



СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ

„СВЕТИ КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО КЛАСИЧЕСКИ И НОВИ ФИЛОЛОГИИ
КАТЕДРА ПО МЕТОДИКА НА ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

АВТОРЕФЕРАТ НА ДИСЕРТАЦИЯ

**ВНЕДРЯВАНЕ НА ИНТЕГРИРАН МОДЕЛ ЗА ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ
ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ИКОНОМИСТИ**

на **Петър Димитров Тодоров**

за присъждане на образователна и научна степен „**Доктор**“ по
професионално направление 1.3 (Методика на обучението по
английски език)

Научен ръководител: проф. дпн Тодор Шопов

София, 2016 г.

УВОД

Развитието на високите технологии през последните години доведе до промени във всички сфери на обществения живот. Бързите темпове на промяна не подминават и сферата на образованието, което от необходимост или задължение преди, сега се е превърнало в маркетингов продукт, който все повече и повече трябва да бъде предлаган в лъскава опаковка, за да се хареса на потребителите (ученици, студенти, и други обучаеми). С други думи, образованието, било то начално, средно, висше или професионално, трябва да бъде в крак с високите технологии, като ги усъвършенства, внедрява, и съответно, предлага.

Работната дефиниция, която сме приели за изпълнението на настоящия изследователски проект, е – електронното обучение е учебен процес, при който 50% процента от количеството учебна работа (вкл. Работа, ръководена от преподавател и самостоятелна работа) се извършва чрез прилагането на информационни и комуникационни технологии (ИКТ), а другите 50% – работа в присъствените часове.

Ето защо проблемите, които трябва да бъдат изяснени, са: Какъв модел на електронно обучение би бил най-удачен при изучаването на английски език от студенти икономисти? Може ли този модел да бъде поставен в конкретна методическа рамка? Как да бъде внедрен този модел в учебната програма на студентите, за да не внесе той допълнително натоварване? Как да оценим степента на ефективност и приложимост на този модел? Какви ще бъдат научните и практическите ползи от този модел?

I. ОПИСАНИЕ НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯ ПРОЕКТ

I.I. Избор на тема, проблем и изследователски въпрос

Настоящото изследване е замислено чрез прилагането на стратегическо планиране. Така сме поставили във фокуса на проекта постигането на определената от нас цел, която е формулирана по-долу, и е свързана с избора на тема, а именно – внедряване на интегриран модел за електронно обучение по английски език на икономисти; избор, който не е случаен, като се има предвид фактът, че изучаването на чужд език за специфични цели е процес, който изисква използването на разнообразни методи и ресурси.

Главният изследователски въпрос на настоящия изследователски проект е дали прилагането на ИКТ в учебния процес осигурява качеството на обучението.

I.II. Обект на изследването

Обект на изследването ще бъде обучението по английски език за специфични цели на студенти икономисти от специалност международни икономически отношения (МИО), редовно обучение в Стопанска Академия „Д. А. Ценов“ – гр. Свищов. Специалността е избрана поради факта, че студентите изучават първи чужд език през целия период на обучение от четири години.

I.III. Предмет на изследването

Предметът на изследването ще бъде представянето на горепосочената група студенти в различните дейности, създадени специално за тях във виртуална среда и съпоставянето на това представяне с обучението им в редовните присъствени часове.

I.IV. Цели и задачи

Целта на настоящата разработка е:

- да изясни дали внедряването на методически обоснован модел за електронно обучение може да подпомогне обучението на студенти икономисти по английски език;
- да очертае рамка за по-широкото прилагане на електронното обучение от преподавателите по чужди езици.

За постигането на горепосочените цели си поставихме следните задачи:

1. обзор на научната литература;
2. подбор на дидактически материали на базата на съществуващи учебници, учебни помагала, и онлайн източници, които да бъдат включени в обучението на студентите по икономически английски език;
3. създаване на авторски дидактически материали, включително аудио-визуално съдържание, което да допълни наличните такива;
4. разкриване на виртуална среда за обучение (от английски език - virtual learning environment), в която ще се обособят учебни блокове, в които ще бъде включено подбраното и създадено съдържание, и в която ще се извърши самото обучение;
5. провеждане на самото обучение
6. анкетиране на студентите преди провеждането на експеримента, за да се изяснят техните очаквания и след приключването му, за да се установи степента им на удовлетворение от проведеното обучение;
7. анализ на резултатите от проведения експеримент.

I.V. Хипотеза

Във връзка с формулирания по-горе изследователски въпрос работната хипотеза на настоящия изследователски проект е, че прилагането на електронно езиково обучение осигурява качеството на преподаването и ученето на английски език.

Приема се за H_0 – внедряването на модел за електронно обучение няма положително влияние върху качеството на обучението по английски език на студенти икономисти.

При положение, че H_0 бъде отхвърлена се приема H_1 – електронното обучение има положително влияние върху качеството на обучението по английски език на студенти икономисти.

I.VI. Методи и организация на изследването

За постигането на целите и задачите на изследването ще използваме следните методи:

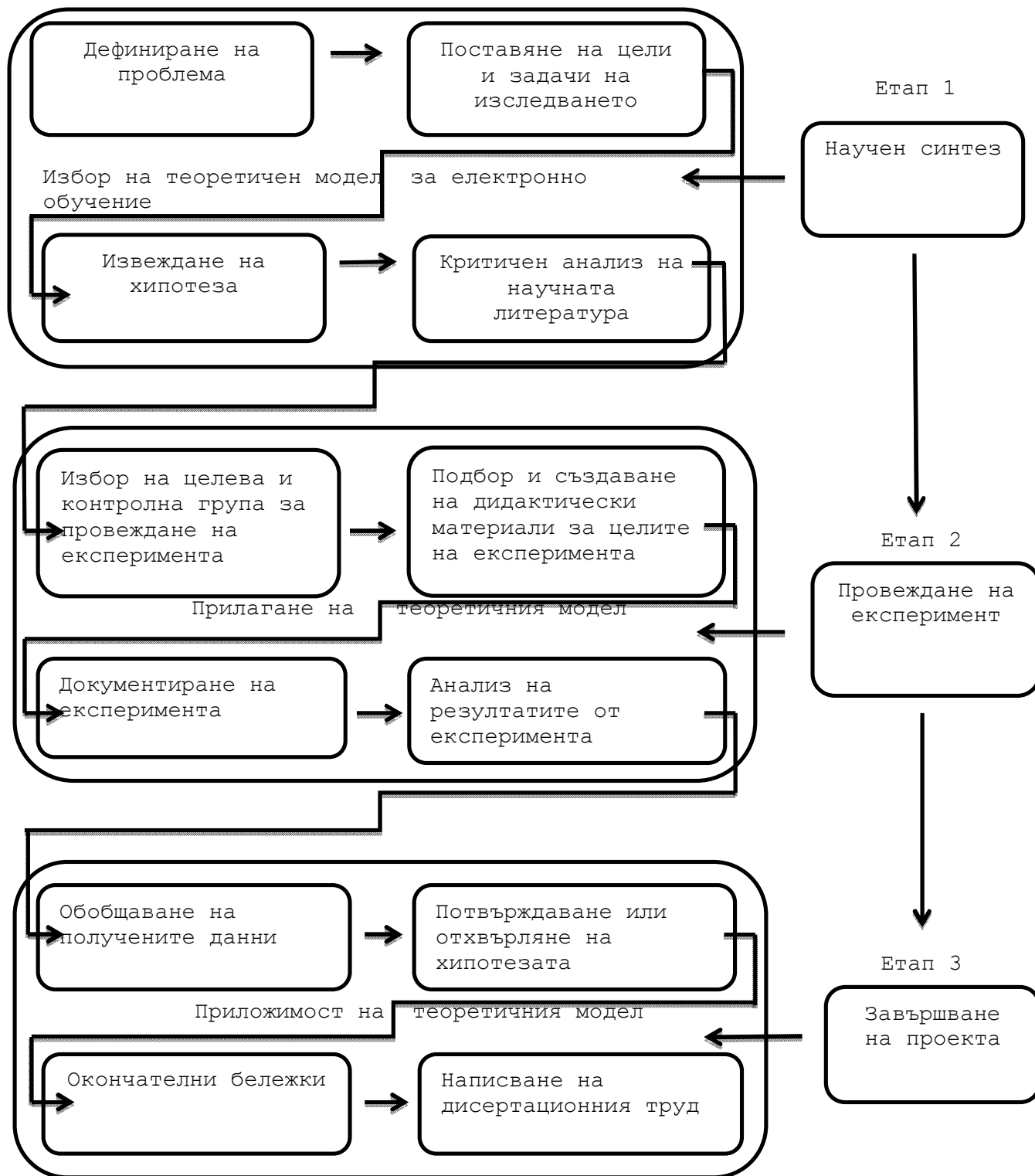
1. педагогически експеримент с група обучаеми, поставени във виртуална среда, за изпълнението на който ще бъдат използвани следните средства:
 - система за управление на обучението Moodle, в която ще бъде създадена виртуалната среда;
 - аудио и визуална техника, която ще бъде използвана при създаването на част от дидактическите материали от преподавателите;
 - софтуер за създаване на дидактически материали: HotPotatoes;
 - софтуер за заснемане на екрана на компютъра: Snagit, Jing;
2. обзор на научната литература;

