**СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ”**

**ФАКУЛТЕТ ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ**

КАТЕДРА ПО АНГЛИЦИСТИКА И АМЕРИКАНИСТИКА

**СОЦИАЛНИ И ЛИЧНОСТНИ ФАКТОРИ В ЕЗИКОВОТО ТЕСТИРАНЕ И ОЦЕНЯВАНЕ**

*Мария Цветанова Цветкова*

***АВТОРЕФЕРАТ***

*на дисертационен труд за присъждане на образователната и научна степен* *„доктор”* *по шифър 2.1 Филология (Приложна лингвистика с английски език)*

Научен ръководител: проф. д.ф.н. Ангел Ангелов

**София**

**2019**

**С Ъ Д Ъ Р Ж А Н И Е** **НА АВТОРЕФЕРАТА**

**I. ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА ........................................................... 4**

**II. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД .............. 7**

1. Актуалност и значимост на разработвания научен проблем ..................... 7
2. Мотиви за избор на темата ............................................................................ 9
3. Състояние на изследвания проблем.............................................................12

**III. ОБЕКТ И ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО ..............................................13**

**IV. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ................................................. 13**

**V. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ И ХИПОТЕЗИ .................................... 15**

1. Изследователски въпроси ............................................................................. 15
2. Работни хипотези ........................................................................................... 16

**VI. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ ....................................................... 17**

1. Методология ................................................................................................... 18
2. Участници в изследването ............................................................................. 18
3. Променливи за изследване ............................................................................ 18
4. Инструменти ................................................................................................... 19
5. Етапи на изследването ................................................................................... 21
6. Използвани дидактически задачи ................................................................. 22
7. Статистически методи .................................................................................... 26

7.1. Методика на статистическа обработка

 на получените емпирични данни ........................................................................ 27

8. Хронологични рамки на изследването .............................................................29

**VII. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ …................. 29**

1. Отчитане и представяне на данните, получени в резултат на

проведения педагогически експеримент ..............................................................29

**VIII. СТРУКТУРА И** **СЪДЪРЖАНИЕ** **НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД…...41**

**IX. ЗНАЧИМОСТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО.............................................................. 44**

1. Оценка на научните резултати .........................................................................44

**X. ОСНОВНИ ЗАКЛЮЧЕНИЯ И**

**ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД …….....................45**

1. Обобщения и заключения ........................................................................................ 45

2. Приноси на дисертационния труд ........................................................................... 48

**XІ. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД ……….......................... 50**

**Библиография ............................................................................................................. 54**

**I. ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА**

 Тестването и оценяването на чуждоезиковата компетентност изпълняват жизненоважни функции при изграждането и поддържането на социалната структура, формирането на социално-икономическите йерархични отношения и индивидуално-личностното развитие. Ключовата роля на оценяването на постиженията за развитието на всеки обучаем утвърждава практиките на оценяване като приоритетна тема при обсъждане на проблемите на образованието. Стратегическата роля на процесите на чуждоезиково изпитване и оценяване в училищна среда обяснява нарастващия глобален изследователски интерес в тази област. Изяснява се и подчертаната тенденция в педагогическата практика да се отдава приоритетно значение на цялостните комуникативни умения на учениците, проявяващи се в интегрирано използване на езика в конкретен контекст на взаимодействие.

Процесите на оценяване се разгръщат на различни нива на контекстуално взаимодействие и са обусловени от множество фактори, които влияят значително върху изучаването и използването на чужд език. Дисертационният труд изследва ролята в тези сложни процеси на мотивацията, нагласите и тревожността – от своя страна формирани във и от диалогичното взаимодействие между вътрешноприсъщи за индивида и външни фактори.

Изследователският фокус в настоящата дисертация попада върху практическите способности за взаимодействие на целевия език и социално ориентираното поведение. Теоретичните си основания дисертационният труд намира в конструктивизма, в разбирането на когнитивното развитие не в категориите на запаметяване и възпроизвеждане на знания, а като комплексен процес, опосредстван от активно, автономно участие и социално взаимодействие. От теоретичната позиция, възприета в дисертацията, оценяването на чуждоезикови способности се разглежда като социално конституирана, интерактивно поддържана дейност. Концептуалният подстъп към изследването на езиковата употреба обуславя тълкуването йкатопроцес на преговаряне на смисъл, съвместно създаване на съобщения на целевия език, вписанo в конкретен социален контекст, и изграждане на споделено знание, формирано в диалогичното напрежение между езиковата способност, личностните, идиосинкратични характеристики и социално обусловени фактори.

При провеждането на педагогическия експеримент изследователският интерес към процесите на оценяването е фокусиран върху опит да се съчетаят перспективите на системно-структурната и функционалната парадигма. При този интегрален подход към комплексността на речевите изяви, възпроизвеждането на усвоените знания не се разглежда като солипсистични усилия за изявяване на фрагментирани знания от страна на отделния обучаем. В противовес на основните постулати на психометричната парадигма, на преден план се извеждат интерактивни дейности и съвместно участие на обучаемите. Целта на изследването е да се обоснове чрез практикоприложни примери идеята, че водеща роля при този холистичен подход имат окуражителната обратна връзка, насърчаването и поощряването на успеха. Вместо като индивидуален акт на натрупване на знания, ученето се концептуализира като активен процес на ангажиране в колективно конструиране на смисъл и знания. Тази перспектива предполага отграничаване от картезианския дуализъм между вътрешното и обективно външното, между когнитивните и психологически процеси и социалния, културен и исторически контекст.

В настоящото изследване, положено в социокултурната теоретична рамка на Виготски, оценяването на усвоените езикови способности се разглежда като обвързване на участниците в тези педагогически процеси в едно съвместно преживяване. В този споделен опит, вниманието им е насочено към конструиране, предаване и възприемане на смисъл, към формулиране на комуникативни послания. То не е фокусирано само върху употребата на граматически форми и структури, а върху разбирането, изразяването и тълкуването на идеи, емоции и факти в устна и писмена форма. Този подход способства за създаването на условия за личностно утвърждаване в процеса на практическо прилагане на придобитите лингвистични знания.

В дисертацията е направен опит да се изведат ключови фактори, оказващи влияние върху гореописания комплексен интерактивен процес, като е възприет интегрален подход (Nikolov, 1985). В литературата се твърди (Genesee and Upshur, 1996), че за планиранетo и осъществяването на учебни дейности, подходящи за отделни ученици или групи ученици, е необходимо да се познават много добре факторите, които оказват влияние върху използванетото на целевия език – заедно със самата езикова способност. Застъпена е и тезата (Chastain, 1988), че учителите трябва непрекъснато да оценяват ефективността на процесите в чуждоезиковата класна стая – въз основа на обратната връзка, интереса, мотивацията, участието, постоянството и постиженията на обучаемите.

Един възможен подход в търсенето на конкретни педагогически решения на поставените въпроси представлява алтернативното оценяване. Това допускане е направено с оглед на резултатите от емпирични изследвания, потвърждаващи, ползотворния ефект от интегрирането на алтернативни форми и прилагането на методи за оценяване на овладените знания, умения и компетентности в неформален контекст (Alderson and Banerjee, 2001). Доказан е положителният ефект от въвеждането на методология, която се основава на редуване на формален и неформален контекст в обучителни дейности (Dimitrova, 2015b).

В основата на настоящото квази-експериментално изследване, проведено във формален български учебен контекст, е залегнало предположението, че оценяване, фокусиранo върху социално взаимодействие и съвместно създаване на дискурс в чуждоезиковата класна стая, би могло да бъде използвано ефективно за получаването на данни относно функционалната способност на обучаемите. Отправната точка за това предположение е разбирането за компетентността като „зависима от (*скритото*) познание и (способността за) използване” (Hymes 1972: 282). В дисертационния труд се обсъжда въпросът до какава степен интегрирането на алтернативно оценяванеможе да подпомогне реализирането на разглежданите по-горе цели – да се получи необходимата обратна връзка и да се постигне по-добро разбиране относно участието на личностни и междуличностни фактори в използването на езика-цел в комуникативен акт. Проведеното изследване цели да се установи дали експерименталният модел наоценяване на комуникативноречевата компетентност може да удържи заложената на концептуално ниво двойствена функция, с която е натоварен – от една страна, предоставяне на информация относно способността на обучаемите да използват уместно и целесъобразно придобитите знания в конкретен социален контекст, и от друга – подпомагане на процесите на езиковото усвояване.

Изборът на чужд език за това изследване, произтича от специфичната роля на английския език в съвремения глобализиран свят, функциите му на международно средство за общуване и съпътстващите предизвикателства пред процесите на чуждоезиково обучение в резултат на бързо нарастващото му влияние в глобален мащаб (Georgieva, 2010). Тестването и оценяването на английски като чужд език придобиват нарастващо значение с оглед на утвърждаването на статута му на световна *лингва франка*. Този образ, затвърждаван и подсилван от процесите на глобализация, влиe на отношението към английския език и поставя на дневен ред необходимостта от преосмисляне и преформулиране на педагогическите въпроси, свързани с преподаването и оценяването на функционалните възможности на обучаемите да участват в комуникативни езикови дейности.

**II. ОБЩА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

**1. Актуалност и значимост на разработвания научен проблем**

Актуалността на темата за оценяването на чуждоезиковата компетентност се определя от основната функция на съвременното езиково оценяване – установяване на нивото на комуникативната компетентност на обучаваните с цел усъвършенстването й.

Уменията за общуване на чужди езици представляват една от ключовите компетентности, дефинирани в Европейската референтна рамка като определящи за личната реализация, за активен граждански живот и интегриране в съвременното общество. Актуалността се откроява и във връзка с усилията да се идентифицират ключови умения и компетентности за гражданите на ЕС – отговорност предимно на образователната система.

Това обуславя необходимостта от значителни промени, които се отнасят както до целите, задачите и съдържанието на учебния процес, така и до иновативния и интерактивния характер на методите на оценяване. В този контекст все по-голям интерес предизвикват функционалните модели за изучаване и оценяване на езиците, практикувани в обединена Европа. Фокусът на внимание на изследователи и практици се отмества към оценяване не само на граматическите знания, но към вербалната и невербалната способност за общуване, по дефиницията на Общоевропейската рамка за чуждоезиково обучение относно комуникативната компетентност. Посочената тенденция може да се разглежда във връзка с усилията за увеличаване на конкурентоспособността в рамките на общия европейски образователен пазар*.*

Настоящото изследване представлява опит да се отговори на посочената потребност от прилагане на форми на тестуване и оценяване, ориентирани към функционалната компетентност. Изборът на тема е обусловен и от изтъкваната необходимост от изпробване и въвеждане на модели на оценяване, които да стимулират образователния процес и да са съобразени със спецификите и проблемите на конкретната ситуация. Дисертационният труд е разработен с цел да се допълнят и осмислят в нова светлина резултатите от предишни изследвания, фокусирани върху съответствието между граматическата компетентност и функционалната способност. Работатапредставя резултатите от изследователски усилия, фокусирани върху установяване на степента, в която наличието на лингвистични знаниясъответства на уменията на обучаваните да се изразяват правилно, съобразно социалния контекст, логически обосновано и убедително, заявявайки личностната си позиция.

Във връзка с разглежданите въпроси, се откроява необходимостта от използване на възможностите на алтернативни форми на оценяване (Rea-Dickins and Gardner, 2000; Brindley, 2007). Въпреки постигнатия консенсус относно положителните аспекти на този тип оценяване, въпроси, свързани с разгръщането на потенциала и прилагането им на оперативно ниво, често остават встрани от възприетите педагогически практики. С оглед на тази тенденция, се обуславя необходимостта от обстоен анализ на същността, обхвата и функциите на алтернативните форми на оценяване, както и от провеждане на изследвания по темата от различни теоретични перспективи. В контекста на посочената тенденция е идентифициран и един от ключовите проблеми, залегнали в основата на настоящото изследване: приложимостта на един конкретен вид алтернативно оценяване за установяване на (не)съответствието между нивотo на владеене на езиковата норма и комуникативната компетентносткато ниво на речева изява.

