

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

**ДЕПАРТАМЕНТ „РОМАНИСТИКА И
ГЕРМАНИСТИКА”**

гл. ас. Милен Шипчанов

**ПЕДАГОГИЧЕСКА МЕДИАЦИЯ ЧРЕЗ ПЕРСОНАЛЕН
КОМПЮТЪР В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ
(САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА И КОНТРОЛ)**

ДИСЕРТАЦИЯ

за присъждане на образователна и научна степен „доктор”
по научна специалност 05.07.03
Методика на обучението по френски език

Научен консултант.:
доц. д-р Анелия Бръмбарова

София, 2012 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКА МЕДИАЦИЯ ЧРЕЗ ПЕРСОНАЛЕН КОМПЮТЪР В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ (САМОСТОЯТЕЛНА РАБОТА И КОНТРОЛ)

СЪДЪРЖАНИЕ

ВЪВЕДЕНИЕ	
I. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО	
I.1. Избор на темата	5
I.2. Обект и предмет на изследването	5
I.3. Цел и задачи на изследването	5
I.4. Хипотези на изследването	7
I.5. Организация на изследването	8
I.6. Методи и показатели на изследването	9
II. КРИТИЧЕСКИ ЛИТЕРАТУРЕН ПРЕГЛЕД НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА	
II.1. Понятието "медиация" в педагогиката	11
II.2. Теоретични рамки на медиацията в обучението	16
II.3. Персоналните компютри в обучението	29
II.4. Персоналните компютри в чуждоезиковото обучение (ЧЕО)	36
II.5. Изводи за преимуществата на компютъра от методическата гледна точка на ЧЕО	54
II.6. Анализ на използваните в ЧЕО компютърни програми	59
II.6.1. Обучаващи програми	59
II.6.2. Учебно-тренировъчни програми и тестове	60
II.6.3. Моделиращи програми (симулации)	61
II.6.4. Помощни програми (текстообработка и програми за анализ на текстове)	63
II.6.5. Лингводидактически игри.	64
III. АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТА И АНКЕТИТЕ	68
III.1. Анализ от наблюденията и на експертните разговори	69
III.2. Анализ на Анкета 1	72
III.2.1. Описание на експеримента и анкетата	72
III.2.2. Описание на едномерните процентни разпределения	73
III.2.3. Анализ на по-сложните зависимости	81
III.3. Анализ на Анкета 2	91
III.3.1. Описание на проучването и анкетата	91
III.3.2. Анализ на по-сложните зависимости	102
III.4. Изводи и заключения	106
IV. ПРАКТИЧЕСКИ РАЗРАБОТКИ И МОДЕЛИРАНЕ НА ПРОГРАМНО ОСИГУРЯВАНЕ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС	108
IV.1. Етапи на прилагането на компютри в ЧЕО	108
IV.2. Принципи при разработването на учебни материали за компютризирано ЧЕО	121
IV.2.1. Предварителна подготовка (макро-равнище)	124
IV.2.2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)	126
IV.2.3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)	128
IV.3. Компютърът като инструмент в ЧЕО	137
IV.3.1. Текстообработка	137
IV.3.2. Конкордансъри	141
IV.3.3. Четене и хипертекст	145
IV.4. Обучителен модул по френски език	155
IV.5. Набор от интерактивни упражнения по френски език	164
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	166
ЛИТЕРАТУРА	170
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВЪВЕДЕНИЕ

През последните десетилетия рязко се повиши натрупването на огромни количества информация във всички направления. Промените в общественно-икономическия живот на нашата страна, разкриването за външния свят и разширяването на международните контакти, както и стремежът за бързо запознаване с постиженията на световната научна мисъл изведоха на преден план необходимостта от нови форми, методи и принципи на преподаване на чужди езици. Появиха се нови методи на обучение: след аудио-лингвалния, аудио-визуалния, сугестопедичния и др., на преден план излязоха комуникативният, комплексно-интегралният и др. методи.