3. анкети, чрез които студентите ще могат да изразят своите очаквания преди провеждането на експеримента, както и да изкажат мнението си за проведения експеримент, което ще даде обективна представа за реалните резултати от изследването;
4. статистически анализ на резултатите от експеримента и интерпретиране на получените стойности.

II. Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд включва следните компоненти: съдържание, списък на фигури и таблици, увод, организация на изследването, изложение (три глави), заключение, научни приноси, списък с публикации, библиография, списък на приложения.

IV. ЛОГИЧЕСКА ДИАГРАМА НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯ ПРОЕКТ



Фигура 1: Диаграма на потока на данните.

ГЛАВА 1. ОБЗОР НА НАУЧНАТА ЛИТЕРАТУРА

Въпреки че електронното обучение е сравнително ново явление в научната литература, вече съществуват множество публикации в тази област. За да се придържаме към темата на нашето изследване, решихме да разгледаме проблема от следните гледни точки:

- Значимост на електронното обучение;
- Същност и развитие на електронното обучение;
- Теории за учение, свързани с електронното обучение;
- Видове електронно обучение;
- Виртуални среди за обучение;
- Тенденции в електронното обучение.

1.1. Значимост на електронното обучение

Ричардс и Шмит¹ (Richards and Schmidt) (2010, с. 191) дефинират понятието електронно обучение като „форми на обучение, в които преподавателят и студента са разделени във време и място и са свързани чрез употребата на онлайн технологии. Електронното обучение включва уеб-базирано обучение, виртуални класни стаи, дигитално сътрудничество и предоставянето на съдържание посредством Интернет“.

Причините за нарастващия интерес към електронното обучение Пейчева-Форсайт намира в „приносът на технологиите към интернационализацията и глобализацията на образованието; потенциалните възможности на технологиите за демократизация на образованието; потребностите и очакванията на учещите се, живеещи и работещи в информационното общество; нарастването на потребностите от обучение през целия живот; необходимостта учебните заведения да подобрят ефективността

¹ Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman.

и качеството на обучението и на администрацията и не на последно място – големият интерес на ИКТ бизнеса към образованието като един сериозен потребител на техните продукти”.²

Що се отнася до чуждоезиковото обучение, електронното обучение заема важно място в методиката на неговото преподаване. Като набляга на съвременните тенденции за развитието на чуждоезиковото обучение в Европейския съюз, Веселинов (2006, с. 5) твърди, че „решаването на езиковия проблем, което се оформя в Европа през последните години, е не въвеждането на „лингва франка“, а създаването на европейски модел на чуждоезиково обучение”.³ В този смисъл, електронното обучение би могло да бъде решаващ фактор при промотирането на един такъв модел.

1.2. Същност и развитие на електронното обучение

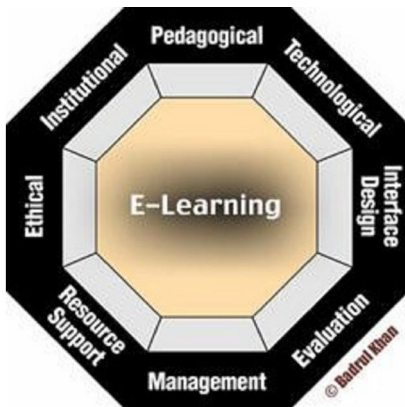
Съществуват много и различни интерпретации на понятието електронно обучение. Преди да се пристъпи към внедряването на електронно обучение от едно учебно заведение, трябва да бъдат взети предвид редица фактори. Според Кан (Khan), институциите трябва отговорят на въпроса „Какво е нужно, за да се създаде успешно електронно преживяване за учещи с различни потребности?” (2002) В този смисъл той предлага рамка за различните измерения на една среда за електронно обучение – виж фиг. 1.⁴ Както се вижда от фигурата, електронното обучение има педагогически, технологични, свързани с разработването на интерфейс, свързани с

² пак там.

³ Веселинов, Д. (2006) Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. Сп. Образование, кн. 5. 3-21.

⁴ Khan, B. A Framework for E-learning. Прочетено онлайн на адрес: <http://lomo.kyberia.net/diplomovka/webdownload/partial/elearningmag.com/E-Learning%20-%20A%20Framework%20for%20E-learning.pdf>. 05.02.2014.

оценяването, управленски, свързани с поддръжката на ресурси, етични и институционални аспекти.



Фигура 2: Рамка за електронно обучение.

Както твърди МакКала (McCalla, 2004), „обещанието на електронното обучение може да бъде проследено назад в 60те години на 20 век, където откриваме ранните системи за обучение подпомагани от компютър.“⁵

Ето и някои от по-важните моменти в развитието на електронното обучение от 60-те години на XX век до днес:

- През 1960 г., Университетът в Илинойс иницира система в класната стая, базирана на свързани компютърни терминали, където студентите могат да получат достъп до информационни ресурси.
- През 1963 г., Бърнард Лъскин (от англ. ез. Bernard Luskin) инсталира първия компютър в колеж и разработва обучение, подпомагано от компютър. Лъскин защитава своята забележителна дисертация към Университета в Калифорния, Лос Анджелис (на англ. ез. UCLA), като работи с Корпорация Ранд (Rand Corporation) при

⁵ McCalla, G. (2004). *The Ecological Approach to the Design of E-Learning Environments: Purpose-based Capture and Use of Information About Learners*. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004 (7). Special Issue on the Educational Semantic Web [www-jime.open.ac.uk/2004/7].

анализирането на препятствията при обучението подпомагано от компютър през 1970 г.

- Базираното на компютър обучение създава много електронни курсове като тези, разработени от Мъри Търоф (Murray Turoff) и Стар Роксан Хилтц (Starr Roxanne Hiltz) през 70-те и 80-те години на XX век в Института по Технологии в Ню Джърси (New Jersey Institute of Technology). Към средата на 80-те години на XX век, достъпът до съдържанието на курсове става възможен в много университетски библиотеки.
- Отвореният Университет (The Open University) във Великобритания и Университетът в Британска Колумбия (University of British Columbia) започват революция, като използват Интернет, за да доставят обучение.
- С появата на Световната Мрежа (World Wide Web) през 90-те години на XX век, преподавателите се спират на метода за използване на новите технологии, за да внедрят сайтове, които са ориентирани към многобройни обекти, за да създадат сайтове за курсове заедно със прости инструкции за своите студенти.
- През 1993 г. Гразиадеи (Graziadei) описва лекция, изнесена онлайн чрез компютър, урок и проект за оценяване чрез използването на електронна поща. Към 1994 г. е основано първото онлайн средно училище. През 1997 г. Гразиадеи описва критерии за оценка на продукти и развиване на курсове, базирани на технологии като портативни, възможни за възпроизвеждане и мащабиране и на достъпна цена, както и имащи дългосрочна ефективност на разходите.
- Към 1994 г. CALCampus представя първата си учебна програма, след като Интернет е все по-лесно достъпен

чрез телекомуникационните мрежи. CALCampus е мястото, където за пръв път се появяват концепциите за онлайн-базирано училище. С драстичното подобряване на функционалността на Интернет, мултимедиите започват представянето на нови схеми за комуникация; чрез изобретяването на уебкамери, образователите могат да записват уроци на живо, да ги качват на дадена страница. Идеята за Виртуално Образование скоро става популярна и много институции започват да следват новите норми в историята на образованието.