Настоящият трудизследвапедагогическатаефективностнафункционален, теоретично обоснован модел, в чиято основа е залегнал интегративен подход към чуждоезиковото преподаване, оценяване и учене*.* Организацията, съдържанието и методологията наизследваниямодел на оценяване са разгледани на концептуално ниво. Емпирично са приложени конкретни техники и похвати на динамичното оценяване (ДО) вучебна среда, подчинени на предварително установени дидактични цели и задачи и предвидени да се предостави възможност за оценяване на функционалните умения на учениците.

Може да се направи обобщението, че дисертационният труд е посветен на тема, която е широко изследвана в полето на чуждоезиковото оценяване през последните десетилетия, но остава значима и актуална. Във връзка с това се допуска, че едно ново изследване в областта на ДО би имало приносен характер.

В годините на реформи българската образователна система е изправена пред редица трудности и предизвикателства, свързани с усъвършенстване на методите на преподаване и оценяване. Ако проследим проблема само десетина години назад, установяваме, че по това време все още се отдава приоритетно значение на теоретичната подготовка, за сметка на функционалните способности. Резултатите на българските ученици от Програмата за международно оценяване на ученици PISA 2006 – за четивна грамотност, и от ESLC4 – за езикови компетентности, са по-ниски от средните резултати на учениците от страните, включени в изследванията. Наличието на проблеми по отношение на баланса между теоретичните знания и практическите умения е в разрез със съвременните концепции за образование и с реалните потребности на обучаемите. За да се постигне симбиоза между теоретичната и практическата подготовка, е необходимо преосмислянето както на методите на преподаване, така и на методите на оценка на постиженията.

Във връзка с това, показателно е, че в програмите за развитие на образованието в България, приети съответно през 2006 година и през 2009 година, основен приоритет се дава на ориентирането на българското училищно образование към изграждане на компетентности и формиране на практически умения. Като едно от най-важните условия за постигане на европейско качество на образованието са изведени изграждането и усъвършенстването на системата за външно и вътрешно оценяване.

Обобщено може да се посочи, че актуалността на дефинирания проблем на изследването се определя от следните фактори:

* необходимост да се приложи интегриран подход към обучението, оценяването и усвояването на чуждоезикови умения
* нарастващите изискания към качеството на оценяване на знанията и уменията по английски език;
* наличие на въпроси и проблеми, свързани с преподаването и оценяването на чуждоезиковите знания и умения на ученици, които изпитват затруднения при комуникативното използване на усвоените лингвистични знания за целевия език;
* необходимост от развиване на дидактическите технологии за оценяване на ученици в гимназиалния етап на образователната система.

**2. Мотиви за избор на темата**

Обект на научно-теоретичен и практико-приложен интерес представляват нарастващите опити за операционализиране на концепцията за „Аз-включеността” на ученика, като пряко свързани с усилията за подобряване на качеството и ефективността на използваните инструменти за оценяване. Интересни изследователски перспективи пред преосмислянето на проблемите, свързани с ролята, автономността и идентичността на обучаемия, предоставя дейностно-ориентираният подход, който се основава на теоретичните конструкти, предложени от Виготски – медииране **(mediation)** и регулация (**regulation)**, Зона на близкото развите (**ZPD)** и свързания с него конструкт надстрояване **(scaffolding)**. Възможностите, които крие това изследователско поле, породиха мотивацията за проучване на конкретни аспекти от оценяването на знанията по английски език в диалектическата връзка между индивидуалните особености и социалните фактори, проявена в локален контекст.

Трябва да се отбележи, че Виготски не предлага конкретни начини за операционализиране и прилагане на теоретичните конструкти за целите на обучениетo и оценяванетo на чужд/втори език. Изследователи, които възприемат и адаптират ключовите понятия и принципи на тази концептуална парадигма, разработват емпирични методи за прилагането на концепциите в контекста на чуждоезиковoтo усвояване (Lantolf and Thorne, 2006). Руски учени (Kazakina, 1981; Vardomatsky, 1987; Kovalev, 1988) работят в социокултурната традиция и представят ефективни модели, основаващи се на теоретичната рамка, разработена от Виготски*.*

С оглед на влиянието, което различните форми за проверка на чуждоезиковата компетентност оказват върху личностното и професионално развитие, е важно да се провеждат изследвания от различни теоретични перспективи върху ефективността на конкретни модели, в които водеща роля в многостранния процес на оценяване е възложена на ученика. Изборът на тема се дължи до голяма степен и на очакваната полза за педагогическата практика от увеличаване на изследователския интерес към приложимостта на подобни модели в българската социокултурна среда – в среза между социални и индивидуални фактори.

Уникалната конфигурация от личностни черти и социални конструкти има ключова роля при представянето на учениците на езикови тестове. От своя страна, резултатите от текущото и финалното оценяване оказват съществено влияние върху самооценката на учениците, мотивацията за учене, нагласите към учебния процес, ситуационната тревожност, свързана с представянето на тестове и изпити и, в по-общ план – върху процеса на (ре)конституиране на индивидуалната и социалната идентичност. Това извежда на преден план отговорността на всички участници в комплексния комуникативен процес на езиковото тестиране и оценяване. Откроява се и необходимостта валидността и ефективността на даден инструмент за проверка на знанията и уменията, и съответно – интерпретирането на получените резултати, да се изследват във връзка със специфичните характеристики на конкретния социален и институционален контекст, в който инструментът ще бъде приложен.

Подход, който разчита само на стандартизирани тестови форми, предназначени за един абстрактен, деконтекстуализиран, унифициран профил на ученика, по-трудно би могъл да доведе до получаване на детайлна картина, предоставяща информация относно цялостната комуникативна компетентност на учениците. С оглед на това се откроява необходимостта да се изследват в тяхната диалектическа връзка индивидуалните особености и социално обусловените фактори, чието взаимодействие оказва влияние върху прилагането на езиковите способности.

Въпреки признатата необходимост от интегративно оценяване на комуникативната компетентност, все още се наблюдава превес на инструментите, фокусирани върху измерване на *знанията* *за* езика, а не на уменията за контекстуализирано *използване* *на* езика, в смисъла на дихотомията, предложена от Уидоусон (Widdowson, 1990). Ако целта е изграждане на многомерен профил на знанията и уменията на ученика, то тогава са неoбходими усилия за преодоляване на тази тенденция. Основният проблем при деконтекстуализираното, фокусирано върху формата, оценяване е, че се основава на диференциран подход, организиран около възгледа за възможно разделяне на езиковата способност на отделни видове умения, както и на отделни усвоени лингвистични категории.

Опитите за оттласкване от модела *измерване на експлицитното знание* за отделни езикови категории и придвижване към *оценяване за целите на езиковото усвояване* представляват подстъп към подпомагане на развиването на комуникативна компетентност. Във връзка с това се откроява необходимостта от прилагането на оперативно ниво на функционални модели на оценяване, ориентирани не само към увеличаване ефективността на оценяването, но и към изпълняване на определени дидактически цели и предлагане на възможни решения на съществуващите проблеми в обучението по английски език.

Причините за избора на тема могат да се обособят по следния начин:

1. Необходимостта от аргументиране на теоретичните основания за прилагането на диверсифициран подход в процеса на чуждоезиковото изпитване и оценяване в български социокултурен контекст;
2. Същественото значение на усилията за осигуряване на ефективно чуждоезиково оценяване, в съответствие с действителните потребности на обучаемите, и на адекватни методи и инструменти за оценяване на езиковите компетентности;
3. Отчитаната необходимост от прилагане на индивидуален подход, като се има предвид нехомогенността на групите обучаеми;
4. Необходимостта от допълнителни изследвания в областта на оценяването в българското училище – обусловена от нерешените въпроси в практиката на оценяване на постиженията на учениците по чужд език;
5. Практическото значение на прилагането на модел за измерване на постиженията на учениците по чужди езици, който привлича вниманието на изследователи и практици в международен план, и използването му като предоставящ външен критерий за степента на развитие на междуезиковата система (IL) – в допълнение към тестовите и изпитни форми, разработени съобразно прилагания учебен план;
6. Отчитане на нуждата от автентичност на използването на целевия език в класната стая;
7. Необходимостта от опити за надхвърляне възможностите на педагогическия модел, при който водещата роля е отредена на учителя; осмислянето на процесите на оценяване в нов, действен план преодолява границите между учителя – като ръководител, и оценяемите – като изпълнители, и позволява разглеждането на въпроси, свързани с реконструиране на идентичността на обучаемите;
8. Отчитане на практическата полза от използването на интерактивен модел в учебни заведения с по-ограничени възможности по отношение на материално-техническата база.

**3. Състояние на изследвания проблем**

Разглежданият в настоящия дисертационен труд проблем е подложен на научно изследване сравнително отскоро – в рамките на последните три десетилетия. До момента у нас не е било реализирано експериментално въвеждане в училищна среда на модела на динамичното оценяване (ДО), в който е заложено да разкрие проявленията на социолингвистичния компонент на комуникативната компетентност и същевременно да подпомогне процесите на езикоусвояване. Въпреки значимото увеличаване на изследователския интерес към тематаза ДО сред научната общност в световен мащаб, все още се откроява необходимостта от провеждане на проучвания в тази област, вписани в конкретен социокултурен контекст. Настоящото изследване се опира на отделни аспекти от проблема, които са били предмет на предишни проучвания.

**III. ОБЕКТ И ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

**Обект на изследването** са ученици в осми клас, изучаващи английски като чужд език .

**Предмет** **на** **настоящото изследване** е дидактико-методическата основа, разработката и практическите резултати от прилагането на ДО – експериментален модел на оценяване по английски език в класната стая за чуждоезиково обучение.

Защитаваната в дисертационния труд теза е, че въвеждането на нови, интерактивни елементи във вече съществуващите процедури и форми на чуждоезиково оценяване може да повиши педагогическата ефективност на този процес. Фокусът е върху комплексната функция на чуждоезиковото оценяване – предоставяне на информация относно владенето на изучавания език и подпомагане на развитието на чуждоезиковата компетентност. Този подход намира теоретичните си основания в разбирането на преподаването и оценяването не като обособени процеси, а в тяхното диалектическо единство, при което фокусът е върху развитието на обучаемите (Luria, 1961; Vygotsky, 1998).

**IV. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ**

В изследванетосе търсят перспективи към разкриване на възможности за повишаване на качеството на оценяване в класната стая по чуждиезиково обучение, посредством експерименталното въвеждане на алтернативни форми. Специфичността на проучването в теоретичен аспект се изразява в разработването на интегриран модел, в който се съсредоточават перспективите на обучението и оценяването. Въз основа на това са формулирани целта и задачите на дисертационния труд.

**Цел** на настоящата работа е да се изследва педагогическата ефективност на комбиниран модел на оценяване, приложен в българската социокултурна среда.

Реализирането на тази цел се конкретизира в решаването на няколко изследователски задачи.

**Изследователски задачи**

За постигане на поставената цел бяха изпълнени следните **задачи**:

**Теоретични задачи**, свързани с идентифицираните предметни области:

* 1. Теоретично изследване на същността на понятието „комуникативна компетентност на ученика” в контекста на чуждоезиковото обучение и оценяване;
	2. Проучване на основни концептуални парадигми, които присъстват в историята на чуждоезиковото тестиране и оценяване, и изясняване на ролята на комуникативната компетентност във всяка от тях;
	3. Идентифициране на дидактическите възможности на модела „оценяване, базирано на задачи” и функциите му в процеса на формиране и развитие на комуникативната компетентност;
	4. Проучване на особеностите на езиковата употреба, свързани с използването на целевия език при съвместно участие в изпълнението на колективни задачи.