Едно от направленията за повишаване на ефективността на съвременното чуждоезиково обучение (ЧЕО) е системното прилагане на разнообразни технически средства (ТСО) в учебния процес. През последните години в много страни в света, в това число и в България, във всички сфери на живота трайно навлезе едно съвременно и твърде мощно техническо средство - микрокомпютърната техника. В същото време, много преподаватели и учители по чужд език продължават да търсят средства за по-добро илюстриране (визуално и слухово) на процеса на обучение по чужд език. В много от случаите техническите учебни средства въобще и компютърът в частност се използват неорганизирано, стихийно, без предварителна подготовка и без ясни цели и принципи при изготвянето на педагогическата документация.

В стремежа да достигнем стандарта на приложение на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в областта на чуждоезиковото обучение в страните от Западна и Централна Европа, не бива да забравяме и за изграждането на виртуалната култура. Не е достатъчно само да използваме новите технологии, но също така е да ги разбираме, да познаваме връзките помежду им и да възприемаме различните контексти, в които те могат да се представят. Развивайки виртуалната култура, ние променяме всичко, което се отнася до отношението ни с

познанието и всекидневния ни живот. Ние сме принудени да бъдем по-комуникативни, следователно по-ефикасни във валоризацията на културата ни и да контрираме негативните и ненужните влияния върху самоличността ни. За да се развиваме и да развиваме нашата култура, ние се нуждаем от инструментите на новите и комуникационните технологии. В този си устрем ние също придаваме смисъл на тези технологии.

Оттук следва да потърсим отговор на въпросите: Какви са предимствата на електронни технологии от методическа гледна точка на чуждоезиковото обучение, за да отговорят на новите изисквания в съвременното ЧЕО? Какви принципи трябва да се спазват при подготовката и прилагането на компютъра в ЧЕО? Как да се съчетаят ефективно електронните технологии с останалите традиционни технически учебни средства и по този начин да допринесат за повишаване качеството на обучението?

I. ЦЕЛ, ЗАДАЧИ, ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

I.1. ИЗБОР НА ТЕМАТА

С термина "медиация" искаме да насочим вниманието към педагогическата роля на компютъра като втори медиатор, действащ заедно и/или самостоятелно с първия медиатор, а именно преподавателя. Желанието ни е да преодолеем схващането, проявявано от мнозина, че новите технологии могат да осъществят самостоятелно обучение по чужд език, т.е. да се превърнат в панацея на обучението въобще и на това по чужд език в частност. Стремешът ни е да покажем как информационните и комуникационните технологии могат да осигурят на обучаваните относително автономно обучение в съчетание с класическите форми на обучение.

I.2. ОБЕКТ И ПРЕДМЕТ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. Обект на изследването – учебният процес по чужд език чрез съвременни (информационни и комуникационни) средства на обучение.

2. Предмет на изследването – самостоятелната подготовка чрез активно използване на ИКТ на студенти по френски език – базово обучение на Програма Романистика с френски език, както и студенти от курсовете ООК по френски език, равнище А1.

I.3. ЦЕЛ И ЗАДАЧИ

Подобно на други технически средства, персоналният компютър навлиза в сферата на образованието преди да бъде изготвена научно обоснована методика за неговото използване за целите на обучението. Преките ни наблюдения и изследваните литературни източници показват, че в областта на приложението на персонални компютри в обучението въобще и конкретно в чуждоезиковото обучение има значителни празнини и

методиката на ЧЕО трябва да посочи най-правилния път за въвеждане на микропроцесорната техника в учебния процес.