- Според проучване проведено през 2008 г. от Министерството на Образоването на САЩ, през академичната година 2006-2007, около 66% от държавните и частни училища започват да участват в студентски програми за получаване на финансова помощ. През 2008 г. Съветът на Европа приема решение за затвърждаване на потенциала на електронното обучение, за да се постигне равенство и подобрения в образованието в целия Европейски Съюз.⁶

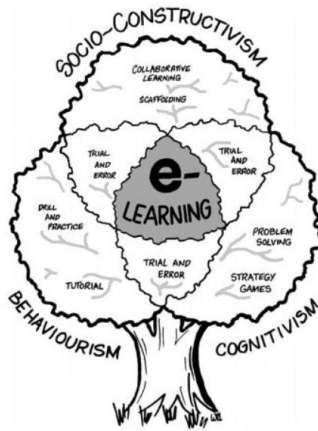
В наши дни най-значимият напредък в използването на технологии за прилагането на електронно обучение е въвеждането на термина „Уеб 2.0“ (от англ. ез. Web 2.0) и развиването и разработването на нови системи и технологии, свързани с него. O'Reilly определя основната характеристика на Уеб 2.0 технологиите като иновационна възможност за създаване на мрежи за ефективно сътрудничество посредством „архитектурата на участието“.⁷

⁶ <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning#History>. Прочетено на 08.02.2014.

⁷ Пейчева-Форсайт, Р., Сариева, Й. (2012) Въвеждане на Уеб 2.0 технологиите във висшето образование. Четвърта национална конференция с международно участие по електронно обучение във висшето образование. Сборник с доклади и резюмета. Свищов.

1.3. Теории за учене

Теориите за учене са важен аспект на изследвания проблем, тъй като те обясняват защо и как се е зародило и развило електронното обучение. Ето как Холмс (2002, с. 79) вижда електронното обучение според основните теории за учене, свързани с него:



Фигура 3: Препокриване на теоретичните основи в електронното обучение.⁸

1.3.1. Бихевиоризъм

Според Пейчева-Форсайт (2010, с. 8) „централна за бихевиоризма е идеята за ученето като условно-рефлекторно. То се провокира от получаването на стимули от околната среда, на които индивидът реагира със съответните отговори според вида на стимулите. Каквото последва след това, повлиява вероятността тази реакция да се повтори. Ако това поведение бъде подкрепено (наградено или наказано), то вероятността то да се прояви по същия начин при поява на същите условия нараства или намалява“. ⁹ Теорията за

⁸ Holmes, B., Gardner, J. (2006) E-learning Concepts and Practice. Sage. London.

⁹ Пейчева-Форсайт, Р. (2010) Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн. Списание на Софийския Университет за електронно обучение. Брой 1. <http://journal.e-center.uni->

бихевиоризма е свързана преди всичко с изследванията на Скинър (Skinner), който твърди, че промените в поведението са в резултат от реакциите на индивида към събития (стимули) и последствията, които настъпват (награди или наказания). Стимулът се посреща с реакция, която от своя страна възпроизвежда последствие, което може да е вербално твърдение, удряне на топка или решаване на математическа задача. (Reynolds, 2002, с. 16)¹⁰

1.3.2. Когнитивизъм

Според Мутакин (Muttaqin) (2013) „когнитивизмът е теоретична рамка за разбиране на разума, която придобива популярност през 50-те години на XX век в отговор на бихевиоризма, за който когнитивистите твърдят, че не е обяснил познанието (от англ. ез. cognition).¹¹

Според Рейнолдс (Reynolds, 2002, с. 19), „този клъстер от теории набляга на активната роля на съзнанието в ученето. Отговорите се разглеждат не като нагласени реакции към подаваните стимули, а като обмислени продукти на възприятия, вярвания и разбирания. ... Когнитивните теории разглеждат учещия като мощна машина обработваща информация, чиято задача е да асимилира познание за света.¹²

1.3.3. Конструктивизъм

Следващата фаза в развитието на теориите за учене е свързана с конструктивизма. Според Ричардс и Шмидт (Richards

sofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/R.Pejcheva.pdf. Прочетено на 08.02.2014 г.

¹⁰ Reynolds, J., Caley, L., Mason, R. (2002) How do People Learn? Chartered Institute of Personnel and Development. London.

¹¹ Muttaqin, W. (2013) "Understanding Online Language Learning". <http://hellowildan.wordpress.com/2013/03/07/%CF%B5-learning-theory-communal-constructivism/>. Прочетено на 08.02.2014 г.

¹² Reynolds, J., Caley, L., Mason, R. (2002) How do People Learn? Chartered Institute of Personnel and Development. London.

and Schmidt) (2010, с. 123-124), „конструктивизмът е социална и образователна философия базирана на вярата, че:

1. знанието е активно конструирано от учещите, а не е получено по пасивен път.

2. познаването е адаптивен процес, който организира преживяванията на учещия.

3. всяко знание е социално конструирано”.¹³

От своя страна Шопов (2008, с. 62) определя конструктивизма като епистемологична алтернатива на обективистичната традиция, която подчертава умствения градеж, извършван от учещите в процеса на учене и научаване. „Конструктивистите приемат, че значението не съществува независимо от субекта, а се „налага“ върху действителността от него. ... Жизненият опит, с който е свързана дадена идея, става част от значението на тази идея. Така разбирането и способността на индивида да използва тази идея зависят от опита, с който тя е свързана”.¹⁴

1.3.4. Социокултурни теории

Според Ричардс и Шмит (2010, с. 536) социокултурната теория е „теория за ученето, която се основава на трудовете на руския психолог Виготски и е свързана с ролята на социалния контекст в ученето. Социокултурната теория набляга на централната роля, която социалните взаимоотношения и участието в културно организирани практики играят в ученето. В изследванията върху изучаването на втори език, социокултурната теория набляга върху ролята, която социалните интеракции играят в ученето и същността на езика като комуникативна дейност, а не на една формална

¹³ Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman.

¹⁴ Шопов, Т. (2008) Съвременните езици. Благоевград.

лингвистична система. Изучаването на втори чужд език се разглежда като резултат от социокултурни дейности, в които учащия участва".¹⁵

1.3.5. Комуникативен подход

Комуникативния подход е пряко свързан с чуждоезиковото обучение – съответно и с нашето изследване. Както твърди Попандонова, (2010, с. 2) „втората фаза на развитие на идеите за връзката 'изучаване на език – компютри се свързва с комуникативния подход в преподаването, който става известен през 70те и 80те. Основният фокус тогава се насочва към формиране на комуникативната компетентност, която като степен на важност започва да доминира над лингвистичната. Защитниците на този подход смятат, че програмите за упражнение и практика от предишното десетилетие не предоставят достатъчно възможности за стойностна автентична комуникация. Този модел акцентира по-скоро на практикуването на езика, отколкото на правилното възпроизвеждане на езикови форми. Комуникативното чуждоезиково обучение, базирано на компютрите, намира теоретичната си основа в когнитивната теория за ученето, според която то е повече процес на откриване, изразяване и развитие".¹⁶

В своето виждане за комуникативния подход Шопов (2008, с. 84) обяснява: „Особеностите на комуникативния подход в чуждоезиковото обучение са, че преди всичко обучението се осъществява в обстановка на реални ситуации, които пораждат

¹⁵ Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman.

