

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“
ДЕПАРТАМЕНТ ЗА ИНФОРМАЦИЯ И УСЪВЪРШЕНСТВАНЕ НА УЧИТЕЛИ
КАТЕДРА „ХУМАНИТАРНО ОБРАЗОВАНИЕ“



АВТОРЕФЕРАТ

ЗА ПРИСЪЖДАНЕ НА ОБРАЗОВАТЕЛНА И НАУЧНА СТЕПЕН „ДОКТОР“
ПО ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ
1.3. ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ...
(МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК)

НА ТЕМА:

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ДИГИТАЛНИ ИНСТРУМЕНТИ И РЕСУРСИ ЗА
РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ НА ХУДОЖЕСТВЕНИ
ТЕКСТОВЕ В ПРОФИЛИРАНИТЕ ГИМНАЗИИ С ИНТЕНЗИВНО
ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Докторант:

Мария Методиева Генова

Научен консултант:

проф. д-н Росица Пенкова

2020 г.

Дисертационният труд е обсъден и насрочен за публична защита от разширен съвет на катедра „Хуманитарно образование“ при ДИУУ, на СУ „Св. Климент Охридски“.

Трудът обхваща 291 страници, от които 272 съставляват основния текст, в това число 18 страници библиография. В нея са посочени 257 заглавия от водещи автори както на латиница (201), така и на кирилица (56); в допълнение са дадени 72 официални документа на международни и български институции във връзка с темата на дисертацията. Изготвен е и списък с използваните съкращения. Приложенията обхващат 104 страници и са представени на електронен носител. Те илюстрират проведената изследователска работа и включват рамки за самооценяване, анкети, статистически таблици, урочни планове в обогатена дигитално модалност. Дисертационният труд е онагледен с 66 фигури и 51 таблици. Корпусът се състои от Част А (дигитални материали и ресурси на учителя) и Част Б (дигитални продукти на учениците) и е представен на електронен носител.

Публичната защита на дисертационния труд ще се състои на г. от часа в зала на ДИУУ, СУ „Св. Климент Охридски“ на открито заседание на Научното жури, утвърдено със заповед № РД..... на Ректора на Софийския университет в състав:

проф. дн Димитър Веселинов Димитров (СУ “Св. Кл. Охридски”)

проф. дн Годор Крумов Шопов (СУ “Св. Кл. Охридски”)

доц. д-р Пенка Годорова Кънева (ВТУ “Св.св. Кирил и Методий”)

доц. д-р Весела Белчева Белчева (ВТУ “Св.св. Кирил и Методий”)

доц. д-р Фани Евгениева Бойкова (ПУ “Паисий Хилендарски”)

Материалите по защитата са на разположение на интересуващите се в кабинет на „Св. Климент Охридски“, както и на сайта на СУ www.uni-sofia.bg .

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД.....	5
ПЪРВА ГЛАВА	
ОБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ПРОЦЕС ПО ЧУЖД ЕЗИК ЧРЕЗ ХУДОЖЕСТВЕНА ЛИТЕРАТУРА И ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ – ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВИ	9
ВТОРА ГЛАВА	
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН ЗА ИНТЕГРИРАНЕ НА ДИГИТАЛНИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЧРЕЗ ЛИТЕРАТУРА	20
ТРЕТА ГЛАВА	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ПРОВЕРКА НА ЕФЕКТИВНОСТТА НА РАЗРАБОТЕНАТА ТЕХНОЛОГИЯ.....	32
ИЗВОДИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ	41
ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ	42
БИБЛИОГРАФИЯ.....	43
СПИСЪК С НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД	47

УВОД

Значимост и актуалност на изследвания проблем

Основни приоритети в образователните политики на световно, европейско и местно ниво през последните десетилетия са повишаването на грамотността като набор от различни компетентности и дигитализацията. Всички европейски държави, включително и Република България, имат национални стратегии в подкрепа на използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в образованието. Фокусът на нашата стратегия е насочен към активизиране *иновативния капацитет на нацията* в разработването и внедряването на електронни образователни ресурси и развитие на *мотивация за получаване на знания, непрекъснато самообразование и критическо мислене* (Стратегия за ефективно прилагане на ИКТ в образованието и науката, 2014 – 2020: 7-9). Настоящата разработка е в отговор на основните дейности в областта на училищното образование, заложи в стратегията, а именно насърчаването на чуждоезиковото обучение и работа в екипи (вкл. и международни), създаване и споделяне на добри педагогически практики с ИКТ средства.

В световен мащаб редица международни организации, като Организацията за икономическо сътрудничество и развитие, ОИСР (2007, 2015, 2017), ЕС (2010а, 2010б, 2016), Организацията за сътрудничество за компетентности в 21. век (2007), Американски съвет по чуждоезиково обучение (ACTFL), Национална асоциация за обучение по английски език във Великобритания (NATE) и други застават изцяло зад идеята за преосмислянето на набора от умения, които учещите трябва да притежават в 21. век. Това според тях трябва да са нова група умения, а именно комбинация от когнитивни процеси и нови технологии, които ще способстват всеки индивид да използва тези процеси за постигане на възможно най-добри резултати.

За да успеят обучаваните да израснат като личности в културен, интелектуален и професионален план, е необходимо те да притежават различни компетентности, но водещи сред тях трябва да са езиковите компетентности – общуване на роден език и един или повече чужд език. Учени в областта на образованието застават зад идеята, че в „езиковото обучение вече не е необходимо самоцелно натрупване на знания, а прилагане на нови образователни форми, които развиват способностите на учениците за активно и успешно участие в реална комуникация“ (Пенкова 2019: 8). Пример в тази насока е интегрирането на дигиталните технологии в класната стая на 21. век и максималното използване на техния потенциал.

В настоящото изследване се разглеждат алтернативни образователни стратегии за развиване на комплексна грамотност при юношите (четене и интерпретация на художествени текстове) в културно-образователна област „Чужди езици“ на базата на дигиталните технологии, които се прилагат в XI и XII клас на профилираните гимназии и паралелки с интензивно изучаване на чужд език в VIII клас. В контекста на българското образование интензивното изучаване на чужд език в XI и XII клас по метода „Езикът чрез литература“ предоставя изключителни възможности за обучение в посока развиване на умения за интерпретация на художествени текстове в оригинал с помощта на дигитални

инструменти и ресурси. С цел очакване за педагогическа ефективност на обучението по английски език се търси баланс между традиционната класна стая и използването на дигитални обучителни средства, т.е. специфичен вид „смесено обучение“, което е съобразено с педагогическите теории и методическите принципи на ЧЕО.

Изборът на тема на настоящото изследване е продиктуван от отсъствието на цели за насърчаване и повишаване на грамотността по чужд език на национално и училищно ниво, както и разнообразни инициативи за насърчаване на четенето по чужд език и единна държавна политика на различните заинтересовани институции.

Потенциалът на дигитализацията за подпомагане и ускоряване на образователния процес е всепризнат, но въпреки множеството мерки, инициативи за електронно учене, програми и стратегии, ефективността на дигиталните технологии върху образованието като цяло е недостатъчна: крупното инвестиране в инфраструктура, доставяне на качествен интернет и мултимедийни източници на всеки ученик в класната стая, (Европейска комисия, 2007, 2010б, 2016), измества на заден план реформи в областта на педагогиката и учебните програми и създаване подходящ софтуер и курсове, които да доведат до очаквани резултати за трансформиране на образователни практики (ОИСР, 2016: 2).

Съществуват изследвания, свързани до известна степен с настоящата разработка, които разглеждат ролята на художествената литература в ЧЕО, доказват или отричат ефективността на технологиите в образованието, и изследвания по въпроса за ролята на художествената литература в ЧЕО. Направените обаче изследвания в областта на интегрирането на компютърните технологии, включително и в България, са насочени към висшето или началното образование. Те не дискутират учебно съдържание в гимназиален етап на обучение или преподаване на чужд език (английски език) чрез художествена литература.

Отсъстват разработки или публикации, свързани с темата и обекта на настоящата разработка, които предлагат ефективна педагогическа технология или метод за насърчаване и повишаване на уменията за интерпретация на художествени текстове, преподавани на чужд език, т.е. повишаване на комплексната юношеска грамотност в ЧЕО, на определена популация от ученици в гимназиален курс на обучение с помощта на съвременните дигитални медии. Целта на дисертационния труд е в унисон с една от основните задачи, залегнали в националната Стратегия за ефективно прилагане на ИКТ в образованието и науката (2014 – 2020), а именно разработването на *методики за ефективно и обосновано използване на ИКТ в образователния процес, което води до получаване на значими образователни резултати* (2014: 15).

Обект, предмет, цел, задачи и хипотеза на изследването

Настоящото изследване е насочено към повишаване на педагогическата ефективност на използваните в класната стая практики в ЧЕО по метода „Езикът чрез литература“.

Обект на изследване е процесът на обучение по английски език чрез дигитални инструменти и ресурси на ученици в XI и XII клас.

Предмет на настоящето изследване са уменията за интерпретация на откъси от литературни произведения по английска и американска литература, развивани в обучението по английски език в XI и XII клас (ПП на профилираните гимназии с интензивно изучаване на чужд език в VIII клас) чрез използване на дигитални инструменти и ресурси.

Цел на разработката е да се създаде технология за развиване на умения за интерпретация на художествени текстове по английски език чрез използване на дигитални инструменти и ресурси и да се провери нейната ефективност в практиката.

Задачи на изследването

1. Да се проучи и анализира научната литература, посветена на комплексната грамотност и връзката ѝ с ЧЕО; същността на понятията *дигитални технологии, инструменти, ресурси* и моделите за оценка на ефективността от тяхното приложение в образователния процес; съвременни практики за интегриране на дигиталните технологии в образованието.
2. Да се проучи и анализира необходимостта от прилагане на нов подход в обучението по английски език по метода „Езикът чрез литература“ чрез дигитални инструменти и ресурси като средство за повишаване на уменията на учениците да интерпретират художествени текстове и тяхната комплексна юношеска грамотност.
3. Да се разработи педагогическа технология за развиване на умения за интерпретация на откъси от художествени произведения на английски език в XI и XII клас (ПП на профилираните гимназии с интензивно изучаване на чужд език). Да се обосноват и опишат стратегиите/методите на обучение и дейностите, при които се използват дигитални инструменти и ресурси, като се приложат съществуващи стандарти и модели за оценка по технологии.
4. Да се организира и проведе педагогически експеримент за оценяване на ефективността на реализираната технология. Да се представят и анализират резултатите от експерименталното изследване с оглед потвърждаването на приложимостта на педагогическата технология.

Хипотеза

Ако на базата на определени дигитални инструменти и ресурси бъде разработена и приложена педагогическа технология в XI – XII клас на профилираните гимназии с интензивно изучаване на английски език, то се очаква да се развият на по-високо равнище умения за интерпретация на художествени текстове по английска и американска литература у ученици, обучавани чрез създадената технология.

Методи на изследване

За постигане на целта и задачите и за проверка на хипотезата се използват следните методи на изследване:

- Теоретичен анализ на научно-приложна литература, свързана с предмета на изследване;

- Педагогическо наблюдение на ученици от XI и XII клас на 2АЕГ (профилирана гимназия с интензивно изучаване на чужди езици);
- Анкетиране – самооценка на входното и изходното ниво на езиковите умения (ОЕЕР), дигиталните компетентности (Ферари, 2013) и литературните компетентности (Литературна рамка LiFT2) на ученици от XI и XII клас на 2АЕГ;
- Педагогически експеримент – внедряване в практиката на цикъл от уроци в обогатена дигитално модалност;
- Тестиране – установяване на изходното ниво на езиковите умения и литературните компетентности на учениците, обучавани чрез педагогическата технология, чрез авторски устен/писмен тест;
- Статистически методи.

За целите на дисертационното изследване са разработени:

1. *Педагогическа технология за развиване на умения за интерпретация на художествени текстове на английски език.* Тази технология е новаторска, следва научно-обосновани педагогически параметри и е съобразена с ДООИ за културно-образователната област „Чужди езици“. Тя стъпва върху учебното съдържание в програмата за XI – XII клас ПП на профилираните гимназии с интензивно изучаване на английски език и автори от английски и американски литературен канон, включените в учебната система *LitUps! Part One & Two* на издателство „Просвета“ (Данова, 2013, 2014). Същевременно технологията се осъществява на базата на дигитални инструменти и ресурси в обогатена дигитално модалност, като следва определени етапи и подетапи. Резултатите от приложението на технологията в класната стая се проверяват с помощта на:

Бланка А (шест критерия за оценяване на ефективността от стратегиите на преподаване на три етапа: преди същинското четене, по време на същинското четене, след същинското четене)¹ и **Бланка Б** (оценка на цялостната работа в класната стая и отношението на учениците към обучението в традиционна и обогатена дигитално модалност – към знанията, които придобиват, вложения труд, удовлетвореността от участие в дейностите и др.)

2. *Авторска анкета за оценяване на използвани инструменти и методи на преподаване, ниво на придобити езикови умения и литературни компетентности, обвързани с ОЕЕР и Литературна рамка LiFT2.*

Експерименталната проверка на предложената педагогическа технология преминава през следните етапи: предподготвителен, констатиращ, формиращ и заключителен етап, и обхваща 151 ученици от 2АЕГ „Т. Джеферсън“ (София).

¹ Изработените критерии за оценяване на отношението към стратегиите на преподаване в двете модалности са заимствани от Нуанан (1989) и Пийкок (1997), но са адаптирани за целите на експеримента и пригодени за включеното наблюдение.

Структура на дисертационния труд

Дисертационният труд има следната структура: увод, изложение (три глави), изводи, заключение, приноси моменти, използвана литература, списък на фигури, таблици, приложения и корпус А и Б.

В увода се обосновават актуалността и значимостта на интегрирането на новите технологии за образователни цели; мотивират се изборът на темата и необходимостта от нейното изследване. Представят се предметът и обектът на изследване, целите и задачите, хипотезата и методите на изследване.

В *Първа глава* се разглеждат три взаимосвързани и взаимообулавящи се страни от образователния процес, които са важни за изследване в областта на ЧЕО: грамотността сред учащите се, обучението по чужд език чрез литература и интегриране на дигитални технологии; дефинират се основни понятия в тези области и се представят техни работни дефиниции; прави се преглед на стратегиите, свързани с грамотността и ученето на чужд език чрез литература; представят се основни модели и стандарти за оценка на ефективността от обучението с новите технологии; обсъжда се ролята на дигиталните технологии в класната стая на 21. век и се разглеждат педагогически модели с нови технологии.

Във *Втора глава* се изясняват въпроси, свързани с разработване на педагогическа технология по АЕ, базирана на обучение с дигитални технологии. Обоснована е нуждата от педагогическа технология в обучението по АЕ чрез художествена литература и са описани техниките за работа в среда, опосредствана от дигиталните технологии.

