, and differences in language use and proficiency. The result is consistent with findings in Prins et al. (2025) and Synytsya and Keremidchieva (2011), and it supports the inclusion of teaching, learning, and assessment activities that prepare higher officers for international cooperation. Such activities could involve telecollaboration or exchanges between military universities in different countries, with a focus on multinational planning, the clarification of terminology, and communicating effectively across linguistic, cultural, and professional boundaries.

4.4. *Limitations and future work*

The results and claims presented in this paper should be interpreted within the scope of the study. The survey relies on self-report, and it therefore reflects respondents' perceptions rather than direct observations of workplace communication. Although respondents were asked to base their answers on their current military role (or a recent military role), they may have interpreted the broad task descriptions in different ways.

The sample was also limited to 81 higher officers on one iteration of JACS-P at SEDU, and no demographic or professional data about the respondents were collected. The results should therefore not be assumed to represent all higher officers. Further investigation through interviews, focus groups, observation, or consultation with military subject specialists could provide a more detailed and nuanced understanding of the communication needs identified in this study.

V. Conclusion

This study provides an updated picture of the communication tasks performed by the higher officers in their professional military practice. The results indicate that their communication is predominantly internal and interactional. Respondents communicate most frequently with colleagues, superiors, subordinates, and civilian staff within defense organizations, while frequent communication tasks include writing e-mails, participating in meetings, understanding briefings, giving instructions, and exchanging work-related information. Although communication with international partners was reported as less frequent overall, its importance for some respondents and its comparatively high perceived difficulty in the survey are noteworthy.

Two tasks stand out in the results of this study because they were reported as both relatively frequent and relatively difficult. The first is reading and understanding specialized texts, and the second is participating in discussions to solve problems or negotiate solutions. These findings suggest that professional communication courses should provide opportunities for higher officers to develop the ability to process complex information and to select, synthesize, and adapt it for different and specific purposes and audiences.

Overall, the results of this study suggest that professional communication courses for higher officers should reflect the internal, interactional, and information-intensive nature of professional military practice. Rather than treating these results as a fixed prescription, however, teachers and curriculum developers can use frequency and perceived difficulty alongside programmed aims and professional relevance to select authentic learning and assessment activities.

NOTES

1. NATO STANDARDISATION OFFICE, 2016. *NATO Standard ATrainP-5 Language Proficiency Levels. Edition A Version 2*. Available from: <https://natobilc.org/wp-content/uploads/2024/11/ATrainP-5-EDA-V2-E.pdf>. [viewed: 14.09.2026]

2. BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE CO-ORDINATION, 2019. *NATO STANAG 6001. Overview of Language Proficiency Levels*. Available from: <https://nato-bilc.org/wp-content/uploads/2024/11/STANAG-6001-Overview-Feb-2019.pdf>. [viewed: 14.09.2026]

REFERENCES

BASTURKMEN, H., 2020. Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. *The Concise Encyclopaedia of Applied Linguistics*. Available from: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0861.pub2>. [viewed: 14.09.2026]

MAIER, N. & YUKHYMENKO, V., 2022. Mobile Technologies in the Development of Professionally Oriented English Speech Interaction Competence in Information Systems and Technology Military Students. *ICT and Learning Tools in the Higher Education Establishment*, vol. 88, no 2, pp. 115 – 125.

NEJKOVIĆ, D. & BOŠNJAK, J., 2020. Needs Analysis in English for Security Studies. *Scripta Manent*, vol. 15, no 2, pp. 16 – 36.

PRINS, M.; DE GRAAFF, R.; HAGAR, T. & WILSON, J., 2025. The Sergeants Speak: A Language Needs Analysis of the Royal Netherlands Army. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, vol. 14. Available from: <https://doi.org/10.51751/dujal14847>. [viewed: 14.09.2026]

SIEGEL, A.; VANCE, M. & NILSSON, D., 2025. Military English Language Education: A Scoping Review of 30 Years of Research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol 19, no 5, pp. 433 – 451. Available from: <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2370986>. [viewed: 14.09.2026]

SYNYTSYA, K. & KEREMIDCHIEVA, G., 2011. Language Assistance to Multinational Partners in Coalition Operations. *Information & Security*, vol. 27, pp. 111 – 120. Available from: https://procon.bg/system/files/27.11_Synytsya.pdf. [viewed: 14.09.2026]

Jamie Rinder

ORCID iD 0000-0002-1254-9629

Language Centre

Swedish Defence University

Stockholm, Sweden

E-mail: jamie.rinder@fhs.se

ТЕРМИНИ В СФЕРАТА НА КИБЕРСИГУРНОСТТА ЗА ЦЕЛИТЕ НА СПЕЦИАЛИЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК КАТО ЧУЖД

проф. д-р Илка Бирова

Софийски университет „Св. Кл. Охридски“

Абстракт. Докладът разглежда въпроса за активно използвани термини в сферата на киберсигурността и техния подбор за целите на специализираното обучение по български език като чужд. Термините и терминологичните съчетания (около 50 на брой) са представени като езикови единици, заемки от английския език с тяхното конкретно значение, от една страна, и специфична съчетаемост в българския език, от друга страна. Показани са системните връзки между термините (антонимични и синонимни), както и активно действащите словообразователни модели. Дадени са примери за упражнения, спомагащи за усвояване на избраните термини в процеса на обучението по български език като чужд в сферата на киберсигурността и националната сигурност.

Ключови думи: киберсигурност; термини; обучение; български език като чужд

В съвременния свят киберсигурността е важна част от националната сигурност на една страна. Според документа „Стратегия на ЕС за киберсигурност за цифровото десетилетие“, приет от Европейската комисия през 2020 г.: „Икономиката, демокрацията и обществото на ЕС зависят повече от всякога от наличието на сигурни и надеждни цифрови инструменти и свързаност. Поради това киберсигурността е от съществено значение за изграждането на устойчива, екологосъобразна и цифрова Европа“¹. Киберсигурността има стратегическо значение за защита както на лични, така и на държавни данни. Изграждането на киберсигурност (Cybersecurity) е главната цел в борбата с киберпрестъпността (Cybercrime). Най-общо за езика в разглежданата сфера може да се каже, че той има хибриден характер, защото съчетава термини и лексикални единици от военното дело, националната сигурност и IT сферата.

В центъра на нашето внимание е подборът на активна терминология в назованата сфера и възможността тя да бъде използвана с учебна цел. В настоящия доклад са подбрани и анализирани термини и словосъчетания в сферата на киберсигурността и заплахите, пред които тя е изправена. В центъра на нашия изследователски интерес е формата и съчетаемостта на езиковите единици, като в случаите на по-малко известни термини е дадено и значението им. Подбрани са около 50 терминологични единици и техните производни форми, активно използвани в сферата на киберсигурността. Примерите са ексцерпирани от административни документи, различни по жанр научни текстове и информационно-образователни продукти в посочената сфера (Виж цитираната литература). В представянето на езиковите единици са използвани тематичен, системно-структурен и лингвометодически подходи. На основата на тематичния подход към общите родови понятия са дадени техни видови съответствия. В руслото на системно-структурния подход в списъка едно до друго са представени широко използвани словосъчетания със синонимно или антонимично значение. В по-голямата си част термините в сферата на киберсигурността са заемки от английския език, поради което до всеки български термин е посочено оригиналното му английско съответствие. В процеса на заимстване са посочени словообразователните модели, чрез които се постига адаптиране на чуждите термини към нормите в българския език. В някои случаи са отбелязани дублетни форми в терминологичната употреба, които показват динамиката и гъвкавостта в развитието на езика. Лингвометодическият подход се прилага в подбора на езиковите единици и тяхното представяне, също така в идеята да бъдат разработени езикови и речеви упражнения за усвояване и употреба на специа-

лизираната лексика и терминология. Трябва да подчертаем, че направеният от нас терминологичен списък в сферата на киберсигурността се предлага за целите на специализираното обучение по български език като чужд.

В началото е нужно да дефинираме понятието *термин* като ключово в настоящия анализ. В Речника на съвременния български книжовен език намираме следната дефиниция: „термин м. (лат.). Дума или израз, които се употребяват в някоя област на науката, техниката, изкуството и означават строго определено понятие. *Технически термини. Юридически термини. Музикални термини*“².

Киберсигурността е главната цел в борбата с киберпрестъпността, поради което тези два термина имат ключово значение в нашия анализ. Киберпрестъпност (киберпрестъпление) се нарича използването на киберпространството за криминални цели, определени в националното или международното законодателство. Така например думите фишинг (Phishing, измамни имейли) и рансуеър (Ransomware, криптиране (заклучване) на данни с цел получаване на откуп) са видови понятия по отношение на родовото понятие киберпрестъпност.

Терминът кибервойна (Cyberwar) се използва в неговото генерализирано значение. Според О. Харизанова то обхваща в себе си, както военните аспекти на войната, така и елементи, засягащи критичната инфраструктура, медии, свободата на личността и др. Много често кибервойната се възприема като елемент на информационната война и в частност на електронната война, но това е допустимо при условие, че такъв тип войни се провеждат. Към общия термин кибервойна гравитират редица термини с по-тясно значение: кибертероризъм, киберконфликт, кибератака, кибершпионаж, кибероръжие. Кибертероризъм се нарича използването на киберпространството за терористични цели, определени в националното или международното законодателство. Киберконфликт е напрегната ситуация между държави или организирани групи, в която враждебни кибератаки провокират ответни действия. Кибератака – действията, водещи до постигане на предварително дефинираните цели чрез използване на киберелементи (информационни, технически и хора). Кибероръжие – средство, чрез което се провежда кибератаката (Harizanova 2019). От своя страна кибератаката има различни проявления, а именно: киберизмама (Spoofing, Спууфинг, пародия, измама), пиратство; кибершпионаж – кражба на търговски тайни, интелектуална собственост или държавни данни; киберпреследване (Cyberstalking) – онлайн тормоз, враждебни съобщения и заплахи, насочени към конкретно лице; ботнет – бот (Bot) – съкратено от „робот“;

компютърна програма, която използва мрежови услуги за да се извършват автоматични действия с цел трудоемки задачи да бъдат изпълнени автоматично. Ботнет (Botnet) – поредица от устройства, свързани с интернет, всяка от които изпълнява един или повече ботове. Използват се за извършване на разпределени атаки, кражба на данни, изпращане на спам и др. под. Атакуващият получава достъп до устройството и връзката на жертвата.

Може най-общо да се твърди, че киберизмамата е свързана с хакерството (Hacking), което е много голяма заплаха за киберсигурността. Както е известно, хакерството представлява неоторизирано проникване в компютърни системи или мрежи. С термина хакерство е свързано понятието уязвимост (Vulnerability) на информационните системи, което често води до злоупотреба с лични данни, неоторизиран достъп, теч на информация, пробити информационни масиви, а също така Ddos ataka (Distributed Denial of Service) – претоварване на уебсайт или сървър с огромен трафик, което го прави недостъпен за потребителите. Посочените терминологични словосъчетания имат близко значение, те могат да бъдат разглеждани като синоними, поради което стоят едно до друго в учебния терминологичен списък.

За познаване на опасностите в съвременната информационна среда е нужно да бъдат създавани адекватни образователни продукти. Пример за такъв полезен продукт в сферата на киберсигурността, насочен към младите хора, е наръчникът „Младежка кибер сила“, издаден от Българската асоциация по киберсигурност със съдействието на европейската програма „Еразъм+“. Там освен достъпно и нагледно обяснение на някои термини и явления, са дадени конкретни практически съвети как да се предпазим от хакерски атаки. Посочени са също така видовете специалисти за борба с хакерски атаки.

1) Етичен хакер (Penetration Tester)

Това е „белият хакер“. Той тества сигурността на системи, като се опитва да ги пробие, но с разрешение. Целта му е да открие слабости, преди това да го направят истинските атакуващи.

2) Анализатор на киберзаплахи (Cyber Threat Analyst)

Този специалист следи световните атаки, открива модели и предупреждава организациите какво може да ги заплаши.

3) Разследващ в дигиталната криминалистика (Digital Forensics).

Това е „детективът“ на технологичния свят. Разследва киберпрестъпления, възстановява данни, открива как е станала атака и кой стои зад нея.

4) Архитект на сигурността (Security Architect)

Проектира цялата защитна система на организация: мрежи, политики, правила, инфраструктура.

5) Специалист по инциденти (Incident Responder)

Когато нещо се обърка – той е първият, който реагира. Ограничаване на щетите, анализ, защита, възстановяване.

6) Обучител / консултант по киберсигурност

Това е човекът, който помага на хората да се научат да бъдат сигурни – чрез обучения, кампании, програми.³

В практическите съвети за опазване на киберсигурността, представени в цитирания наръчник, са използвани следните термини и понятия, които са включени в нашия терминологичен списък: имейл сървъри, използващи облачни технологии (cloud-based email servers); геймъри, геймърска индустрия (Gamer industry); мобилни приложения (Mobile Applications); зловреден софтуер (Malware); активирана защита (Active Protection); кражба на информация (Information Theft); кражба на самоличност – (Identity Theft); разпознаване на риска, дигитален профил (Digital Profile); социално инженерство (Social Engineering); верификация (Verification), сканирам устройството и др.

В проучените от нас източници правомерно се твърди, че в своето онлайн поведение всеки човек има свой дигитален профил, своя дигитална самоличност и оставя своя социален отпечатък. В този процес личните дигитални граници трябва да бъдат защитени, т.е. нужна е киберхигиена (Cyber hygiene). В посочените източници се дават конкретни указания за нейното изграждане в различни сфери на обществения живот.

В съставения от нас терминологичен списък са дадени както синонимни, така и антонимични словосъчетания, което илюстрира системния подход към езиковите единици. Например: активен профил – деактивиран профил – Active (Deactivated Profile); вируси – антивирусна програма (Antivirus Programme), кибератака – система за защита (Protect System) и др. По отношение на антонимичните отношения установихме специфика в някои случаи. Така например словосъчетанието *качвам приложение* или *програма* има за свой антоним изразът *премахвам, изтривам, деливам програма* или *приложение*, а не *свалям програма* или *приложение*. Последното словосъчетание се използва в значение *свалям от интернет някакъв продукт и го качвам на моето електронно устройство*. Считаме, че случаите на такава специфична лексикалната съчетаемост следва да бъдат отбелязвани в процеса на обучението по български език като чужд. Подобна специфична употреба препоръчваме да се затвърдява чрез упражнения и повторение в различен контекст.

При подбора на термините в някои случаи установихме съществуването на дублетни форми, например банкиране и банкинг (Banking), Спу-

уфинг (Spoofing) и киберизмама. В първия случай имаме директно пренасяне на английската заемка заедно с нейния оригинален суфикс (банкинг), при което терминът се използва като дублет на формата банкиране. Във втория пример двойката дублетни форми се състои от транскрибирана английска заемка (спууфинг) и нейното българско преводно съответствие.

Към някои термини в нашия списък са посочени словообразователни модели и съчетаемост, характерни за употребата им в българския език, например: хакер, хакери, хакерство, хакерски атаки, хакерски заплахи. В разгледаните примери са дадени окончания и суфикси за образуване на съществителни имена от среден род и множествено число, както и активно употребявани устойчиви словосъчетания в сферата на киберпрестъпността.

Към компютърното понятие *клик* в учебния списък са дадени активно употребявани глаголни форми, образувани от него (кликвам, да кликна, кликнете). За усвояване на тези форми от чуждестранните обучаеми са нужни адекватни за нивото им граматични и лексикални упражнения. Тук са посочени примери.

Упражнение № 1. Напишете правилните форми на глагола *кликвам* в изреченията:

1. Той и въпросът е решен.
2. Ние и готово.
3. Трябва да, за да направиш резервация.
4. Вчера и направих резервация.
5. Утре, за да направя резервация.

Упражнение № 2. Опишете устно (Напишете) 3 вредни действия, които може да извърши един хакер.

Други два примера за упражнения, които можем да реализираме с по-напреднала група, са:

Упражнение № 3. Поставете думата *клик* или глагола *кликвам* в подходяща форма и довършете изреченията по смисъл:

1. Трябва да върху съответната икона, за да
2. Вчера върху това писмо и
3. смело и ще видиш, че
4. Когато свалям някакво приложение, ...
5. На един разстояние е

Упражнение № 4. Ваш колега има проблеми със своя компютър и ви иска помощ как да се предпази от хакерски атаки. Дайте му 5 съвета (работете по двойки, съставете диалог, 10 – 12 реплики).

Както се вижда от примерите, упражнение № 3 е граматично и предполага избор на правилна езикова форма, докато упражнение № 4 е за развитие на устната реч чрез създаване на комуникативна проблемна ситуация. Считаме, че за усвояване на анализираните терминологични единици е важно да бъдат съставени и използвани разнообразни по вид упражнения, а също така да бъдат четени подобрени специализирани текстове на български език в сферата на киберсигурността и заплахите пред нея, които могат да заинтригуват обучаваните и да поддържат тяхната мотивация.

След изложеното дотук ще подчертаем, че събраният от нас списък с термини не е статичен и неизменен по своя състав. Той подлежи на промяна във времето, при която някои единици най-вероятно ще излязат от активна употреба и на тяхно място ще се появят нови. Това е обусловено от динамичните процеси в сферата на киберсигурността и от промените на обществото като цяло. Според нас в рамките на 10 – 15 учебни часа (в зависимост от езиковото ниво и хорариума) е възможно усвояването на около 50 разпространени терминологични единици в разгледаната сфера. Благоприятстващ фактор в това отношение е наличието на английски съответствия към всеки термин и словосъчетание. Предложеният от нас учебен списък с термини по киберсигурност, систематизирани и онагледени с примери и упражнения към тях, може да бъде полезен инструмент в специализираното обучение по български език като чужд в сферата на отбраната и националната сигурност.

БЕЛЕЖКИ

1. ЕС, 2020. *Стратегия на ЕС за киберсигурност за цифровото десетилетие*. [онлайн]. Достъпно на: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/bg/policies/cybersecurity-strategy>. [Последно видян: 22.03.2026].
2. ИБЕ към БАН, N/A. *Речник на съвременния български книжовен език*. [онлайн]. Достъпно на: <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg/%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%B8%D0%BD/>. [Последно видян: 22.03.2026].
3. ВСА (Българска асоциация по киберсигурност), 2023. *Младежка киберсила* [онлайн]. Достъпно на: <https://subersecbg.org/narachnik-mladezhka-kber-sila>. [Последно видян: 22.03.2026].

ЛИТЕРАТУРА

БИРОВА, И., 2016. Особенности перевода с русского на болгарский язык текстов в сфере кибертехнологий и кибербезопасности. В: *Руските и български делови текстове – езикови особености и проблеми на превода*, с. 25 – 32. София: Фондация Руско делово слово. ISBN 978 619 7171 30 3.

ЛАРИНА, Е.; ОВЧИНСКИ, В., 2015. *Кибервойните на XXI век*. София: Тангра ТанНакРа.

ХАРИЗАНОВА, О., 2019. Киберсигурност vs киберпрестъпност: печеливши и губещи. *Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“* [Философски факултет, библиотечно-информационни науки], том 11, с. 77 – 90. [онлайн]. Достъпно на: <https://digital.libsu.uni-sofia.bg/bg/v/60016>. София: СУ „Св. Климент Охридски“. ISSN 0861-8216.

REFERENCES

BIROVA, I., 2016. Osobennosti perevoda s russkogo na bolgarskiy yazyk tekstov v sfere kibertehnologiy i kiberbezopasnosti. In: *Ruskite i balgarski delovi tekstove – ezikovi osobenosti i problemi na prevoda*, pp. 25 – 32. Sofia: Fondatsia Rusko delovo slovo. ISBN 978 619 7171 30 3. [in Russian].

LARINA, E.; OVCHINSKI, V., 2015. *Kibervoynite na XXI vek*. Sofia: Tangra TanNakRa. [in Bulgarian].

HARIZANOVA, O., 2019. Kibersigurnost vs kiberprestapnost: pechelivshi i gubeshti. *Godishnik na Sofiyskia universitet „Sv. Kliment Ohridski“* [Filosofski fakultet, bibliotechno-informatsionni nauki], vol. 11, pp. 77 – 90. [onlayn]. Dostapno na: <https://digital.libsu.uni-sofia.bg/bg/v/60016>. Sofia: SU „Sv. Kliment Ohridski“. ISSN 0861-8216. [in Bulgarian].

CYBERSECURITY TERMS FOR THE PURPOSES OF SPECIALIZED TRAINING IN BULGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The report examines the issue of actively used terms in the field of cybersecurity and their selection for the purposes of specialized training in Bulgarian as a foreign language. The terms and terminological combinations (about 50 in number) are analysed as linguistic units, loanwords from the English language with their specific meaning, on one hand, and specific compatibility in the Bulgarian language, on the other hand. The systematic connections between the terms (antonymic and synonymous) are shown, as well as the actively operating word-formation models. Examples of exercises in the process of teaching Bulgarian as a foreign language in the field of cybersecurity and national security are presented.

Keywords: cybersecurity; terms; training; Bulgarian as a foreign language

Prof. Dr. Ilka Birova

ORCID iD: 0000-0002-4382-4902

Faculty of Slavic Studies

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

15, Tsar Osvoboditel Blvd.

1504 Sofia, Bulgaria

E-mail: Ilka_birova@slav.uni-sofia.bg

ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR EDUCATION IN THE 21ST CENTURY – A NEW APPLICATION OF THE BASIC 'COPY & PASTE' COMMAND OR A POWERFUL TOOL FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Ivaylo Peev, Todor Todorov

Technical University of Sofia (Bulgaria)

Abstract. The paper presents observations from teaching and learning practices in higher education regarding students' completion of independent assignments of various genres and formats using artificial intelligence (AI), and offers an analysis of effectiveness in terms of the retention of educational and scientific information. Examples of student projects completed over the past two years are included. An attempt has been made to categorise the educational output according to the 'training level' of the AI and the depth of the informational content when utilising various applications. Variations of interactive teaching techniques are proposed through the active use of digital tools based on artificial intelligence, which would make learning more engaging, motivating, and stimulating, while enhancing the cognitive abilities of today's learners.

Keywords: artificial intelligence; digital technologies; quality of education

I. Introduction

Over the past decade we have been witnessing rapid and overwhelming influx of artificial intelligence into almost every sphere of human activity. Even members of the more conservative, older generations feel tempted to take advantage of this new marvel of technological progress, using it as a counsellor and conversation partner on a wide range of issues. Generative AI enjoys enormous public trust due to its unlimited capacity to provide answers even to the ‘most challenging questions’, thereby creating the impression that it exhibits unrivalled competence in every single field. Of course, the real picture is far from being that simplistic, and it is believed that universities and academic institutions are the places where answers to the challenges and hazards posed by this ‘universal craze’ for all-knowing and omnipresent artificial intelligence which is rapidly gathering speed should be sought.

The present paper has been inspired by our personal observations gained from our teaching practice over the past two years which indicate that at the start of the semester, students feel rather reluctant to use AI to complete their ongoing assignments, whereas by the end of the academic year, when presenting their term projects, between 90 and 100 per cent of the latter are created with the aid of the innovative digital technology. It goes without saying that in some cases this technology is utilised more successfully, whereas in others – less successfully, judging by the visible outcome in the form of a presentation, essay or report.

II. AI: Transforming the learning practices

The phenomenon of the frivolous employment of various AI systems in students’ self-study is strongly reminiscent of the use of search engines in the early days of the Internet’s widespread adoption, when ‘Copy & Paste’ served as the basic command for compiling a whole range of student assignments, such as essays, reports, term papers and projects, and even dissertations. Careless and inadequate student work was relatively easy to identify by its uneven fonts and unformatted paragraphs retaining the appearance of their original sources, as well as the stylistic inconsistencies in the wording, as compared to the respective source texts.

On the other hand, AI, at the current stage of its development, poses another pitfall for students – when not used very frequently, and, particularly in its free version, the information it offers is rather scant, superficial and widely known. To exemplify, when preparing a presentation on a topic of general interest, 60 per cent of the group of students deliver identical presentations, as if ‘cast in the

same mould’, comprising between 3 and 6 slides and containing about a hundred words and figures. The challenge that the lecturer faces, therefore, refers to how to utilise AI in a way that benefits both the user and the educational process. Figure 1 shows examples of student presentations generated entirely by AI which clearly demonstrate the formulaic, identical organisation of the information. In this particular case, the presentations cover two different topics – ‘Presentation of a Work of Art that Impressed Me – (Painting, Song, Film, TV series)’ and ‘An Innovation that Has Changed the World’.

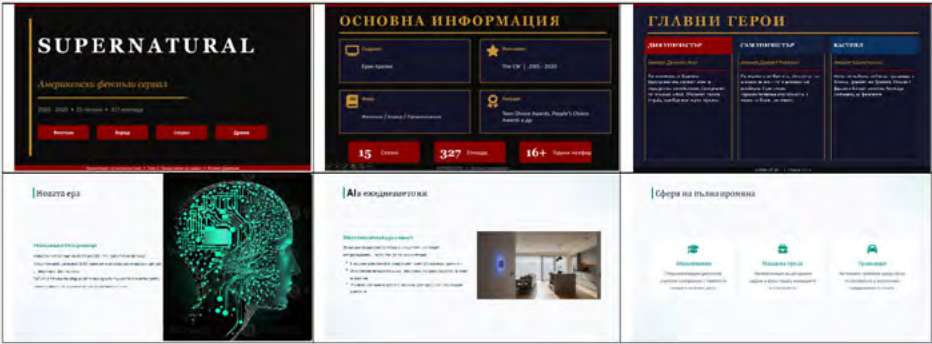


Figure 1. Examples of student presentations on an assigned topic generated by AI

One of the logical steps to be taken is drawing up guidelines on the implementation of AI in an academic setting, bearing in mind that the guidelines which are of relevance today will need to be regularly amended and modified in the future. Here is the statement issued by the academic community of the Technical University of Sofia in its ‘Artificial Intelligence Application Policy – TU-Sofia’: ‘The Technical University of Sofia (TU-Sofia), as a leading academic and scientific institution, recognises the potential of AI to drive innovation and enhance the quality of teaching and research. In this context, the University deems it necessary to establish clear and responsible guidelines for the use of AI by academia, students, researchers and staff. The current policy aims to ensure that AI technologies are implemented in a transparent, ethical and fair manner, in compliance with the legal and regulatory requirements, as well as with the values of the Technical University of Sofia – academic integrity, responsibility and respect for personal and academic independence’³. In the section entitled ‘Recommendations on the Use of AI by Students, the document stipulates that ‘in the event of no clear statement from the lecturer, students should seek advice on the permissibility of using AI’.⁴ The University encourages lecturers to specify the particular contexts in which AI can

be used for the purposes of teaching and skills development, and students may use AI for academic purposes on condition that they clearly state when and how it has been used. In the section ‘Recommendations on the Use of AI by Academic Staff’, the document sets out that ‘academic staff are encouraged to experiment with the use of AI in teaching, including for the purposes of development of learning content and interactive aids. Academic staff are also encouraged to design a policy for each course regarding the use of AI tools and what they consider appropriate and inappropriate in their classes. If need be, they are advised to consult the Educational Technology Directorate with reference to guidelines and considerations for the AI tools permitted for use. Academic staff are also motivated to use detection tools to check AI-generated content when evaluating term papers, course projects and dissertations’⁵.