**Практически задачи:**

* 1. Разработване и реализиране на педагогически дизайн на чуждоезиково оценяване, при което целта не се ограничава до измерване на езиковите способности, но включва и подпомагане на преподаването и ученет.
	2. Проследяване на взаимовръзките и взаимомависимостите между външни и вътрешни фактори, които оказват влияние върху прилагането на усвоените езикови знания и умения.
	3. Провеждане на квази-експериментално изследване за установяване на педагогическата ефективност на предложения интегративен модел на оценяване на комуникативната компетентност по чужд език.
	4. Анализиране на корелационните връзки между резултатите от статичното, психометрично оценяване на чуждоезиковите умения и резултатите от ДО.

**V. ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ И ХИПОТЕЗИ**

**1. Изследователски въпроси**

В съответствие сглавните цели на това проучване, са изведени основните изследователски въпроси, както следва:

1. Ще бъде ли установена висока корелация между оценките, получени като част от процесите на формалното оценяване в чуждоезиковата класна стая, и оценките от експерименталния модел на оценяване – в експерименталната група?

2. Ще бъде ли отчетено в експерименталната и / или в контролната група статистически значимо увеличение на стойностите на мотивацията?

3. Ще покажат ли експерименталната и / или контролната група статистически значимо увеличение на стойностите на нагласите към изучаването на целевия език?

4. Ще се наблюдава ли в експерименталната и / или контролната група статистически значимо увеличение на стойностите на тревожността?

5. Ще има ли статистически значимо увеличение на постиженията в някоя от изследваните групи, отразено в резултатите от формалното оценяване в чуждоезиковата класна стая?

6. Ще бъде ли регистрирана статистически значима разлика между двете изследвани групи по отношение на оценките, получени на тест, фокусиран върху конкретни граматически форми и правила?

**2. Работни хипотези**

**Изследователската хипотеза**, стояща в основата на дисертационния труд е, че

при съпоставяне на резултатите от експерименталната и контролната група, в края на периода на изследване, ще бъде установено статистически значимо вътрешногрупово и

междугрупово вариране в стойностите на изследваните променливи, както следва: повишаване в нивата на мотивацията, промяна в стойностите на нагласите в положителна посока и намаляване на тревожността, свързана с изучаването и употребата на целевия език. Предвижда се и повишаване на постиженията в усвояването на целевия език в експерименталната група, отразено в резултатите от текущото и финално оценяване.

За приемане или отхвърляне на основната хипотеза, са изведени следните работни подхипотези:

**Първата работна** **хипотеза (РХ 1)** е, че ще бъде установена статистически значима **корелация** между резултатите от прилаганетона стандартни форми за оценяване и оценките, получени на експерименталните задачи.

**Втората хипотеза (РХ 2)** предвижда статистически значимо **покачване на нивата на мотивация** в експерименталната група.Тази работна хипотеза включва три подхипотези, които са, както следва:

(1) ще бъде установено статистически значимо повишаване на нивата на интереса към чужди езици;

(2) ще има статистически значимо увеличаване на нивата на мотивационния интензитет за изучаване на английски език;

(3) ще се наблюдава статистически значимо покачване в нивата на желанието да се изучава английски език.

**Третата изследователска хипотеза (РХ 3)** предполага, че ще се наблюдава статистически значимо **подобряване на нагласите в експерименталната група.** Хипотезата включва четири подхипотези, както следва:

(1) ще бъде установено статистически значимо подобряване на оценяването на учителя по английски език;

(2) ще има статистически значимо подобряване на оценяването на часа по английски език;

(3) ще се наблюдава статистически значимо покачване в нивата на нагласите към изучаването на английски език;

(4) ще бъде установенa статистически значимa промяна в нивата на индикатора Нагласи към англоговорящите хора в положителна посока.

Според следващата **Хипотеза (РХ 4)**, експерименталната група ще покаже **статистически значимо намаляване на тревожността;**

В **Петата хипотеза (РХ 5)** се приема, че когато се сравняват резултатите отформалнотооценяванев контролната и експерименталната група, ще бъдеустановена статистически значима **междугрупова разлика в постиженията**.

Според **Шестата работна хипотеза (РХ 6)** се предполага, че щесе наблюдава **значителна разлика между групите по отношение на варирането в резултатите**, при сравняване на средните стойности на измерваната величина – оценките, получени на **граматически тест**, администриран в контролната и експерименталната група.

**VI. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИ ПАРАМЕТРИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

С цел изясняване на поставените изследователски въпроси и проверка на работните хипотези, като част от разработката на тезата, е проведено емпирично проучване в българска учебна среда. Настоящият труд използва възможностите на квази-експерименталния модел, позволяващ да се изследва въздействието на един фактор върху зависими променливи. Издигнатите хипотези са подложени на проверка в четвъртата глава на дисертационния труд.

**1. Методология**

**Методологията** включва предварително измерване на изучаваните индивидуални различия между учениците, предпоставящи разлика в успеваемостта, събиране на данни за текущото ниво на владеене на езика, подлагане на експерименталната група на въздействието на независимата променлива и последващо измерване в един и същ момент – и в експерименталната, и в контролната паралелка. Независимата променлива се определя от прилагането на експериментален модел на оценяване на езиковото поведение.

**2. Изследвани лица**

Изследваните лицавъзлизат на 50 ученика – 25 участват в експерименталната и 25 са включени в контролната група.

**3. Променливи за изследване**

Резултатите от проведения педагогически експеримент са получени въз основа на поредица от статистически процедури за изчисляване на междугруповото вариране в стойностите на изследваните величини. **Дихотомната независима променлива**, за която се предполага, че влияе върху нивата на резултативните променливи, представлява условието, на което са били подложени участниците – експериментално (1), т.е. въвеждане на алтернативнен подход в оценяването, или стандартно (0) – в контролната група. Ефектът върху равнищата на зависимите (резултативните) променливи се определя от изчисленото статистически значимо вариране в стойностите на изучаваните величини между предварителното и финалното измерване.

**Зависимите променливи**, които попадат във фокуса на изследването, са: ***мотивация*** за изучаване на чужд език, ***нагласи*** към изучаване на чужд език и ***тревожност***, свързана с изучаване и използване на чужд език, както и ***постижения***, отразени в резултатите от формалнотo оценяване.

По-конкретно, резултативните променливи, чиито нива са установени повторно при финалното измерване – в рамките на втория учебен срок – след завършване на педагогическия експеримент, са както следва:

1. оценките, получени от стандартноточуждоезиково оценяване в класната стая. Те отразяват успеваемостта на учениците в усвояването на английски език, без да се включват резултатите от алтернативните форми на изпитване. Целта е да се установи функционалната връзка между независимата променлива, т.е. ефекта от новия, интегриран подход в оценяването, и варирането в стойностите на първата зависима променлива, измерени съответно преди и след въвеждането на експерименталния модел;
2. оценките, получени на езиков тест, провеждан в час едновременно в двете паралелки два пъти – съответно, непосредствено преди (Приложение C1) и след (Приложение C2) въвеждането на експерименталното условие;
3. стойностите на три нелингвистични променливи: мотивация за изучаване на чужд език, нагласи към изучаването начужд език, тревожност.

За установяването на изходните им нива, е проведено предварително проучване с констатиращ характер. В дисертационния труд е обсъден въпросът, че тези три изследвани променливи се разглеждат като личностни фактори, но в действителност те представляват сложни конструкти, всеки от който е формиран от няколко съставни компонента, измервани чрез отделни скали (Приложение D).

**4. Инструменти**

Инструментариумът включва:

•скали с множествен отговор – 6-степенни скали от Ликертов тип, със затворени (количествени) въпроси. Приложен е широко използван измервателен инструмент: The Attitude/Motivation Test Battery, Гарднър, 1985 (международната версия на AMTB, ориентирана към изучаването на английски като чужд език);

•два варианта на граматически тест – пре-тест, разработен за констатиращия етап, и вариант, предназначен за измерване на езиковите знания след провеждането на експерименталните сесии. Включва задачи за попълване на празни места и задачи с многовариантен избор. Фокусът е върху форми за образуване на минало просто и минало перфектно време;

• задачи, включени в експерименталния модул – в чиято основа са залегнали основни принципи и конструкти на социокултурната теоретична рамка на Виготски;
•интервюта с фокус групи – имат за цел да се установят мотивацията, нагласите и навиците на участниците относно обучението и оценяването по английски език, както и употребата на английски в ежедневието им и учебните им нужди и интереси. Имат за цел да установят как учениците възприемат процесите на обучение и оценяване – като учебно и емоционално преживяване, във връзка с предизвикания интерес и реакции, както и по отношение на ефектите върху развиването на комуникативните им умения.

**4.1. Избор на инструментален апарат**

В третата глава (вж раздел 4. 1. 7) е представен инструментът за измерване на нивата на мотивацията, нагласите и тревожността. Въпросникът е преведен на български език и използван за набиране на първична емпирична информация.

Приложена е широко използвана комбинирана скала за изследване на извънезикови фактори в чуждоезиковото усвояване *The Attitude/ Motivation Test Battery* (*AMTB*) – за проучване на нивата на мотивацията на учениците да изучават английски език, нагласите и тревожността. Въпросникът предлага ограничен брой възможности за отговор. Използвани са осем от скалите, включени в *AMTB на Гарднър* – батерия от тестове за измерване на нагласи и мотивация. Резултатите, получени за айтемите, отнасящи се до един и същ индикатор, се сумират. Установено е вътрешногруповото и междугруповото вариране в стойностите на тези променливи в края на периода на изследване. Емпиричните данни са получени, като на учениците в двете паралелки, включени в изследването, е даден два пъти инструмента, включващ деветдесет въпроса. Използвана е 6-степенна скала от ликертов тип, която съдържа следните категории: А) Категорично не съм съгласен/ съгласна; Б) Не съм съгласен/ съгласна; В) По скоро не съм съгласен/ съгласна; Г) По скоро съм съгласен/ съгласна; Д) Съгласен/ съгласна съм; Е) Напълно съм съгласен/ съгласна.

**4.2. Граматически** **тест**

Резултатите от граматическия тест се използват за сравнение между двете групи – като допълнителна мярка за ефекта на експерименталния модел, освен оценките, получени от използваните стандартни изпитни форми. Граматическия тест (Приложение *C*) е изпробван с група ученици (N=20), чиито демографски характеристики са сходни с тези на участниците в изследването. Учениците, включени в пилотното проучване, не участват в основното изследване. Преди да бъдат използвани по предназначение, компонентите на теста са преработени – въз основа на получените резултати.

Изчислeни са средните стойности и стандартните отклонения. Вътрешната съгласуваност на елементите е измерена чрез коефициента Алфа на Кронбах. Окончателният вариант на граматическия тест е изготвен въз основа на статистическия анализ на резултатите, получени от пилотното проучване. Проверката за надеждност чрез коефициента Алфа на Кронбах (с приета критична стойност над 0.7) показва, че съответствията между отделните компоненти варират в границите .792 до .914и са статистически значими на ниво p < 0.01. Третият компонент е изключен от теста, предвиден за основното изследване – т.е. полученият резултат е под приетата прагова стойност от 0.70 (Приложение I).

**5. Етапи на изследването**

Първият етап включва събиране на данни за постиженията на учениците (фиг. 4), т.е. – оценките, получени през първия учебен срок – преди подлагането на целевата група на експерименталното въздействие. По време на фазата на събиране на данни, участниците в двете изследователски групи попълниха въпросника AMTB с цел измерване на текущите нива на разглежданите конструкти, както следва: мотивация, нагласи, при койтодве от субскалите са: нагласи към процеса на чуждоезиково обучение и нагласи спрямо говорещите целевия език; и тревожност.