Твърде непълни и недостатъчно ясни са познанията по въпросите за влиянието на тази техника върху усвояването на езика-цел и за начините на прилагането ѝ в съчетание с други учебни технически средства. От друга страна, при възрастните обучавани се наблюдава повишена мотивация и засилен интерес към възможностите за интензификация на учебния процес/процеса на езиковоусвояване чрез изпълнение на езиковите упражнения и към автономно усъвършенстване на комуникативната компетентност чрез самостоятелната работа. С предимствата си пред останалите традиционни технически средства за обучение (ТСО), ПК може да задоволи тези повишени изисквания.

Като имаме пред вид важността на проблема за модернизирание и оптимизирание на учебния процес чрез съвременни средства за обучение, ние си поставяме следната **цел**:

Да покажем, че чрез системно прилагане на качествени и съобразени с нуждите на ЧЕО компютърни програми в съчетание с други традиционни и съвременни технически средства се повишава значително ефективността на процеса на обучение по чужд език при самостоятелната подготовка и се оптимизира проверката на езиковото усвояване при възрастни.

От горепосочената цел произтичат следните **задачи**:

1. Да се обобщи опитът и да се изготвят изисквания за създаване и изследване на компютърни програми за нуждите на чуждоезиковото обучение на възрастни.

2. Да се създадат конкретни компютърни програми за обучение и контрол. Тези програми, както и други специализирани програмни пакети да се експериментират в реални учебни условия.

3. Да се анализират резултатите от наблюденията на експеримента, изследванията на ефекта от прилагането на програмите и да се направят конкретни педагогически заключения за доказване на хипотезата.

4. Да се създаде корпус от тестови задачи за изработване на обективни тестове по езика цел (френски) на базата на конкретна методическа система (Panorama).

5. Да се създаде методика за приложението на компютърната техника в ЧЕО съвместно с други ТСО.

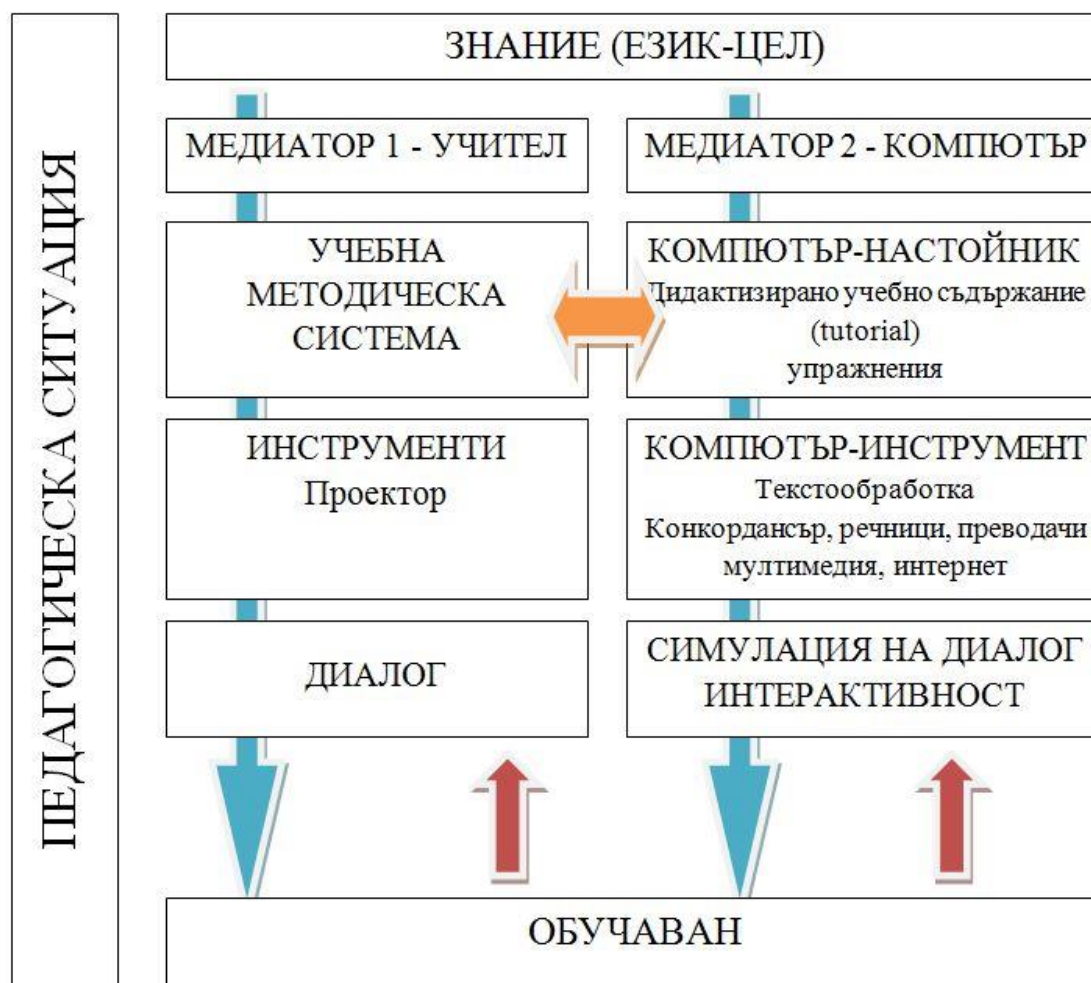
Крайната цел на нашето изследване е да предоставим на преподавателя или учителя по чужд език методика и средства за самостоятелна подготовка на педагогически материали за електронни ТСО и за прилагането им както в процеса на обучение, така и за самостоятелната работа на обучаваните, включително и за дистанционно обучение.