III. Helping students to learn smarter

Currently, the utilisation of AI in the sphere of education is still at the experimental stage, with extensive research being carried out into its capabilities and limitations, which makes it clear that we are basically referring to recommendations regarding its application rather than establishing clear rules. Both academia and students find themselves in a situation where they are exposed to solving puzzles rather than proposing concrete answers to the myriad questions raised by this innovative technology.

In our view, the key question here refers to how the vast numbers of information resources generated by AI could be critically re-examined by the user, leading to the formulation of original hypotheses and statements based on a selected database. Furthermore, it is of particular importance to clarify the entire range of ethical implications of using digital technology when creating task-performing systems, as well as to emphasise that this occurs with human intervention, rather than presenting the technology’s output as an original, creative execution of a specified task.

In this regard, it seems relevant to note the urgent need to organise diverse training forums, such as seminars, webinars, workshops and other formats aimed at both academia and students, especially those starting their first university year, which would serve as a preventive measure against the inevitable problems and misunderstandings encountered during their studies regarding plagiarism, authorship and copyright, authenticity of academic texts for educational purposes, etc. An important issue addressed in the AI Act⁶, acknowledges the huge impact that AI may make on society and the need to build trust. It is of vital

importance that AI and its regulatory framework are developed in accordance with Union values, promoting ‘the uptake of human centric and trustworthy artificial intelligence (AI) while ensuring a high level of protection of health, safety, fundamental rights as enshrined in the Charter of Fundamental Rights of the European Union (the ‘Charter’), including democracy, the rule of law and environmental protection, to protect against the harmful effects of AI systems in the Union, and to support innovation’⁷. In other words, the use of AI systems for educational purposes requires an awareness that technology is intended for the benefit of humankind and its well-being, which holds true even more strongly for students training to become future engineers. It is therefore the lecturer’s task to instil in their students a sense of responsibility rooted in humanity, the idea of freedom, yet grounded in ethical and moral principles, when creating and utilising any new kind of technology.

The points made above regarding the need for training in the use of AI are also extensively covered in literature: ‘A primary dimension of AI integration in higher education involves the practical adoption of AI technologies to enhance personalised learning, instructional efficiency, and administrative processes. An additional essential dimension of GenAI integration is educating students on its ethical and effective use. Hazari and Vashishth et al. highlight the need for dedicated curricula focused on AI literacy, aiming to equip students with a robust understanding of both the capabilities and limitations of such technologies. Ajani et al. further call on educational institutions to reform their academic programmes by incorporating both theoretical and practical training in AI, ensuring institutional readiness’ (Adamakis & Rachiotis 2025).

It is found relevant to take this quote as an opportunity to highlight the ever-increasing pressing need for an individualised approach to education, or, as the concept is nowadays commonly referred to, ‘personalised learning’. Instruction in a digital environment and the utilisation of AI tools offer ample opportunity to facilitate autonomous, independent learning, as classroom sessions are considered inherently restrictive, at least in terms of the time a teacher can devote to one learner, thereby ignoring another learner working at a faster pace and absorbing information more quickly in a face-to-face learning setting. It should also be kept in mind that today’s learners are more likely to focus and ‘immerse’ themselves in a digital environment in front of a computer screen than participate in face-to-face contact, where a rapid loss of interest is frequently observed. At the same time, it should be acknowledged that, alongside its advantages, the independent personalised learning – even when fully tailored to the learner’s specific needs – also carries certain risks and drawbacks.

The ever-increasing adoption of AI systems determines the growing need for a discussion of ‘artificial intelligence literacy’, a concept that is distinguished from other types of ‘digital literacy’ already established within the field of digital and information education. For example, unlike digital literacy, which focuses on the skills and competences required to use digital technologies and participate in digital environments with the so-called civic and social awareness, or ‘information literacy’ which refers to the ability to locate, evaluate and critically apply information, the ‘AI literacy’ requires a deeper understanding of algorithmic logic, the opacity of “black box” systems, and the social and ethical implications of their implementation’ (Adamakis & Rachiotis 2025).

Similarly, ‘media literacy’ relates to the analysis and interpretation of media messages and representations, whereas ‘data literacy’ focuses on the interpretation, analysis and the critical implementation of data – a vital skill within the context of AI-assisted learning and educational analytics. Last but not least, ‘metaliteracy’ provides a comprehensive framework which integrates all the types of competence mentioned, combining metacognitive awareness, collaborative learning and socially responsible participation in the digital ecosystem.



Figure 2. Five key components of Personalised Learning⁸

We will quote a passage in which the observations, in our view, address the reality of education in our country, and we can therefore endorse the recommendations and predictions made: ‘Generative AI is here to stay, and higher education will need to adapt as the technology develops and is infused into domains previously thought exclusive to humans, like writing long text.

Students currently appear unsure about AI and how it fits in their education and future. How institutions and professors frame AI may influence students' ethical views and usage going forward. Instructors may find it valuable to move beyond focusing on detecting AI-generated versus human-generated output and instead look into how AI will be integrated into a hybrid process of human and AI writing, coding, drawing, and learning. Future research should tackle questions of how and when AI can be utilised to support genuine learning, performance, psychological literacy, and intellectual growth, as well as identifying counterproductive use cases that may increase procrastination, interfere with memory, or decrease academic performance' (Stone 2024 pp. 7 – 8).

What we observe in the classroom is a lack of confidence among both students and lecturers when using AI to present various formats for educational purposes designed with the aid of this technology. In this regard, it seems important to provide ethical guidance on what is considered acceptable and unacceptable in its use, for example, in the development of teaching materials by lecturers and in the fulfilment of tasks that constitute part of students' independent study. With regard to AI, the academic community faces the task of clarifying how and when it can be used to support motivating and effective learning, to enhance academic achievement, how it can facilitate cognitive and intellectual development, as mentioned in the quotation above, as well as mitigate possible negative effects, involving the promotion of individual independent work at the expense of memory retention and learning devoid of motivation and stimulation, which will inevitably result in unrealistically distorted or downright poor academic performance.

A number of studies (Khan et al. 2025) argue that AI-based solutions significantly improve educational outcomes and operational efficiency, with personalised learning platforms and intelligent tutoring systems (ITS) expected to enhance student motivation, engagement and academic achievement by tailoring content to individual needs. AI-powered analysis makes it possible to identify students at risk of dropping out, which, in turn, facilitates timely intervention to increase retention rates.

Returning to practical matters, we particularly appreciate students' views. Here is some information encountered in a study on the integration between AI and higher education, which is highly relevant to our students' attitudes towards the AI benefits. From a student's perspective, AI enhances productivity and learning outcomes by automating tasks such as content generation, data analysis, and essay writing. 'Students using AI-powered tools experience increased efficiency when completing assignments, since such technologies assist with

generating structured content, suggesting relevant resources, and providing real-time feedback on writing quality' (Crompton & Burke 2023). Enhanced efficiency translates into improved efficacy, where students using generative AI feel more confident in their ability to manage complex tasks and meet academic expectations within deadlines (Jacques et al. 2024).

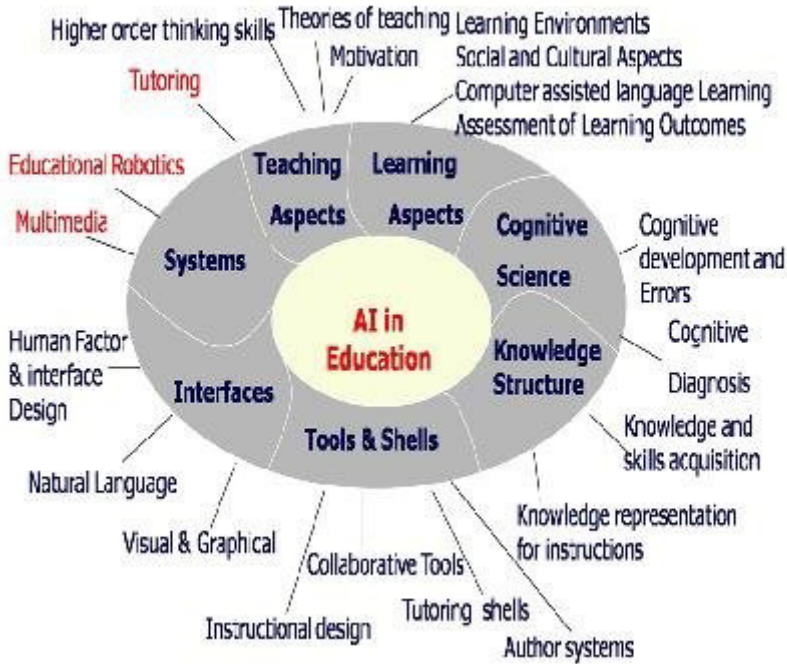


Figure 3. The main areas of artificial intelligence in education (Salem 2015)

IV. Teachers and AI: collaborators, not rivals

In our daily work with students on engineering degree programmes, as well as those on engineering-pedagogy programmes, a trend has emerged whereby producing texts – especially longer ones in which authors are required to express their own point of view in a fairly free, essay-like style – presents a problem. In recent years, students have tended to make extensive use of generative AI when fulfilling such tasks, which has resulted in the generated texts being very similar and lacking an original authorial perspective. This fact has led us to adopt an approach based on the idea that, since something cannot be avoided – as is the case with the use of AI – then the implementation of the technology could be integrated as part of the requirements for completing the task – ‘ChatGPT

Project in Pedagogy: ‘Modern Methods of Teaching Mathematics’, with the explicit specification that the content generated by the application must be accompanied by a critical comment from the student, providing reasons as to why they agree or disagree with a certain statement formulated by the machine. The instructions are as follows: ‘Modern methods of teaching mathematics: the adjective ‘modern’ can be replaced with ‘innovative’, ‘avant-garde’, ‘alternative’, ‘pioneering’, ‘proactive’, etc. After a critical review of the text generated by the application, select the ideas that you consider valuable, applicable and effective, and which you would incorporate into your own teaching, while justifying and defending your choice.’

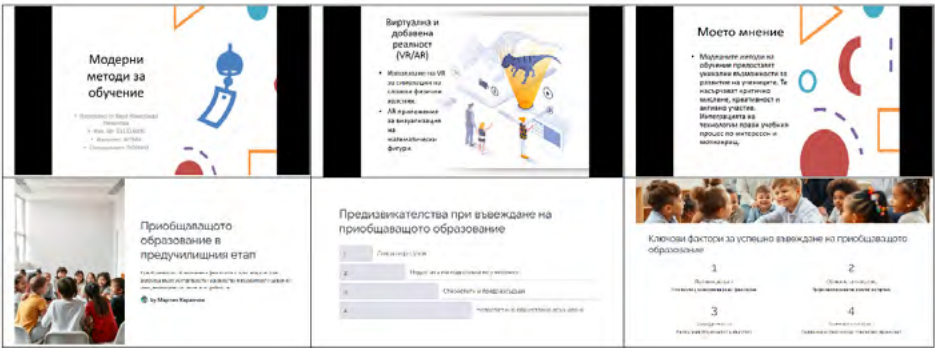


Figure 4. Examples of Master's degree students' presentations⁹

Several questions may arise here: ‘How does using AI make the task different?’ and, more importantly, ‘How does the result compare to when the use of AI is not part of the requirements?’ Firstly, we will avoid the frequently embarrassing situation where students claim ‘authorship’ of the application-generated content, whereas the lecturer pretends to believe them. Secondly, the requirement for critical comment and motivation for the opinion expressed ensures that the AI-generated content has been read and reflected upon, which is of crucial importance to the effectiveness of the educational process. Thirdly, harnessing the potential of AI saves precious time in today’s fast-paced world where the vast majority of students are in employment, very often overwhelmed with tasks and projects across the various subjects covered in their curriculum. All this clearly shows us that AI is not a tool that will reduce the quality of teaching and education as a whole, but, rather, that we are faced with the question of how its exploitation should be regulated so that it can become an indispensable aid to a better and higher-quality modern education.

Even only drawing on our reasoning based solely on our own experience and observations of the changes brought about by the widespread implementation of AI across various professional fields – where a profound transformation of the labour market and the professions of the future is anticipated – we can choose to play an active part in its integration into the academic context by eagerly embracing the innovative pedagogical approaches, as we are strongly convinced that schools and universities are the places where we maintain direct contact with future generations, and the responsibility for their development and fulfilment lies largely with the academic staff.



Figure 5. Conversational AI in Education¹⁰

V. Conclusion

It is no accident that education is entrusted with increased expectations and responsibility of establishing and fostering ethical principles in the implementation of AI, so that future users of technology can work towards a safer and more humane world. ‘AI is a strategic technology that offers many benefits for citizens, companies and society as a whole, provided it is human-centric, ethical, sustainable and respects fundamental rights and values. AI offers important efficiency and productivity gains that can strengthen the competitiveness of European industry and improve the wellbeing of citizens. It can also contribute to finding solutions to some of the most pressing societal challenges, including the fight against climate change and environmental degradation, the challenges linked to sustainability and demographic changes, and the protection of our democracies and, where necessary and proportionate, the fight against crime’¹¹.

In conclusion, it is found appropriate to make an appeal to educators not to consider AI technologies a threat that discredits and undermines the standards of education, but rather a powerful tool that is, in any case, becoming an integral part of our contemporary culture, striving to find its proper application in pedagogical interaction and the educational process – a task that we, contemporary educators feel responsible to fulfil.

NOTES

1. TU – SOFIA, N/A. *Artificial Intelligence Application Policy* [online] [last viewed 18.09.2026], p. 2. Available from: https://tu-sofia.bg/bg/ai-usage-policy_
2. Ibid., p. 7.
3. Ibid., pp. 7 – 8.
4. EU, 2024. AI Act (Regulation (EU) 2024/1689). *Official Journal of the European Union* [online] 12.07.2024, [last viewed 18.09.2026]. Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689
5. EU, 2024. AI Act (Regulation (EU) 2024/1689). *Official Journal of the European Union* [online] 12.07.2024, [last viewed 18.09.2026], p. 1. Available from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202401689
6. Fetalaiga, 2017. Personalised vs. Individualised. *Fetalaiga* [online]. Available from: <https://fetalaiga.wordpress.com/2017/11/02/personalised-vs-individualised>
7. The use of generative AI is one of the assignment requirements
8. AFZAL, Maira, 2023. Six Ways Conversational AI Is Shaping the Future of Education. *Edly* [online]. Available from: <https://edly.io/blog/6-ways-conversational-ai-is-shaping-the-future-of-education>
9. EU, 2020. WHITE PAPER On Artificial Intelligence – A European approach to excellence and trust. *EU* [online] [last viewed 21.09.2026], p. 25. Available from: https://commission.europa.eu/system/files/2020-02/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_en.pdf

REFERENCES

- Adamakis, M. & Rachiotis, T., 2025. Artificial Intelligence in Higher Education: A State-of-the-Art Overview of Pedagogical Integrity, Artificial Intelligence Literacy, and Policy Integration. In: *Encyclopedia*, vol. 5, p. 180. [online]. Available from: <https://doi.org/10.3390/encyclopedia5040180>. [last viewed: 18 September 2026].
- CROMPTON, H. & BURKE D., 2023. Artificial Intelligence in Higher Education: the State of the Field. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 20, no. 22. [online]. Available from: <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>. [last viewed: 19 September 2026].
- JACQUES, P.; MOSS, H. & GARGER, J., 2024. A Synthesis of AI in Higher Education: Shaping the Future. In: *Journal of Behavioral and Applied Management*, vol. 24, no. 2, pp. 103 – 111. [online]. Available from: <https://jbam.scholasticahq.com/>. [last viewed: 18 September 2026].

KHAN, S.; MAZHAR, T.; SHAHZAD, T.; KHAN, M.; REHMAN, A.; SAEED, M. & HAMAM, H., 2025. Harnessing AI for Sustainable Higher Education: Ethical Considerations, Operational Efficiency, and Future Directions. In: *Discover Sustainability*, vol. 6, no. 23. [online]. Available from: <https://doi.org/10.1007/s43621-025-00809-6>. [last viewed: 20 September 2026].

SALEM, A., 2015. Towards of intelligence education and learning. – In: *Conference: 2015 IEEE Seventh International Conference on Intelligent Computing and Information Systems (ICICIS)*, pp. 196-202. DOI: 10.1109/IntelCIS.2015.7397221.

STONE, B., 2024. Generative AI in Higher Education: Uncertain Students, Ambiguous Use Cases, and Mercenary Perspectives. In: *Teaching of Psychology*, vol. 52, issue 3. DOI: 10.1177/0986283241305398. [online]. Available from: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0986283241305398>. [last viewed: 21 September 2026].

Dr. Ivaylo Peev, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0009-0008-7551-7254

Department of Foreign Languages and Applied Linguistics
Technical University of Sofia
8, Kliment Ohridski Blvd.
1000 Sofia, Bulgaria
E-mail: i_peev@tu-sofia.bg

Todor Todorov

ORCID iD: 0009-0001-1039-3261

Department of Foreign Languages and Applied Linguistics
Technical University of Sofia
8, Kliment Ohridski Blvd.
1000 Sofia, Bulgaria
E-mail: todobg@tu-sofia.bg

ENGLISH FOR NATIONAL COMPETITIVENESS: POLICY AND INSTITUTIONAL REFORM FOR LIFELONG LANGUAGE LEARNING - BULGARIA AS A TEST CASE

Kaloyan Kostadinov

Rakovski National Defence College (Bulgaria)

Abstract. This paper examines Bulgaria's uneven English-language competence. European and national statistics reveal generational disparities, low adult-learning participation and differences across educational pathways. These findings inform an assessment of compulsory English education from preschool through university, a second foreign language and publicly funded, flexible adult learning. Employment and investment research, alongside the Singapore's experience, informs the analysis of competitiveness, tourism, scientific exchange and migration. The administrative policy suggestion component pairs legally authoritative Bulgarian documents with institutionally approved English translations and staff training, without replacing Bulgarian or Cyrillic. Two main areas of policy change are examined. English as a mandatory foreign language for all students from first grade all the way until university, together with state funded lifelong learning programs for English classes for all ages. Second policy suggestion is establishing all Bulgarian administrative and institutional

documents to be bilingual, done with official English translation to them. An evaluation framework covers proficiency, participation, institutional compliance, employability and service accessibility. Economic and demographic effects require subsequent testing.

Keywords: language policy; national competitiveness; lifelong language learning; English proficiency; bilingual public administration; Bulgaria

I. Introduction and method

For a small country such as Bulgaria, international networks are vital to accessing markets, knowledge and professional opportunities. This paper examines how wider English competence and more accessible administration could support employment, education, investment and international cooperation. It connects learning throughout life with institutions able to use that competence.

The study combines Bulgarian and European statistics with economic research and a comparison with Singapore. Observation years, self-reported knowledge, course participation and test results are distinguished. The evidence identifies problems, not the reform's causal effects.

II. Evidence: uneven competence and access

2.1. Population coverage and generations

In Eurostat's 2022 Adult Education Survey, 48.2% of Bulgarian adults aged 25 – 64 reported knowing at least one foreign language, against 74.7% across the European Union (EU). Separately, adult-learning participation during the preceding four weeks was 6.1% in Bulgaria and 13.7% EU-wide in 2025^{1,2}. Thus, we can conclude that Bulgaria still has a way to go in terms of foreign language proficiency and life-long learning. Figure 1 distinguishes these measures; neither measure English proficiency alone.³

We will focus on English language as the main global language of today. An English-specific observation comes from the national survey: 30.4% of adults aged 25-64 reported using English in 2022⁴. The demographic tables show a generational divide in foreign-language knowledge (Figure 2), and coverage of 76.1% among tertiary-educated adults against 37.8% among secondary-educated adults⁵. School reform alone cannot reach older people already outside formal education. The evidence identifies an adult-learning need without establishing a single historical cause.

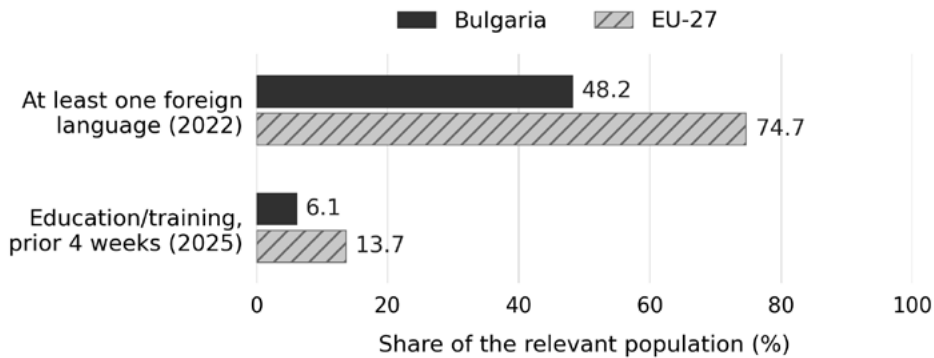


Figure 1. Foreign-language knowledge (2022) and adult learning (2025), ages 25 – 64. Sources: Eurostat (2026); author’s visualisation.

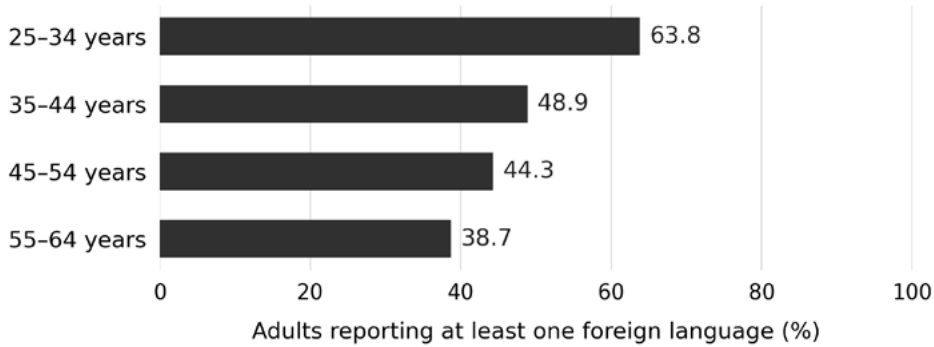


Figure 2. Adults reporting at least one foreign language by age, Bulgaria, 2022. Source: NSI (2023); author’s visualisation. Not English-specific.

In contrast, Education First (EF)’s 2024 English index placed Bulgaria 16th of 116 countries and regions, with 586 points, and Singapore third, with 609⁶. Its self-selected test participants do not represent national populations. Stronger results in this sample can coexist with limited population coverage. The problem is therefore unequal access to usable competence.

2.2. Schools, examinations and adult provision

English already features in Bulgarian schooling: the grade-two curriculum, where English is selected, targets language competence level A1 by grade four⁷. However, that may be subject to regional differences, and it may be just a target that is not actually reached by many schools or pupils. Figure 3 shows participation

of 92.3% in lower-secondary, 87.6% in general upper-secondary and 62.5% in vocational upper-secondary education in 2024. Bulgaria's general-vocational gap was 25.1 percentage points, against 15.2 EU-wide⁸. These reporting-year enrolments reveal differences in provision, not proficiency or lifetime exposure.

English is not a universally compulsory State Matriculation Examination (Matura). In 2026, over 13,000 of approximately 53,000 from all high school graduates selected it for a second compulsory profiled examination. Demand is substantial, but selected candidates' results cannot represent all high school graduates. A common assessment could reveal gaps; any learning benefit would depend on teaching and preparation, not compulsion alone.

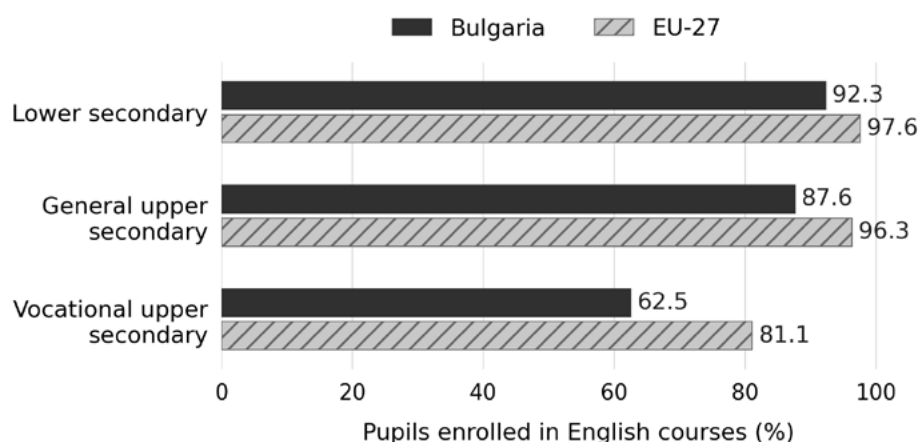


Figure 3. Pupils learning English by educational pathway, 2024.

Source: Eurostat (2026); author's visualisation. Enrolment, not proficiency.

When it comes to the learning after high-school education, currently Employment Agency vouchers already cover multilingual competence for employed and self-employed people and, separately, unemployed and inactive people^{9,10}. Reach and continuity and quality of educations using that scheme remain an issue. Time, cost and family responsibilities feature among reported learning barriers¹¹. Removing fees without addressing scheduling, access and quality of English language education leave significant obstacles intact.

III. What language capacity could change

3.1. *Employment, investment and the Singapore comparison*

The economic relevance of English is visible in European recruitment. An OECD study found English explicitly required in 22% of online vacancies in the EU and United Kingdom in 2021 (Marconi, Vergolini and Borgonovi 2023). Using India's 2005 household survey, Azam, Chin and Prakash (2010) estimated adjusted male hourly-wage premiums of 34% for fluent English and 13% for some English. These studies identify demand and possible returns of investing in English language proficiency among the general population.

A shared working language may reduce negotiation, supervision and knowledge-transfer costs. Across 87,209 bilateral foreign investment (FDI) observations from 2010 – 2019, Golesorkhi, Pishchulov and Randoey (2026) associate linguistic differences with lower FDI stocks. Their analysis of English as a lingua franca supports this mechanism.

Singapore on other hand illustrates institutional coordination. English is one of four official languages; Malay is the national language¹². The Economic Development Board presents English and Asian-language capabilities as resources for international business, while the Tourism Board emphasises visitors' ability to communicate in English^{13,14}.

3.2. *Administrative access, migration and international networks*

In Bulgaria, a prospective investor must understand registration, permits and tax obligations as well as recruit staff. The 10% headline corporate income-tax rate is already an incentive^{15,16}. English-accessible procedures and competent staff could reduce the information costs of operating in Bulgaria, complementing legal certainty and occupational skills.

The same reasoning applies to EU and third-country nationals considering settlement and migration to Bulgaria: accessible residence, employment, healthcare and school information if all are legally and mandatorily translated in English language, that could ease initial arrangements. In 2025, net migration of 35,085 partly offset a natural decrease of 49,238 persons. Net migration includes returning Bulgarians. However, the children of some returning Bulgarians might not speak and understand Bulgarian as good as their parents, thus they will also benefit from having a bilingual administrative system in Bulgaria. Language access through English language translation in all official documents and state matters could support attraction and retention alongside housing, work and subsequent Bulgarian-language integration, without changing the rules.

Practical English proficiency could widen access to Erasmus+, scientific exchange and professional networks. In security and defence, applications include joint training, staff work, communication and active participation in NATO and EU Common Security and Defence Policy settings and missions. In all those areas Bulgaria has larger opportunities to explore. The proposed reform would connect learning to such tasks.

The intended direction includes greater international participation from within Bulgaria: firms serving foreign customers, employees joining international teams and institutions developing partnerships. This could broaden employability and social mobility without requiring relocation, which would make Bulgaria a truly competitive society and economy in global terms.