В *Трета глава* е представен проведеният експеримент за определяне на степента на развиване на умения за интерпретация на художествени текстове по английска и американска литература чрез дигитални инструменти и ресурси в процеса на гимназиално обучение по АЕ. Описани са разработеният и използван изследователски инструментариум, организацията и етапите на провеждане на изследването. Представени са статистически обработените резултати. Направен е анализ на тези данни, придружен от графични изображения, визуализиращи получените резултати.

ПЪРВА ГЛАВА

Образователният процес по чужд език чрез художествена литература и дигитални технологии – теоретични основи

В първи параграф е направен преглед на стратегиите, свързани с грамотността сред учещите и нейната роля за икономическа стабилност и благополучие на индивида (ЮНЕСКО [UIL], 2010: 8, 2016). Представени са идеи на международната политическа общност начело с ЮНЕСКО (2005: 21) и ОИСР (2000) за многообразие от грамотности: продължаваща грамотност през целия живот, литературна, документална и количествена грамотност, както и свързаните с дигитализацията компютърна (ИКТ), медийна, дигитална и др. видове грамотност. Търсено е изясняване на допълненията в дефинициите на грамотността в областта на езиците през последното десетилетие. Например към понятието

за четивна грамотност на PISA от 2000 г. (*способността на човек да разбира, използва, разсъждава върху писмени текстове, за да достигне своите цели, да развие своите познания и потенциал и участва в обществения живот*), се добавя *интерпретиране на текстове (2006) и ангажираността да се чете (2009)*.

Друг пример е изведеното понятие за юношеска грамотност, предложено от PISA (*способността на учениците да прилагат знания и умения във водещи предметни области, така и своите умения да анализират, правят заключения и комуникират ефективно, когато поставят, интерпретират и решават проблеми в разнообразни ситуации (ОИСР, 2010: 3)*) и това на Международната асоциация по четене (*способността да се чете, пише, разбира, както и да се интерпретират и дискутират разнообразни текстове в разнообразен контекст (IRA, 2012: 2)*), която взема предвид огромните промени в начина, по който младите хора (от различна културна, лингвистична и социалноикономическа среда) се сблъскват в своето ежедневие с разнообразни форми на грамотност. Това се прави, за да бъде изведен акцент върху придобиването на множество компетентности, надграждащи функционалната грамотност, т.е. комплексна грамотност, с цел да се направи връзка между нивата на грамотност по PISA и ДОИ за културно-образователна област „Чужди езици“. Последната е от особена важност за настоящото изследване, защото е компетентност за създаване, разбиране, тълкуване и критична оценка на писмена информация (ниво 3 и следващи по PISA; свързва се с компетентности, които се очаква да развиват и демонстрират лицата в рамките на обучението си за придобиване на средно образование и на по-висока образователна степен) (Националната стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността 2014 – 2020). За целите на изследването е важно категоризиране на грамотността като:

- *юношеска и дигитална*, защото, от една страна, участниците в него принадлежат към тази възрастова група. От друга, те използват традиционни отпечатани материали и дигитални инструменти и ресурси (интернет, социални медии, съобщения по телефона, видео игри и др.). Изброените форми могат да се „използват като средства за разбиране на академично съдържание“ (IRA, 2012: 2). На практика това е учебното съдържание по АЕ в XI и XII клас на профилираните гимназии и паралелки с интензивно изучаване на чужд език.
- *четивна*, защото учещите трябва да развият умения за интерпретация на художествени текстове и да достигнат *високо ниво на владене на умения за възпроизвеждане на информация* – нива 4 и 5 в област *литературна грамотност* (художествени текстове), очертани от ОИСР (2000). Подобни са очакванията и според ДОИ (2006) в България за първи чужд език, средна образователна степен, гимназиален етап на обучение.

За нуждите на настоящата разработка понятието *грамотност* е използвано в много широк смисъл като набор от умения по езика, предмета, и в областта на дигиталните технологии. То е еднозначно с **комплексна юношеска грамотност** и е от решаващо значение за реализацията на юношите в личен, обществен и професионален план.

И тъй като България не е изолирана от процесите в образованието и проблемите, свързани с грамотността на населението на страните членки на ЕС през 21. век, се прави кратък преглед на „Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020)“ и плана на 2АЕГ „Т. Джеферсън“ за учебната 2015 – 2016 г., защото четенето се определя като *ключа към повишаване на грамотността на нацията*. Критика към тези политики се поражда от факта, че всички мерки и дейности на национално и местно ниво са насочени към културно-образователна област „Български език и литература“. Напълно се пренебрегва и подминава въпросът за ограмотяване в област „Чужди езици“, а те са неразривно свързани, когато става дума за изграждане на различни комуникативни компетентности у учениците. Това противоречи на една от основните характеристики на ДООИ – интегралност и интердисциплинарни връзки. Тези изводи служат за обосноваване на предприетите инициативи и решението за включване на определени дигитални инструменти и ресурси, станали част от ежедневието на българските ученици², в обучението по АЕ.

В рамките на параграф 2 на първо място е обсъдена спецификата на английския език като учебен предмет, защото той *включва много области, като се започне от естетическия цикъл (художествена литература) и се стигне до функциите на езика (умения)* (Лорн, 2007). Представено е схващането на Кокс за петте области, свързани с преподаването на АЕ (лично изграждане, интердисциплинарност, съобразяване с нуждите на възрастни, изучаващи език, културно наследство, културен анализ) и разбирането му, че понятието *грамотност* се съдържа в тях в много по-широк контекст: *Умения, започващи с основни умения за писане, преминаващи в развитие на въображението и компетентности да се четат, пишат, говорят и слушат, и се стигне до академичното изучаване на най-великите литературни произведения, написани на английски език* (Кокс, 1991: 22). За необходимостта художествената литература да бъде включена в комуникативния подход при изучаването на ЧЕ, говори и Гилрой (1995: 2), която обособява причините в стимул за придобиване на знания по езика и граматически модели, и стимул за развиване на творческото въображение, т.е. възможност учениците да предлагат своя интерпретация, която в последствие да дискутират в класната стая. Сходно е и схващането на експерти в областта, като Коули, Слейтър, Картър, Лонг, Лазар. Тяхното становище се обуславя от факта, че художествената литература предлага:

- а. автентични материали, културно и езиково обогатяване (Коули и Слейтър, 1987);
- б. модели за културно, езиково и лично развитие (Картър и Лонг, 1991);
- в. мотивиращи материали и възможност за развитие на интерпретативните умения на учениците (Лазар, 1993: 19).

Именно вижданията на Лазар и Гилрой са от изключителна важност за настоящата разработка, чиято цел е идентична, но с инструменти и ресурси, които днес предлагат дигиталните технологии.

² Подробно описание на дигитални инструменти и ресурси, използвани в класната стая, са дадени във Втора глава.

На второ място се разглеждат ДОИ за чужди езици (гимназиален етап, трето равнище) и учебните програми по АЕ за XI и XII клас ПП. Очертават се няколко области, които съвпадат с четири от моделите на преподаване по АЕ, предложени от Кокс (1991): интердисциплинарни връзки, културно наследство, личностно израстване и критическо осмисляне на света. Те са, както следва:

а. взаимодействие на АЕ с културно-образователната област „Български език и литература“;

б. използване на познания по история, география, обществени науки и гражданско образование;

в. обучение по АЕ чрез оригинални художествени текстове, насочено към придобиване на знания в областта на културата и литературата на езика цел.

г. запознаване с най-големите достижения на англоезичната литература (XIX – XX век) в оригинал, което цели изграждане на нравствени ценности, критическо мислене, комуникативни и езикови компетентности.

Направеният анализ на използвания в обучението по АЕ метод „Езикът чрез литература“ и ДОИ помага да се схване сложността на работата на учителя, който, за да постигне поставени цели, трябва да съумее да се справи с редица предизвикателства.

По-нататък се акцентира върху най-важната за постигане на положителни резултати страна в процеса на обучение – стратегии на преподаване. В настоящата разработка под **стратегия на преподаване** се разбира съвкупност от принципи и методи, които учителят използва, за да инструктира обучаваните, и им предоставя информация непосредствено в класната стая, онлайн или като използва друг вид медия.

Стратегиите на преподаване целят: улесняване на процеса на учене, мотивиране и ангажиране на обучаваните в процеса на учене; подпомагане на тяхната концентрация; развиване на креативността. Те са строго индивидуални и имат различен ефект, приложени в определени ситуации и върху определена ученическа популация. Няма добра и лоша стратегия – за преподаване на даден материал могат да се използват няколко стратегии. Някои автори предлагат разнообразни стратегии на преподаване според четирите основни умения – четене, писане, говорене и слушане. Други ги систематизират според стиловете на учене и препоръчват да се варира при избор на стратегии в часовете. Стратегиите на преподаване са съвместими с всеки подход или метод (в широк и тесен смисъл) в ЧЕО. Тяхното ефективно прилагане спомага за по-бързото възприемане на учебното съдържание, води до развиване на критическо мислене, творчество и създаване на устойчива среда за комуникация и работа в екип, т.е. метазнание или умения на 21. век. Фокусът е върху стратегии на автори, като Коули и Слейтър, Картър и Лонг, които вземат англоезичната художествена литература за база за изучаване на езика като чужд език. Тяхното виждане е в унисон с виждането на авторите на програмите за XI и XII клас – първи чужд език, ПП за *езиковото обучение чрез литературни текстове*. Обръща се внимание, че важно условие за успешно прилагане на предложените стратегии на преподаване е подборът на подходящи художествени текстове от преподавателя, съобразени с възможностите на учениците и

техните интереси. В курса на обучение, имайки предвид целите в учебните програми от VIII подготвителен до XI клас за достигане на определен праг на знания, след който да се въведе изучаване на англоезична литература в оригинал, първото изискване е изпълнено. Другото изискване е невъзможно да бъде изпълнено напълно, защото преподавателите са длъжни да следват учебната програма. Те имат свободата да изберат учебната система, както и какво да включат в своите годишни разпределения. Точно с това учителите могат да компенсират този недостатък в обучението и от голямото жанрово разнообразие в учебниците да включат онези автори и техните произведения, които са по-близо до интересите на учениците.

Използването на тази практика, прилагана и в класната стая по АЕ, се потвърждава от съществуването на модели на преподаване на художествена литература в ЧЕО – личностно развитие (Картър и Лонг, 1991), където подборът на литературни текстове се прави с цел подпомагане на съзряването на учещите като индивиди и техните взаимоотношения с обкръжаващия свят. Счита се, че литературата е средство, чрез което се цели да се развият, от една страна, езиковите умения, а от друга – литературните компетентности на обучаваните. Изведени са примери от практиката, които илюстрират процеса на обучение. Учениците свързват и интерпретират темите и случките от художествените произведения чрез своя личен опит, преживявания и знания за света. Преподаването се извършва на базата на съществуващи познания по езика цел като в същото време, без да е насочена единствено и само към изучавания език, работата на учителя е в посока надграждане на активния речников запас и изграждане на *потенциалния речник на обучаваните*, т.е. на базата на познати словообразователни модели и контекста, учениците разпознават нови лексикални единици (Стефанова, 1999: 109). Същевременно, за да улесни учебния процес (възприемането и осмислянето на информация относно общество, идеологии, бит, нрави и пр.) учителят използва факти и събития, свързани с историята, социалния живот и културата на страната носител на езика цел, които се отнасят до епохата, пресъздадена в художествените произведения, т.е. прилага и третия модел, ориентиран към културата. Прави се обобщението, че при работа в класната стая по ЧЕ на отделните етапи (подготвителен, работен и заключителен) трите модела не се взаимоизключват, а се допълват и прилагат успоредно или последователно. Подчертава се, че за целите на разработката, както и за постигане на набелязаните такива в учебната програма, акцентът при преподаване е върху личностното развитие на обучаваните на базата на езика и културата, но с добавената стойност на дигиталните технологии.

Разгледани са стратегии на преподаване, в които при осъществяване на дейностите основна роля имат учещите, а *преподаването трябва да включва разнообразни подходи като ролеви игри, импровизации, креативно писане, дискусии, въпросници, визуални презентации* (Коули и Слейтър, 1987). В отговорите си учениците използват максимално езика, който изучават, и се „концентрират основно върху изучаване на езика, а не литературата“; те сами откриват темите, поставят се в ситуации, подобни на тези в произведенията, или пренаписват дадена част, като използват друг регистър (Картър и Лонг

1991: 121). Прави се уточнението, че предлаганите от авторите стратегии често присъстват в нашата класната стая, но видоизменени до известна степен поради използването на съвременните технологии.

Направеният кратък анализ на методи и стратегии на работа с художествена литература на чужд език, съобразени с възрастовите особености на учениците и натрупаните знания по езика (граматика и лексика), налагат извода, че съветите и идеите са изключително полезни, но от гледна точка на ползата на настоящия дисертационен труд имат следните недостатъци:

а. ограничени са в жанрово естество – препоръчва се работа с поезия или разкази, отбягва се, напълно се пренебрегва или заобикаля литературния канон – големи художествени произведения, като романи и пиеси, които са изключително богати на повествование (narrative) – диалог, описания на хора, действия, събития;

б. ограничена аудитория – предназначени са или за най-малките ученици, или за учащи се, които срещат трудности, или се отнасят за студенти и възрастни.

Друг важен въпрос, свързан с темата на дисертацията, е четенето, ролята на читателя и уменията му да декодира, осмисля, използва и прави критически прочит на даден текст.

Представени са компоненти на уменията да се чете. Например според Такала това са метакогнитивни умения: обобщаване, задаване на въпроси към прочетеното, проверяване на неясни места и предвиждане на онова, което следва (Такала, 1995: 150 по Шопов, 2007). Разгледана е и класификацията на Бърнс за видове разбиране, която включва буквално, интерпретационно, критическо и творческо разбиране (Шопов, 2007: 47).

За целите на настоящата разработка от горепосочените видове са разгледани само интерпретационно и критическо разбиране. Шопов определя интерпретационното разбиране като „четене между редовете“. Информацията в художествените текстове е поднесена имплицитно и добрият читателят трябва да притежава умения да извлича основните идеи, открива и възприема метафорите, авторовото намерение, да прави изводи за неговия стил, тон и др. (2007: 47). Критическото разбиране е следващият по-висш етап на разбиране и е свързан с *оценяване на четивото чрез сравняване на идеите в материал с познати стандарти и правене на изводи за тяхната правилност* (Бърнс 1988: 247 по Шопов, 2007: 48).