I.4. ХИПОТЕЗИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Постигането на резултати от поставените задачи за оптимизиране и разнообразяване на учебния процес по френския език, както и за осигуряване на относителна независимост на обучаваните, е в подкрепа на следните хипотези:

Хипотеза 1 – Съвместното действие между устойчивостта на специфичното съдържание на курса и интерактивността, свойствена на един подход от компютъризиран тип, би могло да предостави на обучаваните мотиви да учат, но също така – в известна степен – да подобри стратегиите им на учене.

Хипотеза 2 – В ситуацията на учене на език с мултимедийно оборудване, упражняваната медиация с мултимедийния инструмент е функция на дейността по медиатизация, водена от преподавателя, т.е. новите технологии се явяват втори (задължителен или допълнителен, независим) медиатор.



Графика 1 – Схема на медиацията в чуждоезиковото обучение

1.5. ОРГАНИЗАЦИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследването се проведе в два етапа - дългосрочен педагогически експеримент за работа с персонален компютър върху контролно-обучаващи програми и анкета за впечатленията на обучаваните върху конкретните програмни разработки и върху работата с персонален компютър въобще. В експеримента бяха обхванати две групи изследвани лица - възрастни обучавани (студенти) програма Романистика с френски език и студенти, изучаващи френски като втори език. Не се предвиждаше изследваните лица да преминат предварителен курс за подготовка за работа с ПК. Педагогическият експеримент се проведе с варианти на различни по трудност тестове от типа "Обективен тест от задачи с многовариантен избор на отговора (с дистрактори, multiple choix, multiple choice)", както и с готови

програмни пакети за чуждоезиково обучение и с други програми, предназначени за самостоятелна работа по езика. Като основа на педагогическото съдържание на експеримента бе използвана методическата система "Panorama 1 et 2".

Анкетите бяха разработени, размножени и разпространени сред изследваните лица след приключване на експеримента. Съдържанието им е дадено като приложение.

I.6. МЕТОДИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

За постигане на целта и задачите на изследването използвахме следните методи:

1. Обзорен теоретичен анализ на научната литература по методика на чуждоезиковото обучение и сродните науки, които имат общи пресечни точки с предмета на изследване, а именно медиацията в чуждоезиковото обучение и в частност медиацията чрез ИКТ.

2. Исторически преглед и теоретичен анализ на литературни източници относно приложението на ИКТ и на компютърни програми в чуждоезиковото обучение (ЧЕО).