¹⁶ Попандонова, Е. (2010) Педагогически измерения на компютърно базираното обучение и интерактивна мултимедия в процеса на овладяване на чужд език. Списание на Софийския Университет за електронно обучение. Брой 1. <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/E.Popandonova.pdf> . Прочетено на 08.02.2014 г.

езикова комуникация. Така учещия е естествено мотивиран да общува на изучавания език”.¹⁷

1.4. Видове електронно обучение

В следващите редове ще направим преглед на видовете електронно обучение, като основните категории, които ще разгледаме, са:

- Дистанционно обучение;
- Смесено обучение;
- Изнесената класна стая;

Въпреки че в много от случаите тези категории могат да се прекриват, всяка една от тях има своите специфични характеристики, които изискват разглеждането им поотделно.

1.4.1. Дистанционно обучение

Редица автори дават сходни определения за дистанционното обучение. Така например, Ричардс и Шмит (Richards and Schmidt) (2013, с. 179) дефинират дистанционното обучение като „свързването на учещи и преподаватели, намиращи се на различни места и често в реално време чрез телефон, телевизионно предаване, сателит, компютър и други технологии, или чрез използването на учебни пакети. Дистанционното обучение обикновено има четири характеристики: физическо разделяне на преподавателя и учещия, влиянието или контрола на образователната институция, наличието на някакъв вид медия, и двустранна комуникация в някаква форма. Дистанционното обучение е широко приложимо при предоставянето езикови курсове и курсове за обучение на преподаватели по чужди езици.¹⁸

¹⁷ Шопов, Т. (2008) Съвременните езици. Благоевград.

¹⁸ Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman.

1.4.2. Смесено обучение

Смесеното обучение (blended learning) е може би най-широкообхватният термин от всички видове електронно обучение, тъй като смесеното обучение позволява комбинирането на различни форми на присъствено и електронно обучение. В следващите редове ще се спрем на най-разпространените от тях.

Ричардс и Смит (Richards and Schmidt) (2010, с. 58) дефинират понятието смесено обучение като „предоставянето на възможности за учене чрез комбинация от няколко различни форми на обучение, обикновено чрез комбинация от ресурси базирани на технологии и конвенционално обучение чрез преподавател и учебник. Една част от курсът по чужд език може да бъде предоставена чрез учебник, например, а другата част – онлайн“. ¹⁹ Ето какво представлява смесеното обучение и според Дрискол (Driscoll) (с. 1)

„1. Да се комбинират или смесят методи на веб-базирани технологии (напр. виртуална класна стая, обучение със собствена скорост, кооперативно учене, стрийминг видео, аудио, и текст) за постигането на образователната цел.

2. Да се комбинират различни педагогически подходи (напр. конструктивизъм, бихевиоризъм, когнитивизъм), за да се постигне оптимален учебен резултат с или без обучителни технологии.

3. Да се комбинира всяка една форма на обучителна технология (напр. видеокасета, компакт диск, веб-базирано обучение, филм) с обучение лице в лице ръководено от инструктор.

¹⁹ Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman. с. 58.

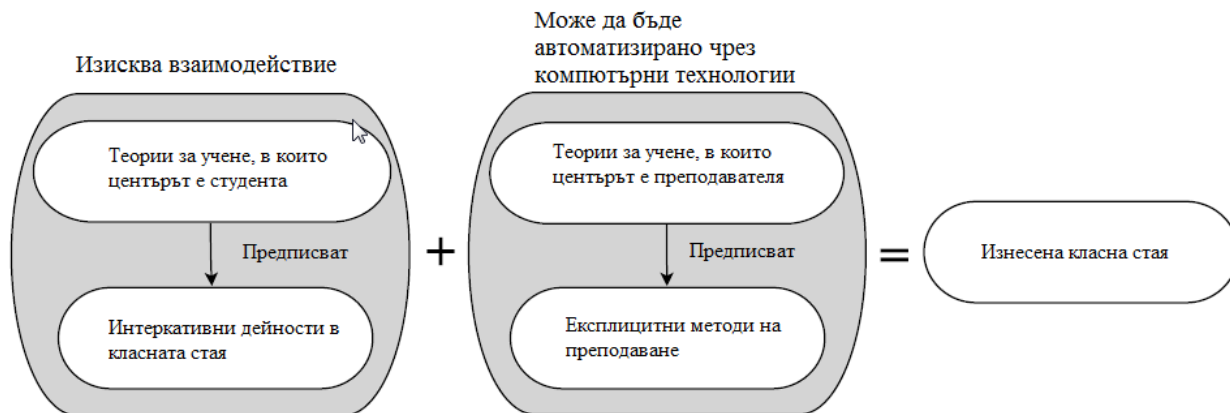
4. Да се смеси обучителна технология с действителни работни задачи, за да се създаде хармоничен ефект на учене и работа".²⁰

1.4.3. Изнесената класна стая (The Flipped Classroom)

Изнесената класна стая е вид смесено обучение, който е по-различен от предложените досега. Както предполага самото име (от англ. ез. flipped classroom, inverted classroom), класната стая е преместена на друго място, с други думи, изнесена е извън рамките на образователната институция. Тук разбира се не говорим за физическото преместване на самата класна стая – по-скоро става въпрос за заниманията, които се извършват в нея. Това също така не означава, че класната стая престава да съществува; просто налице е размяна на дейностите, които са предназначение за работа в клас и домашна работа. Другият иновативен момент при прилагането на този метод е внедряването на видео-уроци, чрез които се преподава учебното съдържание.

Ето как изглежда методът на изнесената класна стая, представена графично от Бишъп и Верлегер (Bishop and Verleger) (2013, нестранирана с. 6):

²⁰ Driscoll, M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf. прочетено на 13.02.2014 г.



Фигура 4: Изнесената класна стая.²¹

1.5. Среди за електронно обучение

При всички гореспоменати методи на електронно обучение е необходимо съществуването на подходяща виртуална среда за учение (от англ. ез. virtual learning environment). Това е мястото, където се осъществява контакта между преподаватели и учещи, между преподаватели и преподаватели, и между учещи и учещи. И въпреки че електронното обучение може да бъде осъществено и без такава среда, например чрез използването на редица Web 2.0 инструменти, внедряването на тази среда поставя преподавателите и учещите заедно, на едно място; с други думи, това представлява едно виртуално учебно заведение.

Според Василева (2010, с. 261) „система[та] за обучение MOODLE [...] е предназначена да подпомага преподаватели и студенти по време на обучителния процес. В нея могат да се публикуват лекциите и необходимите материали за провеждането

²¹ Bishop, J., Verleger, M. (2013) The Flipped Classroom: A Survey of the Research.
http://www.google.bg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.asee.org%2Ffile_server%2Fpapers%2Fattachment%2Ffile%2F0003%2F3259%2F6219.pdf&ei=VcQAU8WuE6Ki4gTC64DwDg&usg=AFQjCNF_mgc8JL5iMx5G5qaxzwBq3WV1Zg&bvm=bv.61535280,d.bGE. Прочетено на 16.02.2014 г.

на даден курс. [...] Ресурсите на тази електронна система позволяват на преподавателите да поставят лекции, снимкови и видео материали, да провеждат тестове и дискусии в реално време. Системата предлага възможност да бъде използвана като форум, за дискусии по даден казус, като по този начин преподавателите могат постоянно да са във връзка със своите студенти. Благодарение на електронната система, студентите имат непрекъснат достъп до учебните материали и могат да комуникират с преподавателите си безпроблемно".²²

1.6. Тенденции в развитието на електронното обучение

Електронното обучение е променлива величина, която продължава да се развива и усъвършенства. Това е неизбежно поради факта, че ИКТ също претърпяват постоянни промени. За някои от тенденциите в електронното обучение говори Димитров (2013, с. 7), който говори за облачните технологии, като една от най-бързо развиващите се технологии днес. Също така, той споменава за развитието на Web 2.0 технологиите, като проследява развитието от Web 1.0 към Web 2.0 до Web 3.0 (така наречения семантичен Web)"²³ Попов (2014, с. 11) от своя страна допълва, че при Web 3.0 „машините могат да четат Web страници също както хората, че търсещите машини и софтуерните агенти могат по-добре да четат Мрежата и да намират по-добре това, което търсят. [Също така можем да говорим и за Web 4.0], който „ще бъде около един свързан Web, който комуникира с нас, както ние общуваме помежду си

²² Василева, Я. (2010) Педагогика и качество на образованието в НБУ. Управление и образование Том VI (3). Бургас.