Следващият етап включва сравняване на средните стойности, изчислени за контролната и целевата група. След установяване на изходните нива на изследваните променливи, експерименталната група се подлага на въздействието на изследвания модел в рамките на 14 сесии. Третият етап включва измерване след въвеждането на ДО в експерименталната група. Събират се и се обработват данни относно постиженията на учениците, отразени в оценките от втория учебен срок – след провеждането на експерименталните сесии в целевата група, т.е. в периода март – юни. Този етап включва и повторно попълване на въпросника в един и същ момент от участниците в експерименталната и контролната група – непосредствено след прилагане на модела на ДО.

Въз основа на получените данни, се изчислява междугруповото вариране в стойностите на изследваните величини, за да се установи връзката между факторната променлива (определена от въвеждането на експерименталния модел) и зависимите променливи – трите индивидуални различия и постиженията в усвояването начужд език.Тази фаза включва изчисляване на разликата между средните стойности на изследваните променливи за двете групи. Последният етап цели да се проучи педагогическият ефект на експерименталния модел на оценяване – въз основа на проверяването на формулираните изследователски хипотези. Заключенията относно педагогическия ефект на ДО са изведени на базата на установените корелационни връзки и регистрираните промени в индивидуалните различия и вариациите в постиженията на участниците в изследването.

**6. Използвани дидактически задачи**

Всяка сесия включва последователна работа по изпълнението на три типа дидактически задачи, разработени на основата на дейностно-ориентирания подход. Основават се на принципа „работа в партньорство” – една от основните форми на социално взаимодействие в образователен контекст, наред с т.н. фронтален урок, групово занятие и самостоятелна работа (Meyer, 2004). Задачите представляват модифицирани варианти на установени и широко използвани в педагогическата практика форми за измерване на знания.

Усвоените лингвистични понятия и закономерности в чуждоезиковата система се наблюдават в комуникативни езикови дейности. Данни относно речевото поведение се получават чрез прилагане на активен метод в практиките на оценяване. Този метод позволява поглед не само върху продукта, но и върху процеса на чуждоезиково обучение. В избраната дейностно-ориентирана изследователска перспектива, функциите на обучаемия се определят от комбинираното редуване на ролята на повествовател и на „експерт” (Donato, 1994), оказващ съдействие при изпълнението на задача.

Избраният подход при измерването на функционалната езикова компетентност представлява опит да се надгради върху принципите на комуникативно-ориентираното оценяване, като се приложат активни методи на обучение и изпитване и оценяемите се ангажират в колективни, целенасочени дейности. Предложеният дидактически модел, базиран на холистичен подход към изпитването и обучението, предлага интегрирана форма на оценяване на способностите им да създават писмен дискурс. Принципите и техниките на този тип оценяване позволява прилагането на усвоените лингвистични знания да се разгърне по начин, който се доближава до диалогичното съвместно изграждане на смисъл в устната комуникация. Именно в реализирането на този медииран процес на смислообразуване се изразява „оличностяването” на обекта на оценяването. Възлагайки на ученика ролята на активен участник, дейностен субект, автономен събеседник и творец, дейностно-ориентираният подход има за цел да го стимулира да възприеме диалога като откриване и споделяне на смисъл и знание – в противовес на пасивното изпълнение на упражнения, мотивирано предимно от получаване на желаната оценка.

Изборът на конкретни дидактически задачи e обусловен от възприетата позиция спрямо оценяването, която включва проучване и анализ, съсредоточени не само върху продукта, но и върху процеса на чуждоезиково обучение. Избраният подход се основава на разбирането, че езикът е социално конструиран, че смисълът не сe съдържа в граматичните форми и лексикални единици, в „разчленени думи и правила” (Humboldt, 1948), а в разбирането, което възниква между участниците в междуличностно взаимодействие. Тази перспектива определя насочеността на задачите.

Следва описание на първия компонент, включен в изследваната система за оценяване. Участниците в проучването от експерименталнатапаралелка са разпределени по групи за целите на изпълнението на дидактическа задача **„разказ по картини”**. От учениците се изисква да съставятколективни истории в няколко стъпки, въз основа на картинна серия, и да представят съвместно конструирания текст в клас. На всеки от участниците е възложена задачата да състави епизод от разказа, като редът на представянето се определя от учителя. За изпълнението на посочената дидактическа задача, преди същинската работа по композиране на епизоди от разказ, се разглеждат изображенията и се провежда предварителна дискусия във всяка група, за да се очертае информационното поле на възможните сюжетни линии.Оценяват се познанията на обучаваните по английски език по отношение на лингвистични структури и функции, приложени съобразно контекста на ситуацията, във формата на интегрирани речеви умения, както и уменията им за изграждане на отрязък от дискурс.

Избраният дидактически подход се основава на разказването на истории в логиката на сътрудничество и общуване в Зоната на най-близкото развитие.Оценката се формира от индивидуалното участие в тази социално-медиирана дейност, включваща съвместно създаване на писмен дискурс в режим на договорено взаимодействие, и оказване на съдействие на другите участници (**scaffolding**).В съответствие с конкретната цел, обучаемитевъзприемат комплексната роля на разказвачи и оценяващи, при изпълнението на възложeната задача – съвместно изграждане на повествование. Предварителната работа по картинната серия е насочена към активизиранe на механизмите на въображението (**other- and self-regulation and mediation**). В основата на избрания подход към получаване на данни относно езиковото поведение е залегнало конструиранeтo на смисъл в диалогичен режим.

Следващата задача, използвана за целите на ДО, също е предвидена да провокира автентичната реч на учениците. Представлява вид диктовка, наречена **„диктоглос”** (De La Colina and Garcia Mayo, 2007; Swain and Lapkin, 2001). Участниците слушат еднократно аудиозапис на текст, на който трябва да направят преразказ. Позволено им е да си водят записки през цялото време. Предисамостоятелното изпълнение на задачата,са им предоставени 20 мин., за да помислят заедно и да обсъдят възможности за възпроизвеждане на текста, като всеки споделя с останалите своята версия на разказа. Работата на подготвителния етап, която се базира на изграждане на партньорски взаимоотношения, договаряне и взаимодействие в Зоната на близко равитие (**ZPD**), задава основата, върху която се наблюдават езиковите явления. Крайната цел е да се реконструира текстът –без да се допускат логически несъответствия по отношение на структурното подреждане на отделните епизоди. На финалния етап от изпълнението на задачата, са избрани три групи, които да представят резултата от работата си в клас, като редът на представянето във всяка група е определен от учителя.

Третият компонент, който евключенвкооперативния подход към оценяванесе състои от **задачи тип „пъзел”.** Кратък писмен текст е разделен на равни части, според броя на предвидените участници в групата. След като всеки ученик прочете самостоятелно своя сегмент от повествованието, се преминава към съвместна работа по групи, за да се реконструират всички параграфи от текста и той да бъде оформен в завършен вид.

Процесът на „сглобяване” на наративното изображение – за изпълнението на поставената задача, се реализира в устни дискусии. Условието e учениците да съставят завършен, цялостен, свързан текст, като се запази логическата последователност на сюжетното действие. В колективната работа по подготовката и изпълнението на възложената задача, всеки от членовеве на групата разчита на съдействието на останалите участници в речевото събитие. Целта е да се оцени владеенето на елементите на езиковата структура – проявено в участието в комуникативен акт, за целите на конкретна социална употреба.

Задачата тип „пъзел”е насочена предимнокъм стимулиране наобучаемитеда изискват информация, да търсят и предлагат разяснения, да правят уточнения, да перифразират, в зависимост от комуникативните си потребности, придържайки се към комуникативната цел.

По време на наблюденията беше установена интересна тенденция – участниците в експерименталната група, които бяха по неуверени и сдържани при изпълнението на предишните две задачи, се включиха активно в процеса на социално медииране (**social** **mediation**) и надстрояване (**scaffolding**), по смисъла на социокултурната теоретична рамка. За целите на възстановяването на разказa, те участваха в споделянето на ключова информация, основни лингвистични форми и структури и съдържателни думи, докато си взаимодействаха в своята колективна Зона на близкото развите (**ZPD**), разглеждано в светлината на теоретичното наследство на Виготски. Тези педагогически процеси предоставят възможност на всеки обучаем да бъде възложена ролята на „експерт”, възприемайки понятието, въведено от Ричард Донато, чрез реализиране на конкретен аспект от съвместната дейност по изпълнението на възложената задача.

Трите вида задачи, включени в рамките на експерименталните сесии, са ориентирани към получаване на данни относно уменията за реконструиране на цял текст – в процеса на съвместна работа по неговите части. В този интерактивен обмен на информация и знания, всеки ученик допълва, доразвива и надгражда върху предложените идеи, разсъждения и факти, съобразно контекстуалните фактори, които определят формата, уместността и значението на изказването (Lyons 1977: 572). По този начин членовете на групата, всеки с различно ниво на комуникативна компетентност, имат възможността да изпълняват специфични части от възложените задачи, които са в рамките на езиковите им способности.

В представеното изследване дейностно-ориентираният модел е избран като един възможен подход към изучаване на речевото поведение в социален контекст – посредством оценяване, базирано на задачи. За ефективното реализиране на гореописаните педагогически процеси, от решаващо значение е поведението на учителя – възприел ролята на медиатор, насочващ и контролиращ работата в Зоната на близкото развитие. Основната тенденция, която се откроява при проведените наблюдения, е, че участието му е съобразено с реакцията на всеки от обучаемите. Регулира се от преценката относно умението им да се справят с елементи на ситуацията, в която се осъществява комуникативният акт, като ги насърчава да поемат отговорност относно изграждането на окончателния вариант на съответната конструкция.

Задачите, включени в изпробвания методически модел на алтернативно оценяване, базиран на концепции и конструкти от социокултурната теоретична рамка, се основават на един общ принцип. Съгласно този принцип, познаванетона езиковите понятия и на правилата за функционирането на езиковите единици в текст се оценява в процеса на изпълнението на конкретни дейности. Разбирането, че усвоените знания и умения могат ефективно да се измерят в процеса на прилаганетo им за реализирането на конкретни комуникативни цели, позволява отместване на фокуса в оценяването – от притежаване на „скрити знания за граматиката до говоренето като цяло” (Хаймс 1971: 16). Чрез стимулиране на взаимодействие, реакция и сътрудничество в оценяването на чужд език и интегриране на нов режим на работа по изпълнени на задачите*,* учениците могат да бъдат трансформирани от група обекти на оценяване в колектив от автономни субекти, които конструират, представят и договарят смисъл в конкретен комуникативен контекст, от гледна точка на Милър (1984) и Бахтин (1986).

**7. Статистически методи**

За да се постигне заложеното в теоретичния модел на изследването, са използвани следните статистически методи, подбрани съобразно целите на изследването и поставените задачи. Използвана е **дескриптивна статистика**, за да сe идентифицират средните стойности и стандартните отклонения. Количествените резултати са анализирани с помощта на **еднофакторен дисперсионен анализ**.

**Методиката на статистическа обработка на получените емпирични данни**

включва:

1. Дескриптивен анализ – обработване на резултатите със софтуера за математико-статистически анализ на данни *Statistical Package for Social Science* (**SPSS)**.

2. Еднофакторен дисперсионен анализ (**ANOVA**), при ниво на значимост р<0,05.

3. Тест за проверка на нулева хипотеза.

4. Корелационен анализ, проведен за установяване на съгласуваността между резултатите, получени от конвенционални инструменти за оценяване, прилагани в класната стая за чуждоезиково обучение, и алтернативни форми на проверка, включени в експерименталния модел на динамично оценяване.