IV. Policy design and implementation

Disclaimer! Bulgarian language and Cyrillic: an explicit safeguard

The proposal does not advocate replacing Bulgarian or the Cyrillic alphabet in any way, or granting English equal legal authority. Bulgarian remains the official language under Article 3 of the Constitution¹⁷. Cyrillic developed in the medial Bulgarian state in the late ninth and early tenth centuries, in the Preslav Literary School¹⁸. This foundational contribution grounds pride in Bulgaria's heritage. English would add practical access without diminishing Bulgarian-language services, education or cultural continuity.

4.1. Continuous education and accessible lifelong learning

The first suggestion for a policy change is mandatory status of English language throughout the entire educational system, starting from grade one, and free for all ages publicly funded English language courses.

The model first establishes compulsory English learning from preschool through higher education. University provision would continue through academic and professional English, with placement assessment avoiding repetition for proficient students.

A common mandatory English exam component in the State Matriculation Examinations (Matura) in all layers of education would make attainment observable across pathways. Introduction would follow curriculum alignment, diagnostic testing and funded support, particularly in vocational programmes. It would also bring up more measurable data for English Language learning and prepare the Ministry of Education and other relevant stakeholders to better address the discrepancy of quality of language training across all 28 Bulgarian provinces. And if need be, recruit more native speaking English teachers for

underperforming regions and schools. Communication rather than examination technique would be assessed.

Adults would further receive publicly funded English learning regardless of employment status. Employment offices would be mandated to connect jobseekers to courses; municipalities, NGOs and community providers would reach retirees and underserved localities; universities would support professional learning. Civil servants and private-sector workers would have different language course available to them: face-to-face, evening, part-time, distance and online options all should be available addressing the individual needs and introducing a level of maximum flexibility for lifelong learners in order to adjust to individual professional and family life and obligations. Assisted enrolment, accessible materials and learning-time arrangements would also address additional barriers.

Delivery would extend existing vouchers beyond project eligibility. National funding would and must sustain recurrent provision, with additional EU funded support for eligible training and development. Particularly source of funding could be the EU's Lifelong Learning programs. Costs would include teacher preparation and salary, online platforms and study materials, assessment and learner support. International and native-speaking teachers could supplement Bulgarian staff, with recruitment based on qualifications and competence.

4.2. Systematic English access to public administration

The objective of this policy change suggestion is to establish mandatory, institutionally approved English translations to all legal and administrative documents and paperwork in Bulgaria alongside the authoritative Bulgarian originals. Implementation of dual lingual administration with Bulgarian as the primary language would begin with public legislation, forms and guidance, extending to decisions and individual documents. Translations would identify the institution, original and revision date.

Official translation would not create a second legally authentic text. Bulgarian would prevail in all legal matters. Human legal review would go alongside and supplementing help from AI Language models in the translation process, consistent terminology and version control could further support accuracy.

Staff training would accompany translation. Pilot projects prior to the general legislation could cover specific administrative tasks, such as company registration administrative procedures; residence and migrant permits and information in the migration offices. Next step could be in the sectors of health care and taxation. Role-specific assessment and specialist support would be

essential. Extension would depend on usability, staffing and cost, linking administrative reform directly to the investment, migration, health care, revenue generation and tourism analysis.

V. Measurement and accountability

The proposed reforms would begin with a baseline for the Language learning provision, a costed pilot and named responsibilities. The Ministry of Education and Science would coordinate reporting from schools and universities; the Employment Agency and municipalities would report on adult provision. Each participating administration would identify an officer responsible for its English-language services. Before expansion, these bodies would record existing courses, staffing, translation coverage and recurrent costs. This would establish what is already available and what additional provision is needed.

Assessment would use the Common European Framework of Reference for Languages to describe reading, listening, speaking and writing competence¹⁹. Age-appropriate school assessment and the proposed English component of the State Matriculation Examinations (Matura) would show progress across educational pathways and provinces. University assessment would include academic or professional tasks. A representative adult baseline, including older people and those without internet access, would prevent results from reflecting only course applicants. Attainment targets and deadlines would be set after reviewing this baseline and teaching capacity.

Course providers would record enrolment, completion, improvement and reasons for withdrawal, distinguishing age groups, localities and employment status. A sample of learners would be reassessed independently after twelve months to establish whether skills were retained. Results would help distinguish inadequate teaching from barriers such as unsuitable schedules or difficult access. Assessment would guide additional support, not make adult benefits or Bulgarian-language services conditional on English competence.

For the second reform proposal the administrative pilots would test whether users can complete the procedures discussed in Section IV, such as company registration or a residence application. Evaluation would record completion rates, avoidable repeat visits, processing time and complaints. Translation coverage would mean the proportion of documents scheduled for that phase which have a current, reviewed English version. Staff would be assessed on explaining procedures and answering relevant questions. Counting translated pages or training certificates alone would not establish whether the service works.

Bulgarian-language service quality and correction of translation errors would also be checked.

An annual public report would present these results alongside initial and continuing expenditure, including cost per learner completing training and retaining an assessed improvement. Independent review would compare pilot institutions with similar institutions awaiting implementation, allowing for different starting conditions. Expansion would follow evidence of workable staffing, reliable services and affordable recurrent costs; weak results would prompt investigation and adjustment rather than automatic extension.

Longer-term follow-up, for example after three to five years, would examine employment, international study and research participation, business establishment, investment, tourism and migrant retention. Mobility would be reported against the relevant student population, not as raw project totals. Economic and demographic changes would be assessed alongside other influences, rather than attributed to English provision alone. These outcomes would remain separate from immediate learning and service results, making progress and limitations visible.

VI. Conclusion

The evidence identifies uneven access to foreign-language competence in Bulgaria, particularly across generations and educational pathways, alongside low adult-learning participation. Relatively strong results among selected English test-takers do not remove these wider gaps. The central thesis is that language education and administrative accessibility are connected in the long term: skills have greater practical value when people can use them in employment, public services and international networks.

The framework examined here therefore links compulsory English learning from preschool through university with flexible, publicly funded adult provision, staff training and systematic English translations of official documents. Bulgarian would remain legally authoritative, and neither the language nor Cyrillic would be replaced. Economic research and Singapore's experience illustrate how communication can support business and visitor access, but do not establish the effects of adopting this model in Bulgaria.

The analysis identifies possible routes to wider employment, investment, tourism, scientific exchange and participation in international networks from within Bulgaria. Easier administrative access could also assist prospective residents and returning families; a demographic benefit remains to be

demonstrated. The paper's contribution is a connected institutional model whose results can be tested through phased delivery, practical assessment and transparent reporting. Its relevance beyond Bulgaria lies in examining these relationships while accounting for each country's resources, institutions and national-language safeguards.

NOTES

1. EUROSTAT, 2026a. *Persons knowing foreign languages by number of foreign languages and sex* (edat_aes_l21). Dataset; 2022 observations, ages 25 – 64, both sexes. Available from: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l21/default/table. [viewed: 25.09.2026].
2. EUROSTAT, 2026b. *SDG 4: Adult learning on the rise in the EU. 14 September; 2025 observations*. Available from: <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/w/ddn-20260914-1>. [viewed: 25.09.2026].
3. Figure 1 uses Eurostat's series; Figure 2 uses NSI's national publication. Their totals for foreign-language knowledge are 48.2% and 47.9%, respectively; the versions are kept separate.
4. NATIONAL STATISTICAL INSTITUTE (NSI), 2023a. *Main results from the Adult Education Survey 2022 (preliminary data)*. 14 September. Available from: <https://www.nsi.bg/en/press-release/main-results-from-the-adult-education-survey-2022-preliminary-data-7060>. [viewed: 25.09.2026].
5. NATIONAL STATISTICAL INSTITUTE (NSI), 2023b. *Usage of foreign languages in 2022*. Statistical table, 14 September. Available from: <https://www.nsi.bg/en/statistical-data/184/578>. [viewed: 25.09.2026].
6. EF, 2024. *EF English Proficiency Index 2024: A ranking of 116 countries and re-gions by English skills. Signum International AG. Rankings and Appendix A*. Available from: https://a.storyblok.com/f/285797/x/00e00fee96/ef-epi-2024_eng_digital_final_spreads.pdf. [viewed: 25.09.2026].
7. MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE, BULGARIA (MES), n.d. *Uchebna programa po angliyski ezik za II klas (obshtoobrazovatelna podgotovka)* [English curriculum for grade two: general education]. [in Bulgarian]. Available from: https://mon.bg/nfs/2023/11/up_ii_ae_zp.pdf. [viewed: 25.09.2026].
8. EUROSTAT, 2026c. *Foreign language learning statistics*. Data extracted April 2026; Tables 1 – 2, 2024 observations. Available from: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/1151.pdf>. [viewed: 25.09.2026].
9. EMPLOYMENT AGENCY, BULGARIA, n.d.a. *Kvalifikatsia, umenia i karierno razvitie na zaeti litsa* [Qualification, skills and career development of employed persons]. [in Bulgarian]. Available on: <https://www.az.government.bg/bg/pages/kvalifikacija-umenija-i-karierno-razvitie-na-zaeti-lica/>. [viewed: 25.09.2026].
10. EMPLOYMENT AGENCY, BULGARIA, n.d.b. *Zapochvam rabota: Komponent 2, Obuchenie* [Starting Work: Component 2, Training]. [in Bulgarian]. Available from: <https://www.az.government.bg/pages/zapochvam-rabota-komponent-2-obuchenie/>. [viewed: 25.09.2026].

11. NATIONAL STATISTICAL INSTITUTE (NSI), 2023a
12. SINGAPORE, 1963. *Constitution of the Republic of Singapore. Current consolidated text, art. 153A*. Available from: <https://sso.agc.gov.sg/Act/CONS1963?ProvIds=pr153A->. [viewed: 25.09.2026].
13. ECONOMIC DEVELOPMENT BOARD, SINGAPORE (EDB), n.d. World-class talent. Available from: <https://www.edb.gov.sg/en/world-class-talent>. [viewed: 25.09.2026].
14. SINGAPORE TOURISM BOARD (STB), n.d. *Essential Singapore travel information*. Available from: <https://www.visitsingapore.com/travel-tips/essential-travel-information/>. [viewed: 25.09.2026].
15. NATIONAL REVENUE AGENCY (NRA), n.d.a. *Korporativen danak* [Corporate income tax]. [in Bulgarian]. Available from: <https://nra.bg/wps/portal/nra/taxes/korporativen-danak/korporativen-danak>. [viewed: 25.09.2026].
16. NATIONAL REVENUE AGENCY (NRA), n.d.b. *Dopalnitelen danak* [Top-up tax]. [in Bulgarian]. Available from: https://nra.bg/?urile=wcm%3Apath%3A%2Fagency%2Fsite%2Ftaxes%2Fdopalnitelen_danak. [viewed: 25.09.2026].
17. NATIONAL ASSEMBLY OF THE REPUBLIC OF BULGARIA, n.d. *Constitution of the Republic of Bulgaria. Current English text, art. 3*. Available from: <https://www.parliament.bg/en/const>. [viewed: 25.09.2026].
18. INSTITUTE FOR BULGARIAN LANGUAGE (IBL), n.d. *Balgarskite azbuki* [The Bulgarian alphabets]. Bulgarian Academy of Sciences. [in Bulgarian]. Available from: <https://ibl.bas.bg/българските-азбуки/>. [viewed: 25.09.2026].
19. COUNCIL OF EUROPE, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Eu-rope Publishing. ISBN 978-92-871-8621-8. Available from: <https://rm.coe.int/09000016809ea0d4>. [viewed: 25.09.2026].

REFERENCES

- AZAM, M.; CHIN, A. & PRAKASH, N., 2010. *The Returns to English-Language Skills in India. IZA Discussion Paper, no. 4802*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). Available from: <https://docs.iza.org/dp4802.pdf>. [viewed: 25.09.2026].
- GOLESORKHI, S.; PISHCHULOV, G. & RANDOEY, T., 2026. *Word of Investment: The Role of Language as an Institution in FDI. Management International Review*. Published online 21 July; advance online publication. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11575-026-00635-6>. [viewed: 25.09.2026].
- MARCONI, G.; VERGOLINI, L. & BORGONOV, F., 2023. The demand for language skills in the European labour market: Evidence from online job vacancies. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers, no. 294*. Paris: OECD Publishing. Available from: <https://doi.org/10.1787/ela5abe0-en>. [viewed: 25.09.2026].

Kaloyan Kostadinov

ORCID iD:0009-0001-2055-4209

MA student in National Security and Defence

Rakovski National Defence College

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd

Sofia, Bulgaria

E-mail: k.g.kostadinov@rndc.bg

УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ, УСТОЙЧИВОСТ НА ЕЗИЦИТЕ И НЯКОИ СОЦИОЛИНГВИСТИЧНИ ПРОБЛЕМИ ВЪВ ВРЪЗКА С ТОВА

Кристияна Симеонова

Институт за български език „Проф. Любомир Андрейчин“

Българска академия на науките

Абстракт. В този доклад накратко се разглеждат някои езикови аспекти, свързани с понятията устойчивост и устойчиво развитие. В условията на съществуващото многоезичие в многонационалния Европейски съюз въпросът за ролята и мястото на т. нар. малки езици, сред които е и българският, няма как да загуби своята актуалност въпреки огромната експанзия на английския, който днес е без конкуренция като световен език и като инструмент на езиковата глобализация. Авторката търси отговори на въпроси като къде е мястото на българския език като език от епохата на глобализацията и какви основни процеси протичат в него. Засегнати са и някои гравитиращи към сферата на етиката проблеми, отнасящи се до отношението именно към тези т. нар. малки езици.

Ключови думи: устойчиво развитие; глобализация; малки езици

Общозвестен факт е, че нашата съвременност се характеризира с основни и значителни изменения в най-различни области, с крупно и интензивно развитие на науката, на компютърната, информационната и телекомуникационната техника и на техниката изобщо, с процесите на европейска интеграция, глобализация и пазарно стопанство. Ние сме съвременници на изключително важни и много съществени вътрешнополитически процеси, които промениха облика на България, а също и на външнополитически, променящи облика на света като цяло. Във връзка с все по-голямата динамика на промените по света нарастващ брой учени и общественици си задават въпроса какъв ще бъде той в бъдеще, дали ще устои на съвременните предизвикателства и как ще стане това. Необходима е устойчивост, за да запази своето състояние, баланс и функциониране независимо от трудностите, от промените, от заплахите за разрушаване.

Така се стига до формулирането на фундаменталното за цялото човечество понятие **устойчиво развитие** – *развитие, което удовлетворява нуждите на днешните поколения, без да подлага на риск бъдещите поколения и възможностите за удовлетворяване на техните нужди и потребности*. Понятието за първи път официално е използвано през 1980 г. в документа „Световна стратегия за живата природа“ на Международния съвет за опазване на природата¹. В доклада „Нашето общо бъдеще“ от 1987 г. на Международната комисия на ООН по околна среда се обосновава концепцията за устойчиво развитие. Окончателното формулиране и официалното утвърждаване на понятието става на международната конференция на ООН по проблемите на природната среда, състояла се в Рио де Жанейро през 1992 г. В същността на *устойчивото развитие* се включват следните много важни характеристики: 1. Радикално преосмисляне и оптимизация на отношението *човек — общество — природа*. 2. Не само икономическа ефективност, но и екологична обоснованост на всякакъв вид производство, на всякакви стопански и бизнес дейности. 3. Качествено нова ценностна система за цялото човечество, според която човекът е част от природата, а не неин господар. Устойчивото развитие трябва да включва едновременно следните три фактора: постигане на икономически просперитет и напредък; запазване, съхраняване и възстановяване на природата и социална справедливост.

Тъй като България е пълноправен член на ООН и Европейския съюз, тук съществува богата система от стратегически, нормативни и програмни документи, които пряко касаят понятието *устойчиво развитие*. Страната ни е обвързана с международните рамки на ООН и с европейското законо-

дателство. България е сред 193-те държави, одобрили глобалната програма „Да преобразим нашия свят: Програма за устойчиво развитие до 2030 г.“². Програмата включва 17 цели за устойчиво развитие, обхващащи икономическото, социалното и екологичното измерение. Най-важният рамков документ е „Национална програма за развитие България 2030“³. Повечето от нейните приоритети копират принципите на устойчивото развитие. Освен това съществуват много стратегии и планове за действие в различни сектори като икономика, селско стопанство, туризъм, околна среда и климат, управление на водите и др. Важно е също, че големите университети в България като СУ „Св. Климент Охридски“ и УНСС вече публикуват свои собствени годишни доклади за устойчиво развитие, измерващи приноса им към глобалните цели.

След написаното дотук е логично да се предположи, че езикът като средство за комуникация не може да остане встрани и незасегнат от тези процеси. Общеизвестен е фактът, че езикът е една постоянно развиваща се система, даже може да се каже постоянно развиваща се вселена, която е обобщено отражение на действителността и на начина на мислене. Езикът е уникално достояние на човечеството. Той е онова чудо, без което всички ние не можем нито да живеем, нито да работим, нито да контактуваме. Езикът като средство за общуване и като форма на обществено съзнание отразява битието и се определя от него. Както точно отбелязва Емилия Пернишка, „езикът е най-човешкото явление, което е огледало на социално-историческата същност на обществото и на индивидуалната същност на човека, както и на някои съществени нови насоки в съвременната езикова култура“ (Pernishka 2006, p. 17). Също така тя пише: „Езикът е тънък рецептор, който отразява онова, което става в обществото и в човека. Затова и самият той може да служи за проучване на социалните явления и настроения, за опознаване на човека от дадено общество и неговото мислене и менталитет“ (Pernishka 2006, p. 11). По думите на Емил Бенвенист „езикът възпроизвежда действителността и познанието за света зависи и от начина, по който го изразяваме“ (Benveniste 1993, p. 31).

Езикът като обществено явление не е и не може да остане безразличен и незасегнат от това, което се случва в живота на обществото. Коренните изменения в обществено-политическия, икономическия и социалния живот неминуемо намират своето отражение в езика и най-вече в лексиката, тъй като тя най-бързо и най-остро реагира на тези промени, отразявайки ги чрез нови лексикални и фразеологични единици. Всяко радикално изменение в условията на живот на носителите на даден език намира най-пълно

отражение, преобладаващо в лексиката, която се променя толкова по-интензивно, колкото по-съществени са измененията в политическата и икономическата обстановка.

В хода на историческото развитие на човечеството народите непрекъснато си взаимодействат и политически, и икономически, и културно, което неминуемо води до смесване и взаимно проникване на езици, култури и цивилизации. Кръстопътното географско положение на земите, населявани от българи, както и спецификата на историческото ни развитие, предопределят многобройните и разностранни езикови въздействия върху българския език. Това с още по-пълна сила важи за днешния ден, трайно белязан от думата *глобализация*. Глобализацията, разбрана като процес на планетарно и повсеместно сближаване, обвързване и обединяване на хората, народите и държавите в световен мащаб и във всички области на живота, поставя редица сериозни политически и икономически, философски, културни и езикови проблеми. Може би най-сериозният от тях е въпросът ще доведе ли глобализацията до постепенното намаляване и свеждане до минимум на ролята и значението на отделните суверенни национални държави, а оттук и на отделните национални езици. По такъв начин, без да е явление от езиков порядък, глобализацията вече е сериозен проблем пред българското езикознание.

Днес в света глобализационните процеси протичат на базата на английския по редица политически и икономически причини и той вече е без конкуренция като световен език и като инструмент на езиковата глобализация. Затова особено актуален става въпросът за оцеляването, за устойчивостта и за устойчивото развитие на т. нар. *малки езици*.

Под *малки езици* се имат предвид *езици, които се говорят от сравнително ограничен брой хора или имат неголямо географско разпространение*. Българският език е класифициран като *малък език* в контекста на Европейския съюз и света. Важно е тук да се направи уточнението, че терминът *малък език* не засяга качеството на съответните езици, а само разпространението им. Българският език е една достатъчно високоразвита система за предаване на мисли. Няма нещо, което да може да се каже на какъвто и да било друг език и да не може да се каже на български. Българският език притежава неограничени възможности за по-нататъшно развитие и усъвършенстване и в този смисъл той е равностоен, равноправен и равноценен на който и да било друг език. Въпреки това обаче възниква важният за нас въпрос къде е мястото му като език от епохата на глобализацията, когато малките национални езици са подложени на

значително влияние от големите международно използвани езици начело с английския.

Дори в контекста на международни организации се подчертава необходимостта от равнопоставеност и защита на малките езици срещу асимилацията или доминацията на големи световни езици. Трябва да споменем и следния факт. На 1 януари 2007 г. България става пълноправен член на Европейския съюз. Наред с политическите, икономическите, социалните, юридическите и прочие промени това събитие води и до важни езикови трансформации. След тази дата се променя и официалният статут на българския език. Той става един от официалните и работни езици на Евросъюза, което означава, че цялото законодателство и всички документи с важно политическо значение вече ще се публикуват и размножават и на български и че по време на заседанията в заседателните зали ще се осигурява превод и на български. По принцип още от самото начало в устава на Европейския съюз е залегнала клауза за езиково равноправие и за запазване и поощряване на европейското многоезичие.

Независимо от юридическата защита на т. нар. малки езици, сред които е и българският, тревожен е фактът, че днес в него масово, активно и безконтролно навлизат чужди думи. Именно във връзка с това вече се утвърждава понятието *устойчиво развитие на езиците*. Под това се разбира *опазване, поддържане и предаване на езиковото многообразие на бъдещите поколения, като се предотврати изчезването на по-малките и местни езици под натиска на глобалните езици*. Това означава да осигурим условия един език да остане *жив*, използван и адаптивен към модерния свят, без да губи своите корени. Българският език заслужава именно това. Най-лошото, което може да се случи в едно общество, е то да престане да бъде чувствително към онова, което погубва неговата идентичност. Езикът, културата и историята са основата на българската идентичност.

Базовите стратегии за запазване и устойчиво развитие на българския език включват институционални мерки, образование и подкрепа за българите зад граница. Една от тези мерки е във висшето образование владението на книжовен български език и езиковата култура да бъдат задължително условие за всички професионални направления и области, а не само за хуманитарните науки. В днешното време на бурно развитие на науката към специалистите освен високи професионални следва да се предявяват и високи лингвистични изисквания. Всеки специалист, в която и област на знанието да се развива, е необходимо да притежава подготовка за правилно и ефективно общуване чрез езика, което включва владението на нормите

на писмения и устния книжовен език и умението да се използват изразните средства на езика в различни условия на общуване в съответствие с неговите цели и съдържание.

За да бъдат уважавани в професионалните среди и в обществото като цяло специалистите от всички области би трябвало да са достатъчно езиково грамотни, да се интересуват от въпросите на книжовната норма, която е динамична и с исторически изменящ се характер, и своевременно да се запознават с измененията и да ги усвояват. По-конкретно това означава специалистът да владее книжовното произношение и правописа, да има основна подготовка по граматика, да познава и умело да си служи с речниковото богатство и пр. Това изискване е тясно свързано с преподаването на българския език и като роден, и като чужд във всички степени на образованието, особено като се има предвид, че според Конституцията на Република България изучаването и ползването на българския език е право и задължение на българските граждани.

Друга важна мярка за устойчивото развитие на българския език е налагането на стриктни изисквания за езикова чистота в държавните институции, медиите и публичното пространство. Въпросите, свързани с навлизането на чужди думи в езика ни, с това *какво, защо, как и доколко* да се заема и с това няма ли масовото навлизане на чуждици да доведе до обезличаване и до обезбългаряване на нашия език от векове наред са актуални в българското езикознание и в българското общество като цяло. С особена актуалност се отличават те днес във времето на глобализацията. Какво трябва да бъде мястото на чуждите думи в езика ни? Трябва ли да не реагираме на тяхното безконтролно и масово нахлуване или е нужно да се борим срещу тях с всички средства, включително и насилствени. Вторият подход е много типичен за Франция по времето на президента Шарл дьо Гол. Той е издал указ за глобяване на политик, журналист и всяко публично лице, което в своите речи и интервюта, в печата или в други медии употребява англицизми, когато може да ги замени с френски думи. Драстично в това отношение е положението в канадската провинция Квебек, където още съществува Харта за френския език с цел неговата защита.

В днешно време безспорен е фактът, че все по-настойчиво налагащата се глобализация превръща света, образно казано, в голямо село и постепенно в него движението на хора, стоки, капитали, култури, идеи и пр. става безпрецедентно по своите мащаби. Към това трябва да прибавим бурното навлизане на новите технологии и средства за комуникация, бързите открития и нововъведения в различни клонове на знанието, нуждата от

скоростна обмяна на мисли и идеи, касаещи различни сфери на човешката дейност, и др. На фона на всички тези процеси в началото на ХХІ в. крайният езиков пуризм не само че е абсолютно неприемлив, но буди насмешка и дори подигравка. Българският език е система, която непрекъснато се развива, обновява и обогатява и думите от чужд произход само спомагат за това. Няма език, който да е изчезнал заради навлизане на чужди думи в него. Те не могат да нарушат неговата самобитност и национален характер. Затова днес трябва да има разумен и умерен пуризм, стъпил на здрава реалистична основа. Именно той ще спаси българския език от обезличаване и обезбългаряване. Чуждите думи не трябва да се избягват тогава, когато те са нужни, необходими и полезни за българския език и когато за тях няма равностойни български съответствия. Накратко казано, ние трябва да кажем *да* на тези чужди думи, за които няма равностойни български съответствия, и *не* на тези, за които има такива съответствия и които с нищо не обогатяват езика ни. Тези последните академик Стефан Младенов ги нарича със звучната българска дума *несвойщини*. За него те са *пренепотребни*.

За да осигурим устойчиво развитие на българския език в бъдеще, би трябвало внимателно да изучаваме и да се съобразяваме с някои основни тенденции в съвременното му развитие. На първо място ще споменем тенденцията към неологизация. С развитието на познавателната дейност на човека непрекъснато възникват нови понятия, които като обобщено отражение на действителността в съзнанието на хората отразяват придобитите нови познания. Появата на нови предмети, явления, процеси, дейности, организации, отношения и пр. е съпроводена от необходимостта за тяхното назоваване. Взаимозависимостта между появилите се нови понятия и тяхната номинация чрез създаване на съответното название води до навлизане в езика на широк пласт неология. Появилата се нова лексикална единица използва деривационните възможности на езика, в който възниква, и е конструирана съобразно неговите норми. От директно заетите неологични лексикални единици преобладаващата част са от английски произход, което е във връзка с доминиращата роля на англоезичната част от все повече глобализацията се свят.

Калкирането също е много продуктивен процес. Диана Благоева казва, че калкирането „задоволява възникналата в обществото необходимост от назоваване на нови и комуникативно актуални понятия“ (Blagoeva 2005, р. 63) и „отразява едновременно действието на две от най-характерните за съвременното развитие на българския език тенденции: тенденцията към интернационализация и към национализация (Blagoeva 2005, р. 65). На-

хлуването на интернационализми от международния речник особено в лексикалната система също е по-активно, което е във връзка с глобализационните процеси. Най-много такива единици има в областта на новите технологии, бизнеса, икономиката, политиката и пр.