²³ Димитров, Д. (2013) Тенденции в електронното обучение. http://iniod.com/wp-content/uploads/2013/09/Report_Dimitrov_E_learning_Trends_London_2013.pdf. Прочетено на 03.03.2014 г.

(като личен асистент). Web 4.0 се нарича Web на ,симбиозата".²⁴

В допълнение към гореспоменатите уеб инструменти не можем да подминем и методът за електронно обучение, в който е и бъдещето, а именно – мобилното обучение. Както подсказва самото име, става въпрос за обучение, в което основна роля играят съвременните мобилни технологии, по конкретно мобилни телефони (смартфони), планшети, лаптопи и други устройства, но също така и софтуерни приложения за изброените устройства.

1.7. Заключение

В заключение можем да кажем, че електронното обучение е важно не само при обучението по чужди езици, и в частност английски, но и в обучението по всяка една дисциплина. Ето защо успешното провеждане на настоящото изследване ще ни помогне да насочим вниманието към по-широкото му приложение и по-голямата ангажираност на институцията към него.

²⁴ Попов, В. (2014) *Свитък с учебни материали за обучение по Проект BG051PO001-3.1.09-0009*. Свищов.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ МОДЕЛ И ПРОВЕЖДАНЕ НА ЕКСПЕРИМЕНТА

2.1. Описание на модела

Нарекли сме модела за обучение по английски език интегриран, тъй като той реално е интегриран във виртуална учебна среда. Тази учебна среда е системата за управление на курсове Мудъл, за която стана въпрос в глава 1. Също така, този модел включва и компонента изнесена класна стая (the flipped classroom), който също беше подробно описан в глава 1. В същността си, моделът е базиран на и използва най-добрите практики, прилагани в Мудъл и в методът на изнесената класна стая, а именно, интегрирането на учебно съдържание в системата за управление на курсове, както и въвеждането на видео уроци при обучението на студенти по английски език. При създаването на учебно съдържание са използвани редица източници, които ще отбележим по-долу.

Системата за управление на курсове „Мудъл“ е една постоянно развиваща и усъвършенстваща се платформа. При създаването на един курс, на преподавателя са предоставени неограничени възможности да избира от голямо разнообразие от приложения, с които да предложи съдържание, различно от това, което се предлага в присъствените уроци. Тъй като на практика е невъзможно да се използва целият арсенал от приложения на платформата, ние се спряхме на няколко от тях, с които да създадем учебно съдържание, което да отговаря на потребностите на студентите, на тяхната учебна програма, на изучаваните от тях теми, но не и на последно място на техните нагласи и очаквания. Тези приложения са следните:

- **Glossary** – речник на специалните думи;
- **Hot Potatoes Quizzes** – тестове, създадени с приложението Hot Potatoes;

- **Book** – книга с отделни глави за интегрирането на видео уроци (лекции);
- **Questionnaire** – приложение за създаване и администриране на анкети.

Функцията **Book** (книга) на Мудъл, която сме използвали за нашия модел на обучение позволява създаването на уроци под формата на книга, която е разделена на отделни глави. Тъй като вторият компонент от модела е използването на метода на изнесената класна стая, който е свързан със задаването на видео уроци (лекции), тези видео уроци бяха записани и след това интегрирани в приложението Book като отделни глави. По-подробно описание на тези видео уроци ще бъде дадено по-надолу при описанието на протичането на самия експеримент.

Последното приложение, което сме използвали в Мудъл, е **Questionnaire** – приложение за създаване и администриране на анкети.

Методът на изнесената класна стая (the flipped classroom) е вторият основен компонент от нашия модел. Той е от съществено значение, тъй като до голяма степен замества част от уроците, които се преподават в класната стая (в нашия случай тези по граматика). Както беше посочено в глава 1, методът на изнесената класна стая представлява използването на видео уроци (лекции), които заместват преподаването на даден материал в присъствените часове. Тези лекции се записват от дадения преподавател и след това се предоставят на студентите, които трябва да изгледат тези лекции на компютър, таблет, смартфон, и др.

При оценяване на работата на студентите, трябва да вземем под внимание и факта, че при електронното обучение съществуват разнообразни методи и инструменти за оценяване. За разлика от конвенционалното оценяване, при което най-

често имаме писмено оценяване, което в много от случаите изглежда като оцветена в червено картина – нещо, което може да бъде доста обезкуражаващо за студентите, при електронното обучение можем да използваме други, доста по-приятни форми. Също така, ако в класната стая огласяването на оценките става достояние на цялата група, което при ниска оценка може да доведе до комични ситуации или до фрустриране на студентите, при електронното обучение, оценяването може да бъде частно и освен ако преподавателят не реши противното, всеки студент научава оценката си без другите участници в кура да разбират за това.

2.2. Избор на целева и контролна група

За да бъде експериментът правдоподобен, решихме, че той трябва да бъде проведен с две групи – целева и контролна. На целевата група щеше да бъде предложено 50% от тяхното обучение да бъде проведено чрез прилагането на електронно обучение, докато контролната група щеше да получи единствено присъствено обучение, без да бъде ангажирана с електронното обучение. Поради тази причина решихме да изберем участниците в целевата група на базата на анкети, чиято цел беше да установи:

1. дали студентите разполагат с **компютър** или **мобилно устройство** (таблет, смартфон);
2. дали студентите разполагат с **интернет** връзка;
3. дали студентите **биха желали** да участват в експеримента.

2.3. Подбор и създаване на дидактически материали

За целите на научно-изследователския дисертационен проект сме базирали модела за обучение върху конкретната група обучаеми – студенти от специалност МИО (втори курс, редовно обучение) с хорариум от 28 часа на семестър/56 часа

за учебната година. Учебникът, по който работят студентите, Business Result Upper Intermediate²⁵.



Фигура 5: Заглавна страница на модула за електронно обучение.

2.4. Провеждане на експеримента

Експериментът протече в четири етапа:

1. предоставяне на достъп на студентите до сайта за електронно обучение;
2. попълване на Анкета 1;
3. провеждане на обучението;
4. попълване на Анкета 2 и приключване на експеримента.

2.4.1. Предоставяне на достъп на студентите до сайта за обучение.

Преди да започне обучението на студентите в електронния модул, специално създаден за тях, студентите бяха регистрирани в сайта за обучение: learnblended.mdl2.com. За да не се объркат студентите, за потребителско име използвахме факултетния номер на всеки един от тях. Паролата се генерира автоматично от системата при регистрация, като всеки студент получи автоматичен и-мейл с данни за регистрация в сайта.

2.4.2. Попълване на Анкета 1

²⁵ Duckworth, M., Turner, R. (2012) Business Result Upper Intermediate Student's book. Oxford.

Анкета 1 беше проведена преди началото на обучението. Тя беше съставена от два вида въпроси – затворени и отворени. Анкетата се състои от пет въпроса, като първите четири са от затворен тип, а последният е от отворен тип. Анкетата беше зададена на английски език.

Автентичните анкети с отговорите на респондентите са дадени в приложение В.

2.4.3. Провеждане на обучението

Както споменахме по-горе, всеки един раздел се състои от презентации на преподавателите (видео уроци по съответната граматическа тема) и упражнения (граматически, лексикални и комуникационни). Освен това, студентите трябваше да въведат в речника със специални думи (Glossary) лексикални единици (думи или изрази), на които са попаднали в уроците.

През следващия етап от обучението студентите трябваше да работят по предоставените упражнения, създадени с Hot Potatoes. За да работят по граматическите задачи, студентите първо трябваше да изгледат презентациите от преподавателите (видео уроците).