5. Проверка на надеждността на инструмент за оценяване, предвиден за измерване на лингвистичните знания, свързани с конкретни граматически структури. Използвана е процедура за оценка на вътрешната съгласуваност на компонентите на теста. Приложеният метод за изследване на консистентността включва изчисляване на коефициента Алфа на Кронбах.

За проверка на първата хипотеза, е проведен корелационен анализ на резултатите от формалното оценяване в чуждоезиковата класна стая и оценките, получени от учениците на експерименталните задачи, включени в модела „динамично оценяване”.

Приема се, че при стойности на Алфа на Кронбах r≥ 0,7, може да се направи извод за достатъчна вътрешна съгласуваност и надеждност. Логическата обосновка за формулирането на Работна хипотеза № 1 е, че за изследването на педагогическата ефективност на ДО, е необходимо да се провери съответствието между резултатите от формалното оценяване и резултатите от задачите и дейностите, включени в изследвания алтернативен модел. Тоест приемането на нулевата хипотеза – за недостатъчна съгласуваност му оценките от двете форми на измерване на постиженията, – означава липса на статистически доказателства, въз основа на които да се изведе заключение, че експерименталният модел позволява ефективно интегриране на процесите на оценяване и преподаване, а в основата на теоретичната постановка на ДО(Frawley and Lantolf, 1988; Poelner and Lantolf, 2003, 2005, 2015) е заложено диалектическото единство между посочените педагогически процеси.

При отхвърляне на Хипотеза №1 и доказване на следващите формулирани хипотези би могло да се приеме единствено допускането, че експерименталният модел за получаване на данни относно комуникативната компетентност представлява ефективен инструмент за подпомагане процесите на езикоусвояването. Но, в случай че се приеме нулевата хипотеза, не саналице основания да се формулира твърдение, че моделът би могъл да се приложи като валидна форма на измерване на постиженията на учениците в усвояването на чужд език.

За да се отговори на поставените изследователски въпроси № 2, 3 и 4, чрез доказване или отхвърляне на съответните работни хипотези, е проведен Еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) на данните, получени отприлагането на AMTB, администриран два пъти през учебната година за целите на предварително и финално измерване.

Докато целевата група е подложена на ефекта от експерименталните сесии на динамично оценяване, в контролната група прилагането на усвоените знания и умения се оценява чрез конвенционални форми на изпитване, прилагани в чуждоезиковата класна стая.След провеждането на експерименталните сесии, въпросникът AMTB е приложен повторно, за да се установи дали има статистически значими различия между групите в нивата на мотивацията, нагласите и тревожността на учениците в експерименталния и контролния клас.

Реализирано е първоначално и последващо измерване, за да се идентифицират промените вследствие на въздействието на независимата променлива. Данните относно нивата на мотивацията, нагласите и тревожността на учениците в изследваните групи, измерени чрез прилагане на AMTB, са представени в *Приложение D* (таблици 1-8). Дескриптивната статистика, включваща резултатите от предварителното и финалното измерване, е представена за осем субскали на батерията за изследване на мотивационни фактори в чуждоезиковото усвояване (AMTB), предложена от Р. Гарднър. Таблица 9 (Приложение *D*) показва стойностите на F статистиката и P-стойността на ANOVA за осем променливи от инструмента AMTB. Важно е да се отбележи, че всички ученици са попълнили въпросника преди и след провеждането на експерименталните сесии.

За проверката на работни хипотези 5 и 6, също е приложена статистическата процедура за анализ на събраните данни – еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA).

Целта е да се определи дали има статистически значимо повишаване на успеваемостта в изучаването на английски език и да се изчисли размерът на ефекта. Търси се отговор на въпроса дали ще се установи каузален ефект на изследвания фактор, т.е. дали експерименталното условие оказва въздействие върху повишаването на оценките от стандартното оценяване, реализирано съобразно заложеното в учебния план (Хипотеза № 5), и оценките, получени на граматически тест (Хипотеза № 6).

**8. Хронологични рамки на изследването**

Работата по дисертацията стартира през месец февруари 2015 г. Емпиричният

експеримент се състоя през периода от месец септември 2016 г. до юни 2017 г. Написването на труда продължи до месец септември 2018 г.

VII. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ

**Работна Хипотеза № 1**

Работнахипотеза 1 е подкрепена от емпиричните данни. В изследването е възприето класическото схващане за критерийна валидност. Съгласуваността между установените и експерименталните (алтернативни) форми на измерване на чуждоезиковата способност е оценена чрез използване на корелационен анализ (резултатите са представени в Приложение G, Таблица 1). За установяване на степента, в която двете величини са линейно свързани, е използван коефициентът на обикновена линейна корелация на Пирсън (r=.712, Таблица 1).

Коефициентът на корелация между двете форми на измерване е удовлетворителен (над 0.7), при ниво на статистическа достоверност на резултата р<0.01.

**Работна Хипотеза № 2**

 С оглед на втората работна хипотеза (РХ 2), важна цел на изследването е да се установи дали има статистическа разлика между експерименталната и контролната група по отношение на резултатите след въвеждането интегрирания модел за първата нелингвистична променлива – мотивация.

Въз основа на pезултатите от анализа за установяване на различия по изследваните показатели, сe наблюдавa статистически значима разлика в нивата, регистрирана за изследваните лица от експерименталната група, по показателя *Интерес към чужди езици*, F(1, 48) = 20.321, p < .001, (Фиг.1).

Фиг.1. *Интерес към чужди езици* ***– средни стойности***

Стойности, отчетени на констатиращ и заключителен етап



Прави впечатление, че стойността на *p* е равна на .05, което означава, че има 5 % вероятност да се допусне грешка от I род. Тази стойност, обаче, следва да се интерпретира във връзка с относително малкия брой на въпросите, принадлежащи към разглежданата скала – *Сила на мотивацията за изучаване на английски език* (n=6). Като се отчита обстоятелството, че стойността *p* е във функционална зависимостименно от броя на айтъмите, отнасящи се до определен индикатор, и с оглед на малкия брой на изследваните лица (N=25) – другия определящ фактор, може да се направи следният извод. Подхипотеза 2.2 се приема при ниво на статистическа достоверност на резултата *p* = .05. Нулевата хипотеза се отхвърля (Фиг. 2).

Фиг. 2. *Сила на мотивацията за изучаване на английски език* ***– средни стойности***



Стойностите, отчетени за индикатора *Желание за изучаване на английски език* са по-високи в експерименталната група в сравнение със стойностите, регистрирани на констатиращия етап – преди въвеждането на модела на алтернативно оценяване – F(1, 48) = 15.260, p < .001 (Фиг. 3).

Фиг. 3. *Желание за изучаване на английски език* ***– Средни стойности***



Въз основа на анализа на емпиричните данни, при контролиране нa резултатите от предварителното измерване, се потвърждава втората изследователска хипотеза (РХ2) относно мотивацията за изучаване на езика*,* като отчетените междугрупови различия за индикаторa *Сила на мотивацията за изучаване на английски език* са на границата на статистическата значимост. Изводът е, че интегрирането на модела на ДO, основаващ се на аспекти от теоретичното наследство на Виготски, може не само да предостави детайлна картина на способностите на обучаемия, но и да доведе до увеличаване на мотивацията зa изучаване на английски език (Приложение D).

**Работна Хипотеза № 3**

Налице са статистически доказателства в подкрепа на третата хипотеза (за три от общо четири скали).Посоченият резултат е основание да се твърди, че предположената в РХ 3 тенденция е налична.

Резултатите от проведената статистическа процедура ANOVA показват, че статистическа взаимосвързаност съществува между изследваните лица от експерименталната група на констатиращ и заключителен етап по отношение на индикатора *Оценяване на учителя по английски език*.

Фиг. 4. *Оценяване на учителя по английски език* ***– средни стойности***

**

Значително повишаване на стойностите е установено при индикатора *Оценяване на часа по английски език* (Фиг. 5). Съществено подобрение се наблюдава в паралелката, в която са въведени алтернативни форми на изпитване. Отчетената разлика между групите е статистически значима (p <0,001).

Фиг. 5. *Оценяване на часа по английски език* ***– средни стойности***

**

Проучването на промените по показателя *Нагласи към изучаването на английски език*,установени на базата на резултатите от входните и изходните измервания, също показва статистически значимо нарастване за експерименталната група, което е достоверно (*р* < 0.01). Стойностите на изследваните лица от тази група в края на експеримента са по-големи в сравнение със стойностите, отчетени на констатиращия етап (Фиг. 6). Регистрирано е и леко увеличение на стойностите в контролната група, в сравнение с установените в началото на експеримента, но то не е статистически значимо.

Фиг. 6. *Нагласи към изучаването на английски език****– средни стойности***

**

След прилагане на статистическата процедураANOVAза скалата*Нагласи към англоговорящи хора*,се установи, че в края на експеримента има различия между изследваните групи (Фиг. 7),но отчетеното вариране не е статистически значимо (*р =*.679).

Фиг. 7. *Нагласи към англоговорящи хора* ***– средни стойности***



Не се установява междугрупова разлика по отношение на тази субскала. От статистическа гледна точка, може да се направи изводът, чефункционалната връзка между изучавания фактор и нагласите относно говорещите целевия език не е достатъчно силна или с използваните средства не могат да се получат по-значими статистически доказателства за тази субскала. **Подхипотеза 3.4 не е потвърденa** в проучването–няма статистически значим ефект.

Независимо от несъответствието, установенo за Подхипотеза 3.4, третата хипотеза се приема. Резултатите от проведения Еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) за останалите три субкали предоставят достатъчно доказателства, че нагласите към изучаването на английски език, както и оценяването на учителя и на учебните часове по английски език, могат да бъдат повлияни положително от прилагането на ДO, допринасящо за създаване на комуникативна среда, различна от традиционния контекст на оценяване.

**Работна Хипотеза № 4**

Стойностите на учениците от експерименталната група по показателя тревожност при финалното измерване са по-ниски в сравнение със стойностите, отчетени в началото на експеримента (Фиг. 8). Намаляването на нивата на тревожността на изследваните лица е по-голямо за участниците в експерименталната група (M = -00. 30, SD = 0.20), отколкото за тези в контролната група (M = -0.08, SD = 0.20), F (1, 48) = 27,035, p < .001(Приложение *D*, Таблица 8.1).

Анализът ANOVA за третата нелингвистична променлива също показва значителен ефект на заключително ниво – за изследваните лица в експерименталната група, F (1, 48) = 27,035, p <0,001. Въз основа на статистическия анализ на данните, получени по скалата *Тревожност, свързана с изучаване и използване на английски език*, се приема и четвъртата изследователска хипотеза (РХ4). Експерименталното условие води до по-ниски стойности на тревожност. Резултатите, според които учениците от целевата група изпитват тревожност в по-ниска степен, може да се обясни с ефекта от разнообразяване на езиковите практики чрез въвеждане на алтернативни форми на изпитване. Систематичното участие на учениците в процесите на динамично оценяване способства за обогатяване на техния езиков опит и е съпътствано от осмисляне и практическо приложение на усвоените знания.

Фиг. 8. *Тревожност, свързана с изучаване и използване на английски език* ***– средни стойности***



Резултатите потвърждават, че кооперативната ситуация на използване на целевия език, обусловена от процесите накомуникация, взаимодействиe, и установяване на взаиморазбиране,сеоказва ефективенконтекст за обучение на ученицитепо отношение на оказаното въздействиевърху равнищата на тревожност**.** Регистрираното статистически значимо вариране между групитепоказваползотворния ефектотработатазапостигане на желаните общи цели**.**

Анализът на статистическитерезултати за установяване на различия по показател тревожност потвърждавазначениетона създаването наблагоприятна, стимулираща и предразполагаща учебна среда, в която ученицитеупражняват контрол върхументалните сипроцесипод ръководството на учителя исевъзприематкатоуспешниучастници в комуникативен акт.Насърчаването на учениците да работят и разсъждават заедно, взаимодействайки си в своята колективна Зона наблизкоразвитие, се оказва ключов актив за намаляването на тревожността.