Много характерно за съвременния език е идеологическото преосмисляне на редица думи. Идеологията е много сложен обществен феномен. Като система от определени политически, философски и други възгледи, идеи, представи и понятия, присъщи на определена партия, класа или социална група, идеологията е отражение на обществения, политическия и икономическия строй на дадена епоха. Идеологическото звучене на голям брой думи се променя в следните основни направления:

- Идеологически неутрални думи се идеологизират – напр. *демонтаж*, *люспа*, *клонирание* и др. *Демонтаж* – в тълковните речници на българския език тази дума е отбелязана с неутрално значение *разглобяване на машина или на друго съоръжение на съставните му части или отделяне на детайл от някаква система* (напр. *демонтаж на автомобилен двигател*). След демократичните промени към този термин се прибавя и политическо звучене като *разграждане и премахване на определени политически структури*. Напр. *демонтаж на командно-административната система на социализма*. Тази дума е използвана в Заключителното слово на Пленума на ЦК на БКП от 10.XI.1989 г. Както сполучливо отбелязва Любима Йорданова, с помощта на средствата за масова информация тя много бързо се активизира в езика с политическото си значение и дори придобива словообразователна активност с него (напр. *монтажници* и *демонтажници на социализма*, *демонтиране на социализма*, *демонтаж на старата система* и пр.) (Yordanova 1993, p. 13). Подобен е случаят при *люспа*. От съответния термин в биологията чрез метафора се стига до политическото значение *човек, напуснал дадена политическа сила поради несъгласие с официалната политика, водена от ръководството ѝ*, и до появата на глаголи като *люспя се*, *отлюспвам* и пр.

- Идеологически релевантни лексикални единици се деидеологизират – напр. *реакция*, *екстремизъм*, *клерикализъм*, *частна собственост*, *агресия*, *диверсия* и др. През времето на социализма тези думи са били с отрицателен стилистичен маркер, докато днес са подложени на стилистична неутрализация. Интересно явление е т. нар. *вторична идеологизация*. Това означава, че една идеологически натоварена дума отново се преосмисля пак като идеологическа, но с различно звучене и в системата на различни политически възгледи – *жандармерия*, *царедворец*, *частна собственост* и

др. Руската изследователка Татяна Крючкова говори и за т. нар. *потенциална идеологизираност*. Под това тя разбира, че в определен контекст и при определени ситуации, в които е използвана, едва ли не всяка идеологически неутрална дума може да получи идеологическа окраска (Kryuchkova 1989, p. 17).

- Утвърдени в езика ни езикови единици променят значението си до оформяне на ново, което има политическо звучене и е породено от най-новата история на България. Това политическо значение е винаги вторично и в повечето случаи със социални конотации. Напр. *пирамида, фараон, мутра, борец, братовчед, клониране, люспа, чадър, муле, пица, номад, перач, бояджия* и др. В близкото минало тези думи нямаха политическо значение. То се породило от съвременната действителност, по своята същност е вторично и притежава стилистични маркери. Напр. *клониране* като термин в биологията и медицината значи *получаване на нов организъм чрез безполово размножаване*. Чрез метафора в политически смисъл думата започва да означава *разцепване на политическа партия* и първо се употребява по отношение на БЗНС, защото преди години земеделците бяха разделени в 17 съюза – разклонения на БЗНС, и всеки съответно си имаше свой лидер (Parzulova 2002, p. 41).

Тук се спряхме само на някои от най-характерните тенденции в развитието на българския език, които ни показват, че той умее бързо да се адаптира към постоянно променящите се условия, в които функционира, и към всички комуникативни сфери, които обслужва. Традициите и иновациите са две обвързани страни в езика, които трябва да се развиват успоредно. Българският език притежава неограничени възможности за по-нататъшно развитие и усъвършенстване и в този смисъл той е равностоен и равноценен на който и да било друг език. В хода на това развитие устойчивостта на езика ни във времето е един от неговите най-характерни белези. Българският език гъвкаво се адаптира към повелите на сложната съвременна действителност, защото притежава здрави и устойчиви лостове за саморегулация и самосъхранение.

В заключение ще кажем, че езикът е фундаментът на националната идентичност, суверенитета и сигурността на всяка държава. Неслучайно в старобългарския език думата *език* означава и *народ*. Докле *език живее, народ не загива* е казал Иван Богоров в далечната възрожденска епоха. Това означава, че езикът е от изключително голямо значение за съхраняването, сплотяването, развитието и напредъка на нацията. Устойчивото развитие на българския език е стратегически национален

приоритет, който ни гарантира запазването на националната ни самобитност и културна идентичност на фона на многообразието на съвременния свят.

БЕЛЕЖКИ

1. INTERNATIONAL UNION FOR CONSERVATION OF NATURE, 1980. *World Conservation Strategy* [online]. [viewed: 5.09.2026]. Available from: <https://www.environmentandsociety.org/tools/keywords/world-conservation-strategy-report>
2. ЕВРОПЕЙСКА КОМИСИЯ, 2015. *Програма до 2030 за устойчиво развитие*. [онлайн]. [посетен на: 5.09.2026]. Достъпно на: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_bg.
3. МИНИСТЕРСКИ СЪВЕТ, 2020. *Национална програма за развитие „България 2030“*. [онлайн]. [посетен на: 5.09.2026]. Достъпно на: <https://www.strategy.bg/bg/strategy-documents/1349>.

ЛИТЕРАТУРА

- БЕНВЕНИСТ, Е., 1993. *Езикът и човекът*. София: „Наука и изкуство“.
- БЛАГОЕВА, Д., 2005. *Аспекти на калкирането в най-новия период от развитието на българския език*. София: „Галик“.
- ЙОРДАНОВА, Л., 1993 *Езикът на промяната*. София: Буллекс.
- КРЮЧКОВА, Т. Б., 1989. *Особенности формирования и развития общественно-политической лексики и терминологии*. Москва: „Наука“.
- ПАРЗУЛОВА, М., 2002. *Неологизмите в съвременния български език*. Бургас: „Димант“.
- ПЕРНИШКА, Е., 2006. Времето в нас, в езика и в лингвистиката. *Списание на БАН*, бр. 5.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT, LANGUAGE RESILIENCE AND SOME SOCIOLINGUISTIC PROBLEMS

Abstract. This report briefly examines some linguistic aspects related to the concepts of sustainability and sustainable development. In the conditions of existing multilingualism in the multinational European Union, the question of the role and place of the so-called *small languages*, among which is Bulgarian, cannot lose its relevance despite the enormous expansion of the English language, which today is unrivaled as a world language and as a tool of linguistic globalization. The author seeks answers to questions such as where the place of the Bulgarian language as

a language of the era of globalization is and what basic processes are taking place in it. Some issues gravitating towards the sphere of ethics are also touched upon, relating to the attitude towards these so-called *small languages*.

Keywords: sustainable development; globalization; small languages

Dr. Kristiyana Simeonova, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000 0002 9161 853X

Institute for Bulgarian Language

Bulgarian Academy of Sciences

Sofia, Bulgaria

E-mail: krisil@mail.bg

ЛИДЕРСТВО, ИНТЕРКУЛТУРНА КОМУНИКАЦИЯ И ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ: МУЛТИДИСЦИПЛИНАРЕН МОДЕЛ ЗА ПОДГОТОВКА НА СПЕЦИАЛИСТИ В СФЕРАТА НА СИГУРНОСТТА И ОТБРАНАТА

Милка Петрова, Бойка Борисова

Университет по библиотекознание и информационни технологии

Абстракт. Глобалната среда на сигурност поставя нови изисквания към подготовката на специалистите в сферата на отбраната. Наред с професионалните знания все по-голямо значение придобиват лидерските умения, межкултурната компетентност и ефективната комуникация на чужд език. Настоящият доклад предлага интегриран модел за формиране на тези компетентности чрез езиковото обучение, като разглежда езика не само като средство за общуване, а като инструмент за изграждане на доверие, лидерско поведение и етична комуникация в многонационална професионална среда.

Ключови думи: лидерство; интеркултурна комуникация; езиково обучение; сигурност; отбрана; устойчиво развитие

Въведение

Съвременната среда за сигурност се характеризира с динамични геополитически процеси, международна взаимозависимост и нарастваща необходимост от координация между институции и организации от различни държави. Регионалните конфликти, миграционните процеси, киберзаплахите и хибридните рискове налагат комплексен подход към подготовката на специалистите в сферата на сигурността и отбраната.

Наред със специализираните знания и техническите компетентности все по-голямо значение придобиват лидерството, интеркултурната комуникация и способността за взаимодействие в мултинационална среда. Участието в международни мисии и съвместни операции изисква адаптивност, културна чувствителност, изграждане на доверие и вземане на решения в условията на неопределеност.

В този контекст чуждоезиковото обучение има стратегическа роля. То развива не само езикова компетентност, но и критическо мислене, емпатия, интеркултурна чувствителност и лидерски умения, необходими за ефективна професионална реализация.

Настоящият доклад анализира връзките между лидерството, интеркултурната комуникация и чуждоезиковото обучение и предлага концептуален модел за тяхното интегриране в образователния процес. Основната теза е, че подготовката на специалистите по сигурност и отбрана трябва да съчетава професионалните знания с комуникационни, социални и лидерски компетентности, а езикът да се утвърди като средство за ефективно взаимодействие и изграждане на организационна култура.

Теоретични основи на лидерството и интеркултурната комуникация в сферата на сигурността и отбраната

Трансформациите в международната система за сигурност променят профила на специалистите в областта на отбраната. В условията на технологично развитие, нарастваща комплексност и международно сътрудничество лидерството, интеркултурната компетентност и чуждоезиковата подготовка се превръщат в стратегически фактори за ефективна професионална реализация.

Лидерството в сферата на сигурността и отбраната не се ограничава до административно управление и командване. То включва вземане на решения в кризисни ситуации, мотивиране на екипи, управление на конфликти и изграждане на доверие в мултикултурна среда. Ефективните ли-

дери съчетават професионална компетентност със способност за вдъхновяване, адаптация и развитие на човешкия потенциал (Bass & Avolio 1994).

Международните операции в рамките на НАТО, Европейския съюз и други организации изискват високо равнище на интеркултурна компетентност. Културните различия влияят върху лидерските стилове, организационното поведение и вземането на решения (Hofstede 2001). Според модела на Майкъл Байрам интеркултурната компетентност обединява знания, умения и нагласи, необходими за успешно взаимодействие между представители на различни култури (Byram 1997). В сферата на сигурността тя подпомага изграждането на доверие, преодоляването на комуникационните бариери и ефективната работа в многонационални екипи.

Езиковото обучение заема централно място в този процес. То не следва да бъде разглеждано единствено като средство за усвояване на лексика и граматика, а като образователна среда за формиране на лидерски качества, критическо мислене и умения за межкултурно взаимодействие. Според Общата европейска езикова рамка (CEFR) овладяването на чужд език включва развитие на комуникативни, социални и културни компетентности, които подпомагат професионалната реализация в международен контекст¹.

Във военните и гражданските образователни институции все по-широко приложение намират интегрирани модели на обучение, които съчетават професионална подготовка с развитие на т.нар. „меки умения“. Този подход съответства на целите за устойчиво развитие, свързани с качественото образование, международното партньорство и изграждането на устойчиви институции. Следователно подготовката на специалистите в сферата на сигурността и отбраната изисква интердисциплинарна образователна стратегия, в която лидерството, интеркултурната комуникация и езиковото обучение се разглеждат като взаимносвързани елементи на единен компетентностен модел.

Лидерството като компетентност

Лидерството в сферата на сигурността и отбраната традиционно се свързва с йерархията, дисциплината, единоначалието и способността за вземане на решения в критични ситуации. Тези характеристики продължават да бъдат важни, но вече не са достатъчни. Съвременният лидер трябва не само да издава заповеди и да контролира тяхното изпълнение, но и да разбира сложните взаимовръзки в средата, да изгражда доверие, да обе-

динява различни професионални и културни гледни точки и да създава споделено разбиране за общата цел.

Ефективното лидерство не произтича единствено от заеманата длъжност. То се основава на авторитет, компетентност, личен пример и способност за отговорно влияние. Формалната власт може да осигури подчинение, но само доверието превръща отделните участници в сплотен и устойчив екип. Особено в системите за сигурност и отбрана лидерът носи отговорност не само за резултатите, но и за живота, достойнството и моралната устойчивост на хората, които ръководи. Затова лидерското решение винаги има едновременно професионално, човешко и етично измерение.

В основата на ефективното лидерство стоят мисията, визията и стратегията. Мисията определя защо съществува организацията и на какъв обществен интерес служи. Визията очертава желаното бъдеще, а стратегията превръща общата посока в конкретни цели, действия и отговорности. В сферата на сигурността тези три компонента трябва да бъдат ясно комуникирани и осъзнати от всички участници. Хората изпълняват по-отговорно своите задачи, когато разбират не само какво трябва да направят, но и защо тяхното участие е важно за общата сигурност.

Интеркултурна комуникация

Интеркултурната комуникация представлява обмен на информация, значения и ценности между хора, формирани в различна културна среда. Тя включва не само владенето на чужд език, но и разбирането на различията в нормите на поведение, отношението към властта, отговорността, риска и вземането на решения. Комуникацията е успешна не просто когато посланието е предадено, а когато е разбрано в съответствие с вложеното намерение.

Интеркултурната компетентност има особено значение при международни мисии, съвместни учения, мироопазващи операции и действия при кризи. Непознаването на културните различия може да породите недоверие, напрежение и погрешни решения, докато уважението към тях подобрява обмена на информация, сътрудничеството и легитимността на предприеманите действия.

Лидерът има ключова роля за превръщането на културното многообразие от възможен източник на противоречия в ресурс за развитие. За тази цел той трябва да създава среда на психологическа сигурност, в която участниците свободно споделят информация, поставят въпроси и изразя-

ват професионално несъгласие. Активното слушане, уважението и лидерската автентичност изграждат доверие, морална устойчивост и готовност за съвместно действие.

Лидерската комуникация се проявява на личностно, екипно, организационно и стратегическо равнище. Тя изгражда доверие, осигурява координация, утвърждава общи ценности и свързва организацията с обществото и международната среда. Колкото по-широко е лидерското влияние, толкова по-голяма е отговорността за съдържанието и последиците от отправените послания.

При кризи отговорният лидер осигурява яснота, разграничава фактите от предположенията и открито признава съществуващата неопределеност. Така несигурността може да бъде преобразувана от източник на страх в пространство за търсене на решения и нови възможности.

Това налага нов тип лидерско мислене. Съвременните системи за сигурност не функционират като механични структури, а като сложни социални организми, в които промяната на един елемент влияе върху цялото. Поради това лидерът следва да мисли системно, да разпознава взаимозависимостите и да отчита значението на човешките отношения, културните нагласи и информационната среда.

В УниБИТ и в Института по лидерство се разработва моделът на квантовото лидерство, насочен към управлението в условия на динамични промени, взаимозависимост и несигурност. Моделът разглежда организацията като жив социален организъм и мрежа от отношения, в която всяко действие влияе върху цялото. Лидерството се разбира като енергия и отговорно влияние, а лидерът – като носител на доверие и споделена посока, който развива човешкия потенциал и превръща различията в ресурс.

Квантовото лидерство не отрича традиционните модели, а ги надгражда. То съчетава дисциплината, йерархията и отговорността с гъвкавост, системно мислене и способност за координирани действия в условията на непълна информация.

Културна интелигентност (CQ) и межкултурна чувствителност

Концепцията за културната интелигентност (Cultural Intelligence – CQ), разработена от Ърли и Анг, описва способността на индивида успешно да функционира в ситуации, свързани с културно многообразие (Earley & Ang 2003). Културната интелигентност включва четири взаимосвързани измерения: когнитивно, метакогнитивно, мотивационно и поведенческо.

Когнитивният компонент обхваща знанията за различните култури и социални практики, докато метакогнитивният е свързан със способността за осъзнаване и анализ на културните различия. Мотивационният аспект отразява готовността за взаимодействие с представители на други култури, а поведенческият – умението за адаптиране на комуникативното поведение към конкретната ситуация. В сферата на сигурността и отбраната високото ниво на културна интелигентност подпомага успешната интеграция в международни екипи, намалява риска от недоразумения и съдейства за ефективното изпълнение на съвместни задачи.

Межкултурната чувствителност представлява способността да се разбират, уважават и приемат културните различия като естествен елемент от професионалното взаимодействие. Според модела на Бенет развитието на тази чувствителност преминава през последователни етапи – от етноцентрично възприятие към етнорелативистично разбиране на културното многообразие (Bennett 1993).

Формирането на межкултурна чувствителност предполага развитие на емпатия, толерантност и умения за критично осмисляне на собствените културни нагласи. За специалистите в областта на сигурността това означава способност да анализират различни гледни точки, да изграждат ефективна комуникация и да предотвратяват конфликти, произтичащи от културни различия. Езиковото обучение играе съществена роля в този процес, тъй като предоставя възможности за непосредствен контакт с други култури и насърчава развитието на умения за адаптация и сътрудничество.

Управление на различията и изграждане на доверие в мултинационални екипи

Ефективното функциониране на многонационалните организации изисква управление на културните, езиковите и организационните различия чрез разпознаване на възможните източници на напрежение, конструктивен диалог и създаване на условия за сътрудничество. Културни измерения като дистанция от властта, индивидуализъм, колективизъм и избягване на несигурността влияят върху начина на общуване и вземане на решения (Hofstede 2001). Познаването им позволява на лидерите и членовете на екипа да адаптират своето поведение и да взаимодействат по-ефективно.

В сферата на сигурността и отбраната управлението на различията е важно условие за координация между държави, институции и профе-

сионални общности. Основен фактор за нея е доверието, което подпомага откритата комуникация, обмяна на знания и съвместното вземане на решения. То се изгражда чрез последователност, спазване на професионалните стандарти и уважение към културните особености.

Според Майер, Дейвис и Шурман доверието се основава на компетентност, добронамереност и почтеност (Mayer, Davis & Schoorman 1995). Развитието му е пряко свързано с качеството на комуникацията и интеркултурната компетентност. Ето защо включването на интеркултурно съдържание в чуждоезиковото обучение подпомага подготовката на специалисти за ефективна работа в международната среда на сигурността и отбраната.

Езиково обучение

В съвременната образователна парадигма подготовката на специалисти в сферата на сигурността и отбраната изисква интегриране на езиковите компетентности с професионалните знания, лидерските умения и способността за работа в мултикултурна среда. В условията на нарастващо международно сътрудничество владението на чужд език се превръща не само в средство за комуникация, но и в инструмент за ефективно участие в съвместни операции, международни мисии и междуинституционално взаимодействие.

Съвременните подходи в езиковото обучение поставят акцент върху практическото приложение на езика в реални професионални ситуации. Това предполага използването на методи, които развиват не само езиковите знания, но и уменията за критическо мислене, решаване на проблеми, лидерство и интеркултурна комуникация.

Професионално ориентирано езиково обучение

Професионално ориентираното езиково обучение (English for Specific Purposes – ESP) е насочено към формирането на езикови компетентности, съобразени със спецификата на професионалната дейност. В областта на сигурността и отбраната то включва усвояване на специализирана терминология, развитие на умения за работа с професионална документация и подготовка за комуникация в международна среда.

Този тип обучение се основава на анализ на потребностите на обучаемите и на конкретните изисквания на професионалната практика. Използването на автентични материали – доклади, оперативни документи, международни стандарти и симулационни сценарии, подпомага изграждането на комуникативна увереност и професионална компетентност.

В контекста на военната подготовка професионално ориентираното обучение по чужд език допринася за повишаване на оперативната съвместимост и улеснява участието в международни формати за сътрудничество. Съвременното чуждоезиково обучение на специалисти в сферата на сигурността и отбраната изисква съчетаване на комуникативния подход със ситуационно обучение и работа по казуси. Тяхното интегриране позволява езикът да се усвоява не изолирано, а като средство за професионално взаимодействие, решаване на проблеми и вземане на решения в динамична международна среда.

Комуникативният подход е насочен към развиване на способността за активно и целенасочено използване на чуждия език в различни социални и професионални ситуации. Според Общата европейска езикова рамка комуникативната компетентност обхваща езикови, социолингвистични и прагматични умения, необходими за ефективно взаимодействие². В подготовката на специалисти по сигурност и отбрана този подход развива умения за водене на преговори, представяне и защита на аргументи, участие в дискусии и съвместно вземане на решения.

Практическото приложение на комуникативния подход се реализира чрез интерактивни методи като работа по двойки и в екип, дискусии, ролеви игри и симулации. Те поставят обучаемите в активна позиция и създават условия за едновременно развитие на езикови, лидерски и интеркултурни компетентности.

Ситуационното обучение доближава образователния процес до реалната професионална практика. Чрез моделиране на международни срещи, кризисни ситуации, оперативни брифинги, преговори и съвместни мисии участниците прилагат езиковите си знания при изпълнение на конкретни задачи. Така те развиват адаптивност, устойчивост при работа под напрежение и способност за ефективна комуникация в мултинационални екипи.

Обучението чрез казуси допълва този подход, като насочва обучаемите към анализ на реални или моделирани ситуации, оценяване на информацията, идентифициране на проблеми и предлагане на аргументирани решения. Казусите могат да бъдат свързани с международни конфликти, управление на кризи, интеркултурни предизвикателства и комуникационни стратегии. Работата по тях обогатява професионалната терминология, насърчава критическото мислене и развива уменията за екипно взаимодействие и лидерство.

Интегрирането на комуникативния, ситуационния и казусния подход превръща чуждоезиковото обучение в среда за комплексна професионална подготовка. Обучаемите не само усвояват езика, но се учат да го използват отговорно и ефективно при решаване на реални задачи, управле-

ние на различия и координиране на действия в международната среда на сигурността и отбраната.

Предизвикателства пред подготовката на специалисти по национална сигурност

Динамичните промени в глобалната среда поставят нови изисквания към подготовката на специалистите по сигурност и отбрана. Наред с професионалните знания все по-голямо значение придобиват адаптивността, критическото мислене, комуникационните умения и готовността за работа в условията на технологични и социални трансформации.

Участието в международни мисии и мултинационални екипи изисква лидерът да изгражда доверие и психологическа сигурност, да насърчава активното слушане и да управлява конструктивно професионалните и културните различия. При непълна информация, високо напрежение и ограничено време специалистите трябва да вземат отговорни решения, отчитайки не само оперативните цели, но и техните политически, социални, хуманитарни и културни последици.

Особено важна е способността за взаимодействие с местното население и институциите. Успехът на международната мисия зависи и от уважението към културната идентичност, изграждането на доверие и подкрепата за устойчивостта на местната общност.

От позициите на квантовото лидерство мултинационалният екип представлява динамична мрежа, в която действията на всеки участник влияят върху цялото. Ролята на лидера е да създава условия за съгласувано действие, да превръща различията в ресурс, а несигурността – в пространство за нови възможности.

Поради това обучението трябва да съчетава професионалната подготовка с развитие на лидерска и интеркултурна компетентност чрез кризисни симулации, международни учения, анализ на реални мисии, работа по казуси и участие в смесени екипи. Така бъдещите специалисти развиват умения за ясна комуникация, управление на конфликти, адаптация и поемане на отговорност за общия резултат.

Кризисна комуникация и управление на информационните потоци

Кризисната комуникация е съществен елемент от управлението на сигурността и отбраната. Военните конфликти, природните бедствия, киберата-

ките, терористичните заплахи и хуманитарните кризи възникват и се развиват в условията на висока динамика, непълна информация и значително обществено напрежение. В подобна среда навременният обмен на достоверна информация, координираните действия и ясно формулираните послания са определящи за ограничаването на риска и за запазването на общественото доверие.

Комуникацията в условията на криза не се свежда единствено до предаването на факти. Тя изпълнява управленска и стабилизираща функция, като осигурява посока, намалява несигурността и подпомага съгласуваното поведение на институциите и гражданите. Когато официалната информация е закъсняла, противоречива или неясна, възникналият информационен вакуум бързо се запълва от предположения, слухове и дезинформация. Поради това комуникацията трябва да бъде предварително планирана, последователна и съобразена с развитието на конкретната ситуация.

В този процес лидерът има ключова роля. В кризисни условия хората очакват от него яснота, компетентност и поемане на отговорност. Убедителното лидерско послание трябва да представя известните факти, да разграничава потвърдената информация от предположенията и да посочва конкретните действия, които предстои да бъдат предприети. Когато не разполага с всички отговори, отговорният лидер открито признава съществуващата неопределеност, без да допуска тя да се превърне в основание за бездействие или паника.

Доверието е най-значимият ресурс на кризисната комуникация. То се изгражда чрез съответствие между думи и действия, чрез навременно информиране и чрез готовност за коригиране на вече съобщени данни при появата на нови обстоятелства. Опитите за прикриване или изкривяване на информацията могат да постигнат краткосрочен ефект, но в дългосрочен план отслабват авторитета на лидера и легитимността на институцията. Ето защо кризисната комуникация трябва да се основава на истинност, прозрачност, отговорност и уважение към засегнатите хора.

Съвременната информационна среда допълнително усложнява управлението на кризите. Огромният обем данни, скоростта на тяхното разпространение и влиянието на дигиталните платформи създават възможности за непосредствено достигане до широка аудитория. Наред с това обаче нарастват рисковете от разпространение на непроверена информация, манипулиране на обществените нагласи, пропаганда, фалшиви профили и координирани информационни операции.

Дезинформацията е особено опасна, когато цели да създаде страх, да противопостави обществени групи, да отслаби доверието в институциите или да затрудни вземането на решения. В условията на международен кон-

фликт тя може да бъде използвана и като средство за стратегическо влияние. Поради това специалистите по сигурност трябва не само да събират информация, но и да анализират нейния произход, достоверност, целева аудитория и възможно въздействие.

Критическото мислене се превръща в основна професионална и лидерска компетентност. То включва способност за сравняване на различни източници, разграничаване на фактите от интерпретациите, разпознаване на манипулативни послания и оценяване на потенциалните последици от тяхното разпространение. Особено важно е решенията да не се основават на единична информация, която не е потвърдена, независимо от нейната привидна убедителност или широка популярност.

Кризисната комуникация има и ясно изразено интеркултурно измерение. Послание, което е разбираемо и убедително за една аудитория, може да бъде възприето по различен начин от друга. Езиковите особености, религиозните убеждения, историческата памет и отношението към властта влияят върху начина, по който хората интерпретират информацията и реагират на институционалните действия. Поради това комуникационните стратегии трябва да бъдат адаптирани към културния контекст, без да се нарушава единството на основното послание.

Езиковата подготовка на специалистите по сигурност има стратегическо значение, особено при международни операции и взаимодействие с мултинационални екипи. Владееенето на чужд език подпомага бързия обмен на информация и намалява риска от неправилно разбиране на заповеди, оценки и предупредителни сигнали. То обаче трябва да бъде съчетано с интеркултурна компетентност, защото буквално правилният превод не винаги гарантира правилното възприемане на смисъла.

Подготовката на специалистите в сферата на сигурността и отбраната следва да включва практически обучения по кризисна комуникация, анализ на дезинформацията, работа с медии и управление на комуникацията в дигитална среда. Симулациите, ролевите упражнения и анализът на реални казуси развиват способността за формулиране на точни послания, вземане на решения под напрежение и взаимодействие с различни национални и културни аудитории.

Следователно ефективната кризисна комуникация е не просто допълваща дейност, а стратегически инструмент на лидерството. Чрез нея неопределеността се преобразува в яснота, информацията – в основа за действие, а доверието – в източник на устойчивост. Успешен в условията на криза е лидерът, който комуникира навременно и отговорно, разбира културните различия и съумява да обедини хората около обща цел дори

когато обстоятелствата са сложни и трудно предвидими.