След преглеждането на видео уроците, студентите трябваше да преминат към дейностите, създадени с приложението Hot Potatoes. След попълването на граматическите задачи, студентите трябваше да работят по лексикалните и комуникационните задачи. Тези задачи бяха базирани на материала, който беше преподаван в класната стая и бяха тясно свързани с конкретните теми на четирите урока.

Изпълнението на задачите обхваща както следва: за Урок 2 и Урок 4 – първи семестър на академичната 2014/2015

година, а Урок 13 и Урок 8 – втори семестър на същата академична година.

2.4.4. Попълване на Анкета 2

Следващият етап от експеримента включваше попълването на анкета 2. Тази анкета имаше за цел да установи до каква степен студентите са удовлетворени от предложеното им обучение, да установи кои компоненти от курса са им били най-полезни и какво биха желали студентите да бъде променено. Както и в анкета 1, въпросите бяха зададени на английски език, но анкетата се състоеше от 6 въпроса – съответно 5 от затворен тип и един от отворен.

Автентичната анкета с отговорите на респондентите е дадена в свитък В.

ГЛАВА 3. ОБСЪЖДАНЕ

3.1. Анализ на резултатите от експеримента

Анализът на резултатите от експеримента беше разделен на две фази: анализ на резултатите от дейностите на студентите и анализ на отговорите, които студентите дадоха в двете анкети. Този анализ ни позволи да проследим представянето на студентите в чисто техническата част от експеримента, а именно, провеждането на самото обучение, но също и да проучим нагласата на студентите към този тип обучение, както и тяхната удовлетвореност от него.

3.1.1. Анализ на резултатите от проведеното обучение

Анализът на резултатите от проведеното обучение беше базиран върху дейностите, създадени с приложението Hot Potatoes и изпълнени от студентите. Тъй като различните типове упражнения, които изброихме в глава 2, имаха различно ниво на трудност, решихме да зададем следните стойности на относителната тежест на всеки тип, които при събиране да дават 100% от крайната оценка:

- multiple choice -20% в крайната оценка;
- crossword, select missing word, matching - 30% от крайната оценка;
- write answer - 50% от крайната оценка.

За да проверим зависимостта на успеваемостта на студентите при отделните нива на трудност на проведените упражнения, бе проведен двуфакторен дисперсионен анализ, с който на оценка беше подложено влиянието на двата фактора „степен на сложност на упражнението“ и „индивидуалната подготовка на студентите“ върху резултативния показател „оценка или успех от проведеното упражнение“. Първо,

анализът бе осъществен във всяка от трите групи упражнения обособени по ниво на сложност, а след това бе извършен обобщен анализ със зададените проценти от крайната оценка, които описахме по-горе. По отделни нива на сложност на оценка се подлага влиянието, от една страна, на сложността на различните разработени варианти за контрол и самооценка на студентите, а от друга – индивидуалната подготовка на всеки обучаем. При осъществяването на различните направления на дисперсионния анализ се дефинират две хипотези. С нулевата хипотеза (H_0) се твърди, че влиянието на двата фактора върху успеваемостта е статистически незначимо, а с алтернативната (H_1) – влиянието на двата фактора е статистически значимо.

Таблица 1: Анализ на различията между трите типа дейности.

ANOVA						
<i>Source of Variation</i>	<i>SS</i>	<i>Df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>P-value</i>	<i>F crit</i>
Rows	16,96264648	38	0,446385434	10,53764872	5,18723E-18	1,561960883
Columns	1,10641152	2	0,55320576	13,05931496	1,3333E-05	3,116981837
Error	3,219436693	76	0,042361009			
Total	21,28849469	116				

По редовете е представен фактора „степен на сложност на отделните упражнения за контрол и самооценка“. С нулевата хипотеза H_0 се твърди, че влиянието на фактора върху резултатите на студентите е статистически незначимо, а с алтернативната H_1 – влиянието на фактора е статистически значимо.

По колони се представя фактора „индивидуална подготовка на студентите“. С H_0 се твърди, че влиянието на фактора е

статистически незначимо, а с H_1 – влиянието на фактора е статистически значимо. Според получените резултати за редовете $p\text{-value} = .5,18723 < .05 = \alpha$ (или $F = 10,53764872 > 1,561960883 = F\text{-crit}$), което означава, че с 5 процента риск от α -грешка (риска да се отхвърли нулевата хипотеза, когато тя е вярна) или с 95% вероятност, приемаме, че данните потвърждават наличието на статистически значима разлика между средния успех на студентите при отделните нива на сложност на извършените контролни упражнения. За колоните $p\text{-value} = .1,3333 < .05 = \alpha$ (или $F = 13,05931496 > 3,116981837 = F\text{-crit}$), при 95% степен на сигурност, приемаме, че има значителна разлика и по отношение на средния успех под влияние на индивидуалната подготовка на отделните студенти.

3.1.2. Анализ на анкетите

Анализът на анкетите беше проведен според това, какви типове въпроси бяха зададени на студентите (затворени или отворени). В анкета 1, беше извършен анализ на въпроси 1, 3 и 4 чрез прилагането на коефициент на взаимната свързаност, за да се установи дали при отговорите на респондентите съществуват статистически значими различия.

При направения анализ на отговорите на горепосочените въпроси чрез прилагане на коефициент на взаимната свързаност се получиха следните резултати.

- анализ на въпроси 1 и 3.

Обединението бе извършено по отговорите на въпрос 3, като в една група бяха обединени отговори А и В. Разпределението на студентите според отговорите на въпросите е както следва:

Съпоставяйки емпиричните с теоретичните стойности на критерия установяваме, че между мнението на респондентите по отношение на електронното обучение по английски език и

желанието им да участват в експеримент от такъв вид е налице статистически значима зависимост. За да определим нейната сила, използваме три корелационни коефициенти – на Пирсън, Чупров и Крамер.

Анализирайки получените резултати можем да определим, че между мнението на студентите за електронното обучение и желанието им да участват в експеримент от подобен род е налице умерена зависимост, тъй като корелационните коефициенти попадат в интервала от 0,3 до 0,5.

- анализ на въпроси 1 и 4.

Обединението бе извършено по отношение на въпрос 4. В една група се обединяват отговори А и В. Емпиричните и теоретичните честоти (представени в скоби) на студентите са както следва:

Сравнявайки емпиричното значение на критерия с теоретичните (критичните) стойности установяваме, че то е по-малко от теоретичните значения при двете равнища на значимост. От тук следва, зависимостта между мнението за електронното обучение като цяло и мнението за електронното обучение, като алтернатива на традиционното, е статистически незначима. Поради тази констатация, не е необходимо да се изчисляват корелационни коефициенти.

- анализ на въпроси 3 и 4

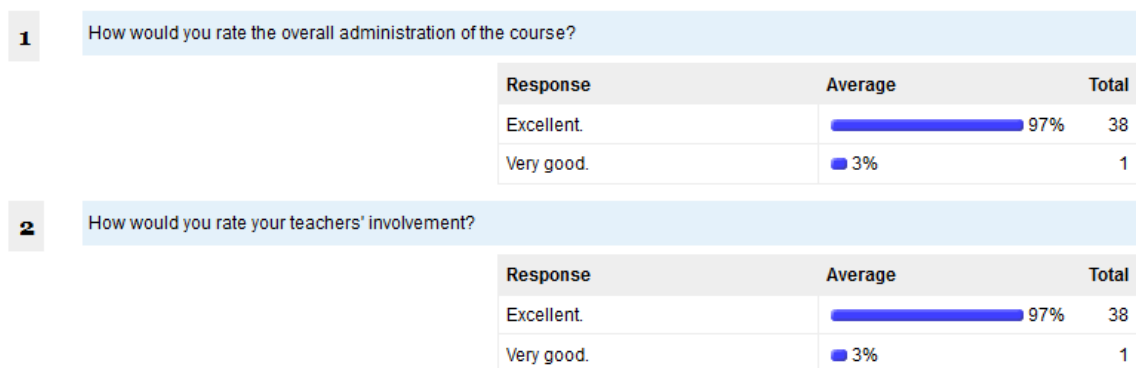
Обединението бе извършено по отношение на въпрос 4. В една група се обединяват отговори А и В. Емпиричните и теоретичните честоти на студентите са както следва:

След направените констатации, достигнахме до следния извод: при 5% риск от грешка са налице статистически значими различия между отворите на въпроси 3 и 4. С други думи, между желанието за участие в електронно обучение и мнението, че електронното обучение е ефективна алтернатива на

традиционното обучение, е налице статистически значима зависимост.