**Работна Хипотеза № 5**

В експерименталната група е регистрирано повишаване на средно-аритметичната величина (Фиг. 9). Необходимо е обаче да се провери дали разликата е статистически значима, като се подложат на еднофакторен дисперсионен анализ получените резултати, според които увеличаването на постиженията е по-голямо за участниците в експерименталната паралелка (M = .37, SD = .24), отколкото за тези в контролната (M = .07, SD = .23).

Тъй като изследваните групи показват различни нива на владеене на целевия език в началото на учебната година, е използвана ANOVA – за неутрализирането на този ефект и статистическото изравняване на регистрираните при предварителното измерване различия*.*

Фиг. 9. Резултати от формалното оценяване.

Оценки на експерименталната и контролната група



Интерпретацията на резултатите от статистическия анализ на варирането в стойностите на измерваната величина (*Таблица 1*) показва, че промяната в резултатите, регистрирана между предварителното и последващото измерване е значимо по-голяма за експерименталната група, отколкото за контролната група. Резултатите от статистическия анализ, докладвани в *Таблица* *1,* показват, че получената стойност за **p** е **по-малка от 0.01**, т.е., **следва да се отхвърли нулевата хипотеза H0**, съгласно която двете средноаритметични стойности са равни. Следователно, може да се заключи, че експерименталното условие е довело до наблюдавания ефект, а не други фактори, които не са отчетени.

***Таблица 1.* Резултати от ANOVA**

|  |
| --- |
| Тестове за междугрупови ефекти |
| Зависима променлива: увеличаване на стойностите |
| Източник | Сума на квадратите от тип III | Степени на свобода | Среден квадрат | F | Значи-мост | Частичен Ета на квадрат |
| Коригиран модел | 1,078a | 1 | 1,078 | 19,812 | ,000 | ,292 |
| Секуща | 2,446 | 1 | 2,446 | 44,983 | ,000 | ,484 |
| Ефект  | 1,078 | 1 | 1,078 | 19,812 | ,000 | ,292 |
| Грешка | 2,611 | 48 | ,054 |  |  |  |
| Обща стойност | 6,135 | 50 |  |  |  |  |
| Коригирана обща стойност | 3,688 | 49 |  |  |  |  |
| a. R на квадрат = ,292 (Изравнен R на квадрат = ,277) |

След представянето на резултатите от еднофакторния дисперсионен анализ, въз основа на който е направен изводът, че има различие между двете средноаритметични стойности, интерес представлява интерпретацията на резултатите от *F-статистиката.*

**Резултатите от дисперсионния анализ (F-статистиката)** показват значително влияние **F (1, 48) = 19.812,** с вероятност от случайно отклонение **p < 0.001** (Таблица 1).Може да се направи изводът, че е малко вероятно полученото F-съотношение да е случайно. Наблюдаваната статистическа значимост на получените резултати представя доказателство за вероятността наблюдаваният ефект, т.е. статистически значимата разлика между двете изследвани групи, да е резултат от експерименталното въздействие, т.е. да не се дължи на случайна грешка. Емпиричната стойност на F-статистиката дава основание с голяма вероятност да се приеме хипотеза.

**Докладване на размера на ефекта и доверителен интервал за средните стойности**

Установен е голям размер на ефекта (η2 = .292, p <.05), което показва, че значителна част от варирането в данните, представящи нивата на изследваната величина „успех по английски език”, може да се обясни с ефекта на експерименталното условие, а не със случайна грешка на измерването. **Стойността на ета на квадрат** показва много силна връзка между експерименталното условие и ефекта. Тоест представената операция за описание на данните предоставя статистически доказателства, че промяната в метричната зависима променлива, отразяваща успеваемостта, може да **се дължи в значителна степен на ролята на изследваната независима променлива**.

***Таблица 2.*** **Експериментален ефект**

|  |
| --- |
| **Средни стойности** |
| Dependent Variable: GainScores  |
| Средно – аритметичнa стойност | Стандартна грешка | 95% доверителен интервал  |
| Долна граница | Горна граница |
| ,221 | ,033 | ,155 | ,288 |

**Интерпретация на доверителния интервал**

Средната стойност, стандартната грешка и 95%-ният доверителен интервал за средната стойност са показани в Таблица 2. Изчисляването на стойностите за контролната и експерименталната група показва, че доверителният интервал (който варира от .155 до .288) не съдържа числото нула. Това означава, че има значително подобрение за учениците, които са подложени на експерименталния ефект.

Съпоставката на базата на статистическите данни, в които е представено междугруповото вариране в стойностите на изследваната величина, доказва, че групата, в която е въведен експерименталният модел на алтернативно оценяване, повишава нивото на успеваемост в контекста на обучението по английски като чужд език. Доказва се каузалният ефект на изследвания фактор, т.е. експерименталното условие оказва въздействие върху повишаването на оценките.

**Работна Хипотеза № 6**

Хипотеза 6 е подкрепена от анализа на емпиричните данни. Установена е статистически достоверна разлика при измерване на междугруповото вариране в средните стойностите на изследваната величина – оценките от граматическия тест за проверка на ученическите постижения (p < .001, Приложение H, Таблица 1). Статистическият анализ потвърждава каузалния ефект от интегрирането на ДО в педагогическите процеси. Отхвърлена e нулевата хипотеза, според която няма статистически значимо различие в сравняваните статистически показатели.

Предвид отчетените статистически значими разлики в представянето на участниците в двете групи на граматическия тест, може да се направи изводът, че групата, в която са провеждани експериментални сесии, демонстрира по-голям напредък в усвояването на формите за образуване на минало просто и минало перфектно време.

Въз основа на предложения анализ на резултатите, реализиран за установяване на различия по изследваните показатели, може да се направи следният извод: методът ДО би могъл не само да послужи за целите на оценяването, но и да се приложи като обучителен инструмент в образователната практика.

**VIII. СТРУКТУРА И** **СЪДЪРЖАНИЕ** **НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

Дисертацията е разработена в рамките на 310 стандартни страници и се състои от увод, четири глави, структурирани съобразно теоретичното и емпиричното изследване на проблематиката, заключение, библиография, приложения и декларация за оригиналност на съдържанието. В дисертационния труд са представени седем таблици и четири фигури. Библиографията включва общо 350 заглавия на български и английски език, отнасящи се до изследваната проблематика.

**Синтезирано представяне на дисертационния труд**

В първата глава на дисертацията е направен обзор на основните концепции и модели, утвърдили се в полето на чуждоезиковото тестиране и оценяване. На критическо разглеждане са подложени форми и модели на оценяване, принадлежащи към основните разглеждани парадигми, както и взаимовръзката им с процесите на преподаване и изучаване на чужд език. Проследяват се различни видове измерване на лингвистичните знания и умения и категоризиране на тестовете. Представят се основни функции на оценяването на постиженията в езиковото обучение, критерии за качество на езиковите тестове и тестови задачи, етапи при създаването на тестовете и видове тестови формати.

Разгледани са основни теоретични постановки на проблема за валидното, надеждно и ефективно оценяване на езиковите способности. Направен е теоретичен обзор на литература, в която се обсъждатсъдържанието и характеристиките на понятието „комуникативна компетентност”, въведено от американския социолингвист Дел Хаймс през седемдесетте години на ХХ век – като реакция на използваното от Ноам Чомски понятие „езикова компетентност”.

В дисертационното изследване е направен опит за съпоставителен анализ на основни модели на комуникативната компетентност, предложени от различни автори, които поставят акцент върху отделни аспекти на езиковата способност. Опитът за изясняване на сходствата и различията между наличните модели е продиктуван от разбирането, че в процеса на неколкократното преформулиране и преосмисляне на понятието се получават пролуки и неясноти относно съдържателната същност на включените елементи. А за целите на изследване, попадащо в полето на чуждоезиковото оценяване, е необходимо изясняване на съдържателните компоненти, включени в понятието комуникативна компетентност.

Същността и обхватът на комуникативната езикова компетентност са обсъдени от различни перспективи, които се срещат в разбирането й като интуитивно, недекларативно, функционално знание и владеене на принципите, необходими за ефективно участие в комуникативен акт.

Предлага се аналитичен прочит на разглежданите дефиниции. Особено внимание е отделено на взаимовръзката между лингвистичните и екстралингвистичните елементи на речта и постулираната необходимост в социалното общуване говорещите на езика (майчин или чужд) да го използват не само граматически правилно – въз основа на лингвистичната компетентност, но и по подходящ, уместен начин, в съответствие със социолингвистичните норми на употреба.

Разглежда се позицията на Дел Хаймс по отношение на трактовката на понятията, предложени от Чомски (1965) – компетентност и речева реализация. Обсъдени са термините „граматичност” и „приемливост”, които Чомски използва, за да доразвие идеите си за компетентност и речева реализация.

Отграничавайки позицията си от тезата, която застъпва Чомски, Хаймс извежда аргументи в подкрепа на твърдението, че проучването на социално-културните аспекти е ключово в изучаването на езиковата употреба и включва четири аспекта:  възможност, осъществимост, уместност и успех на действителната речева реализация.

Разглеждат се теоретични постановки, свързани с проблемите на оценяването на комуникативната компетентност. Раздел *2.4.4.* „Социокултурни перспективи къмчуждоезиковото изпитванеи оценяване” на първата глава на дисертацията се фокусира върху разглеждането на чуждоезиковото оценяване като практическа и изследователска дейност в светлината на социокултурната парадигма, основаваща се на научното наследство на Виготски. Акцентът в тази част от теоретичното изследване попада върху концептуалната рамка, разработена от когнитивния психолог, както и върху практики, методи и модели на оценяване, които предлагат операционализиране на принадлежащите към нея абстрактни конструкти. Възприемайки теоретичните постулати, формулирани от Виготски и неговите колеги, настоящото проучване се основава на концепцията за единство и взаимообусловеност на вътрешноличностните и междуличностните процеси (Vygotsky, 1978), които функционират като контекст-генериращи механизми. С възприемането на този холистичен подход към концептуализирането на когнитивното развитие, включително развитието на междуезиковата система, изследователската позиция в настоящия труд се отграничава от картезианския дуализъм.

В следващата глава е разгледан вторият основен кръг проблеми в дисертационния труд – обединени под общото наименование нелингвистични фактори, които, заедно с езиковата способност, оказват влияние върху ученето, представянето на усвоените чуждоезикови знания в изпитна обстановка и практическото прилагане на уменията извън класната стая. Глава 2 на дисертацията представя резултатите от систематично проучване по темата. Съпоставят се теоретични постановки и са представени различни таксономични системи, които организират изследваните нелингвистични променливи. Синтезирани са резултатите от изследвания, посветени на ролята им в обучението и оценяването.

В третата главае изложена изследователската програма и концепцията на изследването. Представен е процесът на разработване на модела на ДО, параметрите на изследването и организацията на проведения квази-експеримент. Изяснени са приложените методи за формиране на извадката, типа на използваните данни, независимите и зависимите променливи, изследователските методи и приложените процедури и инструменти.

Изложени са целта и контекстът на изследването. Включва обособени раздели, посветени на историята на изследването, постановяване на проблема, обосновка на избора на парадигмата, концептуален подход. Представени са изследователските въпроси, работните хипотези, методите на събиране на данни, изследователските инструменти, прилагани в учебната среда и логическата обосновка на квази-експерименталнoтo изследванe. Третата глава предоставя и подробни данни относно изследователската методология. Представя методи, процедури, участници в изследването, променливи за изследване, инструменти, етапи на изследването, използвани дидактически задачи и статистически методи.