Дигитализация, изкуствен интелект и нови лидерски компетентности

Дигиталната трансформация променя организацията и управлението на дейностите в сферата на сигурността и отбраната. Новите технологии се използват при анализа на данни, управлението на ресурси, обучението и стратегическото планиране, което изисква непрекъснато обновяване на знанията и развитие на дигитални компетентности.

Дигиталната компетентност не се ограничава до използването на устройства и приложения. Тя включва критична оценка на информацията, разпознаване на манипулативно съдържание, защита на чувствителни данни и спазване на професионалните и етичните стандарти. Специалистите трябва да умеят да работят с информационни системи, да анализират големи масиви от данни и да взаимодействат ефективно във виртуални екипи.

Изкуственият интелект разширява възможностите за автоматизиран анализ, прогнозиране на заплахи, откриване на кибератаки и оценяване на стратегически сценарии. Той подпомага вземането на решения, но не отменя човешката отговорност. Окончателната преценка трябва да отчита конкретния контекст, моралните основания и възможните последици, особено когато решенията засягат живота, достойнството и правата на човека.

Резултатите от алгоритмите зависят от качеството на данните и зададените критерии, поради което могат да съдържат пристрастия или да доведат до погрешни препоръки. Това налага критична проверка, прозрачност, човешки контрол и ясно определяне на отговорността при допусната грешка.

Дигитализацията променя и лидерството. Съвременният лидер все по-често управлява разпределени екипи, свързани чрез информационни мрежи. От него се изисква да изгражда доверие от разстояние, да комуникира ясно, да предоставя навременна обратна връзка и да поддържа екипната свързаност. Следователно новите лидерски компетентности съчетават технологична грамотност, критическо мислене, етична отговорност и способност за ефективно управление в дигитална среда.

Авторски интегриран модел за развитие на компетентности в сферата на сигурността и отбраната

В отговор на нарастващите изисквания към специалистите в областта на сигурността и отбраната настоящият доклад предлага авторски ин-

тегриран модел, който обединява езиковото обучение, интеркултурната комуникация, лидерското развитие и етичните принципи в единна система за формиране на професионална готовност. Моделът се основава на разбирането, че ефективната професионална реализация в международна среда изисква не само специализирани знания, но и развитие на широк спектър от социални, комуникативни и ценностни компетентности. Четирите направления на модела са взаимосвързани и се допълват, като създават условия за изграждането на адаптивни, отговорни и комуникативно подготвени специалисти.

В предложения модел се обединяват езиковите, интеркултурните, лидерските и етичните компетентности в единна система за подготовка на специалисти в сферата на сигурността и отбраната. Езиковите умения осигуряват професионална комуникация и работа със специализирана документация, а интеркултурната компетентност подпомага адаптацията, преодоляването на комуникационните бариери и изграждането на доверие в мултинационална среда.

Лидерските компетентности включват стратегическо мислене, вземане на решения при неопределеност, управление на екипи и конфликти и способност за мотивиране. Етичните принципи придават ценностна посока на лидерските действия чрез почтеност, отговорност, прозрачност, уважение към многообразието и спазване на международните стандарти.

Взаимодействието между тези направления формира цялостна професионална готовност за работа в условията на глобална взаимозависимост, технологични промени и културно многообразие. Така се подготвят компетентни и адаптивни специалисти, способни да общуват ефективно, да ръководят отговорно и да отчитат човешките и обществените последици от своите решения.

Ролята на Кариерния център и Института по лидерство към УниБИТ

Ефективната подготовка на специалистите в сферата на сигурността и отбраната изисква връзка между академичното обучение, професионалното развитие и формирането на лидерски качества. В този контекст важно значение има сътрудничеството между Кариерния център и Института по лидерство към УниБИТ.

Кариерният център подпомага професионалното ориентиране и реализацията на студентите чрез стажове, срещи с работодатели, практически

обучения и консултации. Институтът по лидерство развива лидерски компетентности, стратегическо мислене и умения за вземане на решения, управление на конфликти и взаимодействие в мултикултурна среда.



Фигура 1. Авторски модел за подготовка на специалисти в сферата на сигурността и отбраната

Съвместната им дейност може да включва обучения по лидерство и професионална комуникация, кризисни симулации, международни проекти, стажове, интеркултурни инициативи и кариерни форуми с участието на държавни институции, бизнеса и неправителствения сектор. Дигиталните технологии и инструментите, основани на изкуствен интелект, допълнително разширяват възможностите за развитие на професионални и лидерски компетентности.

Особено значение има включването на лидерски ситуации и професионални казуси в чуждоезиковото обучение. Така студентите едновременно развиват езикови умения, стратегическо мислене, способност за работа

в екип и готовност за действие в международна среда. Интегрирането на кариерното консултиране, лидерското развитие, интеркултурната комуникация и езиковата подготовка създава условия за изграждането на висококвалифицирани и адаптивни специалисти, способни да отговорят на предизвикателствата пред сигурността и отбраната през XXI век.

Научен принос

Научният принос на изследването се изразява в разработването на интердисциплинарен подход към подготовката на специалисти в сферата на сигурността и отбраната, основан на връзката между чуждоезиковото обучение, лидерството и интеркултурната комуникация. Предложен е авторски интегриран модел, който обединява езикови, интеркултурни, лидерски и етични компетентности и създава цялостна рамка за професионална реализация в международна среда. Чуждоезиковата подготовка е разгледана не само като средство за усвояване на специализирана терминология, но и като инструмент за развитие на критическо мислене, адаптивност и ефективно взаимодействие в мултинационални екипи.

Практическата приложимост на модела се реализира чрез симулации, ролеви игри, анализ на казуси, дебати, международни проекти и използване на технологии, основани на изкуствен интелект. Интегрирането на лидерски ситуации в езиковото обучение развива умения за вземане на решения, управление на конфликти и професионална комуникация.

По този начин изследването утвърждава езиковото обучение като стратегически инструмент за изграждане на професионална и лидерска готовност в условията на глобализация, дигитализация и засилено международно сътрудничество. Предложеният модел може да послужи като основа за създаването на иновативни образователни програми в сферата на сигурността и отбраната.

Заклучение

Направеният анализ показва, че езикът, комуникацията и лидерството са взаимно свързани измерения на професионалната компетентност. Владението на чужд език придобива реална стойност, когато подпомага разбирането между хората, създава доверие и позволява координирани действия в международна среда. Същевременно лидерската ефективност зависи от уменията да се общува ясно, да се разпознават различията и да се вземат решения с разбиране за техните човешки, обществени и етични последици.

Предложеният подход насочва образователния процес към активно учене и прилагане на знанията в близки до професионалната практика условия. Така обучаемите се подготвят не просто да изпълняват предварително определени задачи, а да анализират сложни ситуации, да поемат отговорност и да намират решения съвместно с представители на различни професионални и културни общности.

Сътрудничеството между академичните звена, Кариерния център и Института по лидерство може да осигури необходимата приемственост между обучението, практиката и професионалната реализация. По този начин се създават условия за изграждане на ново поколение специалисти по сигурност и отбрана – компетентни, адаптивни и ценностно устойчиви личности, способни не само да реагират на промените, но и отговорно да участват в тяхното управление.

БЕЛЕЖКИ

1. Council of Europe, 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
2. Пак там.
3. European Commission. (2022). *Digital Education Action Plan 2021 – 2027*.
4. European Commission. (2024). *Artificial Intelligence Act*.
5. BROWN, H. D., 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education.
6. BROWN, M. E. & TREVIÑO, L. K., 2006. Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*, vol. 17, no. 6, pp. 595 – 616.
7. NATO Standardization Office, 2021. *NATO Education, Training, Exercise and Evaluation Policy*.
8. NORTHOUSE, P. G., 2021. *Leadership: Theory and Practice*. 9th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
9. NYE, J. S., 2010. *The Future of Power*. New York: Public Affairs.
10. OECD, 2021. *OECD Framework for the Classification of AI Systems*.
11. United Nations, 2015. *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*.

ЛИТЕРАТУРА

- BASS, B. M. & AVOLIO, B. J., 1994. *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BENNETT, M. J., 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: R. M. Paige (Ed.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BYRAM, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

EARLEY, P. C. & ANG, S., 2003. *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Stanford University Press.

HOFSTEDE, G., 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

MAYER, R. C.; DAVIS, J. H. & SCHOORMAN, F. D., 1995. An Integrative Model of Organizational Trust. *Academy of Management Review*, vol. 20, no. 3, pp. 709 – 734.

LEADERSHIP, INTERCULTURAL COMMUNICATION, AND LANGUAGE EDUCATION: A MULTIDISCIPLINARY MODEL FOR TRAINING SECURITY AND DEFENCE PROFESSIONALS

Abstract. The global security environment places new demands on the training of professionals in the field of defence. Alongside professional knowledge, leadership skills, intercultural competence, and effective communication in a foreign language are becoming increasingly important. This paper proposes an integrated model for developing these competencies through language education, viewing language not only as a means of communication but also as a tool for building trust, fostering leadership behaviour, and promoting ethical communication in a multinational professional environment.

Keywords: leadership; intercultural communication; language education; security; defence; sustainable development

Dr. Milka Petrova, Assist. Prof.

ORCID iD: 0009-0001-1513-7320

Faculty of Library Studies and Cultural Heritage

University of Library Studies and Information Technologies

Sofia, Bulgaria

E-mail: m.i.petrova@unibit.bg

Dr. Boyka Borisova

ORCID iD: 0009-0006-1988-1292

Department of General Education Disciplines

University of Library Studies and Information Technologies

Sofia, Bulgaria

E-mail: b.borisova@unibit.bg

DEVELOPING LINGUISTIC INTEROPERABILITY THROUGH MILITARY LANGUAGE EDUCATION – AN ANALYTICAL FRAMEWORK

**Oana-Alida Bușe, Brândușa-Oana Niculescu,
Isabela-Anda Dragomir**

“Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy, Sibiu (Romania)

Abstract. Modern military operations place a strong emphasis on multinational cooperation, with English serving as the primary language of communication. As a result, military personnel need to be proficient not only in general English but also in the specialised language that ensures effective operational communication. Although English Language Teaching and English for Specific Purposes are considered key components of military education, their contribution to linguistic interoperability and operational effectiveness has received limited attention. This paper proposes an analytical framework that connects military language education, the development of military-specific linguistic competencies, linguistic interoperability, and operational effectiveness in multinational military environments. The framework operationalizes five domains of military linguistic competence, associating them with specific training activities and learning tasks, providing thus a structured approach to be considered when designing military language curricula. Consequently, it offers curriculum developers and language instructors a competency-based model intended to strengthen linguistic interoperability and support operational effectiveness in multinational military contexts.

Keywords: military language education; English Language Teaching; English for Specific Purposes; linguistic interoperability; military linguistic competence; operational effectiveness.

I. Introduction

As military operations are more and more conducted nowadays within multinational environments, the English language has become the operational asset that enables communication among allied forces. The operations led under NATO umbrella, multinational exercises, UN missions, all require military personnel to coordinate their actions efficiently, despite belonging to different linguistic or cultural backgrounds. In these environments, language can affect mission performance by reducing communication failures and facilitating cooperation (Siegel, Vance & Nilsson, 2024). Spolsky (2009) mentions the importance of language management within international military contexts and highlights the fact that strategic language policies can increase mutual understanding. Also, it is well known that communication problems in international environments may impact situational awareness, affect decision-making and increase operational risks (Crossey 2005). Therefore, there has been a paradigm shift in military language education: from general language instruction to specific language training that contributes to multinational interoperability. English Language Teaching (ELT) develops the general communicative competence and is aligned in the military system to STANAG 6001,¹ while English for Specific Purposes (ESP) trains personnel to perform specialised military tasks that require particular terminology, standardised phrases and specific communication abilities.

Consequently, ELT and ESP are both placed within the broader concept of linguistic interoperability, since a systematic pedagogical framework is necessary to transform individual proficiency into collective operational effectiveness.

II. Theoretical background

2.1. ELT and ESP in military education

ELT traditionally aims to build learners' overall proficiency in English by integrating listening, speaking, reading, and writing skills with grammar, vocabulary, and pronunciation. Modern ELT is mainly based on communicative language teaching, which focuses on meaningful interaction and learner-centred instruction, rather than isolated grammatical knowledge (Richards & Rodgers

2022). In military education, ELT is aligned with STANAG 6001 and provides personnel the language knowledge and skills required to fill up positions or participate in missions where no specific terminology is needed.

ESP complements the linguistic training by focusing on the communicative requirements of particular military professions. Unlike general language instruction, ESP is based on professional needs analysis and develops the specialised terminology, discourse conventions and communication strategies required for operational planning, command and control, intelligence exchange and multinational cooperation.

Although ELT and ESP have different pedagogical orientations, they are interdependent constituents of military language education. In the military system, ELT builds the general communicative competences required by STANAG descriptors, necessary for successfully performing in international environments, whereas ESP places these competencies within authentic military contexts and provides the operational knowledge that makes proficiency mission-relevant. For example, ELT course students develop general linguistic abilities such as expressing opinions, participating in discussions, or producing well-structured written texts. In an ESP course designed for Multinational Headquarters (MHQ) staff, for example, these general competencies are tailored to specialised communicative tasks that demand the accurate use of military terminology, operational discourse, communication strategies, and intercultural communication skills. In other words, rather than representing competing approaches, ELT and ESP support each other and are both instrumental in developing linguistic competences and fostering complete cooperation and interoperability in NATO-led operations.

2.2. Linguistic interoperability and operational effectiveness

Interoperability is considered a fundamental principle of multinational military cooperation and refers to the ability of allied forces to operate effectively towards common objectives². It used to be associated mainly with technical compatibility and standardized procedures, but, in modern military operations, the human dimension of interoperability is more and more acknowledged. Within this new dimension, effective cooperation depends not only on systems' compatibility but also on personnel's ability to communicate accurately, despite linguistic and cultural differences.

Linguistic interoperability represents the ability of the personnel involved in multinational operations to exchange information efficiently through shared terminology, standardised phraseology, effective communication strategies

and intercultural awareness³ (Crossey 2005). It is more than general language proficiency as it integrates specialised military communication skills, thus reducing ambiguity and making coordinated action possible.

Operational effectiveness refers to the ability of military organisations to complete missions through sound decision-making, precise coordination and reliable information exchange⁴. Mission planning, command and control, and multinational coordination depend on efficient communication, so linguistic interoperability definitely contributes to operational performance. Research on STANAG 6001 shows that standardised assessment was introduced specifically because it leads to shared language proficiency, which subsequently strengthens interoperability and enhances multinational cooperation (Machulska-Maziarczyk 2022).

The operational importance of linguistic interoperability is especially noticeable in military specialisations where extensive communication is needed, such as Joint Terminal Attack Controllers (JTACs), Special Operations Forces (SOF), and Multinational Headquarters (MHQ) staff. JTACs, for example, must communicate rapidly and accurately with pilots, ground commanders, and multinational command elements using highly standardised phrases and terms in situations where linguistic inaccuracies may have critical consequences. Likewise, SOF personnel often perform missions in versatile multinational operational environments, where they have to negotiate meaning, use various communication strategies, and interact with allied forces and civilian actors. In each context, linguistic interoperability is a capability that fosters operational coordination, helps reduce communication-related risks, and supports operational effectiveness.

Although the importance of language in multinational military cooperation is widely acknowledged, existing literature is deficient in a commonly adopted and empirically validated framework explaining how military language education contributes to measurable operational outcomes. Most studies address specialised language training, language testing (Machulska-Maziarczyk 2022) or pedagogical methodology (Skilleås & Grande 2024) separately, without including them into a competency-based model that links learning to individual performance and mission success (Smith, Hernandez & Gordon 2019; Yeromenko 2024).

This paper therefore proposes an analytical framework that explicitly connects ELT, ESP, linguistic interoperability, and operational effectiveness. By operationalising five interrelated competence domains, lexical, communicative, strategic, discourse, and intercultural competence, the proposed framework

provides a structured basis for analysing military language curricula and for aligning language education more closely to the communicative demands of contemporary multinational military operations.

III. Methodology

This study adopts a qualitative, conceptual framework-building approach based on a focused analysis of literature on communicative competence, ESP pedagogy, military language education, and multinational interoperability. Rather than testing hypotheses empirically, the paper develops a model that links language instruction to the communication requirements of multinational military environments. The competence domains were derived from established theories of communicative and intercultural competence, then mapped to representative operational communication requirements and corresponding ELT/ESP instructional activities. The resulting framework is intended as a structured basis for curriculum analysis, programme design, and future empirical validation.

3.1. Research question and objective

The study addresses the following research question:

How can English Language Teaching (ELT) and English for Specific Purposes (ESP) contribute to the development of linguistic interoperability and operational effectiveness in multinational military environments?

Starting from this question, the paper proposes an analytical framework that identifies military linguistic competencies relevant to multinational cooperation and indicates how these competencies may be developed through targeted ELT and ESP activities. The framework maps relationships among instructional practices, operational communication requirements, and potential indicators of effective multinational performance. One identified limitation of the research is that it does not empirically test these relationships. However, authors intend to continue this line of investigation and further examine the identified correlations through empirical observation in a future article.

3.2. Illustrative professional profiles

The research done to address the objective of the study has revealed that ESP courses organised in the military system vary considerably in content, duration, and delivery format. Some institutions design their courses around a needs analysis conducted before training begins, after which “targeted training” is offered to help personnel “operate effectively in various military-related situations”, combining general English lessons with a smaller part of military-

specific instruction each week. This blended structure, typically ten lessons of Military English alongside twenty lessons of General English per week, reflects a widely held assumption in literature that military-specific competence must be built on a general English foundation rather than replacing it outright⁵.

Other ESP specialisations are more mission-oriented and address directly the needs of the personnel for which specialised English is the primary language of communication. For example, English for Aviation Purposes (EAP) trains pilots and air traffic controllers to use standardised ICAO phraseology and manage routine and emergency communications^{6,7}, while English for Maritime Purposes (EMP-Maritime) provides military personnel with the language required for navigation, ship maintenance, and maritime safety in accordance with the International Maritime Organisation⁸ standards.

A highly specialised branch, part of ESP, is English for Military Purposes (EMilP), which tailors language training to the communication needs of various specialties, including infantry personnel, logistics officers, engineers, intelligence analysts, medical personnel, pilots, and MHQ staff⁹ (Basturkmen 2010; Long 2005). To illustrate the potential application of the framework, the paper focuses on three of these professional groups given that they are particularly relevant to the research objective: *JTACs*, who rely on standardised NATO phraseology and precise radio communication during close air support missions; *SOF*, who operate in dynamic multinational environments that require advanced communicative, strategic, and intercultural competencies; and *MHQ staff*, whose responsibilities include operational planning, intelligence exchange, multinational coordination, and the production of structured operational documentation.

These three professional profiles represent distinct communication requirements across a broad spectrum of military language use. They are used as illustrative cases rather than as an empirical sample, enabling an analysis of how ELT and ESP may contribute to linguistic interoperability in specific contexts.

3.3. Proposed analytical framework

To bring together language training and military operations, the analytical framework focuses on five interconnected military linguistic competence domains adapted from communicative-competence theory (Bachman 1990; Canale 1983; Canale & Swain 1980; Hymes 1972) and intercultural-competence theory (Byram 1997): *lexical, communicative, strategic, discourse, and intercultural competence*. Each domain is associated with operational communication indicators and corresponding instructional activities that simulate authentic military tasks.

1. *Lexical competence* refers to the ability to understand, correctly use, and appropriately interpret the specialised vocabulary that typifies military communication (Maksudova & Qizi 2024). Military personnel must be able to accurately use military terminology, specific phraseology, abbreviations and acronyms in various operational contexts, such as mission planning, intelligence sharing, command and control, and tactical execution. Terms such as Rules of Engagement (ROE), Close Air Support (CAS), Situation Report (SITREP), or Medical Evacuation (MEDEVAC) have highly specific operational meanings that require precise interpretation and usage. Classroom activities for developing this ability can include vocabulary drills, terminology matching exercises, glossary development, NATO vocabulary quizzes, acronym interpretation, scenario-based vocabulary tasks, etc.

2. *Communicative competence* is the ability to use the language proficiently in order to accomplish military tasks in international operational environments. It derives from the broader concept introduced by Canale and Swain (1980) and, in military contexts, it supports interaction during operational activities such as issuing orders, reporting incidents, requesting clarification and coordinating multinational tasks. In this framework, communicative competence refers specifically to real-time, interactive language use in which meaning is negotiated dynamically between speakers, representing the foundation of successful collaboration within multinational military troops. The suggested relevant instructional activities include role plays, mission briefings, radio communication simulations, information-gap tasks, etc.

3. *Strategic competence* represents the ability to use communication strategies in such a way that when linguistic difficulties, communication breakdowns, or unexpected operational situations arise effective interaction is preserved (Celce-Murcia 2008). Typically, military operations take place in rapidly changing environments, characterised by information gaps, background noise, technological disorder, and interactions among personnel with various levels of English proficiency. Under such circumstances, military personnel must resort to the appropriate strategy and should be able to paraphrase unfamiliar terminology, request clarification, confirm critical information, reformulate messages, and verify mutual understanding. Strategic competence can be developed in the classroom through crisis communication scenarios, problem-solving exercises, decision-making tasks, and collaborative simulations requiring participants to resolve communication difficulties while maintaining operational continuity.

4. *Discourse competence* refers to the ability to produce and understand coherent and cohesive spoken and written communication, observing the military

discourse style (Petrochenkova 2016). More specifically, it includes the structured documents or pre-planned organisation of content (e.g., drafting a report or preparing the content and structure of a briefing before it is delivered), be it written or spoken. Military communication relies on highly structured genres, including Operational Orders (OPORDs), SITREPs, intelligence summaries, mission briefings, after-action reviews, operational planning documents, etc. Personnel must be capable of organising information in a coherent and cohesive manner, highlighting essential details and using appropriate discourse markers in order to facilitate rapid comprehension. The classroom activities that can contribute to the development of this ability can include briefing presentations, operational report writing, oral summaries, collaborative writing and document-editing exercises based on authentic military materials.

5. *Intercultural competence* refers to the ability to communicate effectively with military personnel from various linguistic and cultural backgrounds (Rasmussen & Sieck 2012). Contemporary military operations involve international actors whose communication styles, leadership practices, and professional expectations may differ significantly. Consequently, besides linguistic proficiency, effective cooperation requires cultural awareness, adaptability, and respect for multinational protocols and organisational practices. Military personnel must be able to adapt their communication style, to interpret and accept behaviours that are influenced by cultural norms, to avoid misunderstandings that may arise from different communicative practices, and to build trust within multinational units. The instructional activities suggested in the research, are multinational case studies, intercultural discussions, coalition negotiation exercises, or multinational teamwork projects/simulations.

Table 1 summarises the relationship between competency domains, operational communication requirements and suggested ELT/ESP instructional activities.

Table 1. Analytical framework linking military linguistic competence domains, operational indicators and ELT/ESP instructional activities

<i>Competence Domains</i>	<i>Operational Indicators</i>	<i>ELT/ESP Activities</i>
Lexical competence	To accurately use military terminology, NATO phraseology, abbreviations, acronyms	Vocabulary drills; terminology matching; glossary building; acronym interpretation; scenario-based vocabulary tasks

<i>Competence Domains</i>	<i>Operational Indicators</i>	<i>ELT/ESP Activities</i>
Communicative competence	To give orders; to request clarification; to report incidents; to negotiate meaning; to inform	Role plays; mission briefings; radio communication simulations; information-gap activities
Strategic competence	To repair communication breakdowns; to paraphrase; to confirm understanding	Communication strategy tasks; problem-solving scenarios; collaborative missions; decision making tasks
Discourse competence	To deliver coherent briefings; to write reports; to make intelligence summaries; to produce after-action reviews	Briefing presentations; operational report writing; oral summaries; collaborative writing; document-editing exercises
Intercultural competence	To understand multinational communication styles; to adapt communication register; to respect protocols	Multinational case studies; intercultural discussions; multinational teamwork projects/simulations

The framework shows that military language education extends beyond general language proficiency by linking communicative competence to authentic operational tasks. In this model, communicative competence covers interactive exchanges in which participants must respond, clarify, and adapt in real time, while discourse competence refers to the organisation of prepared or written military communication according to the conventions of a specific genre. The systematic combination of ELT and ESP can support the development of linguistic interoperability and provides a competency-based model for curriculum evaluation and for designing future language programmes aligned with the requirements of multinational operations.

IV. Framework application and discussion

This section applies the proposed framework to the aforementioned professional profiles, JTACs personnel, SOF and MHQ staff, in order to show how military language education may support linguistic interoperability and operational effectiveness. As the study is conceptual rather than empirical, the discussion does not report measured outcomes. Instead, it identifies role-specific communication requirements and explains how the five competence domains can be addressed through targeted ELT and ESP provision. The analysis suggests that military language education promotes linguistic interoperability, which subsequently supports operational effectiveness in multinational military environments.

4.1. Linguistic interoperability

The framework suggests that the most direct interoperability benefits arise when ESP addresses lexical and discourse competence in role-specific contexts. In the JTAC case, mastery of standardised brevity and the fixed nine-line close-air-support sequence can enable personnel from different nations to coordinate air-support communication with reduced ambiguity^{10,11}. General English proficiency alone is unlikely to provide knowledge of specialised operational expressions such as “cleared hot” or “abort.” Terminology drills and phraseology simulations can therefore be aligned with indicators such as accurate use of shared terminology, accurate message transmission and effective confirmation of critical information.

For MHQ staff, interoperability is less about fixed phraseology and more about discourse, the ability to draft and deliver orders, reports and briefings that colleagues from different nations can interpret consistently. Genre-based writing and briefing rehearsal build mutual understanding by standardising not just words but text structure (Canale 1983; Swales 1990).

The strategic competence allows coordination across all three categories: read-back discipline, namely the practice of repeating back a message or instruction in order to confirm accurate reception, can ensure synchronisation when accent, noise or stress affect comprehension (Kim & Elder 2009).

Interoperability is thus strongest where instruction is domain-specific (ESP) and weakest where it relies on general proficiency (ELT) alone.

4.2. Operational effectiveness

The same competency domains may support operational effectiveness, although this relationship is indirect and should be tested empirically. In the SOF case, intercultural competence is particularly relevant because personnel may operate by, with and through partner forces. The Language, Regional Expertise, and Culture (LREC) capabilities mandated by doctrine^{12,13} may support the development of trust, rapport and accurate interpretation of intent, which can, in turn, facilitate decision-making and mission execution in ambiguous environments (Abbe & Halpin 2009). In this context, language competence includes both the accurate transmission of information and the ability to establish productive professional relationships.

Across all three illustrative profiles, communicative competence can support situational awareness by improving the accuracy and timeliness of information exchange. When personnel transmit, receive, clarify, and confirm information effectively, a multinational force is better positioned to develop a shared operational understanding (Deni et al. 2025; Hura et al. 2000). The framework therefore treats ESP-driven competencies as potential enablers of

effectiveness, with the relative importance of each domain varying by role: lexical and strategic competence for JTAC personnel; discourse and intercultural competence for MHQ staff; and intercultural and communicative competence for SOF personnel. Curricula should consequently be aligned with the competency profile of the target role rather than delivered solely as standardised general English programmes.