Уточнява се, че голямото изобилие от стратегии на преподаване на четене с разбиране се обуславя от факта, че читателите имат индивидуални стилове на учене и предпочитания към определени стратегии. Необходимо е да се подчертае, че няма съгласие по въпроса колко на брой стратегии да се използват в процеса на обучение; липсват и достатъчно научнообосновани изследвания по въпроса. Преобладава мнението, че ефективността от използването на набор от стратегии в час е по-голяма от използването на една стратегия (Международна асоциация по четене [IRA], 2000). Дори определени автори поддържат схващането, че прилагането на стратегии при четене на литературни текстове е абсолютно невъзможно (Вестхоф, 1995). Важна за дисертационния труд е класификацията на стратегии на четене на наративни художествени текстове. Освен традиционни в нея са включени и

специфични стратегии, като използване на сигнали за композиционно разделение на текста на езиково и повествователно равнище, правене на изводи за скрити мотиви, чувства на героите въз основа на техните действия, разделяне на текста на композиционни единици, свързване с лични преживявания и др. (Елерс, 1998; Савова, 2001). Точно това е взето предвид при дефиниране на стратегии за интерпретация на художествени текстове. Под **стратегии на четене** в настоящата разработка се подразбира **стратегии за интерпретация**.

Следваща отправна точка е схващането, че мотивацията е изключително важна за постигане на положителни резултати и напредък в образователния процес в трудни области на знанието, каквито са чуждите езици. Според експерти това може да бъде изпълнено, ако се познават видовете мотивация, стратегии и техники за мотивация в класната стая, чрез които да се окаже положително въздействие върху обучаваните и те да проявят интерес към поставената задача (Бейкър и Уигфийлд, 1999).

Направен е кратък преглед на съществуващата литература по въпроса за стратегиите за мотивация в ЧЕО, както и изследвания в областта (връзките между мотивацията и стратегиите за учене (Гарсия и Пинтрих, 1994); мотивацията и изучаването на ЧЕ (Гарднър, 1997; Окада и Або, 1996); връзката между мотивацията на учителя и на изучаващия ЧЕ (Дьорней, 1994); модели за мотивация в ЧЕО (Уилямс и Бърдън, 1997) и др.). От него може да се заключи, че съществуват разнообразни способности за мотивиране на обучаваните, които водят до повишаване на техния интерес към четенето, т.е. това е сложен комплекс от взаимосвързани мерки и действия на различни нива (Дьорней, 1994).

За да се очаква положителна промяна в навиците за четене и в уменията да се интерпретира текст, е необходимо учащите се да се насърчават да четат. Това може да се осъществи в няколко стъпки. Експертите сочат, че началната мотивация, т.е. етапът, предхождащ същинското четене, се състои първо, в дискутиране на нуждата да се четат автентични текстове на изучавания чужд език, и второ, даване на възможност на учащите се сами да изберат източник, защото това ги прави по-независими и отговорни личности (Дьорней, 1998, 2001). Поради наличието на учебна програма в XI и XII клас, структурирана около определен период от английската и американската литература и представители на различни литературни течения, втората стъпка не може да бъде изпълнена и това прави задачата на учителя по чужд език да мотивира своите ученици да четат – истинско предизвикателство.

Обосновано е краткото представяне на един от начините за оценяване на нивото на литературните компетентности на учениците чрез Европейска рамка за литературно образование LiFT2. Въпреки че е създадена да подпомага учителите по литература на роден език (L1), тя е напълно приложима за целите на разработката, защото проблемите при преподаване на литература на роден и чужд език (L2) са идентични. Освен това според ДООИ по чужди езици (ДООИ, 2006) двете културно-образователни области „Чужди езици“ и „Български език и литература“ трябва да се развиват във взаимодействие. LiFT2 в раздел 1

и 3 се прилага при изследване на входното и изходното ниво на литературни компетентности на ученическата популация от 2АЕГ³.

В рамките на параграф 3 от Първа глава се разглеждат дигиталните технологии в условията на 21. век и тяхната роля в образователния процес, като се обръща специално внимание на новите технологии при изучаването на езици, защото според експерти те подобряват начина на преподаване, практикуване и оценяване по даден език (Американски съвет по чуждоезиково обучение [ACTFL], 2013). Направен е преглед на интерпретацията на основни понятия, свързани с темата на дисертационния труд (дигитални технологии, инструменти и ресурси) от водещи международни образователни институции и автори. Имайки предвид многообразието от дефиниции в литературата, под дигитални технологии разбираме разнообразни съвременни електронни устройства (смартфони, планшети, бели интерактивни дъски и др.) с техните приложения, дигитални инструменти (онлайн среди за компютърноопосредствана синхронна и асинхронна комуникация – СМС, виртуални обучителни среди, онлайн приложения за изучаване на ЧЕ; блогове, интернет форуми, уики и др. (Голонка, Баулс, Франк и др. 2014), налични ресурси, в това число и отворени образователни ресурси, дигитални медии (автентични материали, като видеоклипове, подкасти, уебкасти, флаш анимации, социални медии и др. (Скот и Бийдъл, 2014). С други думи това е част от заобикалящата ни действителност, която съзнателно може да бъде поставена в услуга на обучаваните. По отношение на **дигитални инструменти** считаме за актуална и възможно най-изчерпателна информацията, изнасяна ежегодно на образователния сайт на Център за технологии за ефективност в обучението. Там те са категоризирани в четири (4) основни области: инструменти за преподаване (платформи за обучение, тестване и др.); инструменти за създаване и моделиране на учебно съдържание (pdf, снимки, изображения, рисунки, анимация, скрийншотовете, презентации и др.); социални (форуми, платформи, уебинари, имейли, социални мрежи и др.) и персонални/професионални инструменти (четци, търсачки, персонални обучителни системи, дигитално портфолио и др.). За нуждите на настоящето педагогическо изследване приемаме предложеното от професор Макгрийл (2007) разбиране за **дигитални ресурси** за учене в широк смисъл като всички ресурси, които могат да бъдат съхранени в дигитален формат (електронни текстове от книги, журналы, списания, доклади от конференции, уебсайтове, графически изображения, филми, видео и др.) и впоследствие адаптирани с цел да бъдат приложени в процеса на преподаване и учене.

През последните две десетилетия политиките за интегриране на новите технологии в образованието на световно, европейско и местно ниво са факт. Учени правят опит за осмисляне на различни понятия и подходи, очертаване на нови педагогически и доближаване на теория и практика със своите педагогически иновации. Без да се омаловажават някои недостатъци на дигитализацията (предизвикателствата и потенциалните бариери при

³ Рамката е разгледана подробно в Трета глава.

имплементиране в пет (5) области: политика и изследвания, училище, учител, ученик и технологии) (Гроф и Моуза, 2008: 42), се поставя акцент върху преимуществата – те предоставят повече възможности за:

- преподаване и учене освен традиционния модел „лице в лице“;
- комуникация в реално време (видеоконференции, онлайн платформи, облачни пространства) и сътрудничеството в сферата на образованието;
- индивидуална или работа на групи; определяне на темпото на работа; упражнения извън часовете в класната стая, както и без ограничения на място на учене;
- развиване на ключови компетентности у учениците (дигитални, предприемачески и иновативни умения, учене през целия живот, критическо мислене и др.);
- увеличаване на шансовете за межкултурно общуване чрез съвместно обучение извън пределите на класната стая, дадена страна или континент;
- незабавна обратна информация на учител и ученик (формиращо оценяване и комуникация между учител и ученик);
- използване на ООР, споделяне на опит, идеи и продукти.

На следващо място са разгледани съществуващи рамки, модели и стандарти за използване на технологиите. Този преглед не е самоцелен, а се осъществява с намерението да се покаже официалното признаване на важната роля на технологиите в образованието днес. Чрез съществуващите в педагогическата литература рамки (Рамка за знания в областта на технологиите, педагогиката и преподавания предмет (ТРАСК); Електронни знания по педагогика и по учебен предмет (ЕРСК); Технологични уебзнания по педагогика и учебно съдържание (ТРСК-W); Знания по ИКТ, знания по педагогика и по учебен предмет (ИСТ-ТРСК) и др.) се търси възможност да се улесни разработването на по-добри техники за откриване и описание на начините, по които дадено технологично свързано професионално познание се прилага в практиката. Придържаме се към последния модел на Ангели и Валанидес, според които, за да се очаква положителен ефект от интегрирането на технологиите в класната стая, са необходими познания в пет области: педагогика, учебен предмет, ученици, учебна среда и ИКТ (Ангели 2005)⁴. Накратко са представени два широко разпространени в образователните общности в САЩ, Канада и Австралия модела – ЗАМР (SAMR) на Рубен Пуентедура (4 нива на ИКТ интеграция на дейности – заместване, аугментация, модифициране и рedefиниране) и Заместване, разширяване, трансформиране (RAT), създаден от Хюз, Томас и Шарбер (2006). Авторите на втория модел поддържат твърдението, че използването на технологиите в образованието води до по-висока ефективност и продуктивност при преподаване и усвояване на учебно съдържание. Моделът се прилага за осмисляне на ролята на технологиите в образованието и оценяване на използването от учителите в процеса на преподаване технологии, т.е. дали и доколко преподавателите използват технологиите, за да заместат, доразвиват, разширяват и

⁴ Подробна информация е представена във Втора глава на разработката.

трансформират практики относно начините на преподаване, усвояване на материала или поставените цели на работа.⁵

По-нататък се обосновава създаването на Рамка за стандарти по технологии (TESOL 2008) и нейното приложение при изучаването на английски като втори/чужд език в класната стая, онлайн или в комбинация. Подчертава се, че първа и основна задача пред учителите е да разпознаят необходимостта от интегрирането на технологиите в своето преподаване (TESOL, 2008: 6). Учителите се напътстват как по-ефективно за използват технологиите в практиката, т.е. стандартите обръщат специално внимание на онези теми, които ще помогнат за осмислянето на потенциалните ползи от технологиите, както и придобиване на умения за използване на технологиите в преподаване на елементарно ниво или за развиване на критическо мислене, автономно учене и др. Всички цели и стандарти са от значение при интегриране на технологиите в обучението по чужд език, но на различни етапи от настоящото изследване стандарти 1, 2 и 4 се използват като инструмент за проверка на посоката и задължителните стъпки, които преподавателят по чужд език трябва да извърви по пътя на интегриране на дигиталните технологии и тяхната положителна роля в класната стая.

Представена е Рамка за развитие и разбиране на дигиталните компетентности в Европа, DIGCOMP (Ферари, 2013) с пет (5) области на компетентност и дескриптори за самооценка. За целите на разработката дескрипторите са използвани като инструмент за самоопределяне на нивото на дигитални компетентности на участниците в експеримента.

Специално внимание е отделено на педагогически модели с нови технологии. Те са илюстрирани с примери от практиката:

- STEM науките (образователни игри онлайн /геймификация; онлайн лаборатории; сътрудничество чрез технологии; формиращо оценяване в реално време);
- Разпространението на електронно обучение в различни модалности (традиционен подход на преподаване „лице в лице“, обогатено дигитално обучение: интерактивни бели дъски, широк достъп до интернет устройства, електронни учебници, интернет инструменти и др.; цялостно/пълно обучение онлайн; смесено обучение);
- налични общообразователни ресурси в това число и такива със свободен достъп;
- нови форми на масови онлайн курсове за учители, училища, и индивидуално асинхронно обучение, познати като MOOCs (Massive Open Online Courses).

Изводи

Прегледът на теоретичното състояние на образователния процес в ЧЕО в трите му аспекта – грамотността сред учениците, обучението по чужд език чрез литература и дигиталните технологии в световен, европейски и национален мащаб, налага следните изводи:

Първо, че грамотността е от изключителна важност за личностното развитие на всеки индивид и пълноценното му съществуване в обществото. Това с особена сила важи за ЧЕО и английския език, който днес се налага като водещ в международното общуване.

⁵ Моделът е използван във Втора глава за оценяване на ефективността от обучението в класната стая по метода „Езикът чрез литература“ чрез дигитални инструменти и ресурси.

Проблемът за насърчаване и повишаване на грамотността по чужд език сред учещите и постигане на висока комплексна грамотност е във фокуса на внимание на множество международни организации, държавни институции и образователни дейци. Въпреки изготвянето на национална стратегия 2020, остава открит въпросът как да се насърчи и повиши грамотността на българския ученик по чужд език.

Основна цел в ЧЕО е ефективно общуване на повече от един език с цел функциониране в разнообразни ситуации, споделяне на информация, чувства, реакции и мнения, разбиране, интерпретиране и анализиране на чуто, прочетеното и видяното по разнообразни теми, представяне на нови идеи, чрез които обучаваните да разкажат, обяснят или убедят различни категории слушатели, читатели или зрители.

Второ, обучението по чужд език чрез автентични художествени текстове играе значима роля в процеса на натрупване на познания по езика цел, културата на носителите на езика и света изобщо, както и израстването на обучаваните като личности.

Въпреки интереса към изследвания върху ролята на художествената литература за повишаване на различни езикови умения на ниво висше образование, както и издаването на педагогическа литература относно методите на преподаване на различни в жанрово отношение художествени текстове на чужд език, липсват публикации относно използването на обемни художествени произведения или стратегии на преподаване за повишаване на интереса, мотивацията за четене и интерпретация на класически автори на ниво средно образование, когато се работи по метода „Езикът чрез литература“.

Трето, интегрирането на дигиталните технологии в образованието е от особена важност за повишаване на езиковите умения и основни ключови компетентности. Въпреки неоспоримите факти за огромния брой преимущества на новите технологии в образованието и големите инвестиции в инфраструктура и допълнителна квалификация на педагогически специалисти по ИКТ в чужбина и у нас, липсват конкретни научнообосновани иновативни предложения какви дигитални инструменти и ресурси да се прилагат ефективно за повишаване на комуникативните умения на обучаваните, включително и умения за интерпретация на автентични художествени текстове.

Остава открит въпросът за връзката между използването на дигитални медии в класната стая и повишаване на уменията за интерпретация на откъси от художествени произведения на езика цел на ниво средно образование. Никъде в изследваната достъпна литература по въпроса обаче няма синтезиран подход, модел или технология на тип обучение чрез разнообразни дигитални ресурси, директно приложим в ЧЕО, в частност АЕ, и насочени към аудитория от ученици от гимназиален курс на обучение.

Интегрирането на технологиите в образователния процес не е самоцел, а средство за подпомагане на изучаващите чужд език, когато те използват този език по подходящ начин, за да решават автентични задачи (Американски съвет по чуждоезиково обучение, 2013). Да се преподава чрез технологии, е нелека задача. За успешното преподаване с нови технологии се изисква непрекъснато да се твори, поддържа и възобновява динамичното

равновесие сред всички компоненти – учебно съдържание, педагогика, технологии и преподаване (Кьолер и Мишра, 2009: 67).

Когато на обучаваните се предоставят всички възможности за развитие на езикови умения на високо ниво чрез интерактивни, смислени и когнитивно ангажиращи учебни занимания, интегрирани с дигитални технологии, тогава можем да вярваме, че те ще са подготвени по-добре за граждани на света.

ВТОРА ГЛАВА

Педагогически дизайн за интегриране на дигиталните технологии в обучението по английски език чрез литература

Във втора глава на дисертацията се представя педагогическа технология в обучението по английски език по метода „Езикът чрез литература“ в XI и XII клас (ПП) във 2АЕГ „Т. Джеферсън“ (София). Концепцията за нея е оформена под влияние на схващането за положителния ефект от интегриране на дигиталните технологии в образованието, съществуващи съвременни модели и спецификата на ЧЕО.