Въз основа на дефинираната в първа глава концептуална рамка на чуждоезиковата комуникативна компетентност, е представен изграденият експериментален модел на ДО. Изследваният подход към оценяване на езиковото поведение, представен в първата глава на концептуално ниво, е обсъден в практико-приложен план. Разгледани са същността, обхватът, функциите и целите на този тип оценяване в учебна среда и е дефинирано поле за дидактическия експеримент.

Четвъртата глава е посветена на организацията и анализа на резултатите от педагогическия експеримент. Представени са статистическите данни, получени от обработването на въпросника (вж Приложение D). Детайлно са показани резултатите от сравняването на средните стойности, изчислени в двете групи, за изследваните величини – въз основа на входните и изходните равнища. След като са обсъдени резултатите от статистическата обработка на получените данни за разглежданите индикатори, са направени изводи от експерименталната проверка на формулираните хипотези.

След анализа на емпиричните данни, получени от проведеното квази-експерименталното изследване, са представени ограниченията, изложени са приносите на дисертационния труд и са очертани препоръки към бъдещи изследвания.

**IX. ЗНАЧИМОСТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО**

През последните години в изследвания, занимаващи се с проблемите на чуждоезиковото изпитване и оценяване, все по-често се обосновава необходимостта да се изведе на преден план комуникативната ориентация на тестовите форми. Емпиричните резултати потвърждават, че езиковите знания трябва да бъдат приложени в социален контекст и, въз основа на получената езикова извадка, да се направят заключения относно функционалната компетентност на оценяваните. Голяма част от затрудненията, които обучаемите изпитват при реалното комуниктивно използване на езиковите умения, се дължи на сериозните несъответствия между различните аспекти от владеенето на изучавания език спрямо съставните компоненти на комуникативна компетентност – граматическа, дискурна, социолингвисична и стратегийна компетентност. В светлината на разгледаните проблеми се откроява значимостта на изследвания върху педагогическата ефективност на оценяване, базирано на задачи. Настоящият труд представя резултатите от проучване, посветено на модела на ДО, въведен експериментално в процеса на училищното обучение с цел получаване на данни относно речевото поведение на учениците.

Оценяването, базирано на задачи,придобива нарастващо значение в педагогическите практики в световен мащаб и попада във фокуса на все повече изследвания*.* Нарастващият интерес към този дидактически подход се обяснява със заложените в него възможности за оценяване не само на граматическата компетентност, но и на другите аспекти на комуникативната компетентност, следвайки четирикомпонентния модел, предложен от Кънали и Суейн.

Изборът на концептуална рамка за разработване на експерименталния модел се основава на схващането, че прагматичната способност за правилно и уместно прилагане на чуждоезиковите знания и умения може да се оценява ефективно, когато обучаемите използват езика-цел за преодоляване на проблеми, търсене на решения и постигане на конкретни цели.

**Оценка на научните резултати**

Изследването на взаимозависимостите между индивидуално-личностното и фактори, обусловени от социалния, исторически и културен контекст, намира реализация в провеждането на квази-експеримент за установяване на ефекта от въвеждането на динамичен модел на оценяване. Направен е aнализ на промените, настъпили в резултат на подлагането на целевата група на въздействието на експерименталното условие.

Като резултат от експеримента се получи съвместяване, при което структурата на традиционния подход към оценяването не се нарушава, а се надгражда. В дисертационното изследване е възприет холистичен подход, в чиято основа са залегнали интегрирането и взаимодействието между статистически-базираното психометрично измерване на придобитите чуждоезикови знания и умения и динамичното оценяване.

**X. ОСНОВНИ ЗАКЛЮЧЕНИЯ И ПРИНОСНИ МОМЕНТИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

**1. Обобщения и** **заключения**

Изводите, формулирани в дисертационния труд, са направени въз основа на доказването на шест работни хипотези. Хипотеза 1 е подкрепена от статистическите данни. Резултатът от извършения корелационен анализ потвърждава статистически значимата взаимовръзка (на ниво α = 0.01) между резултатите от формалното оценяване в чуждоезиковата класна стая и оценките, получени от учeниците въз основа на участието им в експерименталния динамичен модел на оценяване. Относително високият корелационен коефициент е показател за критерийната валидност на задачите, включени в подложения на изследване модел. Статистическите данни, получени въз основа на приложената аналитична процедура, показват, че няма систематични несъответствия между измерванията.

Изследователските хипотези № 2, 3 и 4 са потвърдени. Повишаването в стойностите на изучаваните променливи е по-голямо в експерименталната група, отколкото в контролната група. Резултатите от предварителното и финалното измерване, получени въз основа на приложения инструмент AMTB в двете изследователски групи (Приложение D), са анализирани чрез ANOVA, за установяване на вътрешногруповото вариране.

Резултатите показват значителни разлики между средните стойности, получени за двете изследвани групи, в края на експерименталния период. Изключение се наблюдава при индикатора *Нагласи към англоговорящите хора*, за който почти няма промяна в стойностите (*р=*.679). Резултатите от проведения еднофакторен дисперсионен анализ (ANOVA) за изследваните показатели показват, че съществува статистически значима каузална връзка за изследваните подскали на *AMTB*, както следва: *Интерес към чужди езици*, F (1, 48) = 20.321, p < .05, *Желание за изучаване на английски език*, F(1, 48) = 15,260, p < .001, *Оценяване на учителя по английски език*, F(1, 48) = 33,921, p < .001, *Оценяване на часа по английски език*, F(1, 48) = 26,423, p < .001, *Нагласи към изучаването на английски език*, F(1, 48) = 72,464, p < .001.Отчетените междугрупови различия за индикаторa *Сила на мотивацията за изучаване* са на границата на статистическата значимост (*p* = .05). Изследваните лица от експерименталната група в края на експеримента в по-малка степен изпитват тревожност, F(1, 48) = 27,035, p < .001.

Статистическите данни показват, че експерименталното условие оказва статистически значимо въздействие върху нивата на нелингвистичните променливи. При ниво на значимост α = .05, резултатите за експерименталната и контролната група, като се отчитат данните от предварителния тест, показват, че съществуват статистически значими разлики между резултатите за двете групи.

Работна Хипотеза №5 е потвърдена. Учениците от експерименталната група получават значително по-високи резултати (p <0.001, F(1, 48)= 19.812, Таблица 1). Потвърждаването на тази хипотеза също доказва педагогическия ефект от диверсифицирането на оценяването на чуждоезиковите постижения и въвеждането на модел на използване на целевия език, основаващ се на ключови конструкти от теоретичната рамка на Виготски.

Резултатите от проведения еднофакторен дисперсионенанализ ANOVA (Таблица 4) показват, че изследователската хипотеза за причинно-следственото въздействие не може да бъде отхвърлена (ρ = 0.00) и че е наличен статистически значителен ефект от експерименталното условие в целевата група.

Хипотеза № 6 е подкрепена от анализа на емпиричните данни. Установена е статистически достоверна разлика при измерване на междугруповото вариране в средните стойностите на изследваната величина – оценките от граматическия тест за проверка на ученическите постижения (p < .001, Приложение H, Таблица 1). Статистическият анализ потвърждава каузалния ефект от интегрирането на ДО в педагогическите процеси. Отхвърлена e нулевата хипотеза, според която няма статистически значимо различие в сравняваните статистически показатели.

Въз основа на резултатите от корелационния анализ (Хипот. 1) и установените каузални връзки между условието и разгледаните резултативни променливи (Хипотези 2 – 6), се защитава издигнатата теза, че експерименталният модел е приложим и педагогически ефективен. Констатира се, че е възможно да бъде оптимизиран процесът на оценяване на чуждоезиковите знания и умения чрез въвеждане на модела на ДО, разработен в теоретичната и аналитична перспектива, очертана от възгледите и понятията, предложени от Виготски. Направен е изводът, че възприемането на холистичен подход към оценяването на езиковото поведение позволява да се получи цялостна информация относно езиковата компетентност на обучаемите и относно развитието на междуезиковата им система. Обсъжда се ключовата роля на учителите в прилагането на експерименталния модел, който позволява отместване на фокуса от подхода „оценяване на наученото” към „оценяване за целите на ученето”. Анализират се възможностите за функционално прилагане в българския образователен контекст на ДО, положено в социокултурната концептуална рамка, чиито основни принципи и конструкти формират символично пространство, в което се разгръща диалектиката между индивидуално-личностното и социално-обусловените фактори.

Изводите, направени въз основа на емпиричните данни от проведения квази-експеримент, са в съответствие с резултатите, очертани в литературата, която разглежда проучвания върху ефективността на ДО (Lantolf and Poehner, 2008, 2011, 2014; Thorne, 2004, 2005).

Доказателствата, основаващи се на статистическите данни, са достатъчно основание за извеждане на заключението, че този подход към оценяването може да се прилага за изпълнение на двойна функция. Работата в ЗБР, ориентирана към постигането на оптимално поле на полезно учебно взаимодействие, способства за представянето на многомерен профил на езиковото развитие на обучаемите, но и подпомага процесите на езикоусвояването. В обобщение, социокултурната теория предлага не само аналитичнa изследователска рамка, но и приложна методология, която може да се използва за подобряване на образователните процеси.

Резултатите от изследването обаче не предлагат отговор на въпроса при какво съотношение между стандартни и алтернативни форми може да се постигне отимален педагогически ефект и ползотворнo учебно взаимодействие. Това е въпрос от особено значение за образователната практика и се нуждае от допълнително проучване.

**2. Приноси на дисертационния труд**

Основният принос се изразява в реализирането на главната цел – на базата на направен анализ на съществуващи практики и модели на оценяване, да се разработи и обоснове теоретично експериментална система за получаване на данни относно езиковото поведение на обучаемите.

Направен е обзор на литература, в която се разглеждат на теоретично и емпирично равнище изследваните проблеми относно оценяването на чуждоезиковите знания, умения и компетентности. Представен е теоретичен анализ на концептуални модели, при които функционалното прилагане на лингвистичните знания се разглежда като многофакторен процес, отразяващ взаимодействието на идиосинкратични фактори и фактори, които произтичат от социалния контекст.

Разгледани са утвърдени теоретични и изследователски парадигми, практики и методи на оценяване. Обсъдени са техните предимства и недостатъци по отношение на съществените критерии за валидност, надеждност, достоверност и ефективност. На тази база е разработен и обоснован теоретично експериментален подход към чуждоезиковото оценяване, в чиято основа са залегнали интерактивни средства за измерване на езиковите знания и умения и мотивирана активност на учениците от целевата група. С цел изясняване на поставените изследователски въпроси и проверка на работните хипотези, като част от разработката на тезата е проведено емпирично проучване в българска учебна среда.

Реализирано е проектиране, разработване и експериментално въвеждане на модел за оценяване на усвоените от учениците компетенции по английски като чужд език в българска речева среда. Експерименталното прилагане на формата „динамично оценяване” в контекста на българската класна стая е осъществено в рамките на 14 сесии, провеждани два пъти седмично в целевата група, като всяка сесия продължава 90 минути.

За целите на емпиричното изследване е разработен и валидиран граматически тест, приложен в експерименталната и контралната паралелка (Приложение С). Представени са статистическите данни от проучване на психометричните показатели на учениците (Приложение D). Анализирани са резултатите от проведения еднофакторен дисперсионен анализ ANOVA за проучваните величини. Представени са емпиричните данни от проведеното квази-експериментално изследване за установяване на педагогическата ефективност на предложения интегративен модел за оценка на комуникативната компетентност на чужд език. Въз основа на резултатите от статистическия анализ, е направен изводът, че динамичното оценяване (ДО) предоставя ефективна рамка за интегриране на преподаването и изпитването като диалектическа дейност.