Overall, the proposed framework suggests that linguistic interoperability is achieved through the combined development of lexical accuracy, effective communication strategies, coherent military discourse, and intercultural awareness rather than through general language proficiency alone.

V. Conclusions

The current paper connects ESP pedagogy and military interoperability through a conceptual analytical framework that links military language education to the communication requirements of multinational operations. Its principal contribution is the conceptualisation of linguistic interoperability as the mechanism through which ELT and ESP may support operational communication and, indirectly, operational effectiveness. The framework identifies lexical, communicative, strategic, discourse, and intercultural competence as complementary domains of military linguistic competence. The illustrative consideration of JTAC personnel, SOF personnel, and MHQ staff shows how these domains can be aligned with role-specific communication requirements through competency-based learning objectives and authentic instructional activities.

At the same time, the proposed framework offers a replicable model for developing and evaluating language programmes that meet the communicative demands of multinational operations. It can be adapted to different military branches, professional military education programmes and NATO training contexts, contributing thus to curriculum innovation and competency-based language instruction. It also demonstrates that military language education is a strategic component of multinational cooperation, providing the linguistic competencies necessary to achieve effective communication, linguistic interoperability and operational effectiveness in contemporary military operations.

NOTES

1. NATO BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION (BILC), 2016. *ATrainP-5*. ed. A, ver. 2. Brussels: NATO Standardization Office.

Available from: <https://nato-bilc.org/wp-content/uploads/2024/11/ATrainP-5-EDA-V2-E.pdf>. [viewed: 20.07.2026].

2. NATO STANDARDIZATION OFFICE, 2020. *AAP-06: NATO Glossary of Terms and Definitions (English and French)*. Brussels: NATO Standardization Office. Available from: [https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_\(1\).pdf](https://www.coemed.org/files/stanags/05_AAP/AAP-06_2020_EF_(1).pdf). [viewed: 10.07.2026].

3. NATO ALLIED COMMAND TRANSFORMATION, 2026. *Interoperability is the Human and Digital Foundation of NATO's Military Power*. Norfolk, Virginia, USA: Allied Command Transformation. Available from: <https://www.act.nato.int/article/interoperability-human-digital-foundation-nato-military-power/>. [viewed: 5.07.2026].

4. DEPARTMENT OF DEFENSE (DoD), 2013. *Defense Acquisition Guidebook*. Washington, D.C.: Institute for Defense Analyses. Available from: <https://www.dote.osd.mil/Portals/97/docs/TEMPGuide/DefenseAcquisitionGuidebook.pdf>. [viewed: 5.07.2026].

5. ETC INTERNATIONAL COLLEGE, 2025. *Military English*. Available from: <https://etc-inter.net/esp/military-english/>. [viewed: 25.06.2026].

6. INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION, 2009. *Guidelines for Aviation English Training Programmes (ICAO Circular 323-AN/185)*. Montreal: ICAO. ISBN 978-92-9231-403-3. Available from: <https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2500.pdf>. [viewed: 5.06.2026].

7. INTERNATIONAL CIVIL AVIATION ORGANIZATION, 2010. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements (Doc 9835-AN/453)*. 2nd ed. Montreal: ICAO. Available from: <https://skybrary.aero/sites/default/files/bookshelf/2497.pdf>. [viewed: 6.06.2026].

8. INTERNATIONAL MARITIME ORGANIZATION, 2001. *IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP). Resolution A.918(22)*. London: IMO. Available from: [https://wwwcdn.imo.org/localresources/en/OurWork/Safety/Documents/A.918\(22\).pdf](https://wwwcdn.imo.org/localresources/en/OurWork/Safety/Documents/A.918(22).pdf). [viewed: 9.06.2026].

9. NATO BUREAU FOR INTERNATIONAL LANGUAGE COORDINATION (BILC), 2024. *BILC Strategic Plan 2024-2028*. Brussels: NATO.

10. NATO STANDARDIZATION OFFICE, 2016. *STANAG 3797: Joint Terminal Attack Controller Program*. 7th ed. Brussels: NATO Standardization Office. Available from: https://jedi-sec.us/downloads/MISC_PDF/3797EFed07.pdf. [viewed: 8.07.2026].

11. US JOINT CHIEFS OF STAFF, 2009. *Joint Publication 3-09.3: Close Air Support*. Washington, DC: Department of Defense. Available from: https://www.bits.de/NRANEU/others/jp-doctrine/jp3_09_3%2809c%29.pdf. [viewed: 6.08.2026].

12. US DEPARTMENT OF DEFENSE, 2023. *DoD Instruction 3902.02: Special Operations Forces Foreign Language, Regional Expertise, and Culture Policy*. Washington, DC: Department of Defense. Available from: <https://www.esd.whs.mil/portals/54/documents/dd/issuances/dodi/390202p.pdf?ver=dehbxrlpqtpuvizfg50loa%3D%3D>. [viewed: 15.08.2026].

13. US GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE, 2023. *Special Operations Forces: Enhanced Training, Analysis, and Monitoring Could Improve Foreign Language Proficiency (GAO-24-105849)*. Washington, DC: US Government

Accountability Office. Available from: <https://www.gao.gov/products/gao-24-105849>. [viewed: 12.08.2026].

REFERENCES

ABBE, A. & HALPIN, S. M., 2009. The Cultural Imperative for Professional Military Education and Leader Development. *Parameters*, vol. 39, no. 4, pp. 20 – 31. Available from: <https://press.armywarcollege.edu/parameters/vol39/iss4/1/>. [viewed: 3.08.2026].

BACHMAN, L. F., 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194370038.

BASTURKMEN, H., 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. ISBN 9780230227989.

BYRAM, M., 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 9781853593772.

CANALE, M., 1983. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.C. & SCHMIDT, R.W. (eds.). *Language and Communication*, pp. 2 – 27. London: Routledge. ISBN 9780582550346.

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. Available from: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>. [viewed: 5.07.2026].

CELCE-MURCIA, M., 2008. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In SOLER, E. A., & JORDÀ, M. S. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41 – 57. Dordrecht: Springer. Available from: https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3. [viewed: 17.07.2026].

CROSSEY, M., 2005. Improving Linguistic Interoperability. *NATO Review*. Available from: <https://www.nato.int/en/news-and-events/events/transcripts/2005/04/01/improving-linguistic-interoperability>. [viewed: 10.07.2026].

DENI, J. R.; MACLEOD, M. R.; STEWART, S. E.; BANKO, K. M. & JONES, A., 2025. Measuring Interoperability Within NATO: Adapted Off-the-Shelf or Bespoke Solution? *Parameters*, vol. 55, no. 1, pp. 52 – 71. Available from: <https://press.armywarcollege.edu/parameters/vol55/iss1/6/>. [viewed: 7.07.2026].

HURA, M.; MCLEOD, G.; LARSON, E.; SCHNEIDER, J.; GONZALES, D.; NORTON, D.; JACOBS, J.; O'CONNELL, K.; LITTLE, W.; MESIC, R. & JAMISON, L., 2000. *Interoperability: A Continuing Challenge in Coalition Air Operations*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. ISBN 0-8330-2912-6. Available from: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/MR1235/RAND_MR1235.pdf. [viewed: 5.08.2026].

HYMES, D., 1972. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B. & HOLMES, J. (eds.). *Sociolinguistics*, pp. 269 – 293. Harmondsworth: Penguin. ISBN 9780140806656.

KIM, H. & ELDER, C., 2009. Understanding Aviation English as a Lingua Franca: Perceptions of Korean Aviation Personnel. *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 32, no. 3, pp. 23.1 – 23.17. Available from: <https://doi.org/10.2104/ara10923>. [viewed: 7.08.2026].

LONG, M. H. (ed.), 2005. *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521618212.

MACHULSKA-MAZIARCZYK, B., 2022. The Role of STANAG Testing in Strengthening Interoperability of the Polish Armed Forces Within NATO Forces. *Aviation and Security Issues*, vol. 2, no. 2, pp. 79 – 90. Available from: <https://doi.org/10.55676/asi.v2i2.12>. [viewed: 10.07.2026].

MAKSUDOVA, D. K., & QIZI, A. M. B., 2024. Developing Lexical Competence in Educational Institutions. *Journal of Learning on History and Social Sciences*, vol. 1, no. 2, pp. 5 – 10. Available from: <https://doi.org/10.61796/ejlhss.v1i2.199>. [viewed: 9.07.2026].

PETROCHENKOVA, I. L., 2016. The Analysis of Communicative Strategies and Discursive Characteristics of Different Genres of the English Military Discourse. *Russian Linguistic Bulletin*, vol. 4, no. 8, pp. 80 – 83. Available from: <https://doi.org/10.18454/RULB.8.06>. [viewed: 10.07.2026].

RASMUSSEN, L. J. & SIECK, W. R., 2012. Strategies for Developing and Practicing Cross-Cultural Expertise in the Military. *Military Review*, vol. 92, no. 2, pp. 71 – 80. Available from: https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/English/MilitaryReview_20120430_art012.pdf. [viewed: 27.06.2026].

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S., 2022. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 9781009024532.

SIEGEL, A.; VANCE, M. & NILSSON, D., 2024. Military English Language Education: A Scoping Review of 30 Years of Research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 19, no. 5, pp. 433 – 451. Available from: <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2370986>. [viewed: 15.07.2026].

SMITH, B.; HERNANDEZ, M. & GORDON, J., 2019. *Competency-Based Learning*. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604824.pdf>. [viewed: 5.07.2026]

SPOLSKY, B., 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 9780521516099.

SKILLEÅS, H. K. & GRANDE, B., 2024. Language Lessons Learned? NATO Requirements and Norwegian Officer Cadets. *Scandinavian Journal of Military Studies*, vol. 7, no. 1, pp. 1 – 12. Available from: <https://sjms.nu/articles/10.31374/sjms.221>. [viewed: 15.07.2026].

SWALES, J. M., 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: 978-0521338134.

YEROMENKO, I. V., 2024. Applying a Competency-based Approach to Foreign Language Instruction in a Military Academy. *Social Pedagogy: Theory and Practice*, no. 4, pp. 111 – 117. Available from: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/12443/14.%20Yeromenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [viewed: 5.07. 2026].

Oana-Alida Bușe, Ist Degree Teacher

The Foreign Language Centre of Land Forces Staff
“Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy of Sibiu
Revoluției Street, No. 3 – 5
Sibiu, Romania
E-mail: oana.buse@yahoo.com

Dr. Brândușa-Oana Niculescu, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0009-0007-0984-564X
Department of Applied Social Sciences and Humanities
Faculty of Military Sciences
“Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy of Sibiu
Revoluției Street, No. 3-5
Sibiu, Romania
E-mail: branducosma@yahoo.com

Dr. Isabela-Anda Dragomir, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0003-1520-2185
Department of Applied Social Sciences and Humanities
Faculty of Military Sciences
“Nicolae Bălcescu” Land Forces Academy of Sibiu
Revoluției Street, No. 3-5
Sibiu, Romania
E-mail: izadragomir@yahoo.com

МЕТОДИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА АУТЕНТИЧНОСТИ ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Росица Хаджигеоргиева

Академия МВД, София (Болгария)

Абстракт. В статье рассматривается проблема методической диагностики аутентичности текста в условиях распространения генеративного ИИ. Цель исследования — проверить, в какой мере традиционные критерии аутентичности сохраняют разграничительную функцию применительно к ИИ-генерированному тексту. На материале аутентичной новостной публикации и трёх ИИ-генерированных текстов сопоставляются их лексическая организация, связность и логика, стилистические особенности. Анализ показывает, что формально-языковые признаки, традиционно связываемые с аутентичным и учебным текстом, могут воспроизводиться в ИИ-тексте и варьироваться в зависимости от установки промпта. Дидактическая установка при этом актуализирует признаки учебного текста, одновременно сохраняя отдельные характеристики аутентичного жанра. Полученные результаты указывают на ограниченность исключительно формально-текстовых критериев и необходимость многоуровневого рассмотрения аутентичности с учётом авторской интенции, коммуникативного события и ситуативно-прагматической обусловленности текста.

Ключевые слова: аутентический текст; учебный текст; ИИ-генерированный текст; аутентичность; критерии аутентичности; генеративный искусственный интеллект; промпт; обучение иностранному языку

Аутентический текст в методике обучения был темой, актуальной для автора ещё в 2019 г.; с тех пор исследовательская ситуация существенно изменилась. Для автора настоящая статья становится новым ответвлением прежнего исследовательского пути, требующим соотнесения разработанных ранее представлений с новыми реалиями, но не сводящимся к следованию актуальной теме AI in education. Наша задача — рассмотреть предысторию аутентического текста как исследовательскую оптику для определения места нового участника дидактического поля, нарушившего привычную бинарную модель «аутентический текст — учебный текст». Возникает вопрос: как ИИ-генерированный текст соотносится с существующими категориями текста? Само существование ИИ-генерированного текста размывает границы аутентического и учебного текста в том виде, в каком они были очерчены ранее, поскольку нарушает привычное равновесие и систему аргументов, на которых строилось их разграничение.

Обратимся к критериям, обобщённым в предшествующей авторской работе. Уже тогда, обосновывая систему критериев, сформированную в исследованиях 2000-х годов, мы выходили за рамки собственно текстовых и лингвистических доказательств, акцентируя понятия, вокруг которых строилась аргументация: коммуникативная ситуация, интенция, автор, читатель. Поэтому требовалось рассматривать и то, как аутентичность проявляется в других областях человеческой деятельности — в музыке, правовой науке, античности, других культурах. Свойства аутентического и учебного текста достаточно ясно определяли друг друга по принципу оппозиции и существенно различались в дидактическом поле, что позволяло выстроить целостную структуру. Учебный текст логичен, однозначен, является эманацией множества текстов, обладает информационной и обучающей функцией, сфокусирован на закономерностях и специфике языка, а также характеризуется сниженной эмоциональностью и нулевой интенциональностью, т.е. сам по себе не предполагает обсуждения и не располагает к общению. Аутентический текст, напротив, имеет автора и происхождение, возникает в исходной коммуникативной и социокультурной ситуации, сохраняет оригинальный контекст и источник; значимыми

становятся также активность, порождаемая текстом, и языковая вариативность. Так распознавались и различались основные типы текстов, представленные в текстоцентрических учебниках по иностранному языку. Смысл состоял в создании классификационной модели, в которой характеристики проявляются в наиболее чистом виде и могут использоваться с диагностической целью.

Современная исследовательская проблема состоит в том, что генеративный искусственный интеллект способен создавать множество текстов, уподобленных текстам, написанным человеком, и имитирующих их свойства. Для начала сопоставим три рассматриваемых типа текста — аутентичский, учебный и ИИ-генерированный — по двум исходным признакам: происхождению и основной особенности.

Учебный текст подлежит полному дидактическому контролю, предназначен для учебных целей и составляется по определённым правилам преподавателем или автором учебника. Его основная сфера функционирования — учебник, пособие, практическая грамматика.

Аутентичский текст имеет естественное происхождение, конкретного автора и возникает в первичной коммуникативной ситуации для реального функционирования в языковой среде.

ИИ-текст создаётся искусственным интеллектом; его существенная особенность состоит в том, что параметры генерации задаются промптом, а результат обладает вариативностью.

Эти свойства не обязательно являются свойствами самого текста — это его бэкграунд. Иными словами, мы можем судить о текстовом объекте, пока располагаем внешней информацией о нём, однако на уровне работы только с самим текстом можем оказаться в зоне допущений. Поэтому необходимо очертить наше поле, обозначить дидактические и методические параметры разграничения аутентичского текста и проверить, в какой мере они сохраняют диагностическую способность в отношении ИИ-текста. Необходимо также показать, какое место может занимать ИИ-текст относительно существующей системы категорий и что его появление обнаруживает в системе критериев, работавших до сих пор.

На основании современных исследований сопоставления человеческих и ИИ-генерированных текстов можно выделить ряд повторяющихся параметров (Muñoz-Ortiz et al. 2024; Berber Sardinha 2024). ИИ-текст может проявлять тенденцию к нормативности и предсказуемости лексической организации; его связность нередко подчеркнута логична, а избыточность — структурно организована. Повторы и уточнения могут быть семантиче-

ски или структурно предсказуемыми, стилистика — тяготеть к нормативности и усреднённости, а логика развёртывания — к последовательности. Эти особенности не следует считать постоянными или универсальными: характеристики генеративных моделей и способы управления текстом посредством промптов меняются.

У аутентического текста наблюдаются иные тенденции. Естественность лексической организации может проявляться через неравномерность, а связность — через коммуникативно обусловленную нелинейность. Пики и спады зависят от конкретной коммуникации, повторы индивидуально или ситуативно обусловлены. Стилль аутентического текста является продуктом индивидуального выбора, а логика развёртывания не всегда идеально выверена.

Поскольку в повседневной работе преподавателя Академии МВД в Софии ИИ-генерированный текст уже не является новшеством и на протяжении последних двух-трёх лет используется и апробируется в учебной практике, представляется целесообразным рассмотреть его поведение в условиях специально заданных промптов. Тема экспериментального материала выбрана с учётом специфических потребностей учебной программы и связана с дорожным движением. В задании к ИИ перечисляются факты, характерные для сообщения о ДТП: два автомобиля, встречная полоса, пострадавшие, работа Госавтоинспекции. При этом ИИ-текст не рассматривается изолированно: основанием для сопоставления служит реально существующий аутентический текст — новостная публикация информационного агентства ТАСС.

Эксперимент строится на трёх промптах с различной установкой при сохранении одной и той же фактологической основы. Первый промпт является контрольным и нейтральным; второй прямо ориентирует генерацию на жанрово-стилистическую аутентичность; третий вводит дидактическое ограничение B1–B1+ при требовании сохранить основные характеристики аутентичного информационного сообщения. Такая конструкция позволяет проследить не линейное «приближение» к аутентическому тексту, а изменение текстовых характеристик в зависимости от установки промпта и проверить, какие из рассматриваемых параметров сохраняют разграничительную функцию. Одновременно оценивается пригодность текстов для рутинной аудиторной работы с курсантами уровня B1–B1+. Все три генерации выполнены моделью GPT-5.6 Sol 9 сентября 2026 г. в рамках одной сессии.

Экспериментальные тексты: ДТП

Оригинальная публикация ТАСС

В Чувашии в ДТП с двумя машинами пострадали четыре человека

По предварительной информации, водитель автомобиля Mitsubishi Outlander не справилась с управлением и выехала на встречную полосу, где столкнулась с Lada Granta.

Редакция сайта ТАСС [05 января, 22:45]

ЧЕБОКСАРЫ, 5 января. /ТАСС/. Авария с участием двух автомобилей произошла на трассе в Чебоксарском округе Чувашии, в результате пострадали четыре человека. Об этом сообщается в Telegram-канале Госавтоинспекции республики.

«В результате ДТП травмы получили оба водителя, также в больницу для обследования доставлена двухлетняя девочка-пассажирка иномарки. В момент ДТП ребенок находился в детском удерживающем устройстве сзади справа. Медицинская помощь понадобилась пассажиру «Гранты» 1991 года рождения, который находился в момент ДТП на переднем пассажирском сиденье», отмечается в сообщении.

Авария произошла около 19:00 мск на 19-м км автодороги Кугеси - Атлашево - Новочебоксарск. По предварительной информации, водитель автомобиля Mitsubishi Outlander не справилась с управлением и выехала на встречную полосу, где совершила столкновение с автомобилем Lada Granta.

На месте происшествия работают сотрудники Госавтоинспекции.

Генерация 1 — нейтральный промпт

Промпт 1

Напишите краткую новостную статью на русском языке о дорожно-транспортном происшествии на основе следующих фактов: водитель Mitsubishi Outlander потерял управление автомобилем, выехал на встречную полосу и столкнулся с Lada Granta. В результате ДТП пострадали четыре человека, среди них ребёнок. На месте происшествия работали сотрудники Госавтоинспекции.

ИИ-текст 1 — нейтральная новостная генерация

В результате дорожно-транспортного происшествия с участием двух автомобилей пострадали четыре человека, в том числе ребёнок.

По предварительным данным, водитель автомобиля Mitsubishi Outlander потерял управление транспортным средством, выехал на полосу

встречного движения и столкнулся с автомобилем Lada Granta.

В результате столкновения травмы получили четыре человека. Среди пострадавших находится ребёнок. Информация о состоянии участников аварии уточняется.

На месте происшествия работали сотрудники Госавтоинспекции. Они устанавливают обстоятельства и причины ДТП.

Генерация 2 — явно заданная «аутентичность»

Промпт 2

Напишите аутентично звучащую новостную публикацию российского информационного агентства о данном ДТП. Соблюдайте жанровые, лексические и стилистические особенности российских сообщений о происшествиях. Используйте только предоставленные факты, не добавляя новых.

ИИ-текст 2 — симуляция аутентичной новостной публикации

Четыре человека, в том числе ребёнок, пострадали при столкновении двух автомобилей.

По предварительной информации, водитель Mitsubishi Outlander не справился с управлением, выехал на полосу встречного движения, где произошло столкновение с автомобилем Lada Granta.

В результате ДТП пострадали четыре человека, в том числе несовершеннолетний.

На месте аварии работали сотрудники Госавтоинспекции. Обстоятельства произошедшего устанавливаются.

Генерация 3 — добавлена дидактическая цель

Промпт 3

Напишите на русском языке новостную публикацию о данном ДТП, предназначенную для иностранных курсантов, изучающих русский язык на уровне В1–В1+. Текст должен сохранять основные жанровые, лексические и стилистические особенности аутентичного сообщения российского информационного агентства, но быть доступным для указанного уровня. Используйте только предоставленные факты.

ИИ-текст 3 — учебно-ориентированная генерация В1–В1+

В ДТП с двумя автомобилями пострадали четыре человека

В результате дорожно-транспортного происшествия с участием двух автомобилей пострадали четыре человека, в том числе ребёнок.

По предварительной информации, водитель автомобиля Mitsubishi

Outlander потерял управление и выехал на встречную полосу. Там его автомобиль столкнулся с Lada Granta.

В результате аварии четыре человека получили травмы. Среди пострадавших был ребёнок.

На месте ДТП работали сотрудники Госавтоинспекции. Они устанавливают причины и обстоятельства происшествия.

Тексты рассматриваются по следующим параметрам: лексическая организация, связность и логика, стилистика повествования, поскольку именно они допускают непосредственное текстовое сопоставление. При этом внимание обращается на динамику изменений от первого к третьему промпту: какие признаки усиливаются, ослабевают или перестают выполнять разграничительную функцию при изменении задания. На уровне замысла содержание промптов можно представить следующим образом:

1-й промпт — контрольный / нейтральный: что ИИ делает с фактами без дополнительных требований к аутентичности или дидактике.

2-й — аутентизирующий: что меняется при прямой установке на жанрово-стилистическую аутентичность.

3-й — дидактический: что происходит с этими характеристиками при введении ограничения B1–B1+.

На уровне лексической организации аутентический текст выглядит неоднородным: в нём сочетаются журналистские клише («авария с участием двух автомобилей», «по предварительной информации»), конкретные номинации участников («двухлетняя девочка-пассажирка иномарки») и точные пространственно-временные данные.

Текст 1 значительно более нейтрален: вся лексика относится либо к новостному регистру («дорожно-транспортное происшествие», «транспортное средство», «по предварительным данным», «обстоятельства и причины ДТП»), либо к полной номинации: «водитель автомобиля Mitsubishi Outlander потерял управление транспортным средством».

Текст 2 приближается к оригиналу в соответствии с заданной установкой, причём это заметно не столько в изложении фактов, сколько в имитации жанрового поведения: «не справился с управлением», «по предварительной информации», «на месте аварии», «обстоятельства произошедшего устанавливаются».

Текст 3 после введения дидактической цели снова упрощает лексику: «потерял управление», «выехал на встречную полосу», «получили травмы», «причины и обстоятельства». Особенно показательно расчленение исходной конструкции:

Текст 2: «...выехал на полосу встречного движения, где произошло столкновение...»

Текст 3: «...выехал на встречную полосу. Там его автомобиль столкнулся...»

То есть дидактическая установка начинает конкурировать с установкой на жанровую аутентичность.

На уровне связности и логики видим, что оригинал проявляет нелинейность изложения: сначала сообщается результат аварии и только затем — источник информации. В трёх генерированных текстах наблюдается более последовательное логическое развёртывание, при этом третий текст приобретает линейную прозрачность, соответствующую учебной цели.

На уровне стилистики отмечаем неоднородность аутентического текста: авторский журналистский текст соседствует с цитатой Госавтоинспекции. Меняется источник речи и характер номинаций, появляются кавычки, конкретные цифры, топонимы, указание возраста и километража.

ИИ-тексты стилистически значительно ровнее. Причём наиболее жанрово маркированным оказывается текст 2. Формулы «по предварительной информации», «не справился с управлением», «обстоятельства произошедшего устанавливаются» воспроизводят привычный язык информационного сообщения. Текст 3 демонстрирует компромисс: жанровые формулы сохраняются («по предварительной информации», «сотрудники Госавтоинспекции»), но синтаксис и лексика становятся прозрачнее. ИИ-текст 3 оказывается между аутентическим и учебным текстом не потому, что мы заранее так его определили, а потому, что две установки промпта обнаруживаются в его текстовой организации одновременно.

Сопоставление трёх генераций показывает изменение текстовых характеристик в зависимости от установки промпта. При нейтральном задании (текст 1) ИИ создаёт нормативный, логически последовательный новостной текст с предсказуемой лексической организацией и заметным дублированием информации. Повтор сообщения о четырёх пострадавших выполняет функцию тематического анонса, однако далее практически не сопровождается информационным приращением.

Прямое требование аутентичности (текст 2) приводит к наиболее заметному приближению к жанрово-лексическим особенностям исходной публикации: появляются характерные формулы «по предварительной информации», «не справился с управлением», «обстоятельства произошед-

шего устанавливаются». Текст становится компактнее, хотя сохраняет структурно предсказуемые повторы.

Введение дидактической установки B1–B1+ (текст 3) вновь изменяет организацию текста. Сохраняя основные жанровые признаки новостного сообщения, ИИ упрощает лексику и синтаксис, расчленяет сложные конструкции, эксплицирует логические связи и повторно предъявляет ключевую информацию.

Таким образом, движение от первого к третьему промпту не представляет собой линейного приближения к аутентическому тексту. Второй текст обнаруживает наиболее выраженное жанровое уподобление оригиналу, тогда как в третьем взаимодействуют две установки — на сохранение характеристик аутентического сообщения и на дидактическую доступность. При этом нормативность, логическая последовательность, повторяемость и стилистическая усреднённость в разной степени сохраняются во всех трёх генерациях.

Здесь можно обобщить результат эксперимента, возвращаясь к поставленной задаче: работают ли критерии определения аутентического текста на фоне нового «конкурента» в дидактическом поле? На рассматриваемом материале ИИ-текст демонстрирует более высокую степень формальной связности и структурной организованности, тогда как аутентический текст характеризуется большей индивидуальной вариативностью, прагматической обусловленностью и естественной неоднородностью. Однако признаки, традиционно связываемые с аутентическим и учебным текстом, оказываются управляемыми посредством промптов.