Технологията е насочена към усвояване на определени знания по езика цел и културата на неговите носители, както и придобиване на умения за интерпретация на художествени текстове на английски език.

Формулирани са основания за създаването на технологията и неефективността от директно прилагане на моделите, използвани в STEM предмети – принадлежността на чуждите езици и литературата към променливите науки, където фокусът трябва да е върху развиване на комуникативните умения говорене и писане и върху дискусии (Смеби 1996). В подкрепа се привеждат примери за работещи стратегии на преподаване на език чрез литература, разгледани в първа глава (Брумфит и Картър, Коули и Слейтър, Картър и Лонг, Сейдж), и се стига до извод за включване на електронно обучение в различни модалности, разнообразни дигитални инструменти и ООР. С цел изясняване на необходимостта от използване на такава педагогическа технология в 2АЕГ е направен кратък анализ на учебната среда, модела на използване на АЕ и групово/индивидуално отношение към езика (Дубин и Олшайн, 2000: 2) и е даден отговор на пет основни въпроса:

1. Защо е необходима нова педагогическа технология? Тъй като на настоящия етап не съществува официална информация в документи в сферата на образованието относно ефективността на съществуващите програми (XI - XII клас, ПП), методите и материалите за преподаване. Предприетите мерки за промяна в методите на работа по АЕ са следствие от мнението на учителя в ролята на обучаващ и мнението на група единадесетокласници от 2АЕГ. Събирането на такъв вид информация е научнообосновано и произтича от две от целите, които стоят пред учителя за рефлексия на процеса на преподаване: а. *разширяване на репертоара от стратегии на учителя по ЧЕ*; б. *подобряване на качеството на предоставяните в класната стая възможности за овладяване на учебния материал* (Мърфи, 2001: 500).



Фигура 2.1. Събиране на информация за необходимостта от нова педагогическа технология⁶

Източниците на информация не са избрани произволно, а са включени в списъка с инструменти за събиране на данни, предложен от Мърфи (2001: 503). **Първият** – *ретроспективни бележки, водени след проведено обучение*, попада в групата източници, генерирани от самия автор обучител. **Вторият** – *анкета*, спада към групата на формативна обратна връзка от обучаваните и проучва нагласите на учениците към стратегиите на преподаване по АЕ в XI клас и учебното съдържание по учебната система LitUps! Part One на издателство „Просвета“⁷.

Настоящата педагогическа технология се явява в отговор на обществените нужди от по-качествено образование и стъпва върху:

Първо, *идеята, че най-важна роля за интеграцията на дигиталните технологии в образованието има учителят* (ОИСП, 2016: 85);

⁶ Моделирано върху: Dubbin, F., Olshtain, E. (2000). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

⁷ Анализът е представен в Трета глава на разработката.

Второ, твърдението на Ангели и Валанидес (2009), че за да се осъществи ефективно обучение, учителят е длъжен да:

- притежава познания по педагогика и по учебния предмет, който преподава, и по ИКТ;
- познава ниво на знания, умения и компетентности, проблемни области на своите ученици;
- познава учебната среда и възможностите за интегриране на ИКТ;

Трето, разбирането, че в основата на всеки модел за педагогическа технология на обучение трябва да присъстват следните елементи: „действащи лица, параметри и фактори в различно съотношение“ (Ганчев и Иванов, 1993: 4), т.е. ученик, учител, детерминанти на средата, дидактически средства и материали; система за ръководство на учебния процес.

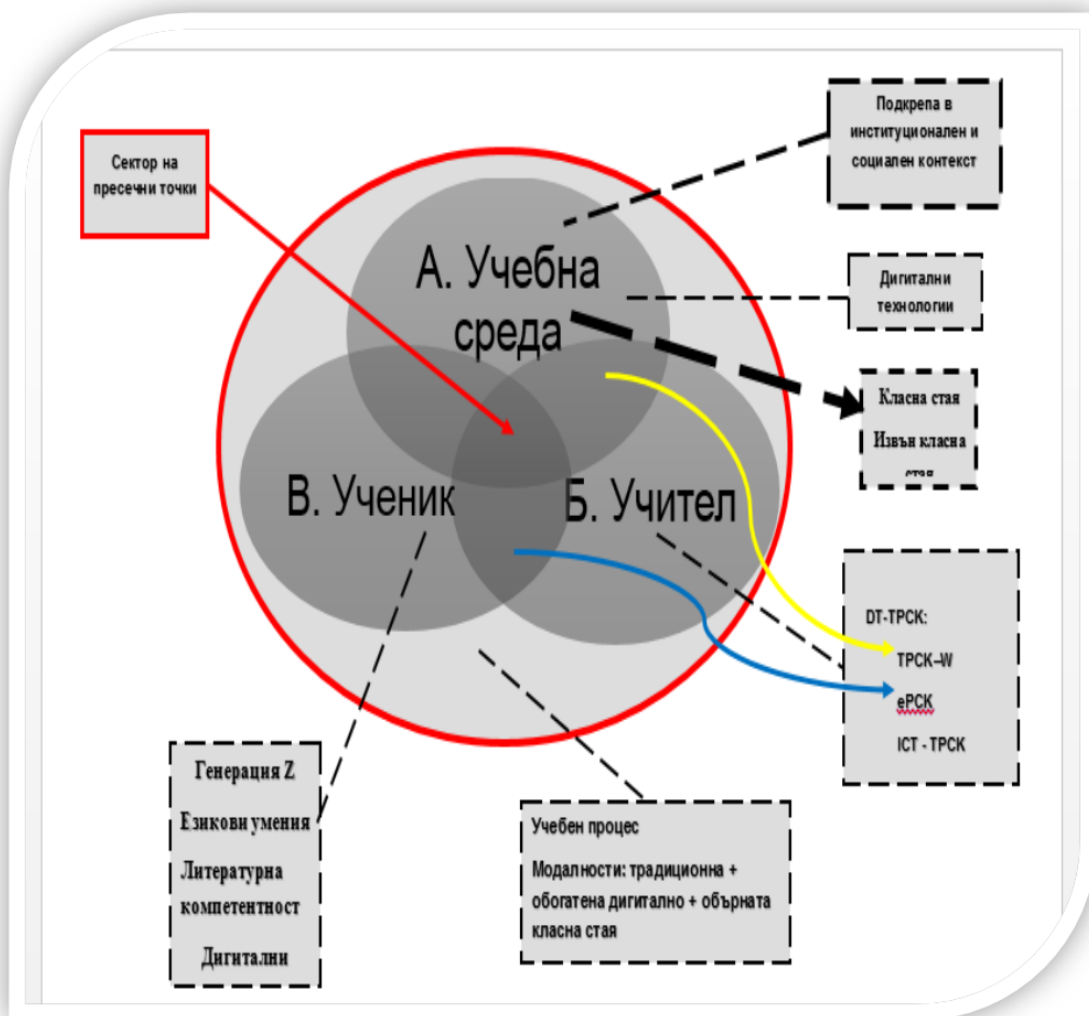
2. *Кои са обучаваните?* Ученици от XI и XII клас на профилираните гимназии с интензивно изучаване на АЕ, които не са носители на езика цел и притежават минимално ниво на езикова компетентност B2 (OEER) или по-голямо. Според учебните програми за ПП АЕ се изучава по метода „Езикът чрез литература“ (автентични художествени произведения от канона на английската и американската литература от Ренесанса до постмодернизма).

3. *Кои са обучаващите?* Учители по АЕ, които не са носители на езика цел. Те притежават знания по предмета, по педагогика и новите технологии, т.е. определени дигитални компетентности. Те са настроени положително към интеграцията на новите технологии в образованието и са готови да експериментират с нови стратегии на работа.

4. *Къде ще бъде приложена педагогическата технология?* При поредица от урочни единици, обвързани с учебното съдържание по АЕ за XI и XII клас ПП, както и при доказана ефективност, за НЕ, ФЕ, ИЕ, РЕ и останалите чужди езици, които се изучават интензивно в профилираните гимназии в България.

5. *Как ще бъде приложена педагогическата технология?* В различни модалности (традиционна, обърната класна стая, обогатена дигитално среда) и по време на трите етапа на обучение по АЕ (подготвителен, работен и заключителен), като в центъра на обучението са обучаваните, а учителят изпълнява ролята на модератор, помощник, наблюдател и др.

За концептуална основа на предложената технология се вземат рамките ТРСК (Кьолер и Мишра), ICT-ТРСК (Ангели и Валанидес), еРСК (Франклин), както и Стандартите на TESOL за обучаващи. В модела за педагогическа технология по АЕ са представени трите основни фактора в процеса на обучение – **учебна среда, учител, ученик**, в основата на всеки от които стоят технологиите. Те са представени по различен начин – чрез



Фигура 2.2. Модел за педагогическа технология в ЧЕО (АЕ)

необходимо оборудване и инфраструктура, познания, умения. Всяка част е еднакво важна, може да съществува самостоятелно, да взаимодейства с другата, но за постигане на определени цели – ефективно обучение и високи резултати, всяка част трябва да е обусловена от останалите две; липсата на една от тях не може да бъде компенсирана. Съществените резултати са илюстрирани с пресечните точки, където осъвремененото наименование DT-TPCK⁸ се явява много по-широко наименование – то обединява технологически уебзнания, знания по ИКТ и електронни познания по педагогика и по ЧЕ. С други думи това са *активни участници, които със своите действия и взаимодействия имат за задача да оптимизират визираните образователни резултати в условията на съвременните интеграционни процеси* (Веселинов, 2020: 7).

По отношение на **учебната среда** се акцентира върху подкрепата от страна на училище/ръководство и семейство/родители на учениците от експерименталната група за използване на дигитални технологии и осмисляне на ползата от тях. Изтъква се важно условие за осъществяване на ефективно обучение чрез предложената педагогическа

⁸ Наименованието е дадено от автора на дисертационния труд.

технология, а именно възможността за асинхронна работа извън класната стая по всяко време, от всяка точка с достъп до интернет и чрез различни устройства, както на обучавани, така и на обучаващ.

Учителят се определя като водещ фактор при подбора на подходящи стратегии и инструменти на работа. В контекста на разработката, и според TESOL стандарти, Цел 2, учителят идентифицира и оценява пригодността и ползата на дадени дигитални инструменти и ресурси с оглед на поставените цели и задачи. Привеждат се примери от контекста на ЧЕО, и в частност АЕ, какво се подразбира **под ДТ –ТРСК на учителя:** съвкупност от *познания по предмета (СК) за общообразователна област „Чужди езици“*, в частност АЕ (познания по езика, от една страна, а от друга, по английска и американска литература, както и родната литература; литературни течения и понятия; представители; историческия контекст, в който те се появяват; познания в областта на изкуствата, естетика и др.); *познания по педагогика (РК)* – от една страна, общи познания (практики и методи на преподаване и учене: основни умения да се ръководи учебния процес, планиране на урочните единици, техники и методи на работа, стратегии за оценяване и др.), а от друга, познанията в областта на ЧЕО (принципи, основни методи на обучение, цели, планиране на учебния процес, видовете речева дейност (четене, слушане, говорене, произношение, граматика, речников запас, писане), видове оценяване и др.); *познания по предмета и педагогика (РСК), трансформирани в ТРСК:* на базата на различни квалификационни курсове, учителят има достатъчно опит в използването на разнообразни дигитални технологии и оценява тяхната роля и релевантност в процеса на обучение и в учебния процес.

Систематизирани са изисквания за мотивиране на изучаващите чужд език, съобразени с рамката на Дъорней и Ксизер (1998). Те са, както следва:

- ✓ запознаване на учащите се с културата на изучавания чужд език – колективно посещение на театрални постановки на автори, включени в учебната програма;
- ✓ повишаване на лингвистичната самоувереност на учащите се – екстензивно четене на художествена литература и водене на читателски дневник;
- ✓ създаване на приятна атмосфера в класната стая – чрез дизайн на класна стая с възможности за работа по групи през целия час;
- ✓ подходящо представяне на задачите – задачите се поставят онлайн (блог или платформа на класа);
- ✓ интересни часове по чужд език – използване на новите технологии – интерактивна дъска, таблети, и др.; интернет връзка, дигитални медии и др.;
- ✓ промотиране на автономия на учащите се в процеса на обучение – обърната класна стая с асинхронно обучение; поставени задачи за изпълнение с дигитални инструменти.

Друго необходимо условие за успешно интегриране на технологиите в образованието, съизмеримо с един от индикаторите на Цел 2, TESOL Стандарт 3, е информираността на обучаващия относно нивото на компетентности на обучаваните, вкл. и дигиталните. Това

условие е изпълнено – на базата на използван валидиран инструментариум за самооценка (ОЕЕР, LiFT2 рамка, раздел 1 и 3, Рамка за развитие и разбиране на дигиталните компетентности в Европа, DIGCOMP) на констатиращия етап от експеримента, е събрана информация за съответните умения и компетентности на учениците.

На **учениците** е отредена водеща роля в процеса на обучение. Те са представители на Генерация Z, с преобладаващи езикови умения B2+ според ОЕЕР, което предполага преподаване на АЕ по метода „Езикът чрез литература“. Обучаваните притежават определена литературна компетентност, придобита при изучаването на роден език, както и дигитална компетентност, придобита в часовете по ИКТ или самостоятелно. Изброените компетентности са необходимо, но недостатъчно условие за ефективна работа по ЧЕ в класната стая и постигане на набелязаните цели; необходима е мотивация на учащите се; при липса на мотивация трябва да се създадат условия за генериране на интерес и получаване на положителни резултати от обучението. Един от начините е използване на техния интерес и познания в областта на новите технологии, т.е. заобикалящата ни реалност в полза на образованието.

Относно **обучителни средства** се прави уговорката, че списъкът с дигитални инструменти, които могат да бъдат използвани за образователни цели, е огромен и не е възможно да бъдат включени всички съществуващи. Използваните средства са систематизирани в пет групи (дигитални устройства, социални инструменти, дигитални инструменти за създаване и моделиране, за запазване и споделяне, обърната класна стая), следващи „Указател с инструменти за обучение и представяне“ на С4LPT за 2017. Фокусът в дисертационния труд е върху дигитални ресурси със свободен достъп (ООР) от видеоканали, като YouTube или Vimeo, платформи, като Slideshare (PowerPoint презентации/ Prezi), видеолекции (tutorials), дигитално видео, анимация, трейлъри, видеокаст и др.), които се използват директно или са допълнително преработени от преподавателя за целите на обучението. Освен това в Корпус А са представени и ресурси, направени от самата авторка с различни дигитални инструменти (Microsoft – Office Mix, Jing, Adobe Captivate, Adobe Spark Page) и споделени във Vimeo, Adobe Spark Page, MyMixes, в блога на класа Seesaw или Google Disc. Подчертава се, че от изброените дигитални ресурси основни в курса на обучение са дигиталните медии със свободен достъп.