В обобщение, резултатите от проведените в съответствие с целта и задачите на дисертационния труд теоретични и експериментални изследвания се свеждат до следните основни приноси:

* операционализиране на теоретичния модел на „дейностно ориентирано” учене и оценяване,разработен в традицията на Виготски,иприлагането мукато интегрална част на образователните дейности; прилагане на концепцията за работа в Зоната на близко равитие, система, в рамките на която се увеличава практическата насоченост на използването на езиковите способности;
* преосмисляне на абстрактни идеи и конструкти, залегнали в основата на социокултурната теоретична рамка на Виготски, в светлината на конкретни практически проблеми, открояващи се в процесите на чуждоезиково изпитване и оценяване. Разгледани са възможни подходи към търсене на практически решения на актуални въпроси, свързани с автентичността на езиковата употреба и с необходимостта от изпитни форми, разработени за оценяване на функционалната способност;
* очертаване в теоретичен и научно-приложен аспект на обхвата, съдържанието и функците на алтернативен модел на оценяване, разработен в социокултурната теоретична парадигма;
* изследване на конкретни учебни дейности в контекста на класната стая за чуждоезиково обучение, проведени с цел установявaне на ефекта от практическото прилагане на възможностите на алтернативното оценяване;
* апробиране на модел, който би могъл да се приложи в учебната практика като помощно средство за оценяване на способностите за ефективно прилагане на усвоените умения;
* обсъждане на методи за неговото използване в българския образователен контекст;
* разглеждане на резултатите от прилагането на модела на ДО в педагогическата практика като способ за диверсифициране на процесите на оценяване.

**XІ. СЪДЪРЖАНИЕ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

*СЪДЪРЖАНИЕ ..................................................................................................... ii*

*Списък на съкращенията .................................................................................... vi*

*Списък на таблиците …………............................................................................ vi*

*Списък на фигурите ............................................................................................ vi*

*Списък на приложенията ................................................................................... vii*

**1.** **УВОД**

**ВЪВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМАТИКАТА** ***..............................................................* 1**

**1.1.** Уводни бележки*.................................................................................................* 1

**1.2.** Идентифициране на научния проблем………..….…….….*...........................* 1

**1.3.** Мястона изследването в научното поле *..........................................................*2

**1.4.** Избор на изследователска парадигма*...............................................................* 3

**1.5.** Обосновка на изследването…….*......................................................................* 4

**1.6.** Значимост на изследването*.................................................................................*5

**1.7.** Цели и задачи*.......................................................................................................* 7

**1.8.** Теоретични основи *..............................................................................................* 7

* 1. Параметри на изследването*................................................................................* 8

**2. ГЛАВА 1**

**ИСТОРИЧЕСКИ И ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ. ОПРЕДЕЛЯНЕ НА**

**КЛИМАТА ЗА ЕЗИКОВОТО ТЕСТИРАНЕ.**

**ОСНОВНИ ПАРАМЕТРИ НА ЕЗИКОВИТЕ ТЕСТОВЕ …….....…............... 16**

**2.1. Очертаване на полето на езиковото тестване.**

**Представяне на взаимосвързани концепции ………….……………..…….….. 16**

**2.1.1.** Тестиране *..............................................................................................* 17

**2.1.2.** Оценяване (Assessment)*........................................................................* 21

**2.1.3.** Оценяване (Evaluation).*.......................................................................* 24

**2.1.4.** Оценяване „без тестове”....................................................................... 26

**2.1.5.** Измерване *.............................................................................................*  27

**2.1.6.** Заключителни бележки ………………….……………….*....................* 28

**2.2.** Основникритерии за качество на езиковите тестове *......................................* 31

**2.2.1.** Валидност *...............................................................................................* 40

1. Конструктна валидност ......................................................................40
2. Съдържателна валидност *..................................................................* 44
3. Критерийна валидност *........................................................................* 46
4. Валидност, свързана с предопределящия ефект на езиковия тест *..*48
5. Видимa валидност *..........................................................................*.... 50

**2.2.2.** Надеждност ............................................................................................. 53

**2.2.3.** Ефективност.............................................................................................. 59

**2.3.** Методи за изпитване ……………………..………………..……..……..……….. 60

**2.4.** Теоретични подходи към тестирането ………..................................................... 61

**2.4.1.** Тестване на отделни езикови елементи .................................................. 61

**2.4.2.** Психолингвистичната и социолингвистичната ера.

Интегративен подход*..........................................................................................* 66

**2.4.3.** Комуникативно езиково оценяване. Директният подход *.....................* 73

 **2.4.3.1.** Комуникативна компетентност…...*..........................................* 80

**2.4.4.** Социокултурни перспективи

къмчуждоезиковото изпитванеи оценяване *…*..*............….............................*  88

**2.4.5.** Новият дух на времето …………………….………..…….….…....……103

**2.5.** Видове информация, получена чрез езиково тестиране ……...…….…….....… 104

**3. ГЛАВА 2**

**В ДИАЛОГИЧНОТО НАПРЕЖЕНИЕ**

**МЕЖДУ СОЦИАЛНОТО И ИНДИВИДУАЛНОТО *............................................* 108**

**3.1.** Мотивация*................................................................................................................* 110

**3.2.** Нагласи …*................................................................................................................*124

**3.3.** Тревожност*...............................................................................................................*129

**3.4.** Самооценка …*..........................................................................................................*135

**4. ГЛАВА 3**

**ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПЕРСПЕКТИВИ *................................................................***143

**4. 1.** Основи на изследването*.......................................................................................*143

**4. 1. 1.** Обосновка за избора на парадигма *..........................................................*145

**4. 1. 2.** Излагане на изследователската позиция *.................................................*146

**4. 1. 3.** Концептуален подход*...............................................................................*146

**4. 1. 4.** Излагане на проблема *..............................................................................*149

**4. 1. 5.** Контекст и цел на изследването*..............................................................*150

**4. 1. 6.** Събиране на данни *...................................................................................*153

**4. 1. 7.** Инструменти *.............................................................................................*156

**4. 1. 7.1**. Изследователски дневник*..........................................................*158

**4. 1. 8.** Изследователска извадка*..........................................................................*158

**4. 1. 9.** Променливи за изследване*.......................................................................*158

**4. 1. 10.** Обосновка на изследователския подход*...............................................*160

**4. 1. 11.** Етапи на изследване *...............................................................................*161

**4. 2.** Изследователски въпроси *.....................................................................................*162

**4. 3.** Изследователски хипотези*....................................................................................*162

**4. 4.** Дизайн на изследването*......................................................................................* 164

**4. 5.** Методи*..................................................................................................................*165

**4. 5. 1.** Статистически методи*.............................................................................*166

**4. 5. 2.** Данни, анализирани чрез дедуктивна статистика *...................................* 167

**4. 6.** Процедури *.............................................................................................................* 168

**4. 6. 1.** Обосновка на процедурите на изследването …………….……………..169

**4. 6. 2.** Задачи и инструменти, използвани

за получаване на лингвистични данни …..………………………….…..………170

**4. 6. 3.** Прилагане на задачите и инструментите за оценка *................................*172

**4.7.** Етични въпроси *......................................................................................................*176

**5. ГЛАВА 4**

**РЕЗУЛТАТИ, ОБСЪЖДАНЕ**

**И АНАЛИЗ *.................................................................................................................*.. 177**

**5.1.** Резултати*................................................................................................................*177

5. 1. 1. Представяне на дескриптивна и дедуктивна статистика*..........................*177

5. 1. 2. Резултати от обработката на качествени данни*........................................* 182

5. 1. 3. Обсъждане на получените резултати*..........................................................*183

5. 1. 4. Ограничения и проблеми, свързани с валидността*...................................*192

5. 1. 5. Обобщение*..................................................................................................* 193

**5.2.** Обсъждане на резултатите *....................................................................................*195

 **5. 2. 1.** Обобщаване и анализ *...........................................................*..................... 195

**5.3.** Заключения и изводи ........................................................................................... 198

**5. 3. 1** Обобщаване на емпиричните доказателства *............................................* 201

**5. 3. 2** Приноси *........................................................................................................*203

**5. 3. 3** Изводи *.........................................................................................................*. 204

**5. 3. 4** Препоръки *...................................................................................................* 205

**5. 3. 5** Заключителни бележки *.............................................................................*. 206

**6. ПОСЛЕДНИ СЪОБРАЖЕНИЯ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ*........................................* 207**

**6.1.** Придвижване към модела „Оценяване за учене” *...............................................*208

**6.2.** Последни редове *...................................................................................................* 210

***Библиография ..............................................................................................................* 212**

***Приложения*** ***................................................................................................................* 225**

**Библиография**

**Alderson, J. C. and Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment. *Language Teaching*, *34*(4), 213–36.**

**Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In: C. Emerson and M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press. 60-102.**

**Brindley, G. (2007). Editorial. *Language Assessment Quarterly*, 4, 1–5.**

**Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Janovich Publishers.**

**Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In: J. P. Lantolf and G. Appel. (eds.), Vygostskian approaches to second language research. New York: Ablex Publishing Corporation, 33-56.**

**Genesee, F. and Upshur, J. A. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. Cambridge Cambridge University Press.**

**Georgieva, M. (2010). EFL: from You Sound Like Dickens to International English. In: Saxena, Mukul and Tope Omoniyi (Eds.). *Contending with Globalization in World Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 163 – 182.**

**Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds), Sociolinguistics, Harmondsworth: Penguin Books.**

**Humboldt, W. (1948). *Über die Verschiedenheit des menschliche Sprachbaues*. Berlin: Springer.**

**Kazakina, M.G. (1981). *Samootsenka na lichnostta na uchenika i pedagogicheskite uslovia za nejnoto formirane*. Leningrad: Ministerstvo na prosvetata TEXT [Казакина, М.Г. (1981). Самооценка личности школьника и педагогические условия ЕЕ формирования. Ленинград: Министерство просвещения ТЕКСТ].**

**Kovalev, V.I. (1988). *Povedenia i dejnosti*. Moskva: Nauka [Ковалев, В.И. (1988). Поведения и деятельности. Москва: Наука].**

**Lantolf, J. P. and Frawley, W. (1988). Proficiency: understanding the construct. *Studies in Second Language Acquisition*, 10. 181–195.**

**Lantolf, J. P. and Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford Oxford University Press.**

**Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. New York: Basic Books.**

**Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.**

**Meyer, H. (2004). *Was sind Unterrichtmethoden? Padagogik*, 1, 12-15.**

**Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech, 79*, 151-167.**

**Nikolov, P. (1985). *Integralniat podhod v pedagogicheskia proces*. Sofia: Narodna Prosveta [Николов, П. (1985). Интегралният подход в педагогическия процес. София: Народна просвета].**

**Poehner, M. E. and Lantolf, J. P. (2003). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *CALPER Working Papers Series*, No. 1. The Pennsylvania State University, Center for AdvancedLanguage Proficiency, Education and Research.**

**Poehner, M. E. and Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research, 9*(3): 1–33.**

**Poehner, M. E. (2015). *A casebook of dynamic assessment in foreign language education*. University Park, PA: Center for Advanced Language Proficiency Education and Research, The Pennsylvania State University.**

**Rea-Dickins, P. and Gardner, S. (2000). Snares and silver bullets: disentangling the construct of formative assessment. *Language Testing,* 17, 215-243.**

**Thorne, S. L. (2004). Cultural Historical Activity Theory and the Object of Innovation. In: Oliver St. John, Kees van Esch & Eus Schalkwijk (Eds). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang Verlag, 51-70.**

**Thorne, S. L. (2005). Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *Modern Language Journal*, *89*(3), 393–409.**

**Vardomatsky, A.P. (1987). *Moralno regulirane na povedenieto*. Minsk: Nauka i Tehnika [Вардомацкий, А. П. (1987). Моралная регуляция поведения. Минск: Наука и техника].**

**Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.**

**Vygotsky, L, (1998). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Child Psychology*, Volume 5. New York: Plenum Press.**

**Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.**

**Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.**