Анализирайки получените резултати можем да определим, че между желанието на студентите да участват в експеримент за електронното обучение и мнението по отношение на твърдението, че електронното обучение е ефективна алтернатива на традиционното обучение, е налице умерена зависимост, тъй като корелационните коефициенти попадат в интервала от 0,3 до 0,5.

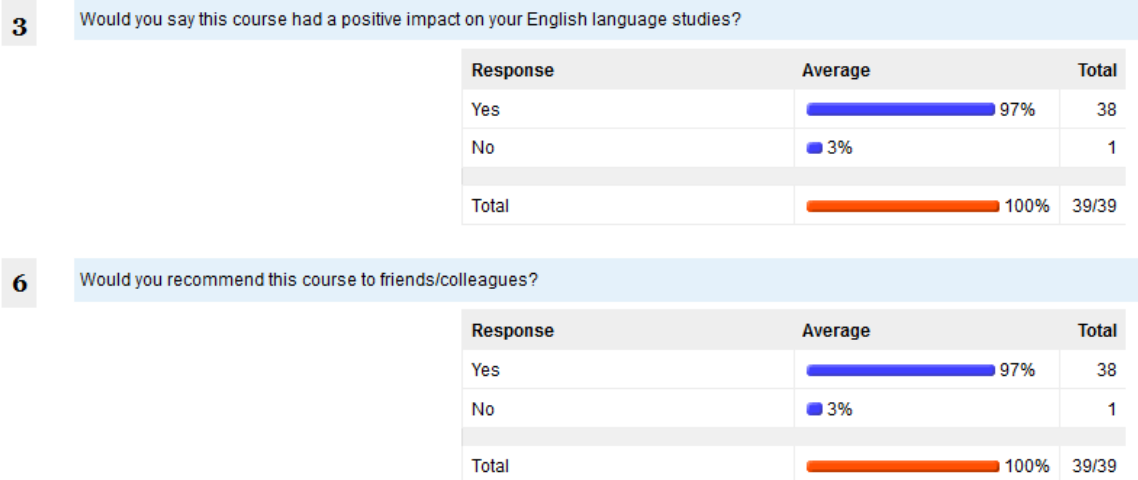
В Анкета 2, въпроси 1 и 2 бяха от типа „скалирани“, в които студентите трябваше да дадат цялостна оценка на администрацията на курса, както и на качеството на работата на създателите на курса, като скалата за оценяване беше сходна със шестобалната система за оценяване, съответно с оценки Отличен, Много добър, Добър, Среден и Слаб. И на двата въпроса се получиха 38 отговора Отличен и 1 отговор Много добър.



Фигура 6: Отговори на Анкета 2 – въпроси 1 и 2.

Въпроси 3 и 6 имаха за отговори „да“ и „не“, като студентите трябваше да посочат дали курсът е имал положително влияние върху обучението им по английски език, както и да отговорят дали биха препоръчали курса на свои

приятели или колеги. И на двата въпроса, от 39 респондента, 38 дадоха отговор „да“ и само един даде отговор „не“.



Фигура 7: Отговори на Анкета 2 – въпроси 3 и 6.

Отговорите на четирите въпроса показват, че студентите са оценили качеството на организацията на курса, работата на преподавателите, както и своята собствена удовлетвореност, като са дали положителни оценки.

Следващите два въпроса, които анализирахме, са въпрос 5 от анкета 1 и въпрос 4 от анкета 2. Анализът, който извършихме, съпоставя дадените отговори на двата въпроса, независимо от това, че отговорите за въпрос 5 от анкета 1 са отворени, а отговорите на въпрос 4 от анкета 2 предлагат варианти, от които студентите могат да изберат повече от един. Въпрос 5 от анкета 1 пита студентите какъв вид дейности биха желали да им бъдат предложени в курса, като от тях се очаква да дадат писмен отговор, в който да изразят своите очаквания. От 39 респондента, 25 дават сходни отговори, в които, макар и с различни думи, посочват, че очакват да им бъдат предложени дейности, които са фокусирани върху подобряване на граматическите и лексикалните им

умения. Останалите 14 респондента отговарят, че за тях няма значение какви дейности ще им бъдат предложени. Въпрос 4 от анкета 2 пита студентите кои дейности смятат, че са им били най-полезни, като възможните отговори са: форумът, речникът със специалните думи, презентациите на преподавателите, граматическите дейности, лексикалните дейности и комуникационните дейности.

От 39 респонденти, 1% (2 студенти) са посочили форума, 18% (30 студенти) са посочили речника със специалните думи, 20% (33 студенти) са посочили презентациите на преподавателите, 23% (38 студенти) са посочили граматическите дейности и също толкова лексикалните, и на последно място 16% (27 студенти) са посочили комуникационните дейности.

При направената съпоставка между индивидуалните отговори на всеки един респондент, се получиха следните резултати: От всички 39 респондента, за Анкета 2 – въпрос 4, 38 са посочили, че дейностите от 2-6 или речникът със специалните думи, презентациите на преподавателите, граматическите, лексикалните и комуникационните дейности са били най-полезни за тях. Само един респондент е посочил единствено дейност 3 (презентациите на преподавателите) като най-полезна. От тези 38 респондента, 25 са тези, които в отговорите си за Анкета 1 – въпрос 5 са посочили, че очакват в курса да им бъдат предложени лексикални и граматически дейности, което показва, че очакванията им са били оправдани и дейностите предложени в курса са били полезни за тях. От друга страна, отговорите на останалите 13 респондента, които в отговорите си на за Анкета 1 – въпрос 5 са посочили, че нямат конкретни предпочитания показват, че въпреки липсата на конкретика в началото на курса, тяхното мнение се е променило, и в края на курса, те дават конкретни отговори на

зададения въпрос, а именно какво е било полезно за тях по време на курса. Това показва, че курсът е бил полезен както за тези, които са имали конкретни очаквания от него, така и за тези, които не са очаквали нищо конкретно. Това също се потвърждава и от високите резултати от самите дейности.

На последно, но не по важност място, поставяме отговорите на Анкета 2 – въпрос 5, който е от отворен тип, и на който респондентите трябваше да отговорят какво биха искали да бъде подобро в курса.

От 39 респондента, 20 дават отговор, че биха желали достъпът до сайта да бъде улеснен чрез мобилно приложение. От останалите 19 респондента, 10 са отговорили, че не е нужно нищо да се променя; 5 респондента са отговорили, че нямат мнение по въпроса; останалите 4 респондента са отговорили, че биха желали да има повече практически дейности, като слушане и говорене, както и задания, които да бъдат изпълнени чрез качването на аудио, видео и текстови файлове.

3.1.3. Съпоставка на резултатите на целевата и контролната група

С цел сравняване на резултатите от обучението по английски език, съпоставихме средния успех на студентите в две групи – целева, с интегрирано виртуално обучение, и контролна – с прилагане на конвенционални методи и средства за обучение. Показателите в двете групи са представени в следната таблица:

Пълната справка с данните от статистическия анализ е даден в приложение Г.

Таблица 2: Показатели характеризиращи средния успех в двете групи.

Показатели	Целева група	Контролна група
Брой студенти	39	41
Среден успех	4,62	2,68
Дисперсия по отношение на средния успех	1,506	1,372

Дефинирахме две хипотези:

$$H_0 : \bar{x}_1 = \bar{x}_2$$

$$H_1 : \bar{x}_1 \neq \bar{x}_2$$

С нулевата хипотеза се твърди, че разликата между средния успех на студентите в двете групи е статистически незначима, а с алтернативната – разликата е статистически значима и се дължи на формата на обучение.