Таким образом, ИИ-генерированный текст проблематизирует традиционное понимание аутентичности, поскольку способен воспроизводить многие формально-языковые признаки. Появление ИИ не отменяет понятия аутентичного текста, но показывает недостаточность исключительно формально-текстовых критериев для его однозначного определения. Здесь мы снова должны выйти за границы текстового обоснования, чтобы выявить надтекстовые безусловные признаки аутентичности как таковой — исходную авторскую интенцию и непосредственную включённость в реальное коммуникативное событие (Godwin-Jones 2024).

К критериям, указанным в начале статьи, таким образом, добавляются личная история и опыт автора, прагматический выбор, естественность языкового выбора и ситуативная мотивированность на уровне дискурса — признаки, позволяющие аргументировать собственно авторское

начало. Поэтому в современной методике разграничение аутентичного и искусственно созданного текста требует перехода от формально-текстовых критериев к многоуровневой модели аутентичности.

REFERENCES

MUÑOZ-ORTIZ, A.; GÓMEZ-RODRÍGUEZ, C. & VILARES, D., 2024. Contrasting Linguistic Patterns in Human and LLM-Generated News Text. *Artificial Intelligence Review*, vol 57, article 265.

GODWIN-JONES, R. 2024. Generative AI, Pragmatics, and Authenticity in Second Language Learning. *arXiv:2410.14395*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.14395>

BERBER SARDINHA, T. 2024. AI-generated vs human-authored texts: A multidimensional comparison. *Applied Corpus Linguistics*, vol 4, no 1, 100083. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2023.100083>

METHODOLOGICAL DIAGNOSIS OF TEXT AUTHENTICITY IN THE CONTEXT OF GENERATIVE AI

Abstract. The article addresses the methodological diagnosis of text authenticity in the context of the growing use of generative AI. The study aims to examine the extent to which traditional criteria of authenticity retain their differentiating function when applied to AI-generated texts. An authentic news report and three AI-generated texts are compared in terms of lexical organization, cohesion and logic, and stylistic features. The analysis shows that formal linguistic features traditionally associated with authentic and pedagogical texts can be reproduced in AI-generated texts and vary depending on prompt instructions. A didactic constraint activates features characteristic of pedagogical texts while preserving certain features of the authentic genre. The findings indicate the limitations of exclusively formal-textual criteria and suggest the need for a multi-level approach to authenticity that also considers authorial intention, the communicative event, and the situational and pragmatic motivation of the text.

Keywords: authentic text; pedagogical text; AI-generated text; text authenticity; authenticity criteria; generative AI; prompting; foreign language teaching

Dr. Rositsa Hadzhigeorgieva
Department of Foreign Language Training
Academy of the Ministry of Interior
91, Alexander Malinov Blvd.
1712 Sofia, Bulgaria
E-mail: rhadzhigeorgieva@gmail.com

ON THE BALANCE BETWEEN SECURITY RESTRICTIONS AND FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Tanya Netcheva

Rakovski National Defence College (Bulgaria)

Abstract. The balance between national security restrictions and effective foreign language training for security professionals presents a challenging task. Even though communication in foreign languages is a critical factor in international relations, intelligence, and military operations, strict security measures in certain institutions could often impede efficient and productive on-site language training. In this paper, the author discusses personal experience in dealing with a highly restricted English language classroom and shares some ideas on how to better support language learners while adhering to security protocols in security-sensitive environments.

Keywords: security restrictions; foreign language training; security professionals

1. Introduction

Today, our interrelated world calls for efficient communication across languages and cultures. This is especially true when it comes to the national security sector. Security professionals – in the military, political, infrastructural,

economic, virtual spaces, and other dimensions of national security – usually work in high-pressure environments. In their work process, language barriers can obstruct information collection and analysis, which can jeopardize successful operational objectives and effective protection of the country. Therefore, secure and efficient strategies of foreign language training for specific purposes are crucial in order to guarantee that security personnel could acquire professional language skills, while maintaining confidentiality and operational security in the classroom.

Innovative technological methods that have become widely accepted in the 21st century Foreign Language Training (FLT) may not be applicable in security sensitive contexts due to concerns about information leakage, surveillance, and the professional necessity of specialized vocabulary and intercultural competency. As a result, there is an increasing interest in development of personalized approaches which include technological innovations, methods of tailored training, and security protocols with the purpose of optimizing FLT without compromising operational integrity. This paper aims to discuss the challenges faced within security-restricted foreign language learning environment in specialized national security agencies, and to share pedagogical strategies and solutions for maintaining the delicate balance between successful foreign language learning and security requirements in the classroom.

2. Literature Highlights: Challenges in Security-restricted FLT Classrooms

FLT within security sensitive state agencies poses complex challenges due to the necessity of following strict security protocols, and at the same time, ensuring efficient language training based on up-to-date approaches. Most research highlights numerous complex and interconnected barriers which arise in this balancing process.

Stevens (2011), in his study on the FBI and Department of Homeland Security (DHS) language training programs, underlines how operational security restrictions limit access to authentic linguistic resources and to communication with native speakers, which are vital for developing communicative competence. Moreover, these limitations have a negative effect on student motivation and subsequently on acquiring practical language skills, which in turn are critical for government security operations. Similarly, Jagusiak and Stańczyk (2016) investigate how cultures with strong national security traditions impose strict screening and content access control that diminish the flexibility of the curricula

and increase the institutional rigidity in FLT within state security agencies. The authors argue this security culture often leads to formalized, limited class settings which hamper effective language learning.

Khan (2010) discusses how national security imperatives complicate the implementation of the foreign language programs in the US Department of Defense by imposing authorization requirements and restricting classified content dissemination. This situation entails balancing the immediate requirement for practical language skills with the long-term, gradual, ongoing development of language proficiency over the course of an entire career – both of which are essential for accomplishing strategic objectives. Accordingly, reports by the National Foreign Language Center¹ call attention to the interagency “need to know” principles that cause fragmentation and limit cooperation in language training programs across various state sectors. This segmentation creates discrepancies and hinders the formation of standardized, efficient FLT that is adequate to the needs of security professionals.

Adding to these perspectives, research from the Defense Language Institute² discusses practical implications such as the restrictions on using open internet tools as well as communicating with native speakers, which seriously reduce learners’ possibilities to immerse themselves in the target environment and diminish their commitment. The report calls for innovative instructional models which can align necessary security measures with best practices in linguistic didactics with the aim of improving learners’ outcomes. Another example of a technology challenge in language classes discussed by the research is the fact that, depending on security settings learning may be negatively affected by limited access to technologies and infrastructure crucial to modern language training, such as online or hybrid formats.

Besides, an important aspect of the security challenges in FLT turns out to be the successful management of class dynamics and engagement. A publication on the site of Texas A&M International University points out that security personnel learners can face stress or reluctance to participate due to work pressure, limited exposure to the target language outside of the classroom, or cultural factors. So, teachers need to find innovative ways to encourage interaction and language practice in such conditions³.

Additionally, Santos (n.d.) discusses security-related challenges in the context of the learners’ language backgrounds, noting that students often come to class with insufficient general English skills necessary for professional communication, making it difficult to meet ESP course requirements, hence the adequate training in specific operational language usage.

Generally, the key challenges connected with FLT in security restricted classrooms can be summarized as follows:

- Challenges of technology use in class, such as limited access to devices and the internet, concerns about confidentiality and data security on online platforms affecting student participation and learning outcomes;
- Learner demotivating factors like limited interaction with native speakers, work restrictions and pressure, background language level;
- Pedagogical and didactic complications resulting from class infrastructure and environment.

Altogether, the above-referenced studies create a comprehensive picture: even though security restrictions are of crucial importance for protecting sensitive information, they impose significant limitations on foreign language learning environment, on authentic materials access, and on pedagogical and didactic flexibility, where pedagogy reflects “why and what”, and didactics focuses on “how” (Osmanović & Dimitrijević, 2020). Overcoming these challenges requires carefully designed approaches that maintain security, and at the same time, encourage communicative competence and learners’ motivation.

3. Literature Highlights: Strategies for Security-Restricted FLT Classrooms

Contemporary literature has explored in depth various approaches to adapting foreign language instruction to specific requirements of different environments. The following literature synthesis primarily addresses three areas: (1) strategies for adapting (a) materials, and methods, and (b) technologies; (2) balancing security and pedagogy, and (3) providing essential recommendations to teachers. However, this synthesis is by no means exhaustive and does not cover all research on the topic.

3.1. Adaptation of class materials and methods

- **Flexible materials selection.** Teachers often need to adapt available resources due to security restrictions (for example, limited contents or texts, restriction or compatibility requirements). The existing research literature highlights the usage of authentic or adapted materials, their modification for avoiding sensitive topics, reordering exercises, and rearranging lesson plans. (Virlan, 2023; Jagusiak & Jagiello-Tondera, 2021). More guidelines for language education have been extensively discussed in a publication edited by Avara (2023).

- **Contextualization of materials.** It involves adapting content to reflect the specific lesson necessity (for example, tailoring the course content to fit

class audience and environment). Adaptations could be done on activity level, or module and curriculum levels in order to adjust the course to certain requirements (Virlan, 2023).

- **Safe study environment.** Creating emotionally and psychologically safe class environments is crucial, especially in class situations of high anxiety or surveillance risks. Inclusion of learners creates comfort, feeling of control, and engagement. Gradual introduction of riskier tasks (like public speaking) and showing respect on the part of the teacher when pointing out mistakes would establish confidence even under scrutiny (Avara, 2023).⁴

3.2. Use of technologies and secure platforms

- **Prioritizing digital security.** Any usage of online or hybrid training platforms must guarantee student data privacy and must follow local regulations. Usage of strongly encrypted platforms, two-factor authentication and regular security audits are recommended. Teachers should direct students to best practices, like strong passwords, avoiding public Wi-Fi networks, etc., and monitor device security (Magalhães et al., 2024).^{5,6}

- **Selecting educational technological (EdTech) platforms.** Educational institutions and teachers need to control if technology providers follow standards like NIST 800-53 or ISO 27001. Continuous monitoring, regular audits, and mandatory incident reports are recommended for the purpose of rapid reaction to ever-changing cyber threats. EdTech providers must have clear protocols for data handling and reacting to security breaches^{7,8}.

- **Opting for Low-Tech alternatives.** When the use of technologies is limited for security reasons, teachers are advised to employ low-tech or ‘analogue’ strategies (for example, printed handouts, discussions, or using less sensitive content) and at the same time, maintaining the learners’ engagement in class (Virlan, 2023; Avara, 2023).

3.3. Balance between security and pedagogical effectiveness

- **Integrating materials and security.** Educators could develop lesson plans that would include security issues (e.g., texts on national security topics) in language class to focus on contextual vocabulary study. Materials can be pedagogically effective through cooperation with other departments as models, and/or using cross-curricula projects that encourage students to make connections across different disciplines, rather than studying subjects in isolation⁹.

- **Promoting active participation.** Stress free and clear-rules communication classroom helps learners to understand the limits and adjust

their expectations, thus reducing anxiety. Paired dialogues, small group activities could encourage language use under observation¹⁰ (Avara, 2023.).

● **Reflecting and adjusting.** Instructors should regularly reflect on the effectiveness of the strategies they have selected. This would help them adapt to the changes in restrictions. Collecting students' feedbacks on their emotional comfort could direct modifications¹¹.

Based on the abovementioned strategies, researchers propose several **key recommendations for teachers and security administration personnel.**

● **To teachers:**

- Get students involved into establishing class norms and selecting safe topics;
- Use flexible adaptive curriculum design to reduce risk and achieve desired outcome;
- Make sure that all digital and paper materials comply with security requirements;
- Create emotionally supportive environment and provide controlled, gradual risk taking by learners (Avara, 2023).^{12,13}

● **To security administration:**

- Provide clear guidelines for acceptable materials and content supporting instructors in their material selection;
- Regularly assess and update security policies connected with curricula and EdTech platforms;
- Communicate with teachers in order to balance security imperatives and best pedagogical and didactic practices¹⁴;
- Whenever possible, offer training in digital security and privacy for both staff and students (Magalhães et al. 2024).^{15,16}

Generally, the studies reviewed underline the importance of the adaptive, context-sensitive approaches to FLT in high security settings. Effective strategies include careful modifying and contextualizing class materials, introducing secure and safe technological platforms, and developing didactic practices that encourage active participation despite the pressure of high security requirements. So, the balance between security considerations and educational efficacy requires constant attention, cooperation between educators and security administration, and adhering to the best practices in digital safety.

4. Case Illustration: Teaching in a Security-Restricted Environment

Considering the importance of adaptive, context-sensitive strategies and the safe technological platforms to balance security and FLT, as pointed in the

reviewed literature, my practical experience shows that when trying to apply these recommendations, teachers may face unexpected impediments that require further navigation and adaptation.

In this paper, I describe my experience in teaching a three-month EFL (English as a Foreign Language) course at CEFR B2 level in general English at the client's premises, within a highly secure setting. The group consisted of over ten students. Despite my extensive background as an educator in the military and my familiarity with working in security-restricted contexts, the level and complexity of restriction protocols in class proved to be unexpectedly challenging. The training facility presented numerous challenges that significantly influenced the language training effectiveness.

First, the total ban of Internet access and using electronic devices in class limited the use of online resources and interactive tools, which hampered employing diverse learning materials.

Second, the audio materials were limited to the original CD of the student book – the teacher could not use USB drives or other storage devices – and since a big conference hall was adapted to function as classroom, the CD was played on a pc through several loudspeakers located on both sides of the walls. This setup along with the poor acoustics of the room led to echoing and sound distortion, which seriously affected hearing and understanding. This technical organization was inflexible and did not allow for adapting or improving the setting. Besides, the teacher was not responsible for controlling the technical devices due to security restrictions, which added one more layer of complexity.

Third, the curriculum was also limited to the use of the course textbook only. There was no room for personalized content or specialized vocabulary, even though students expressed a preference for specialized English, which was not possible as the teacher lacked the necessary clearance to access specialized terminology.

Fourth, the teacher had limited authority within the classroom: they were not allowed to ask personal questions or collect students' personal information; moreover, all tests during the course were collected, checked, and kept by the security administration. These limitations were not conducive to developing rapport and mutual trust between teacher and students.

Fifth, another challenge was class dynamics. Class attendance was inconsistent, often affected by the duty responsibilities of the students, thus reducing the opportunities for systematic language acquisition and practice. The class could not develop coherence over the course of study as the learners were on different initial levels of English proficiency. Further, the peer communication

was limited not only during lesson time but also during recess partly due to security protocols, partly due to the fact that most students did not know each other, having worked in different sectors and departments, and showed no interest in getting to know each other. Refraining from practicing peer dialogs, participating in discussions, or expressing opinions in class for fear of sharing any sensitive information, and the feeling of shame based on the incoherent classroom atmosphere seriously hampered speaking practice and spontaneous communication. As a whole, the environment was characterized by limited resources, fractional collaboration, and lack of class cohesion, which presented significant obstacles for effective foreign language learning. My professional challenges in the course under discussion are briefly presented by categories in Table 1.

Table 1. Challenges for teachers

<i>Category</i>	<i>Challenge</i>
Curriculum	– Official course textbook only allowed – No personalization or specialized vocabulary – No teacher clearance for specialized content
Technology Access	– No Internet access: no online resources or interactive tools in class – No use of any electronic storage devices – Original textbook CD usage only – No teacher's control over technical equipment
Audio Setup	– CD played through loudspeakers in a big hall – Poor acoustics, echoing, sound distortion – Technical setup inflexible, not adjustable
Teacher Restrictions	– No personal questions to be asked – No collecting of student information – All tests handled by security administration
Class Dynamics	– Mixed English proficiency levels at course start – Inconsistent attendance due to work duties – Limited peer communication during class and recess – Reluctance for dialogs, discussions, opinions – Weak social bonding among students from different sectors – Weak collaboration and cohesion in class

5. Personal Approaches: Developing the Four Language Skills

It is important to be noted that security protocols in that particular course were fixed and non-negotiable. Undoubtedly, such measures are based on state-level regulations and policies, and they must be regarded as consistent, irrespective

of educator's preferences. As a teacher, my role was to comply with the regulations while providing quality instruction. So, the following section will be focused on my solution to the challenges in class concerning the improvement of the four language skills. In a number of academic studies, a compelling perspective views reading and writing as indirect skills, since they involve internal processing and interpretation, whereas listening and speaking are considered direct skills, given their real-time, interactive nature (Nunan, 1991). Therefore, in this paper, the skills are arranged with regard to their classification as indirect and direct skills in terms of processing and interaction.

• **READING.** In FLT classrooms, developing effective reading skills goes hand-in-hand with various engaging and productive activities. Hence, I used the reading materials in the student book to develop additional exercises extending beyond those provided in the book. In my view, vocabulary study practice based on cognates and semantically related words – organized in tables on the whiteboard with prompts for students to complete – proved to be very useful for expanding learners' lexical repertoire and ability to deduce meanings of unfamiliar words by applying knowledge of word-forming patterns. This approach helped students to understand linguistic connections of similarities and differences, which made vocabulary study more systematic and memorable. An additional option was distributing paper handouts with authentic texts of general interest aimed at developing students' independent reading skills, vocabulary variety, and critical thinking. The reading materials were used for silent reading to focus on understanding the content, followed by reading aloud to improve pronunciation, prosodic elements like intonation, stress, rhythm, pauses, etc., and overall fluency. Having in mind the specific class environment, critical thinking activities were confined to tasks like: note-taking, outlining, summarizing, expressing the main idea in their own words, identifying paragraph topic, discussing different perspectives on a topic, detecting author's tone, bias or assumptions within a text. Such exercises cultivate abilities of logical organization of ideas, analysis, evaluation and interpretation of information. So, they foster critical approach to reading comprehension in a more neutral way, minimizing emphasis on expressing personal views. Besides, the reading materials served students as helpful resources to refresh, reinforce, and consolidate grammatical elements through authentic examples in context to improve comprehension, to memorize better, and to view grammar as a helping tool for understanding and using the foreign language, not as a burden imposed by the teacher. Including this variety of activities into reading lessons created a more engaging and dynamic atmosphere that enhanced students' ability to analyze texts in English and

improved their vocabulary and grammar usage skills, thus encouraging greater reader independence. Table 2 presents the reading exercises used in class in a concise manner.

Table 2. Reading activities

<i>Activity Type</i>	<i>Purpose</i>
Additional exercises based on textbook reading passages	Enhancing comprehension and vocabulary
Handouts with authentic Reading texts	Improving real-world language comprehension and usage, reading independence
Vocabulary study through word tables with prompts and gaps	Building lexical variety and lexical intuition on which words are appropriate in different contexts
Silent Reading	Understanding content without stress, at own pace, aiding focus and concentration
Reading aloud	Practicing pronunciation, prosody, fluency
Critical thinking techniques: outlining, summarizing, identifying topic, main idea, tone, bias	Practicing logical organization of information, condensing information, recognizing focus, and primary message, analyzing attitude and emotional stance
Grammar refreshment and reinforcement through authentic examples in contexts	Contextual grammar learning for improved comprehension and better memorization

- **WRITING.** Several methods for practicing and developing writing skills in English were employed in class. Due to the restrictions of expressing opinions or writing about personal life experiences, I relied predominantly on neutral writing tasks. Consequently, not all writing tasks suggested by the student book were suitable, since many of them asked for personal perspective on topics. So, the teacher's discretion over whether or not to use textbook writing prompts was decisive in the thin balance between fostering language learning and adhering to security protocols. As a result, the focus was mainly on using various reading texts for tasks like written summarizing, retelling, and paraphrasing. As these skills are important for achieving high levels of English proficiency, I seized the opportunity to develop students' abilities to condense information, reformulate ideas, and express thoughts clearly - essential elements of effective writing.

Another approach was tasking students to write compositions based on specific imaginary situational prompts resembling level 2 writing tasks outlined in the Bulgarian specifications according to NATO STANAG 6001. These prompts require students to imagine and develop a scenario involving narration, description and opinions, which fosters their ability to construct coherent written texts within given situational frameworks.

Here is an illustrative example of such a task prompt:

You recently attended a theater performance. Write an email to your foreign friend:

- *tell how you spent the evening;*
- *describe the location of the theater;*
- *share your feelings and impressions of the performance.*

An additional class strategy was the integrated skills activity. The idea was for me to create a text full of mistakes – grammatical and lexical – print it out and distribute it to the students for correction. Along with the delight that students usually get from correcting the teacher – and even more entertainment is added if the teacher reveals the total number of mistakes they need to find – this practice develops not only writing skills such as editing, revising, and applying grammatical rules in context but also ability of careful, critical reading to identify errors of all types. An outline of the activities used in writing classes is presented in Table 3.

Table 3. Writing activities

<i>Activity type</i>	<i>Purpose</i>
Neutral writing tasks from textbook and external sources	Aiming to avoid writing about personal opinions or life experiences
Written summaries, paraphrases, and recounts based on reading passages	Developing abilities to condense, reformulate, and to express ideas clearly
Compositions based on imaginary situational prompts (level 2 Tasks, STANAG 6001)	Improving ability to construct coherent texts practicing creative narration on a given scenario
Error correction activity: texts with mistakes distributed to students for correction	Integrating writing skills (e.g., editing, revising, spelling) and reading skills (e.g., attention to details, critical reading)

• **LISTENING.** Developing effective listening skills in English varies with different speakers native to other languages, for the process is affected by the unique phonetic, phonological, and prosodic characteristics specific to each

language. These linguistic differences can affect the level of difficulty during listening, which requires personalized approaches in EFL training that would take into account the particular features of learners' native tongues.

In view of the phonological differences between Bulgarian and English, Bulgarian learners of English face specific challenges when listening to spoken English. The Bulgarian language is characterized by multi-syllable words and relatively slower speech tempo, while English generally features shorter, often one-syllable words and notably faster speech rate. In fact, within a one-minute span, English speech can produce twice as many words as Bulgarian (Andreeva & Dimitrova, 2022). Besides, Bulgarian lacks phonetic reductions and contractions so common in English, such as elision and linking (Alisoy, 2024).

Moreover, EFL learners encounter serious difficulties when listening to spoken English in a noisy environment since the background noise reduces the clarity of the speech signal. The noise interference requires more cognitive efforts from learners, especially if they have not been exposed to spoken English on a regular basis (Morini & Newman, 2020). Based on practical observations, it can be stated that the same phenomenon holds true for Bulgarian learners of English. Bulgarian students often experience difficulties in processing spoken English under the pressure of background noise or poor sound quality. In such case, English may sound unintelligible or fragmented to the untrained Bulgarian ear. Therefore, focused training in auditory perception and correct processing of fast-paced English speech is significant for developing effective listening skills in English.

In my classroom context, only the original textbook CD was permitted as a source for listening practice. This restriction, plus the sound from the loudspeakers being distorted by the poor acoustic characteristics of the room, in my view, presented a good pedagogical opportunity to train students to attune their ears to English sounds. Therefore, in addition to the listening exercises provided by the textbook, my decision was to include a personally developed didactic methodology for listening, which has previously shown to be effective for improving auditory perception of learners of English.

In this methodology, the instructional procedure is designed in such a way as to improve students understanding during the listening process through a sequence of interconnected steps. Initially, students are engaged to listen and do the exercise. Next, students check their answers against the correct ones on their own so that they feel comfortable in identifying their personal areas of misinterpretation. After that, students listen again, already knowing the correct

answers to see if they can hear the misunderstood pieces correctly this time and note their mistakes. In the next step, students read the script and listen simultaneously with the strict instruction not to search for the location of answers or to pause at a newly encountered word, but to focus their eyes only on following the spoken words. This step is crucial for sound discrimination, which leads to improved auditory perception. After this, students participate extensively in discussing unfamiliar words and phrases, aided by the teacher (who, in many cases, suggests probable new words to address students' unwillingness to admit unfamiliarity with some words in front of the others), and practice pronunciation of new vocabulary. Finally, students listen to the audio recording once more, this time without looking at the script, possibly closing their books and their eyes, in this way eliminating distractions and relying solely on aural perception skills. This practice would enhance their ability to comprehend English speech. All of these steps are performed with the same audio recording. Although this approach seems time consuming and slow, it has proven productive in enhancing the listening ability in English of many of my students. The steps are concisely presented in Table 4.

Table 4. Listening activities

<i>Step</i>	<i>Description</i>
1	Students listen to the audio recording and complete the exercise.
2	Students check answers to identify parts of the recording they misinterpreted.
3	Students listen again, while viewing the correct answers to locate their mistakes.
4	Students read the script, while listening with focus only on following the speech.
5	Students study unfamiliar words/phrases and practice pronunciation.
6	Students listen attentively to the audio once more to accurately hear the speech.

SPEAKING. Considering the specific class dynamics that consisted of security professionals working within strict security regulations, I needed to assign predominantly neutral speaking tasks in order to guarantee adherence to security protocols. So, I mostly developed speaking skills through presentations that students prepared as homework projects either on topics set by the teacher or topics of their own interest, and presented in front of the class audience. The idea was to speak without reading notes, while the audience had to listen carefully and prepare questions. This task encouraged spontaneous speaking of both presenter and the audience, and engaged them actively with the materials.

Another approach for encouraging speaking practice was to include description of visual materials, such as graphs, tables, infographics, etc., again on

neutral topics. These materials served as prompts for descriptive and interpretative language facilitating learners' abilities in summarizing and analyzing data. The visuals were distributed as printed handouts by the teacher or created by the students based on their personal interests, which encouraged their autonomy and increased their engagement through personalized content.

Also, tasks that included paraphrasing and commenting on quotations by famous people were utilized in class. The aim was to expand lexical resources, as well as critical and abstract thinking through stimulating learners to express their interpretations and opinions. However, the students were not very enthusiastic to perform these tasks verbally in class, which could be attributed to feelings of embarrassment and uneasiness for fear of potential judgement of their actual English proficiency by their peers. This fact once again highlights the importance of creating supportive environment in class – something that was challenging to achieve in my case – for promoting confidence in students.

An additional speaking practice included controlled communication activities in the form of structured role-play dialogues practicing real-life scenarios such as making polite complains with explaining the problem and asking for help, or job interviews, e.g., applying for a customer service position, teaching position, technical support position, etc. Students were provided with scenarios, descriptions, and background information of the tasks, as well as with useful vocabulary and question prompts to practice forming questions. The scripted situations minimized the possible exposure of sensitive information during the dialogues.

Methodologically, these ideas, as presented in Table 5, were selected for the purpose of balancing the necessities of developing English speaking skills with security restrictions in class, and at the same time for encouraging autonomous learning and analytical thinking.

Table 5. Speaking activities

<i>Activity type</i>	<i>Purpose</i>
Prepared presentations before audience	Practicing public speaking without reading notes and spontaneous speaking
Description of visual information (Infographics, etc.)	Developing descriptive and interpretative skills, analyzing and summarizing data
Paraphrases and comments on quotations	Expanding lexical repertoire, interpretative, critical, and abstract thinking
Structured role-plays	Providing controlled practice of real-life communication and problem-solving

6. Conclusion

In summary, the main challenges connected with FLT in settings with high security restrictions can be grouped around three main aspects: technological challenges, such as limited access to the internet and devices; demotivating factors stemming from the limited access to real life language and communication with native speakers, as well as from work and duty pressures during the learning process; and classroom infrastructure limitations leading to pedagogical and didactic impediments.

In line with the above observations, it can be confirmed that effective FLT in security restricted classrooms requires adapting methods, tasks, and materials, modifying authentic resources, and creating emotionally comfortable class dynamics. With regard to technology use in such classrooms, low-tech alternatives could successfully maintain engagement of the learners through fostering their participation. By integrating design flexible curricula and various approaches, teachers could create a supportive environment for language acquisition while also maintaining a balance with security protocols. Ultimately, the flexible, informed, and collaborative teaching style seems to be essential for classroom contexts that are sensitive to security requirements.