От гледна точка на съдържателния компонент в технологията се включват поставените цели и съответното учебно съдържание. **Целта на изследването е да предостави на преподавателите по АЕ технология, която е надградена със средствата на дигиталните инструменти и ресурси и е свързана с преподаването на езика чрез художествена литература и изграждането на умения за интерпретация.** Задачата е да се уточнят етапите, през които преминава технологията, и последователността от дейности на всеки един етап.

Следващият компонент на технологията, процесуалният компонент, включва организация на учебния процес, методи и форми на работа на ученика и учителя. Използваните дейности и подходи за обучение са съобразени с описаните в дидактическата

литература (Коули, Слейтър, Сейдж). Подчертава се, че тъй като става дума за образователната сфера, стриктното спазване на стъпките в технологията има обратен ефект. Обосновава се необходимостта да се вземат под внимание стиловете на преподаване и учене, както и конкретната ситуация, в която се прилага технологията, нивото на владеене на езика цел (в езиковото обучение), дигитални и други ключови компетентности, т.е. стига се до заключението, че частичната адаптация и използването на варианти са допустими и водят до по-добри резултати.

Основна роля в дейностите играят учениците, а преподавателят се явява в ролята на помощник и модератор. На различни етапи се прилагат нови подходи. Например вместо традиционния лекционен тип подход „лице в лице“ и използване на сложни метапонятия за анализ на литературен текст (Коули и Слейтър, 1987), се предпочитат кратки видео презентации в обърната класна стая; дискусии върху презентации, изготвени от ученици/учител или върху дигитално видео, където се задават и дискутират всякакъв вид въпроси – фактологически, естетически или критически (Сейдж, 1987), защото основната цел е повишаване на уменията да се говори и комуникира на изучавания език и креативно писане.

За работата с литературните откъси е приложен описан от Лазар (1993, 84-86) модел за работа с различни в жанрово отношение художествени текстове, който включва:

А. Дейности преди същинското четене:

1. Оказване на помощ относно културна среда и историческа епоха;
2. Стимулиране на интерес към произведението;
3. Преподаване на предварително подбрана лексика по определена тема, свързана с художественото произведение.

Б. Дейности по време на същинското четене:

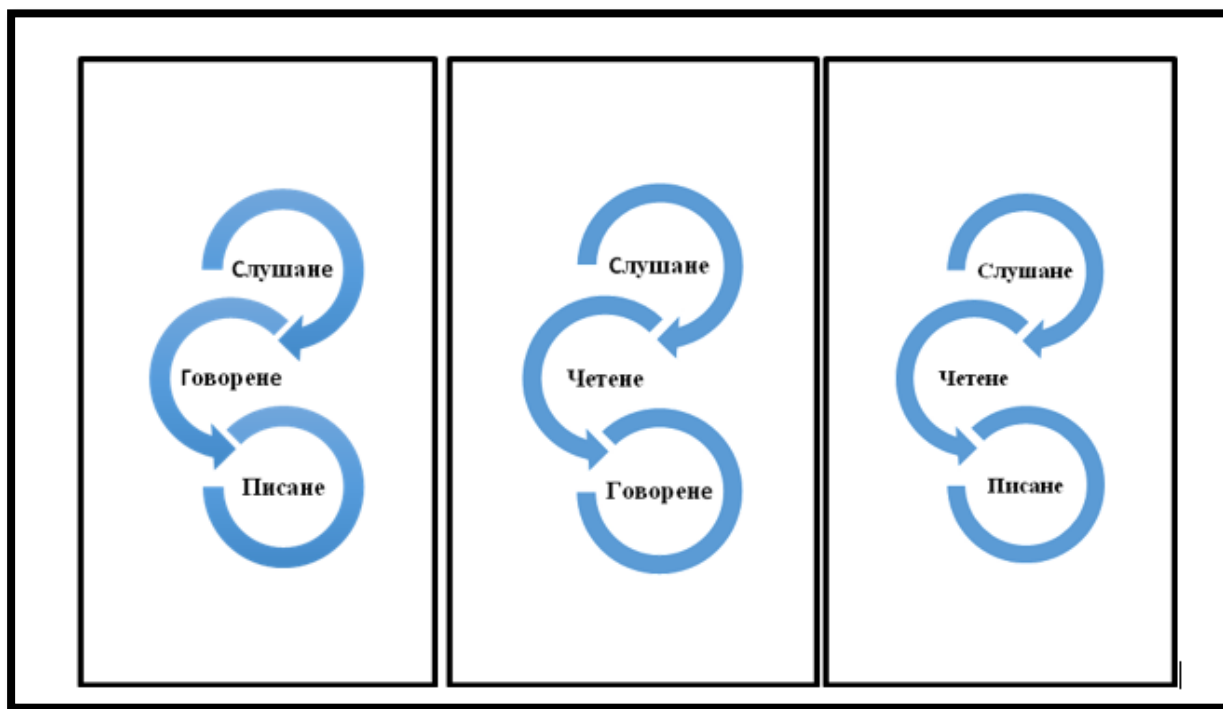
1. Оказване на помощ за осмисляне на сюжета;
2. Оказване на помощ за осмисляне на героите;
3. Оказване на помощ за разбиране на трудна лексика;
4. Оказване на помощ за разбиране на стил и език.

В. Дейности след същинското четене:

1. Оказване на помощ при интерпретация на художествен текст;
2. Разбиране на наративни гледни точки;
3. Допълнителни писмени задания, обобщаващи работата;
4. Допълнителни задания, насочени към свободно прилагане на езика в практиката (Лазар, 1993: 84-86).

Подчертава се, че урочните планове върху литературните откъси от общо шест произведения по учебната програма в обогатена дигитално модалност са разработени на базата на гореописаните етапи и съпътстващите ги дейности. Същевременно, изхождайки от ролята на рецептивните речеви дейности (слушане и четене) като предпоставка за продуктивните речеви дейности (говорене и писане), задачите на отделните етапи и подетапи са обвързани с развиване на основните езикови умения и надграждане на речниковия запас на обучаваните: например на базата на определени знания по езика цел и

текст за слушане и/или гледане (презентация, видео презентация, дигитално видео, трейлъри и др.), или текст за четене, учениците участват в дискусии и дебати, изпълняват проектни дейности и писмени задания. *Особеност при педагогическата технология е включване на дейности и задачи, при които се изискват интегрирани умения – преход от едни речеви дейности в други (Фигура 2.3 А, Б, В).*



Фигура 2.3. А

Фигура 2.3. Б

Фигура 2.3. В

Фигура 2.3. А, Б, В. Интегрирани езикови умения

За приключване на задачите се използват следните варианти от интегрирани умения:

1. **Рецептивно умение + две продуктивни умения:** *слушане – говорене – писане;*
2. **Две рецептивни умения + едно продуктивно умение:** *слушане – четене – говорене; слушане – четене – писане;*
3. Възможни са и интегрирани задачи, при които се изисква включването на **две умения, едно рецептивно и едно продуктивно:** *слушане – говорене; четене – писане.*

Крайна цел е доразвиване на придобити езикови умения, обогатяване на речников запас от думи и създаване, разбиране, тълкуване на писмена информация, т.е. демонстриране на комплексна грамотност.

Обучението на експерименталната група по време на формиращия експеримент протича в три основни етапа: *подготвителен* (предхождаща същинското четене фаза), *работен* (интерактивна работа с текст/текстове) и *заклучителен* (задачи, обобщаващи работата). Тези етапи включват поредица от шест (6) часа по определени теми от учебното съдържание. Разлика съществува във времето на провеждане, съобразено със седмичното

разписание на трите класа, съставляващи експерименталната група. Общото между всеки проведен цикъл е, че започва с дискусия по съвременна тема близка до основната тема/теми в даденото художествено произведение, следва кратка видеолекция в обърната класна стая от различни чуждестранни автори, включително и от преподавателя (**Корпус А**), продължава с използване на дигитални ресурси (филмови адаптации, анимация и др.) в класната стая и работа върху определена тематична лексика, и завършва с творческа задача или проектна дейност по двойки/малки групи. С други думи при преминаване през отделните етапи на обучението от ниски нива на мисловна дейност учениците постепенно достигат до високи нива на мисловна дейност според Дигитална таксономия на Блум по Андрю Чърчиз (2008): от разбиране, осмисляне на синтезирана информация и прилагане на научено, през анализ и лична оценка, към създаване.

За да е ефективна технологията, дейностите, чрез които тя се реализира, трябва да водят, от една страна, до повишена мотивация, концентрация и активност на учениците при изпълнение на заданията, а от друга, да провокират интерес и отношение към дискутираната тема. Счита се, че това може да бъде осъществено на базата на дигиталните медии (дигитално видео, филми, трейлъри, анимация и др.), като се вземе предвид силата на звук и картина и наличието на няколко филмови версии на всяко от шестте художествени произведения по учебната програма. Обръща се внимание на подготовителен етап за запознаване с основните инструменти за анализ на филми. С цел по-пълното осмисляне на сюжета, героите и др., в рамките на два учебни часа учениците се запознават с елементите на филм и основни техники на снимане чрез практически задачи върху кадри от дигитално видео. Впоследствие по време на формация експеримент придобитите основни познания за анализ на филм се прилагат при дискутиране на различни филмови адаптации и съпоставяне с откъсите от даденото художествено произведение. Прави се уточнението, че не става дума просто за повърхностно сравняване на два канала на информация (книга в оригинал и филм по книгата), а за интерпретация на основни техники в кинематографията за предаване на съдържание чрез образ/изображения и звук, развлечение и предизвикване на емоционални или психологически реакции у публиката: видовете планове (общ, среден, близък), ракурс (нормален, нисък и висок), мизансцен (светлината, цветовете, изражението на лицето, езика на тялото, костюмите, косата и грима), звук и музика. Всеки един от етапите и подетапите е илюстриран с извадки от урочните планове и съпътстващи ги дейности по дадено художествено произведение.

По-нататък се оценява ефективността от обучението в обогатена дигитално модалност чрез RAT модела (Заместване, разширяване, трансформиране). Тази стъпка се предприема, защото имплементирането на дигитални технологии в класната стая по АЕ не е просто изместване на традиционни инструменти (черна дъска, касетофон, изрезки от списания и вестници, постери и др.) или „лице в лице“ модалност (лекционен тип обучение) с някои дигитални инструменти за споделяне, съхраняване и създаване на ресурси (компютър, интерактивна бяла дъска, текстообработка, използване на електронна поща, създаване на презентации с аудио/видео текст, споделяне на продукти в онлайн пространството и др.). В

центъра на внимание стои ниво три, защото обучителните дейности изискват високи нива на мисловна дейност според дигиталната таксономия на Блум, като планиране, конструиране, създаване, продуциране, публикуване на съдържание (интегрирани презентации, клипове, кратки видеа, анимация и др.). При наличие на такива дейности, неосъществими без интегрирането на дигиталните технологии, наистина може да се говори за умело интегриране на дигитални технологии и да се очакват положителни резултати. Дейностите от шестте цикъла от уроци в обогатена дигитално модалност са систематизирани според спецификата на предмета и изискванията на ДООИ и учебната програма и представени в седем дейности в трите нива на RAT модела, както следва: споделяне на файлове, четене, водене на бележки, проучване, създаване на изображения или видео, презентирание, писане. От тях само дейност 1 и 2 достигат до второ ниво, всички останали – ниво три. Те са разделени условно на:

А. дейности: **учител** → **ученици или друга аудитория;**

Б. дейности: **ученик** → **учител или друга аудитория;**

В. комбинирани дейности: **учител** → **ученици** → **учител или друга аудитория.**

Всяка от гореописаните групи дейности е илюстрирана с примери, реализирани в педагогическата технология, като акцентът е върху дейности на **ниво 2 и 3**.

Резултатите от прилагането на педагогическата технология в практиката се проверяват чрез тест, чиято цел е *установяване на ефективността от интегрирането на дигитални инструменти и ресурси за развиване на умения за интерпретация на художествени текстове*. С оглед заложените в програмите по чужд език цели са изведени три направления (знания, умения, отношения), които, съотнесени към настоящия експеримент, са представени чрез следните критерии и показатели:

Таблица 2.3. Критерии и показатели

Критерий	Показател
1. Притежава знания за ...	1.1. света и обществото (напр. родна страна/страните, където се говори езикът, собствен свят, заобикаляща действителност, история, култура и др.)
	1.2. литература и култура (жанрове, нарративни категории като време, място, герои, сюжет и др.)
	1.3. езикови норми за владееене на езика цел (лексика, граматика, произношение и др.).
2. Умее да (знае как да) ...	2.1. разбира в подробности разговори и изказвания (в пряк или косвен контакт), видео презентации, откъси от филмови адаптации и др., като успява да проследи главната линия на аргументация дори когато не са ясно структурирани и скоростта на говорене е сравнително висока;

	<p>2.2. сравнява специфични ситуации в дадено произведение (напр. социални, възрастни и др.) със съвременни исторически събития; тълкува сюжетната линия и изразява лично мнение относно събития и постъпки на герои; говори за своята реакция в същата ситуация; формулира устно аргументи, които потвърждават личната интерпретация; разсъждава върху и дискутира по морални въпроси; заема позиция;</p>
	<p>2.3. формулира писмено аргументи, които потвърждават личната интерпретация; разсъждава върху морални въпроси и дискутира своята реакция в същата ситуация; заема позиция; създава текст (описания/разкази и др.) и го адаптира към други медии (напр. видео, филми, комикси).</p>
<p>3. Проявява отношение на ...</p>	<p>3.1. заинтересованост</p> <p>3.2. концентрация</p> <p>3.3. активност в часа</p> <p>3.4. удовлетвореност от извършените дейности</p> <p>3.5. мотивация за споделяне на собствено мнение.</p>

Изводи

Приносните елементи на предложената технология могат да бъдат обобщени, както следва.

Настоящата технология е разработена върху известен модел с различни в жанрово отношение художествени текстове, но **е надградена със съвременни технологии, и в нея ключова роля играят дигитални инструменти и налични дигитални ресурси** (дигитални медии, дигитално видео, трейлъри, видеолекции, презентации, дигитални публикации и др.) **и обърнатата класна стая.**

На отделни етапи в урочните планове на шестте цикъла съществуват варианти в: *а.* последователността или броя използвани техники/инструментариум (дигитални инструменти и ресурси и др. материали), *б.* видовете интегрирани умения. Философията на педагогическата технология обаче остава непроменена. Тези отклонения не са произволни, а могат да бъдат обосновани със становището, че за разлика от производствената сфера в образованието строгото спазване на дадена технология би имало негативен ефект.

Изборът на комбинации от интегрирани умения, в които преобладават продуктивните умения говорене и писане, е продиктуван, от една страна, от разбирането, че при обучението по ЧЕ акцентът трябва да е върху развиване на комуникативните умения. От друга страна, е необходимо да се вземат под внимание и заложените в ДОИ и респективно учебна програма цели за свободно общуване, използване на добре структурирани изказвания, коментари, оценки и др. в писмена и устна форма.