Изчислихме емпиричната стойност на критерия. Приложение намира t-критерия, защото извадките са малки.

$$t_e = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 n_1 + \sigma_2^2 n_2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} = \frac{|4,62 - 2,68|}{\sqrt{\frac{1,506 \cdot 39 + 1,372 \cdot 41}{39 + 41 - 2} \left(\frac{1}{39} + \frac{1}{41} \right)}} = 7,144.$$

От таблиците за t-разпределението при равнище на значимост $\alpha = 0,05$ и степени на свобода $\phi = 41 + 39 - 2 = 78$ установихме, че теоретичното значение на критерия е 1,991.

Сравнихме двете значения и понеже емпиричното е по-голямо от теоретичното, с риск от грешка 5% имаме основание да отхвърлим нулевата хипотеза в полза на алтернативната, което означава, че различията между средния успех на студентите в двете групи са статистически значими и по-високият успех в целевата група се дължи именно на иновативните методи за обучение.

3.2. Потвърждаване или отхвърляне на хипотезата

След проведеното обучение и извършените анализи на резултатите от представянето на студентите в отделните дейности и анкетирането на студентите преди и след провеждането на експеримента можем да отхвърлим H_0 и да приемем H_1 , а именно, че внедряването на предложения модел за електронно обучение има положително влияние върху качеството на обучението по английски език на студенти по икономика.

3.3. Изводи

Изводите, които можем да направим след проведения експеримент са, че прилагането на електронно обучение във висшето образование (в конкретния случай в обучението по английски език на студенти икономисти) води до повишаване на качеството на учебния процес. Електронното обучение дава на студентите повече вариативност и гъвкавост, докато прилагането му от преподавателите води до по-голяма ангажираност.

ГЛАВА 4: ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящият дисертационен беше замислен и реализиран чрез стратегическо планиране, при което чрез метода на триангулация беше изведен модел на електронно обучение, базиран на научната литература в областта, а именно методът на изнесената класна стая (the flipped classroom), интегрирането и в системата за управление на курсове Мудъл (Moodle) и създаването на дейности чрез софтуерното приложение Hot Potatoes, беше проведен педагогически експеримент, чиято цел беше да приложи този модел върху конкретна група обучаеми, и със същите тези обучаеми беше проведено анкетно проучване, което имаше за цел да установи какво е било въздействието на модела върху тях самите.

Поставената цел на научноизследователския проект е постигната. Създаден е педагогически модел за електронно обучение, който е приложен в експериментален формат. Работната хипотеза е потвърдена. Последното е доказано чрез подходящи статистически методи.

Вземайки предвид горепосочените факти, можем да заключим, че електронното обучение заема важна част от съвременното обучение по чужди езици и в частност по английски език. Успехът на експеримента показва, че студентите показват ангажираност при работа чрез иновативните подходи, което се доказва от техните резултати. От друга страна, за преподавателите, предложеният модел предлага една базова основа, която може да бъде репликирана, надградена и доразвивана в зависимост от индивидуалните нужди както на студентите, така и на самите преподаватели.

ГЛАВА 5: НАУЧНИ ПРИНОСИ

В настоящия научноизследователски проект е направен преглед на състоянието на електронното обучение в съвременната литература на английски и български език. Открива се, че обучение с приложение на ИКТ е ефективно.

Създаден е педагогически модел за електронно обучение по английски език на икономисти. Моделът е внедрен в реално обучение в СА „Д. А. Ценов“.

Доказана е хипотезата, направена въз основа на проучването на мнението на експерти у нас и в чужбина и на проведения педагогически експеримент.

СПИСЪК С ПУБЛИКАЦИИ В РАМКИТЕ НА НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИЯ ПРОЕКТ

1. Тодоров, П. (2014) Внедряване на интегриран модел за електронно обучение по английски език на икономисти. Единадесета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии – София, 16.05.2014 г. София.
2. Тодоров, П. (2015) „Изследвания в обучението по съвременни езици“ от Тодор Шопов и Екатерина Софрониева – преглед на книгата. Чуждоезиково обучение. Кн. 5. София.
3. Хаджиева, Е., Влахова, Р., Шопов, Т., Шушлина, В., Манова, Р., Мосъп, Д., Тодоров, П. (2015) Европейско образование и съвременност. *Littera et Lingua Dissertationes* 8. София.

БИБЛИОГРАФИЯ

На български език:

1. Василева, Я. (2010) Педагогика и качество на образованието в НБУ. Управление и образование Том VI (3). Бургас.
2. Веселинов, Д. (2006) Европейски измерения на съвременното чуждоезиково обучение. Сп. Образование, кн. 5. 3-21.
3. Димитров, Д. (2013) Тенденции в електронното обучение. http://iniod.com/wp-content/uploads/2013/09/Report_Dimitrov_E_learning_Trends_London_2013.pdf. Прочетено на 03.03.2014 г.
4. Пейчева-Форсайт, Р. (2010) Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн. Списание на Софийския Университет за електронно обучение. Брой 1. <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/R.Pejcheva.pdf>. Прочетено на 08.02.2014 г.
5. Пейчева-Форсайт, Р., Сариева, Й. (2012) Въвеждане на Уеб 2.0 технологиите във висшето образование. Четвърта национална конференция с международно участие по електронно обучение във висшето образование. Сборник с доклади и резюмета. Свищов.
6. Попандонова, Е. (2010) Педагогически измерения на компютърно базираното обучение и интерактивна мултимедия в процеса на овладяване на чужд език. Списание на Софийския Университет за електронно обучение. Брой 1. <http://journal.e-center.unisofia.bg/f/downloads/2010/Broi%201/E.Popandonova.pdf>. Прочетено на 08.02.2014 г.
7. Попов, В. (2014) *Свитък с учебни материали за обучение по Проект BG051PO001-3.1.09-0009*. Свищов.
8. Шопов, Т. (2008) Съвременните езици. Благоевград.

На английски език:

9. Bishop, J., Verleger, M. (2013) The Flipped Classroom: A Survey of the Research. http://www.google.bg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.asee.org%2Ffile_server%2Fpapers%2Fattachment%2F

- file%2F0003%2F3259%2F6219.pdf&ei=VcQAU8WuE6Ki4gTC64DwDg&usg=AFQjCNF_mgc8JL5iMx5G5qaxzWBq3WV1Zg&bvm=bv.61535280,d.bGE. Прочетено на 16.02.2014 г.
10. Driscoll, M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype.
http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf. прочетено на 13.02.2014 г.
11. Duckworth, M., Turner, R. (2012) Business Result Upper Intermediate Student's book. Oxford.
12. Holmes, B., Gardner, J. (2006) E-learning Concepts and Practice. Sage. London.
13. Khan, B. A Framework for E-learning. Прочетено онлайн на адрес:
<http://lomo.kyberia.net/diplomovka/webdownload/partial/elearningmag.com/E-Learning%20-%20A%20Framework%20for%20E-learning.pdf>. 05.02.2014.
14. McCalla, G. (2004). *The Ecological Approach to the Design of E-Learning Environments: Purpose-based Capture and Use of Information About Learners*. Journal of Interactive Media in Education, 2004 (7). Special Issue on the Educational Semantic Web [www-jime.open.ac.uk/2004/7].
15. Muttaqin, W. (2013) "Understanding Online Language Learning".
<http://hellowildan.wordpress.com/2013/03/07/%CF%B5-learning-theory-communal-constructivism/>. Прочетено на 08.02.2014 г.
16. Reynolds, J., Caley, L., Mason, R. (2002) How do People Learn? Chartered Institute of Personnel and Development. London.
17. Richards, J., Schmidt, R. (2010) Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (4th edition). Harlow. Longman.
18. <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning#History>. Прочетено на 08.02.2014.