NOTES

1. NATIONAL FOREIGN LANGUAGE CENTER, 2019. *National Security and Foreign Language Training: Addressing Interagency Challenges*. Available from: <https://www.nflc.org/>.
2. DEFENSE LANGUAGE INSTITUTE, 2017. *Language Training and Security Restrictions: Balancing Operational Needs with Educational Best Practices*. Technical report. Defense Technical Information Center. Available from: <https://discover.dtic.mil/>.
3. TEXAS A&M INTERNATIONAL UNIVERSITY, 2019. 6 issues facing ESL teachers. Available from: <https://online.tamui.edu/programs/education/ms-curriculum-instruction/bilingual-education/6-issues-facing-esl-teachers/>.
4. UDP GLOBAL, 2025. Creating psychologically safe ELT environments: Strategies for inclusive teaching. Available from: <https://www.udpglobal.com/creating-psychologically-safe-elt-environments-strategies-for-inclusive-teaching/>.
5. RM EDUCATION, 2024. The importance of securing your EdTech and online learning platforms. *RM Education Blog*. Available from: <https://www.rm.com/blog/2024/february/the-importance-of-securing-your-edtech-and-online-learning-platforms>.
6. SANAKO, 2020. How to ensure that your online language teaching platform is compliant with security and data privacy requirements. *Sanako Blog*. Available from: <https://sanako.com/how-to-ensure-that-your-online-language-teaching-platform-is-compliant-with-security-and-data-privacy-requirements>.

7. RM EDUCATION, 2024...
8. SANAKO...
9. EDUCATION BUREAU, THE HONG KONG SPECIAL ADMINISTRATIVE REGION, 2023. *Implementing National Security Education in the Secondary English Language Curriculum*. Available from: https://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/kla/eng-edu/references-resources/NE/NSE_Sec_Introduction.pdf.
10. UDP GLOBAL...
11. UDP GLOBAL...
12. UDP GLOBAL...
13. PENN STATE UNIVERSITY, COLLEGE OF EDUCATION, DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION, n.d. *Resource Guide for Working with ESL Students*. Available from: <https://ed.psu.edu/academics/departments/department-curriculum-and-instruction/professional-development-school/resource-guide-working-esl-students>.
14. RM EDUCATION, 2024; SANAKO...
15. RM EDUCATION, 2024...
16. IDEO SOFTWARE, 2025. Security of dedicated e-learning platforms. Available from: <https://www.ideosoftware.com/blog/security-of-dedicated-e-learning-platforms,203.html>.
17. HYBRID ENGLISH LANGUAGE COURSE FOR SECURITY PROFESSIONALS, 2023. *Modules 3 – 4*. Sofia: Rakovski National Defence College. Available from: https://helpsec.eu/wp-content/uploads/wpcontent_files/6e06108101705a21e30788a5d9377461module3-4.pdf.

REFERENCES

- ALISOY, H., 2024. *Reductions in English grammar: Implications for ESL learning*. Zenodo. Available from: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10506528>.
- ANDREEVA, B. & DIMITROVA, S., 2022. The influence of L1 prosody on Bulgarian-accented German and English. In: *Speech Prosody 2022*, pp. 764 – 768. Lisbon, Portugal. Available from: <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2022-155>.
- AVARA, H. (ed.), 2023. *The Art of Teaching English in the 21st Century Settings*. Konya: ISRES Publishing. ISBN 978-625-6959-33-0.
- JAGUSIAK, B. & JAGIELLO-TONDERA, A., 2021. Language education in the security system of the Republic of Poland. *Studia Administracji i Bezpieczeństwa*, vol. 10, no. 10, pp. 147 – 168. Available from: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.6249>.
- JAGUSIAK, B. & STAŃCZYK, J., 2016. The role of foreign language competence in security system theory. *Journal of Security and Sustainability Issues*, vol. 6, no. 2, pp. 229 – 236. Available from: <https://www.jssi.org/en/journal/issue/39>.
- KHAN, J. M., 2010. Foreign language proficiency and national security: Policy perspectives and challenges. *Defense Language Transformation Initiative*, pp. 45 – 59. Defense Language Institute.
- MAGALHÃES, E. N.; DE LIMA, C. R. B.; DE MIRANDA, M. M. C.; DE OLIVEIRA, C. R. M. & BOING, D. V., 2024. Digital security and privacy in education:

Challenges in the use of technologies in school environments. *ARACÊ Magazine*, vol. 6, no. 4, pp. 15857 – 15871. Available from: <https://doi.org/10.56238/arev6n4-282>.

MORINI, G. & NEWMAN, R. S., 2020. Monolingual and bilingual word recognition and word learning in background noise. *Language and Speech*, vol. 63, no. 2, pp. 381 – 403. Available from: <https://doi.org/10.1177/0023830919846158>.

NUNAN, D., 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall.

OSMANOVIĆ, J. & DIMITRIJEVIĆ, D., 2019. Pedagogical work of John Amos Comenius as an inspiration for modern pedagogy: Didactic-methodological approach. *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne seria Pedagogika*, vol. 6, pp. 271 – 288. Available from: <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.6257>.

SANTOS, B. P., n.d. *English for Specific Purposes Program Designed for Security Guards of UE*. Available from: https://www.academia.edu/5044027/English_for_Specific_Purposes_Program_designed_for_Security_Guards_of_UE.

STEVENS, S. C., 2011. *Foreign Language Capabilities in Homeland Security: The Case of FBI and DHS*. Master's thesis. Monterey, CA: Naval Postgraduate School. Available from: <https://calhoun.nps.edu/handle/10945/10175>.

YILMAZ VIRLAN, A., 2023. Course book selection and adaptation in curriculum design: An overview. In: *Course Book Selection and Adaptation in Curriculum Design*, pp. 61 – 80. Gaziantep: Özgür Publications. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub382.c1684>.

Tanya Natcheva

Senior Lecturer

Language Training Department

Rakovski National Defence College

1504 Sofia, Bulgaria

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd

E-mail: t.natcheva@rndc.bg

RESILIENT LANGUAGE EDUCATION: CHALLENGES AND STRATEGIES

Valentina Georgieva

Rakovski National Defence College (Bulgaria)

Abstract. This article examines the concept of resilience in military language education and proposes a systemic approach to developing resilient language programmes. Analysing research in educational resilience, teacher resilience, Military English, language assessment and technology enhanced language learning, the article identifies six interrelated dimensions of resilience: adaptive curriculum design, specific assessment, technological innovation, teacher professional development, institutional support, and international collaboration. Attention is given to the role of STANAG 6001 in supporting standardisation and interoperability. The article also considers the growing role of artificial intelligence and the need to balance innovation with institutional security.

The article argues that resilience should not be understood simply as the ability of individual teachers or learners to cope with difficulties, but as a systemic capacity which is a result of the interaction of people, pedagogical practices, technologies, institutional policies, and professional networks. On this basis, a conceptual framework for resilient military language education is proposed. The framework may contribute to curriculum development, teacher education, assessment practices and international cooperation among military higher educational institutions in Europe.

Keywords: military language education; Military English; educational resilience; STANAG 6001; artificial intelligence; teacher professional development; interoperability.

1. Introduction

Language competence has become an increasingly important component of military education and international cooperation. The growing involvement of armed forces in multinational operations requires personnel to communicate effectively not only from a linguistic, but also from intercultural and organisational perspectives. Within NATO and other multinational structures, language competence is therefore closely interrelated with interoperability and the ability of military personnel from different nations to work together. Military language education, however, cannot simply reproduce models which have been developed for general foreign language education. Military learners have specific professional requirements, and the language they need is often closely connected with particular tasks, operational environments, and forms of communication. Recent research confirms that Military English constitutes a distinct and comparatively under-researched area of English language education. Siegel, Vance and Nilsson (2024), in a review of three decades of Military English research concluded that the field requires more systematic investigation, particularly concerning effective teaching approaches, testing, and the alignment between policy and educational practice.

Military language programmes should respond to several demands simultaneously. They must prepare learners for professional and operational communication; support internationally recognised proficiency standards; integrate technological developments; and operate within institutional and security constraints.

These conditions make the concept of resilience particularly relevant. Meriam-Webster dictionary defines resilience as “an ability to recover from or adjust easily to misfortune or change”. In military, resilience “is the ability of NATO’s forces to keep operating, adapting, and delivering effects even when pressure is sustained.”¹ In education, resilience has increasingly been understood as a multidimensional and systemic phenomenon rather than an individual psychological characteristic. A review of 707 studies on resilience in educational systems “have highlighted the role of the environment, individual experiences and background, and educational institution’s programs as enablers of resilience-building” (Borazon & Chuang 2023).

For military language education, resilience can therefore be understood as the capacity of a language education system to maintain educational quality while adapting to changing operational, organisational, technological and security conditions.

The purpose of this article is to examine the main challenges which affect resilient language education in military and defence and to identify strategies that

can contribute to sustainable and adaptable language programmes. The article argues that resilient military language education depends on the interaction of six dimensions: curriculum adaptability, assessment, technology, teacher development, institutional support, and collaboration.

2. Military Language Education as a Specific Educational Context

Military language education can be situated within the broader field of English for Specific Purposes (ESP), but its requirements are particularly complex. Military English (ME) includes specialised terminology, acronyms, professional discourse and communicative practices associated with different military occupations and operational contexts. Military English has been attributed three key features: it (a) contains a specialised lexicon, (b) is communicated via discernible spoken and written channels such as briefings and messages, and (c) reflects the interpersonal relationship between its hierarchical military community users (Smith&Kim 2017, p. 323).

Military English cannot be reduced to specialised terminology. Military personnel increasingly operate in multinational and multicultural environments, which means that successful communication requires more than knowledge of specialised vocabulary and grammatical structures. It also involves the ability to interpret meaning, negotiate understanding and communicate appropriately with people from different linguistic and cultural backgrounds. This characteristic makes military language education particularly closely connected to the concept of interoperability. In multinational military environments, language competence supports not only the transmission of information, but also coordination, cooperation, and the effective execution of common tasks. Several research highlight the relationship between ME and interoperability (Siegel et.al. 2024; Scarlett 2024). “By investing in language training, militaries can: enhance interoperability and coordination, improve safety and reduce risks, strengthen international cooperation and diplomacy”, stresses Scarlett (2024).

3. Literature Review: Military English, ESP, STANAG 6001, NATO Interoperability and Language Policy

3.1. Military English within English for Specific Purposes

Military English is included in ESP, which has emerged from the recognition that language learning is often shaped by the specific academic, professional, and occupational purposes for which learners require a language

(Hutchinson & Waters 1987). ESP places emphasis on the relationship between language, learners' needs and the contexts in which communication takes place.

This principle is particularly relevant to military language education. Military personnel do not require English simply as a general means of communication. Their language needs may include participating in multinational meetings, delivering and receiving briefings and instructions, reporting information, communicating with personnel from other nations, writing professional documents and interacting in specific environments. As a result of this specifics, military language programmes should be designed after needs analysis. Flowerdew (2012) describes needs analysis as an initial stage of ESP course development, preceding curriculum design, materials selection, methodology, assessment and evaluation.

In military language education needs analysis is required because military learners constitute a diverse group: language requirements are different for officers and privates, they may differ according to service branch, special job duties, assignment, deployment, and interaction with international personnel. Thus, the language needs of medical personnel, engineers, intelligence specialists, naval personnel or air force personnel cannot be addressed in a single curriculum. The relationship between professional context and language teaching also raises an important question concerning the meaning of 'specialisation' in Military English. If military learners learn only general English, they may lack specialised vocabulary. In contrast, excessive focus on terminology may produce knowledge of military vocabulary without developing the broader communicative competence.

Needs analysis is therefore a fundamental component of resilient military language education. Still, resilience does not mean that every military language programme is fully individualised. Instead, programmes need enough flexibility to adapt their content, teaching methods, and delivery to the different needs of learners, while meeting institutional requirements and maintaining the expected proficiency standards.

3.2. Military English, Professional Communication and Authenticity

A further characteristic of ME is the relationship between language proficiency and professional authenticity. In general language education, authenticity is often associated with the use of naturally occurring language. In military contexts, authenticity has an additional dimension because communication may occur under time pressure, within hierarchical structures and in situations where misunderstanding can have vital consequences.

This means that military language teaching should consider not only

grammatical correctness, but also whether learners can use language effectively to accomplish professional tasks. As a result, the distinction between linguistic competence and communicative performance is particularly important. Military personnel may need to report an incident, deliver a briefing, summarise information, or negotiate.

The task-based language teaching has been underlined as valuable in ME, because it places communicative tasks at the centre of learning and can provide a link between classroom activity and real-world language use. In military education, tasks can be constructed around professionally relevant scenarios.

3.3. STANAG 6001 and the Standardisation of Military Language Proficiency

The development of common language proficiency standards is one of the most significant institutional features of military language education, which distinguishes it from many other forms of ESP.

Within NATO, the NATO Standardisation Agreement (STANAG) 6001² provides a common framework for describing language proficiency. The purpose of standardisation is closely connected with the practical requirements of multinational military cooperation. Language proficiency is described in a way that allows different nations and institutions to understand what a particular proficiency level represents.

The standardisation function of STANAG 6001 is important because military language assessment can have significant professional consequences. Green and Wall (2005) underline that military language testing may affect posting, promotion and remuneration and therefore involves substantial social consequences. STANAG 6001 is more than a proficiency scale - it forms part of a wider institutional system connecting language education, assessment, personnel requirements and multinational military cooperation.

3.4. NATO Interoperability and the Role of Language Education

The importance of military language education becomes clearer when viewed through the concept of interoperability.

NATO defines interoperability as “the ability of Allies to act together coherently, effectively and efficiently to achieve tactical, operational and strategic objectives.”³ It includes the ability of forces, units and systems to operate together, communicate and share common doctrine and procedures. Language is therefore an essential human element of military interoperability. The relationship between language and interoperability has been discussed explicitly by Crossey (2005),

who states that linguistic interoperability is an essential element of the ability of Allied and partner forces to participate effectively in NATO missions and activities. He further notes that, although language training is primarily a national responsibility, its implications extend to NATO as a whole because multinational operations depend upon effective communication between participating forces. Borimechkova (2024) also stresses “the centrality of English proficiency for interoperability in multinational military operations, alongside the emphasis on standardising military terminology”.

3.5. Military Language Policy

The relationship between language education and interoperability leads to questions of language policy. Language policy determines, directly or indirectly, which languages are prioritised, what proficiency levels are expected, who is responsible for language training, and how proficiency is assessed.

Within NATO, Military language policy is not simply a question of choosing a common language. It involves a complex relationship between national responsibility, professional requirements, operational effectiveness, institutional identity, and standardisation. BILC identifies STANAG 6001 as the NATO-agreed standard for language curriculum, test development and the recording and reporting of Standardized Language Profiles⁴.

3.6. Standardisation versus National and Institutional Flexibility

An important issue is the tension between common standards and national implementation. The development of STANAG 6001 can be understood as an attempt to solve this tension by providing a common proficiency framework.

It is based on the distinction between national responsibility and multinational consequence: individual states remain responsible for preparing their personnel, but inadequate language competence can affect the effectiveness of multinational formations. On one hand, multinational military cooperation requires shared reference points. Without common proficiency descriptors and assessment principles, a language qualification from one country may be difficult to interpret or recognise in another. On the other hand, military education systems operate within different national institutional structures, curricula and professional traditions. Trying to make everything completely uniform would be unrealistic and may not always be the best approach.

This suggests that resilient military language systems should work towards shared standards, not to aim at complete uniformity. In practice, institutions can use the common proficiency framework of STANAG 6001, but have the flexibility to adapt their curricula, teaching approaches and materials to the needs of their learners.

4. Understanding Resilience in Language Education

The literature review and the analysis provide a basis for understanding resilience in military language education. Research in ESP highlights the need for careful needs analysis and curricula that reflect the learners' specific contexts. Research on Military English, in turn, emphasises efficiency and professional specificity. STANAG 6001 provides a common framework for assessing language proficiency and makes comparisons across nations possible. NATO policy further recognises language competence as an essential part of multinational interoperability.

These different strands of research come together in the concept of **resilience**. A resilient military language programme should be able to:

- identify changing language needs arising from professional and operational requirements;
- adapt curricula to changing needs while keeping learning outcomes clear and consistent;
- ensure that assessment remains reliable;
- make responsible use of new technologies and integrate them into language education;
- prepare teachers to respond to changing pedagogical and technological demands
- work within appropriate security requirements and institutional frameworks; and
- exchange knowledge and good practice through national and international professional networks.

This understanding of resilience shifts the focus from the question “*How can military personnel learn English more effectively?*” towards the broader question: “*How can military language education systems remain relevant, effective, secure and sustainable as operational, technological and institutional requirements change?*”

This question provides the foundation for the resilient military language education framework proposed in the present study.

A **definition of resilience** can be suggested for the purposes of this article:

Resilient military language education is the systemic capacity of a language education programme to maintain educational quality and operational relevance while adapting to changing learner needs, institutional conditions, technological developments and security requirements.

5. Strategies for Building Resilient Military Language Programmes

5.1. Adaptive curriculum design

Adaptive curriculum design is one of the central components of resilience. The curriculum should provide stable learning outcomes while allowing content and learning activities to be adjusted according to professional requirements.

This approach is compatible with the principles of ESP, where language instruction is based on an analysis of learners' specific needs.

An adaptive curriculum should therefore answer three questions:

1. What must military personnel be able to communicate?
2. In which professional and operational contexts will this communication occur?
3. What linguistic and intercultural resources are required to perform these tasks successfully?

5.2. Assessment for quality assurance

Assessment should reflect the communicative nature of military language use. Grammatical accuracy remains important, but military communication requires functional effectiveness, appropriate vocabulary, discourse management and the ability to communicate under professional conditions.

A resilient assessment system therefore needs to balance standardisation and contextual relevance.

5.3. Technology-enhanced language learning

Technology provides significant opportunities for military language education. Online platforms, virtual classrooms, digital simulations, and artificial intelligence can increase access to learning and provide opportunities for more flexible forms of instruction.

The value of technology, however, depends on how it is integrated into pedagogy. Technology should not be regarded as an objective in itself, but it should address specific educational needs. Artificial intelligence is particularly relevant because AI systems can potentially provide personalised practice, immediate feedback, adaptive tasks and additional opportunities for interaction. At the same time, AI introduces concerns about reliability, privacy, academic integrity, and the potential overreliance of learners on it. Institutional policy must determine which AI tools can be used, what information may be entered into external systems and under what conditions AI-generated feedback or content may be incorporated into teaching.

Technological resilience requires a combination of innovation, digital competence and institutional governance.

5.4. Teacher Professional Development and Resilience

No language education system can remain resilient without resilient and professionally supported teachers. The American Psychological Association defines resilience as “the process and outcome of successfully adapting to difficult or challenging life experiences, especially through mental, emotional, and behavioral flexibility.”⁵. Research on teacher resilience in foreign-language education supports this broader interpretation. Zhang (2023) describes resilience as multidimensional, dynamic and context-dependent and identifies factors such as self-efficacy, teacher support, positive teacher–student relationships and supportive classroom environments as relevant to teacher resilience. Teachers in military settings must often perform several roles simultaneously. They are language educators, curriculum developers, assessors, materials designers, and users and evaluators of digital technologies. They must also understand the professional and institutional context in which their learners operate.

A key element of resilient programmes is continuous professional development which should include not only training in teaching methodologies, but also opportunities for collaboration, peer observation, research engagement and the exchange of materials and practices. This makes professional networks particularly important.

5.5. International Collaboration

Collaboration represents one of the strongest foundations for resilient military language education. Military language professionals across Europe frequently encounter comparable challenges relating to curriculum design, learner motivation, assessment, technology, and teacher development.

Networks connecting military academies, defence colleges and civilian universities can facilitate the exchange of expertise and reduce duplication of effort. Professional networking and collaboration are mechanisms for sharing resources, developing innovative solutions and strengthening educational programmes.

Teachers need opportunities to share experience, solve problems collectively and develop professional knowledge. In addition, international cooperation can contribute to greater consistency in educational and assessment practices while still allowing institutions to address national and local requirements. The objective should be international collaboration that creates a shared knowledge base within which institutions can adapt practices to their particular contexts.

5.6. Institutional Policy, Technology and Security

The introduction of AI systems, online platforms or digital learning resources involves questions about data protection, information security, learner privacy, and technical infrastructure.

This is particularly important in military education because users may have access to information that should not be entered into publicly available AI systems or external digital platforms. Institutional policies should establish clear principles regarding approved educational technologies, data protection, AI-supported assessment, teacher and learner responsibilities. The aim should not be to prevent technological innovation, but policy should enable controlled and responsible innovation.

6. A Conceptual Framework for Resilient Military Language Education

The discussion above shows that resilience in military language education depends on several interconnected factors that enable language programmes to adapt to changing needs and circumstances. Based on the reviewed literature and the identified strategies for building resilient military language programmes, the framework in Figure 1 brings these key dimensions together:



Figure 1. A Conceptual Framework for Resilient Military Language Education

The framework highlights the fact that no single component can provide resilience on its own. Technology, for example, cannot compensate for inadequate teacher preparation. Standardised assessment cannot replace needs analysis, professional development is impossible without institutional support. Resilience, therefore, develops through the way these different components work together.

7. Discussion

The central argument of this article is that resilience in military language education should be understood as a systemic capacity.

First, resilience requires adaptability. Military language programmes should reflect learners' needs and operational requirements which change constantly. Curriculum design should combine stability in learning outcomes with flexibility in content and delivery.

Second, resilience requires quality assurance. Flexibility without standards can result in inconsistency. STANAG 6001 provides an important mechanism for establishing common reference points for proficiency and assessment, but its implementation needs to remain connected to actual educational and professional requirements⁶.

Third, resilience requires technological capacity. Digital technologies and AI can increase flexibility and support personalised learning, but technological adoption must be accompanied by appropriate teacher competence, institutional policies and security measures.

Fourth, resilience requires professional capacity. Teachers are central to the successful implementation of curriculum, assessment and technology. Their professional development is not a supplementary activity, but should be regarded as an institutional investment.

Finally, resilience requires collaboration. Military language education is a comparatively small field, in which international networks can make an important contribution by connecting educators and researchers and facilitating the exchange of best practices. Joint workshops, teacher exchanges, collaborative curriculum development and research projects can contribute to a stronger base for Military English education.

8. Limitations and Directions for Future Research

This article does not present empirical data, but a conceptual framework based on literature review and personal practical teaching experience of almost 30 years in military educational system in Bulgaria.

Future research could test the framework empirically through mixed-method studies involving military language teachers, learners, curriculum developers, assessors and institutional decision makers. Comparative research across European military academies could investigate whether similar resilience factors emerge in different national contexts.

Further investigation is particularly needed into the role of artificial intelligence. Research should examine not only whether AI improves language learning outcomes, but also how it affects learner autonomy, teacher roles, assessment validity, data security and professional language development.

Finally, more research is needed into the relationship between language proficiency and intercultural competence in multinational military communication. The ability to communicate effectively in multinational environments may depend on a combination of linguistic, pragmatic, intercultural, and mediation skills.

9. Conclusion

Military language education operates within an environment characterised by changing operational requirements, limited instructional time, specialised professional needs, technological development and institutional security constraints. These conditions make resilience a particularly useful concept for understanding how military language programmes can remain effective and sustainable.

The resilience of a military language programme depends on the capacity of the entire educational system to adapt, learn and improve. A resilient programme is therefore not simply one that survives changing circumstances; it is one that uses change as an opportunity for continuous development.

For military language education in Europe, this requires a strategic shift from viewing language training as an isolated educational activity towards understanding it as an integrated component of professional development, multinational cooperation and interoperability. Such an approach can contribute to language programmes that are not only more adaptable and sustainable, but also better prepared to meet the linguistic and communicative demands of an increasingly complex security environment.

NOTES

1. NATO ACT, 2026. *Resilience: What It Means for NATO Today? NATO Allied Command Transformation (ACT)*. Available from: <https://www.linkedin.com/pulse/resilience-what-means-nato-today-nato-act-laqqe/> [visited: 20.09.2026].

2. BILC, 2026. *STANAG 6001. Language Proficiency Levels*. Bureau for International Language Co-ordination. Available from: <https://nato-bilc.org/stanag-6001> [visited: 20.09.2026].
3. NATO, 2023. Interoperability: Connecting forces. Available from: <https://www.nato.int/en/what-we-do/deterrence-and-defence/interoperability-connecting-forces>. [visited: 20.09.2026].
4. BILC, 2026. *STANAG 6001*.
5. UCCS, 2025. *What Psychological Resilience Really Means (Beyond Buzzwords)*. Lyda Hill Institute for Human Resilience, University of Colorado Colorado Springs. Available from: <https://resilience.uccs.edu/news/what-psychological-reilience-really-means-beyond-buzzwords>. [visited: 20 September 2026].
6. BILC, 2026. *STANAG 6001*.

REFERENCES

- BORAZON, E. Q.; CHUANG, H., 2023. Resilience in educational system: A systematic review and directions for future research. *International Journal of Educational Development*, 99, 102761, ISSN 0738-0593. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102761>.
- BORIMECHKOVA, D., 2024. Multilingualism or Bilingualism: Language Policy of Bulgarian Armed Forces. In: *Proceedings of the 2nd EUt+ International Conference on Languages (EUtLC2024)*, 26 – 28 June 2024. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena, pp. 63 – 76. DOI: 10.31428/10317/18683
- CROSSEY, M., 2005. Improving Linguistic Interoperability. *NATO Review*. Available from: <https://www.nato.int/docu/review/articles/2005/06/01/improving-linguistic-interoperability/index.html> [visited: 20.09.2026].
- FLOWERDEW, L., 2012. Needs analysis and curriculum development in ESP, in Paltridge, B. and Starfield, S. (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 325 – 346.
- GREEN, R.; WALL, D., 2005. Language testing in the military: problems, politics and progress, *Language Testing*, vol. 22, no. 3, pp. 379 – 398. DOI:10.1191/0265532205lt314oa.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A., 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCARLETT, P., 2024. The Vital Role of Military English in Multinational Contexts and Peacekeeping Missions: The Importance of Language Training. Available from: <https://www.linkedin.com/pulse/vital-role-military-english-multinational-contexts-pelliccioni-ota7e/> [visited: 20.09.2026].
- SIEGEL, A.; VANCE, M. & NILSSON, D., 2024. Military English language education: a scoping review of 30 years of research. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 19, no. 5, pp. 433 – 451. DOI: 10.1080/17501229.2024.2370986.
- SMITH, M. & KIM, D., 2017. On the applications of computer-assisted language learning in a military English context. *The Mirae Journal of English Language and Literature*, vol. 22, no. 2, pp. 321 – 338.

ZHANG, L., 2023. Reviewing the effect of teachers' resilience and wellbeing on their foreign language teaching enjoyment, *Frontiers in Psychology*, vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1187468.

Dr. Valentina Georgieva, Assoc. Prof.

ORCID iD: 0000-0001-8392-9613

Language Training Department

Rakovski National Defence College

82, Evlogi i Hristo Georgievi Blvd

Sofia, Bulgaria

E-mail: v.georgieva@rndc.bg