Приносът на настоящата технология по АЕ е в две направления. Тя може да се отчете като модернизация в обучението по АЕ по метода „Езикът чрез литература“, защото, като запазва съществуващата учебна програма, учебно съдържание и налични учебни системи, предлага добавения положителен ефект от интегрирането на новите технологии в ЧЕО: използва наличната инфраструктура (модерна учебна база с интернет връзка, компютри, интерактивни дъски със софтуерни продукти и др.) и положителната нагласа на основните участници в образователния процес – ръководство, преподаватели, ученици и родители. От друга страна, педагогическата технология се явява иновативен подход, тъй като се търси решение на дългогодишен проблем чрез въвеждане на нестандартни за българското училище и гимназиалния етап на образование стратегии на преподаване, които, на базата на езика и културата, да подпомогнат личностното развитие на учениците. Акцентът е върху използването на обогатена дигитално модалност, набор от налични ООР и обърната класна стая.

Твърдението, че технологията е ефективна при работа по АЕ по метода „Езикът чрез литература“, може да бъде обосновано от изводи в следните направления:

а. *прилагане на стандарти*: осмислянето на необходимостта от подобна технология е първостепенна задача на всеки преподавател (TESOL стандарти); преразглеждане на използваните подходи на работа с цел превръщането на новите технологии в помощно средство (Цел 2, стандарт 2), коментиране на работата на учащите, създадена с новите технологии, и споделяне на собствени материали (Цел 4, стандарт 1).

б. *оценяване ефективността на обучението чрез RAT модела*: доказателство за правилна стратегия на работа и избор на подходящи за целевата група и учебен предмет, дигитални инструменти и ресурси са приведените примери – от седем (7) вида дейности, само споделянето и четенето приключват на ниво 2, при останалите е налице интегриране на ниво 3. Колкото по-високо ниво на дейност е отчетено, толкова по-голяма е ползата от образователна гледна точка.

в. *предимства на дигиталните технологии и дигитални медии*: възможността за избор от неограничен брой дигитални инструменти и ресурси в онлайн пространството; свободен достъп без такси, кодове или абонамент; възможност лесно да се преработват според нуждите на обучаваните или учебното съдържание; обучение със собствено темпо, в подходящо/неограничено време и среда; възможност създадените продукти да се съхраняват и споделят в онлайн платформи; незабавна обратна информация; повече шансове за комуникация и межкултурно общуване; преимущества от техническа (качество, дължина и др.) и педагогическа гледна точка (комбинацията от картина, звук и

задачи, свързани с текста, създава възможности всички ученици в класната стая да участват в дейностите).

г. развиване на ключови компетентности:

- Педагогическата технология е проектирана с цел развиване на умения за интерпретация на художествен текст на АЕ, което предполага прилагане на практика на изучавания език. Включването на интегрирани умения за изпълнение на дейностите цели развиване на четирите езикови умения, но акцентът в използвания комуникативен подход е върху продуктивните умения говорене и писане. Задачите са съобразени с нивото на литературните знания по роден език, но са съставени с оглед тяхното надграждане и водят до положителна промяна в литературните компетентности на учениците, интереса и отношението им към художествената литература.
- Ежедневната работа с дигитални инструменти и ресурси за изпълнение на поставени задания в час или в обръната класна стая, както и творчески задачи водят до придобиване на нови познания и дигитални умения, тяхното консолидиране и прилагане в практиката.
- С поставените задания за самостоятелна работа в обръната класна стая, презентации и писмени задачи в онлайн платформи се предоставят възможности за натрупване на знания и опит как да се развиват нови умения за учене.
- Включването на задачи с интердисциплинарна насоченост (български език, история и цивилизация, философия и др.) и разнообразни проектни дейности по двойки/малки групи, насочени към опознаване на собствената култура чрез културата на народа носител на езика цел, водят до развиване на социални и граждански компетентности.

ТРЕТА ГЛАВА

Експериментална проверка на ефективността на разработената технология

Трета глава се състои от пет параграфа и съдържа резултатите от експерименталната проверка на предложената педагогическа технология. Те доказват нейната ефективност за развитие на комплексната юношеска грамотност, приложимостта и възможността тя да се внедри в интензивното обучение по АЕ в XI и XII клас, ПП.

В първи параграф се представя организацията и съдържанието на експерименталната работа, проведена в периода 2015 – 2017 г. с група ученици от XI, и впоследствие XII, клас от 2АЕГ „Т. Джеферсън“ (София), на възраст между 17 и 18 години. Във втори параграф се представя подготвителният етап (май 2015 – юли 2015), който се използва за проучване на нагласите на малка група ученици (XI Д клас – 33) към учебното съдържание в XI клас и стратегиите на преподаване чрез авторски анкети и пакет от учебни материали. Последните се изготвят с цел оценяване на използваните дигитални инструменти и ресурси за развиване на мотивацията и интереса на учениците към учебното съдържание. Формулират се изводи и се прави оценка на потенциала на новите технологии, на базата на които се взема решение

за създаване на педагогическа технология за интегриране на дигитални инструменти и ресурси в обучението по АЕ чрез литература.

Параграф 3 изяснява организацията и съдържанието на експерименталната работа през констатиращия етап (септември – октомври 2015), който включва проучване на езиковите умения, дигиталните и литературните компетентности на учениците. За нуждите на настоящото изследване са използвани следните инструменти: ОЕЕР, Рамка за дигитални компетентности (ЕС), Литературна рамка „LiFT2“.

Обособяват се две групи ученици от XI клас: участващите в трите етапа на експеримента лица (91), обучавани чрез предложената технология, представляват експерименталната група (Група Е); участващите в проведеното паралелно проучване на езиковите умения, литературните и дигиталните компетентности на ниво констатиращ и заключителен експеримент лица (60), обучавани от друг преподавател чрез традиционен модел на преподаване представляват контролна група (Група К). Подчертава се, че групите следват една и съща учебна програма, обучават се при еднакъв брой часове на седмица, работят по една и съща учебна система (*LitUps! Part One & Two*, „Просвета“).

Обработените и анализирани данни от проучването установяват демонстриране, от една страна, на сходни езикови умения в експерименталната и контролната група, а от друга, преобладаващо средно ниво на владеење на АЕ около В2 според ОЕЕР. Това е основание за изходна точка за работа с автентични художествени текстове. Прави се важно уточнение, че за достигане на ниво на удовлетвореност от постигнати резултати и за двете страни – ученик и учител обаче, съществува реална необходимост от целенасочена работа за развиване на езиковите умения на голяма част от учениците. Акцентира се върху ролята на художествената литература в тази насока, защото тя благоприятства развиването на знания по езика цел (L2) и дава възможност за личностно израстване чрез обогатяване на познанията за културата цел (C2), осмисляне на собствената култура (C1) и света изобщо. Разглежда се потенциалът на подходящи стратегии, инструменти и ресурси от заобикалящата ни действителност на 21. век, които да благоприятстват развитието на езиковите умения.

Данните от проучването на дигиталните компетентности установяват, че няма съществено статистически значимо различие между Група Е и Група К. Еднаквото стартово ниво на дигитални компетентности е добра предпоставка за провеждане на формиращия експеримент и събиране на данни за установяване на ефективността от прилаганата нова педагогическа технология в експерименталната група. При самооценяване на литературните компетентности се уточнява, че за целите на изследването са разгледани показатели 4 и 5, а именно общите познания и специалните познания по литература и култура. Установява се демонстриране на определени различия в нивото на литературни компетентности в двете групи в полза на Група К. Анализът дава основания за планиране и осъществяване на експериментална програма с нови стратегии на преподаване, т.е. съществува необходимост от целенасочена работа по посока повишаване на нивото на литературните компетентности.

Четвъртият параграф представя **формирация експеримент** (октомври 2015 – юли 2016 г.). За провеждане на този етап се предприемат следните стъпки:

1. Изработване на критерии за нивото/степената на ефективна учебна дейност и отношение към работата в часовете по АЕ при традиционна и обогатена дигитално модалност;

2. Изготвяне на бланки (А + Б) за включено наблюдение при обучение в различни модалности (традиционен подход на преподаване „лице в лице“ и обогатен дигитално);

3. Подбор на текстов материал от учебната система по АЕ – ПП за профилирани гимназии *LitUps! Part One & Two*, „Просвета“;

4. Изготвяне на урочни планове върху избран текстов материал в обогатена дигитално модалност;

5. Изготвяне на пакет работни материали с дигитални инструменти, предназначени за работа в XI клас в обогатена дигитално модалност;

6. Подбор на дигитални ресурси за съответните художествени произведения в обогатена дигитално модалност;

7. Изготвяне на учебни материали за основни инструменти за анализ на филми⁹ (елементи на филм и техники в кинематографията);

8. Апробиране на работния пакет и избраните дигитални ресурси в класната стая.

Изработените критерии за оценяване на отношението към стратегиите на преподаване (**Бланка А и Б**) в традиционна и обогатена дигитално модалност (ангажираност, концентрация, активност, удовлетвореност и др.) са заимствани от Нуан (1989) и Пийкок (1997), но са адаптирани съобразно целите на експеримента и пригодени за включеното наблюдение.

При подбора на художествени текстове в традиционна модалност е взето под внимание жанровото разнообразие – една пиеса и един роман от учебната система. Художествените текстове в обогатена дигитално модалност не са избрани произволно, а са съобразени с наличието на дигитални ресурси (мултимедийни материали, филмови адаптации на даденото художествено произведение, анимации, видео, интервюта, видеокаст и др., поместени в мрежата). В жанрово отношение тяхното съотношение е 1:5, т.е. една пиеса и пет романа.

Стъпки 4, 5 и 6 се извършват успоредно на базата на изработените авторски материали и урочния план в подготвителния етап, но допълнени с някои предложения на учениците от *Анкета 2*. В съответствие с уточненото учебно съдържание окончателният вариант на урочните планове се коригира съобразно модел за работа с различни в жанрово отношение художествени текстове на Лазар (1993)¹⁰. Създава се пакет учебни материали, обхващащи шест (6) художествени произведения от учебното съдържание в XI клас, учебна система *LitUps! Part One*, „Просвета“. Материалите се създават чрез дигитални инструменти (Office Mix, Microsoft, Jing, Adobe Connect, Adobe Spark Page, Adobe Video, PowerPoint,

⁹ Изготвените урочни планове, работни и учебни материали са съставени на АЕ. С цел онагледяване, някои от тях са придружени и от превод на български език.

¹⁰ Използваният модел на Лазар е разгледан подробно във Втора глава, част 2.6.

Activinspire, etc.) на базата на апробирани в практиката отделни елементи, създадени от преподавателя.

Стъпка 7 се осъществява на базата на публикувана в мрежата информация, събрана от съществуващи популярни обучителни блогове в областта на кинематографията. Предвид основната цел на експеримента, тези материали са предназначени само за учениците от Група Е, които след кратък „курс“ на обучение, прилагат тези знания на работния етап от педагогическата технология: „*Оказване на помощ за осмисляне на сюжета и героите*“ чрез използване на откъси от филмови адаптации на художествените произведения (дигитално видео).

Основният извод след анализа на Бланки А и Б е свързан с ръста на оценяваните критерии от въвеждане на педагогическа технология при Урок 2 до приключване на експеримента при Урок 8. Изводът, който може да се направи от тези данни, е, че при последователно прилагане на новата педагогическа технология в часовете по АЕ учениците постепенно повишават своята заинтересованост, концентрация, активност, което оказва влияние върху тяхната удовлетвореност от постиженията и мотивираност да изразяват собствено мнение, т.е. да интерпретират откъси от художествени произведения пред своите съученици.

В параграф пет се разглеждат и анализират резултатите от *заключителния експеримент*.

Първо се извършва тестиране на умения за интерпретация в обогатена дигитално модалност на учениците от експерименталната група, следващо етапите в педагогическата технология. Изготвя се окончателният вариант на теста, чрез който се проверяват резултатите от проведеното обучение в предходния етап на експеримента. Следва самооценка на изходното ниво на литературните компетентности на учениците от Група Е чрез „Литературна рамка LiFT2“ (скала 1 – 6), която се използва за установяване наличие или липса на разлика с резултатите, показани по време на тестирането. На този етап се изготвя и окончателният вариант на анкета, с която се проверяват резултатите от проведеното обучение чрез педагогическата технология в експерименталната група. Рамката и анкетата са на английски език, но предвид нивото на езикови умения на анкетиранияте ученици, не представляват предизвикателство за тях¹¹. Тези два инструмента се използват и за провеждане на планирано паралелно проучване сред групата ученици от XII клас (участвали в констатиращия етап), които не са обучавани чрез предложената технология. Целта е да се сравнят резултатите на двете групи учащи се и да се приведат като допълнителен аргумент при формулирането на изводи относно ефективността на обучението по АЕ чрез дигитални инструменти и ресурси. Създава се следната организация:

1. Изготвя се пакет работни материали с дигитални инструменти, предназначени за тестиране по АЕ, в XII клас, Група Е (интензивно обучение, ПП) в обогатена дигитално модалност, съобразени с всеки един от етапите и подетапите на педагогическата технология;

¹¹ В Приложение 14 Б е представен авторски превод на анкетата на български език.

2. Изготвя се анкета за проверка на резултатите от проведеното обучение с педагогическата технология. За учениците от Група Е тя е онлайн анкета в Google Forms, а за учениците от Група К – на хартиен носител.

Осъществяват се *следните дейности*:

1. Тестиране на учениците от експерименталната група чрез цикъл от уроци в обогатена дигитално модалност. За оценяване на придобитите умения за интерпретация на художествени текстове се използват критериите, показателите и измерителите, систематизирани във Втора глава;

2. Резултатите от тестирането се регистрират в първични таблици в Excel;

3. Събраните данни се подлагат на първична статистическа обработка;

4. Самооценка на изходното ниво на литературните компетентности на учениците от двете групи („Литературна рамка LiFT2“, скала 1 – 6) се провежда в реално учебно време и сходен времеви диапазон за всички паралелки от контролната и експерименталната групи;

5. Анкета за проверка на резултатите от проведеното обучение (чрез новата педагогическа технология и без нея) се провежда в сходен времеви диапазон: за паралелките от контролната група в реално учебно време, а за експерименталната група – онлайн;

6. Резултатите от самооценката се регистрират в първични таблици в Excel;

7. Събраните данни се подлагат на първична статистическа обработка;

8. Прилагат се статистически методи за проверка на поставените хипотези;

9. Формулират се изводи и заключения на базата на обработените данни и извършените статистически измервания.

За обработката на получените данни от изследването се използват статистически методи за установяване на статистическа значимост, както следва:

А. езикови умения, дигитални компетентности и литературни компетентности: χ^2 - критерий на Пирсън (Pearson Chi-square test) и коефициенти на контингенция – Фи коефициент и V коефициент на Крамер;

Б. тестиране:

- за критерий знания – χ^2 - критерий на Пирсън (Pearson Chi-square test) и коефициенти на контингенция – Фи коефициент и V коефициент на Крамер;

- за критерий умения – χ^2 - критерий на Пирсън (Pearson Chi-square test) и коефициенти на контингенция – Фи коефициент и V коефициент на Крамер;

- за критерий отношения – t-критерий (на Стюдънт за независими извадки);

В. формиращ експеримент – традиционна /обогатена дигитално модалност – t-критерий (на Стюдънт);

Г. анкета: χ^2 - критерий на Пирсън (Pearson Chi-square test) и коефициенти на контингенция – Фи коефициент и V коефициент на Крамер.

Заклучителният експеримент преминава през три основни етапа: а. тестиране на знания, умения и отношения, б. самооценяване на литературните компетентности (LiFt2 рамка), в. анкетиране. Данните от тези етапи се използват за установяване на ефекта от приложената педагогическа технология в експерименталната група. При тестирането

данните се сравняват със самооценката на анкетираните лица от Група Е на ниво констатиращ експеримент. При самооценяването данните на контролната и експерименталната група се сравняват с тяхната самооценка на ниво констатиращ експеримент. При анкетирането се сравняват данните на двете групи лица. След сравняване на резултатите от тестирането се установява значима промяна в експерименталната група по всички критерии и показатели. **Логически следва изводът, че предложената технология води до положителни резултати и способства придобиването на умения за интерпретация на художествени текстове чрез дигитални инструменти и ресурси.**

Сходни са и резултатите при самооценяване на литературните компетентности и анкетирането – установяват се значителни различия между двете групи ученици в полза на експерименталната група. При посочените отговори в отделните части от анкетата се наблюдават основно значителни различия относно:

- *използваните методи на преподаване:* в експерименталната група според учениците се разчита на съвременни методи, при които се използват нови дигитални технологии на определени етапи, за да се улесни преподаването и възприемането на информация (например обърната класна стая, видео лекции, изследователски задачи и проектни дейности с нови технологии и др.);
- *инструменти:* в експерименталната група мнозинството от анкетираните са на мнение, че се използват освен традиционните за българското училище инструменти и определени дигитални инструменти (платформи, блогове, видео канали и др.), и отворени общообразователни ресурси, и др.;
- *литературно развитие:* мнението на учениците от експерименталната група относно твърденията, отнасящи се до тяхното литературно развитие, се различават основно от контролната група по посока на липса или по-рядко отричане на твърденията, и преобладаващи отговори „неутрален“, „съгласен“ и „категорично съгласен“ при по-голямата част от твърденията, дори и при тези, които излизат извън рамките на интерпретационно ниво (ниво 4) според LiFT2 рамка, т.е. най-високите нива – контекстуализиращо (ниво 5) и предакадемично (ниво 6). Друг извод е, че при твърденията от тези нива (Анкета – твърдение 23 – 45) в експерименталната група се наблюдава тенденция за постепенно нарастване на броя на „съгласен“ и „категорично съгласен“ за сметка на „неутрален“ срещу намаляване на броя „категорично съгласен“ за контролната група и увеличаване на броя „несъгласен“.

Изброените различия между групите могат да се интерпретират в посока, че прилагането на новата педагогическа технология води до разширяване на езиковите умения на учениците, което от своя страна се явява необходима база за развитие на литературни компетентности, чрез които учениците интерпретират откъси от художествени текстове на изучавания от тях чужд език.

Няма значими различия в мнението на анкетираните от двете групи относно това доколко курсът на обучение по АЕ по метода „Езикът чрез литература“ е оказал влияние върху тяхното литературно развитие и развитието на тяхната комплексна грамотност (Част

F/2, 3). Въпреки всичко обнадеждаващ е фактът, че като цяло по-малък брой ученици считат, че той е изиграл незначителна или много малка роля. По-важно е, че е налице осмисляне на функцията, която художествената литература играе за формирането на умения и компетентности от съществено значение за личностното развитие на анкетираните и тяхната професионална реализация в близко бъдеще.

Изводи

Експерименталната проверка на предложената педагогическа технология преминава през няколко стадия, в края на всеки от които се очертават определени групи изводи.

За целта на проучване нагласите на учениците към учебното съдържание в XI клас се създават две авторски анкети на английски език. *Анкета 1 (Приложение 9А и Б)* е насочена към проучване на нагласите на учениците към учебното съдържание. *Анкета 2 (Приложение 10 А и Б)* е насочена към проучване на нагласите на учениците към стратегиите на преподаване по АЕ в XI клас и съдържа три части: част А съдържа десет (10) твърдения, част Б четири (4) твърдения и част В десет (9) твърдения.

Подготвителният етап, обхващащ опитна проверка на идеята за целенасочено използване на дигитални технологии в обучението по АЕ по метода „Езикът чрез литература“ и осъществяване на еднократно наблюдение при обогатена дигитално модалност, позволява да се формулират следните изводи. Установява се, че учениците срещат трудности от езиково естество, не са заинтересовани и мотивирани да участват в часовете по АЕ, не осмислят ролята на обучението за обогатяване на езиковите им умения и тяхното развитие като личности (*Анкета 1*). Друг извод е, че при проведеното еднократно наблюдение в обогатена дигитално модалност учебният процес е по-ефективен. Въпреки положителните нагласи на учениците, трябва да се отчете малкият обем анкетираните и еднократното прилагане на нов подход в работата в друга модалност. За да може да се твърди, че при интеграция на художествени откъси чрез дигитални инструменти и ресурси в класната стая настъпва значителна промяна, трябва да се изработи подходяща педагогическа технология и впоследствие да се апробира с по-голям брой ученици в определена последователност от уроци с цел установяване на нейната пригодност и ефективност.

Констатиращият етап на експеримента, обхващащ проучване на нивото на езикови умения на учениците (ОЕЕР), нивото на дигитални компетентности на учениците („Рамка за дигитални компетентности“) и нивото на литературна компетентност („Литературна рамка LiFT2“), позволява да се формулират следните изводи. *Първо*, установява се наличие на сходни езикови умения в експерименталната и контролната група и преобладаващо средно ниво на владеене на английски език (B1/B2). От една страна, това представлява добра изходна точка за бъдеща работа с автентични художествени текстове на АЕ, от друга, дава еднакъв старт и на двете групи ученици по посока на по-нататъшно развитие на техните езикови умения. *Второ*, въпреки леки разминавания между някои от отговорите на учениците от двете групи в петте области от дигитални компетентности, се установява, че няма съществено статистически значимо различие между дигиталните компетентности на

Група Е и Група К. Това едновременно стартово ниво на дигитални компетентности е важна предпоставка за осъществяване на формиращия експеримент и съответно за събиране на необходими данни за установяване на ефективността на изработената нова педагогическа технология по АЕ. *Трето*, установяват се определени различия в нивото на литературни компетентности в експерименталната и контролната група. Имайки предвид, че стойностите на емпиричните средни за Група К са по-високи от тези на Група Е, се стига до извода за планиране и провеждане на експериментална програма с педагогическа технология в обогатена дигитално модалност с определени дигитални инструменти и ресурси. С прилагането на програмата се цели повишаване на литературните компетентности на учениците от Група Е. Същевременно експериментът предоставя възможност за сравнение на резултатите между двете групи ученици и статистически анализ на заключителния етап.

Формиращият етап на експеримента, осъществен целенасочено само с ученици от експериментална Група Е след подбор на художествени произведения по учебната програма и работа при традиционна и обогатена дигитално модалност по специално създадена технология, проследена чрез поредица от включени наблюдения, позволява да се формулират следните изводи. *Първо*, на база на статистически обработените данни от **Бланка А** съществува значимо различие между двете използвани модалности относно следните критерии: липса на внимание, ангажираност със задачата, невъзможност да се даде отговор на въпрос, желание за участие в дейностите, изразяване на едно мнение. Стойностите на средните аритметични за уроците в обогатена дигитално модалност при критерии „липса на внимание“ и „невъзможност да се даде отговор“ са приблизително три пъти по-ниски от тези в традиционна модалност; за останалите три критерия стойностите при обогатена дигитално модалност са значително по-високи. Налице е положителен ефект от прилагане на модела за педагогическа технология с дигитални инструменти и ресурси. *Второ*, на базата на статистически обработените и анализирани данни от **Бланка Б**, се стига до извода, че резултатите за всеки критерий (*заинтересованост от процеса на обучение/преподаване в часа, концентрация, активност в часа, удовлетворение от извършените дейности в първа част; три твърдения относно използвани материали и ресурси по време на обучението във втора част*) при уроци в обогатена дигитално модалност са по-добри от тези в традиционна модалност. Средната аритметична величина за всеки един от критериите за уроците в традиционна модалност (с изключение на твърдение 1) е почти два пъти по-ниска от тази при уроците в обогатена дигитално модалност. Следователно причина за разликата в стойностите можем да търсим в прилагането на определени дигитални инструменти и ресурси на различни етапи и подетапи от технологията. Друг извод, който можем да направим, е, че при спазване на новата педагогическа технология в поредицата от часове по АЕ се наблюдава тенденция за постепенно повишаване на заинтересоваността, концентрацията, активността на учениците. Това от своя страна влияе върху тяхна удовлетвореност от постигнатите резултати и мотивираност да споделят собствено мнение, т.е. да интерпретират откъси от художествени произведения пред своите съученици.

Заклучителният етап, обхващащ тестиране (само с учениците от Група Е), самооценяване на литературните компетентности (LiFT2 рамка) и анкетиране на лицата от двете групи относно ниво на езикови умения, установяване на системно използване на определени методи на преподаване и съответни инструменти за сметка на други, позволява да се формулират следните изводи. *Първо*, на базата на предложената педагогическа технология чрез дигитални инструменти и ресурси се разширява кръгът от познания, умения и отношения на учениците от Група Е относно интерпретация на художествени текстове на АЕ. От изключително значение за доказване на ефективността на технологията е фактът, че се наблюдава значителен растеж на нивата на литературните компетентности при различните етапи на тестирането спрямо констатиращия етап. *Второ*, налице е статистически значимо различие при самооценяване на литературните компетентности, като резултатите на експерименталната група са много по-високи от тези на контролната. При наличие на еднакъв брой часове по предмета, идентична учебна система, както и различна стартова база (по-високи резултати при самооценяване на литературните компетентности на констатиращия етап – Група К) можем да приемем, че факторите, които са оказали най-голямо влияние са прилагането на новата технология и използването на дигитално обогатена модалност. *Трето*, при условие, че преди провеждане на същинския експеримент няма съществена разлика между двете групи ученици относно техните езикови умения, тук (чрез тестиране и анкетиране) се установява значителна разлика в полза на учениците от експерименталната група. Този факт е потвърждение на тезата за ефективността на определени дигитални инструменти и ресурси в класната стая по АЕ. *Четвърто*, можем да отчетем разлика в популярността и ефективността на методите на преподаване – в експерименталната група „класацията“ се води от методи, типични за обучението в 21. век, при което на новите дигитални технологии се отдава заслужено място. *Пето*, за разлика от Група К сред изброените от анкетираните ученици от Група Е инструменти в ЧЕО фигурират предимно такива, които са свързани с дигиталните технологии. Тези изводи в никакъв случай не бива да се интерпретират като тотално отричане на някои традиционни методи или инструменти на преподаване, а само като опит да се създаде по-благоприятна атмосфера за работа и на двете страни участници в обучителния процес (учител и ученици) и по-добри условия за развиване на езикови умения и литературни компетентности. *Шесто*, въпреки голямото разнообразие в отговорите относно литературното развитие и в двете групи, налице в експерименталната група е поголемият процент на изразилите своето съгласие с твърденията, структурирани около шестте (6) нива на LiFT2 рамка. Не бива да се пропуска и фактът, че сред анкетираните в тази група, с увеличаване на нивото на литературна компетентност, се увеличава и броят на посочилите „категорично съгласен“. *Седмо*, не съществуват значими различия между двете групи анкетирани относно ролята на проведения курс на обучение по АЕ по метода „Езикът чрез литература“ за тяхното литературно развитие и развитието на тяхната комплексна грамотност. Важно е да отчетем обаче, че немалка част от учениците и в двете групи осъзнават значението на художествената литература за натрупване на нови умения и

компетентности, необходими в условията на новото хилядолетие. С оглед на това може да направим извод, че при други групи, поставени в сходни ситуации на преподаване на АЕ в класната стая, предложената технология може да има различни положителни резултати.

Изброените различия между групите могат да се интерпретират в посока, че използваните стратегии на преподаване в новата педагогическа технология спомагат, от една страна, на натрупването на повече знания и езикови умения, а от друга, на придобиването на нови отношения и литературни компетентности за интерпретация на художествени текстове на езика цел (L2), т.е. за по-пълноценно участие в учебния процес и впоследствие повишаване на комплексната грамотност на юношите.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При експерименталната проверка на дадената педагогическа технология чрез средствата на статистическия анализ се доказва убедително, че нейното приложение в класната стая (при еднакъв старт на владеење на езика на участващите в изследването ученици) води определено до повишаване на езиковите умения и значителен растеж на литературните компетентности на експерименталната група. За успешното прилагане на технологията може да се приведе и друг пример – създадените от участниците продукти (**Корпус Б**). От една страна, те са свидетелство за промяна в отношението към учебното съдържание, а от друга – за задълбочаване на познанията по езика и определени аспекти от културата на нацията, които се изучават чрез средствата на художествената литература. Не на последно по важност място е придобиването на компетентности за критическо мислене и творческо прилагане на получените знания.

В заключение може да се каже, че е напълно възможно в рамките на обучението по АЕ в XI и XII клас по метода „Езикът чрез литература“ учениците да повишат своите умения за интерпретация на художествени текстове с помощта на дигитални инструменти и ресурси. Това би могло да се осъществи, ако, *първо*, учителите притежават съвкупност от знания по педагогика, учебен предмет, ученици, учебна среда и ИКТ. *Второ*, те (учителите) съумеят да подберат определени части от учебното съдържание, които да трансформират с разнообразни дигитални инструменти. *Трето*, използват подходящи стратегии на преподаване в класната стая на 21. век. Наличието на педагогическа технология, която следва определени методи на обучение по ЧЕ и съответно учебно съдържание, улеснява обучението. Настоящата педагогическа технология е приложима в XI и XII клас на профилираните училища с интензивно обучение по АЕ независимо от използваната учебна система за съответното ниво. Тя би могла да се внедри и при интензивно обучение по немски, френски, испански, руски и др. език със същия успех при условие, че се спазва зададената последователност от дейности на определени етапи и редуване на интегрирани умения. Друга възможност е да се внедри в училища или паралелки с разширено изучаване на АЕ или друг ЧЕ, където преподавателите са убедени в ползата на художествената литература за развитие на езиковите умения и литературните компетентности на учениците.

Като се проследят дейностите на различни етапи или подетапи и се вземе под внимание необходимостта от интердисциплинарни и ИКТ знания, може да се каже, че използването на технологията би способствало развитието на т.н. „нови“ умения на 21. век – креативност/творчество, критическо мислене, комуникативност, сътрудничество, без които животът на днешните ученици не би бил пълноценен в близко бъдеще.

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННОТО ИЗСЛЕДВАНЕ

Приносните елементи в този труд могат да бъдат формулирани по следния начин:

1. Изяснени са същността и съдържанието на основните понятия, свързани с грамотността, съвременни методи и стратегии на преподаване на ЧЕ (*Езикът чрез литература*), дигитални технологии, инструменти, ресурси, образователна технология.

2. Идентифицирана е теоретична и методологична основа за разработването и прилагането на стандарти и рамки за интегриране на новите технологии в образователния процес; разгледани са модели за оценка на ефективността от приложението на дигиталните технологии в практиката.

3. Изведена е необходимостта от прилагане на нов подход в обучението по АЕ по метода *Езикът чрез литература* като средство за повишаване на уменията на учениците да интерпретират художествени текстове на английски език; практическото значение и потребността от интегриране на дигитални инструменти и ресурси в класната стая, водещи до положителни образователни резултати.

4. Създадена е педагогическа технология за развиване на умения за интерпретация на откъси от художествени произведения на английски език в XI и XII клас ПП на профилираните гимназии с интензивно изучаване на АЕ чрез дигитални инструменти, ООР и обърнатата класна стая.

5. Педагогическата технология стъпва върху принципи, които се отнасят към методиката на преподаване на даден език като чужд чрез средствата на художествената литература (в частност *Езикът чрез литература*). За целите на технологията са анализирани интерактивни методи и стратегии на обучение в обогатена дигитално модалност и обърнатата класна стая. Отделено е специално внимание на онези дигитални инструменти и ресурси, които спомагат за придобиване на знания и умения за интерпретация на литературни творби.

6. Въз основа на определено учебно съдържание са очертани етапите и подетапите на педагогическата технология (базирани на модел за работа в ЧЕО с разнообразни в жанрово отношение литературни творби), както и използването на интегрирани умения при реализиране на дейностите. Съобразно горното е създадено и апробирано в реални условия авторско учебно съдържание по АЕ.

7. Извършено е изследване на езиковите умения и литературните компетентности, които се постигат в резултат от обучението по английски език в гимназиален етап чрез предложената технология. При експерименталната проверка категорично се доказва, че въвеждането на педагогическата технология води до развиване на умения за интерпретация на художествени текстове.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Американски съвет по чуждоезиково обучение 2013: ACTFL. Statement on the role of technology in language learning. role of educators in technology-enhanced language learning (2013). Available at: <https://www.actfl.org/news/position-statements/the-role-technology-language-learning>
2. Ангели 2005: Angeli, Ch. (2005). Preservice teachers as ICT designers: an instructional design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *J Comput-Assist Learn. Journal of Computer Assisted Learning*. 21. 292 - 302. 10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x
3. Ангели и Валанидес 2009: Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education*, 52, 154 –168.
4. Асоциация по учителите по английски език като чужд език 2008: TESOL Technology Standards Project Team. (2008). *TESOL Technology Standards Framework*. Alexandria, VA: Author.
5. Бейкър и Уигфийлд 1999: Baker, L. & Wigfield, A. (1999, October – December). Dimensions of children’s motivation for reading and their relations to reading activity and reading. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452 – 477.
6. Веселинов 2020: Веселинов, Д. (2020). Нови предизвикателства пред съвременната лингводидактология. *Чуждоезиково обучение*, № 1.
7. Вестхоф 1995: Westhoff, G. (1995). *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogramm*. 4 Auflage. Ismanting.
8. Ганчев и Иванов 1993: Ганчев, Н. и Иванов, И. (1993). *Технологични основи на обучението*. ВПИ „Константин Преславски“, гр. Шумен. N 7-8, 1993, 3 – 15.
9. Гарднър 1997: Gardner, R. C. Tremblay, P. F. & Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *Modern Language Journal*, 81, 344 – 62.
10. Гарсия и Пинтрих 1994: Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self-schemas and selfregulatory strategies. In D. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.), *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*, 127-53.
11. Голонка, Баулс, Франк и др. 2014: Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L., Freynik, S., (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning* 27, 70–105.
12. Гроф и Моуза 2008: Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal*, 16(1), 21-46.
13. Данова и Костова 2013: Данова, М. и Костова, Р. (2013). *LitUps! Part 1. Essentials in British and American Literature for the 11th Grade*. София: Просвета.
14. Данова и Костова 2014: Данова, М. и Костова, Р. (2014). *LitUps! Part 2. Essentials in British and American Literature for the 12th Grade*. София: Просвета.
15. Дубин и Олщайн 2000: Dubbin, F. & Olshtain, E. (2000). *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Дьорней 1994: Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
17. Дьорней и Ксизер 1998: Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research - LANG TEACH RES*. 2. 203-229. 10.1191/136216898668159830.

18. Държавни образователни изисквания Приложение № 2 към чл. 4, т. 2 чл. 4, т. 2 (Изм. – ДВ, бр. 58 от 2006 г.), МОН.
19. Европейска комисия 2007: European Commission. (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – A European approach to media literacy in the digital environment. COM (2007) 833 final.
20. . Европейска комисия 2010а: European Commission (2010а). *Teachers' professional development - Europe in international comparison — An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. [pdf] Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union. Available at: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/talis/report_en.pdf
21. . Европейска комисия 2010б: European Commission/ICT Cluster (2010б). *Learning, innovation and ICT lessons learned by the ICT cluster Education & Training 2010 programme*. [pdf] Brussels: ICT Cluster. Available at: <http://www.kslll.net>
22. . Европейска комисия 2016: European Commission (2016). *A new skills agenda for Europe: Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. [pdf] Brussels, EC. Available at: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-381-EN-F1-1.PDF>
23. Елерс 1998: Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tubingen, Gunter Narr Verlag.
24. Картър и Лонг 1991: Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching literature*. Ronald Carter & Michael N. Long. Harlow, England: Longman, (Longman Handbooks for Language Teachers series)
25. Кокс 1991: Cox, B. (1991). *Cox on Cox; An English curriculum for the 1990s*, London, Hodder and Stoughton.
26. Коули и Слейтър 1987: Collie, J., Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: a resource book of ideas and activities*. Joanne Collie & Stephen Slater. Cambridge: Cambridge University Press, (Cambridge Handbooks for Language Teachers series)
27. Кьолер и Мишра 2009: Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60 -70.
28. Лазар 1993: Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
29. Лорн 2007: Laugharne, J. (2007) The personal, the community and society: a response to Section 1. In Ellis, V., Fox, C. and Street, B. (Eds) (2007) *Rethinking English in Schools*, London, Continuum.
30. Макгрийл 2007: McGreal, R. (2007). *Online education using learning objects*. Tylor Francis, US.
31. Международната асоциация по четене 2000: IRA. (2000). Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (2), 193-200.
32. Международната асоциация по четене 2012: IRA. (2012). Adolescent literacy (Position statement, Rev. 2012 ed.). Newark, DE: Author. Developed by the Adolescent Literacy Committees (2008–2011) and the Adolescent Literacy Task Force (2011–2012) of the International Reading Association; /revised 2012/. Available at: www.reading.org/Resources/ResourcesbyTopic/Adolescent/Overview.aspx.

33. Мърфи 2001: Murphy, J. (2001). Reflective teaching in ELT. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 499 -514). Heinle Cengage Learning.
34. Нунан 1989: Nunan, D. (1989) *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. Hemellempstead: Prentice Hall.
35. ОИСР 2000: OECD (2000) *Literacy in the information age: Final report of the International Adult Literacy Survey*, OECD. Available at: www.oecd.org.
36. ОИСР 2007: OECD. (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. Paris: Author.
37. ОИСР 2010: OECD. (2010). Presentation of the PISA 2010 Results. Available at: <https://www.oecd.org/unitedstates/presentationofthepisa2010results.htm>
38. ОИСР 2013: OECD (2013), *Innovative learning environments*, OECD Publishing, Paris.
39. ОИСР 2015: OECD. (2015). *OECD. Stat: Adult education and learning: Barriers to participation*. [online] Paris, OECD. Available at: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79325>
40. ОИСР 2016: OECD. (2016). *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technologies and skills*, OECD Publishing, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097->
41. ОИСР 2017: OECD. 2017. *Getting skills right: financial incentives for steering education and training*. [online] Paris, OECD. Available at: <https://doi.org/10.1787/9789264272415-en>
42. Окада 1996: Okada, M., Oxford, R. L. & Abo, S. (1996). Not all alike: motivation and learning strategies among students of Japanese and Spanish in an exploratory study. In R. L. Oxford (ed.), *Language learning motivation: pathways to the new century*, 133-53.
43. Пенкова 2019: Пенкова, Р. (2019). Речевите жанрове в продължаващото обучение на учителите по езиковите дисциплини. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
44. Пийкок 1997: Peacock. M. (1997). 'The Effect of authentic materials on the motivation of EFL learners'. *ELI' Journal*, Vol. 51/2, 144-156.
45. Савова 2001: Савова, Е. (2001). Четене и стратегии при четене на чужд език. В: *Чуждоезиково обучение*, 6, 2001, стр. 11- 24.
46. Сейдж 1987: Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL instruction*. Prentice-Hall, Int.A Division of Simon & Schuster Englewood Cliffs, New Jersey 07632.
47. Скот и Бийдъл 2014: Scott, D.& Beadle S. (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*, European Commission.
48. Смеби 1996: Smeby, J.C. (1996). Disciplinary differences in university teaching. *Studies in Higher Education*, 21 (1), 69 -79.
49. Стефанова 1999: Стефанова, П. (1999). *Методика на чуждоезиковото обучение. (Основни въпроси)*. София: Парадигма.
50. Стратегия за ефективно прилагане на ИКТ в образованието и науката на Република България (2014- 2020). Достъпна на: <https://mon.bg/?h=downloadFile&fileId=7176>
51. Уилямс и Бърдън 1997: Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Ферари 2013: Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. European Commission. Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. ISBN 978-92-79-31465-0 (pdf)
53. Хюз 2006: Hughes, J., Thomas, R. & Scharber, C. (2006). *Assessing Technology Integration: The RAT-Replacement, Amplification, and Transformation -Framework*. *SITE*

54. Хюлет Пакард 2013: Hewlett Packard Catalyst Initiative. (2013). HP Catalyst Initiative. Available at: <https://www8.hp.com/us/en/hp-information/social-innovation/eligibility.html39>.
55. Чърчиз 2008: Churches, A. (2008). *Bloom's digital taxonomy*. Available at: <http://edorigami.wikispaces.com>
56. Шопов 2007: Шопов, Т. (2007). Чуждоезиковата методика. София: УИ „Св. Климент Охридски”.
57. ЮНЕСКО 2010: UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2010). CONFINTEA VI, *Belüm Framework for action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. [pdf] Hamburg, UIL. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>
58. ЮНЕСКО 2005: UNESCO. (2005). Aspects of literacy assessment: topics and issues from the UNESCO Expert Meeting 10-12 June 2003. Paris: UNESCO.
59. ЮНЕСКО 2016: UNESCO. (2016). *Recommendation on adult learning and education 2016*. [pdf] Paris, UNESCO. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179>

**СПИСЪК С НАУЧНИ ПУБЛИКАЦИИ ПО ТЕМАТА
НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД**

- 1. Генова 2020:** Генова, М. Дигитални инструменти и ресурси в обучението по ЧЕ по метода „Езикът чрез литература“. В: Юбилеен сборник. Квалификацията на учителите в ДИУУ. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2020, с. 190-205. ISBN 978-954-07-4963-1
- 2. Генова 2019а:** Genova, M. Designing an effective digital learning environment for teaching English through literature: the learning experience of Bulgarian students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Vol. 15, No 2, 2019. ISSN 1826-6223, e-ISSN 1971-8829. DOI: 10.20368/1971-8829/1592. Достъпно на:
http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1135003
- 3. Генова 2019б:** Genova, M. 21st century language classroom with digital tools and resources. *International Scientific Journals of Scientific Technical Union of Mechanical engineering, Industry 4.0*, Vol. 4 (2019), Issue 3, pp. 142-145. ISSN (print) 2534-8582, ISSN (web) 2534-997X. Достъпно на:
<https://stumejournals.com/journals/i4/2019/3/142>
- 4. Генова 2018а:** Генова, М. Ефективно обучение по английска и американска литература чрез виртуални и визуални инструменти. Научна конференция „Педагогическата комуникация: настояще и бъдеще“, София, 02 и 03 февруари 2018 г. Издателство „Фабер“, 2018, с. 185 – 199. ISBN 978-619-00-0712-8.
- 5. Генова 2018б:** Генова, М. Отворени образователни ресурси в обучението по английска/американска литература в профилираните гимназии. Научна конференция „Педагогическата комуникация: настояще и бъдеще“, София, 02 и 03 февруари 2018 г. Издателство „Фабер“, 2018, с. 77 – 86. ISBN 978-619-00-0712-8.
- 6. Генова 2018в:** Генова, М. Насърчаване и повишаване на комплексната грамотност по чужд език при юношите чрез дигитални технологии. Областна педагогическа конференция „Децата и образованието в XXI век“ (добри практики по изпълнение на Националните стратегии на МОН), гр. Пазарджик, 21 и 22 юни 2018 г. Пазарджик: „Диагон 88“ ЕООД, с. 274-278. ISBN 978-619-7414-10-3.

Публикации по сходна проблематика

- 1. Генова 2020:** Genova, M. Building skills for understanding literary texts through multicultural competence”. In Carson, Lorna, Chung Kam Kwok and Caroline Smyth, (Eds.), *Language and Identity in Europe: The Multilingual City and its Citizens*, Oxford, Peter Lang, 2020, 1-262. Под печат.

- 2. Генова 2019:** Genova, M. Intercultural and Civic Education – Good Practices. Професионално образование, година XXI, книжка 2, 2019, 185 – 199. ISSN 1314 -555X (print), ISSN 1314-8567 (online). Достъпно на:
<https://vocedu.azbuki.bg/professional/professionalarticles2016-4/xxi-2-2019/#art10>

- 3. Генова 2018а:** Genova, M. Digital Communication through Effective Verbal Language in the 21st Century Classroom. Rhetoric and Communications E-journal, Issue 33, March 2018. ISSN 1314-4464. Достъпно на:
<http://rhetoric.bg/rhetoric-and-communications-e-journal-issue-33-march-2018>

- 4. Генова 2018б:** Genova, M. Communicating between Cultures: Practical suggestions for acquiring cultural intelligence in C2 through literature and digital technology. Rhetoric and Communications E-journal, Issue 37, November 2018. ISSN 1314-4464. Достъпно на:
<http://rhetoric.bg/ maria-metodieva-genova-communicating-between-cultures-practical-suggestions-for-acquiring-cultural-intelligence-in-c2-through-literature-and-digital-technology>