3. Педагогически експеримент с компютърни програми за обучение и контрол. За провеждането му ще бъдат използвани следните компоненти:

- а) компютърни конфигурации IBM compatibles;
- б) обективни компютърни тестове на езиковия център на НБУ;
- в) готови обучаващи програми по френски на С.І.Е.Р. (Франция);
- г) компютърни програми за анализ на текстове (concordances) и текстообработващи пакети.

4. Анкети сред обучаваните за мнение по експеримента и за установяване на влиянието на техниката върху работата им. Анкетите са анонимни. След отразяване на данни за обучаваните (пол, професия, възраст, наличие на компютърна грамотност) последните трябва да отговорят на поредица от въпроси във връзка с обучението по чужд език и приложението на ПК в него.

5. Експертна оценка - оценяване качествата на програмите от висококвалифицирани специалисти по методика на ЧЕО по предварително уточнени критерии.

За обработката на резултатите от изследването бяха използвани следните математико-статистически методи:

1. Вариационен анализ за получаване на следните величини:

а) средна стойност на изследваните величини;

б) средно квадратично отклонение за определяне на средната аритметична величина (σ);

г) достоверност на разликата (P_t) чрез изчисляване на t-критерия.

2. Корелационен анализ за определяне на взаимната връзка между изучаваните параметри чрез коефициента за корелация R.

II. КРИТИЧЕСКИ ЛИТЕРАТУРЕН ПРЕГЛЕД НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА

I.1 ПОНЯТИЕТО „МЕДИАЦИЯ” В ПЕДАГОГИКАТА

Преди да пристъпим към анализа на схващанията за медиацията в педагогиката и нейното реализиране в преподаването/обучението с помощта на новите информационни и комуникационни теории, ще уточним какво разбираме под термина „медиация” от педагогическа гледна точка.

Справките в няколко речника – тълковни и на чуждите думи, дадоха следните резултати:

Медиация – посредничество (Учебен тълковен речник, изд. Gaberoff, София 2001 г.).

Медиация – 1. нещо, което свързва две други неща, които биха останали самостоятелни; 2. *дипл.* посредничество (Речник на чуждите думи, изд. Gaberoff)

В „Речник на чуждите думи в българския език” (Наука и изкуство, София, 2000), понятието медиация е обяснено така:

медиация (лат. *mediatio*) – посредничество (особено в международните отношения).

Терминът „медиация” не бе открит в следните речници – „Съвременен речник на българския език” (Gaberoff), Речник на чуждите думи (изд. БАН, София, 1982), „Тълковен речник на българския език” (МАГ'77, София 1997), „Речник на чуждите думи в български” (Gaberoff, София, 1998).

Документното търсене, осъществено чрез Google в глобалната мрежа при зададена ключова дума „медиация” на български изведе многобройни сайтове, в които понятието има изключително правно-юридическо значение. Комбинацията „медиация + обучение” пък даде като резултат всички форми на обучение на медиатори в областта на извънсъдебното решаване на спорове и на преговорите.

При търсене на други определения, Речникът на синонимите (© 2003-2008 Princeton University, Farlex Inc. чрез Google) даде подобни резултати по отношение на различните значения на думата "медиация".

Електронната версия на френския речник Le Petit Robert (изд. 2005 г.) дава следните определения на думата "медиация"

médiation [medjasjT] n. f.

• 1561; « **division** » XIII^e; **bas lat. mediatio, de mediare**

1♦ **Entremise** destinée à mettre d'accord, à concilier ou à réconcilier des personnes, des partis. ⇒ **arbitrage, conciliation, entremise, intermédiaire, intervention**. *Offrir, proposer sa médiation. Tentative de médiation pour obtenir la libération des otages. Médiation entre États. ⇒ office (bons offices).* — **Spécialt** Procédure de conciliation internationale organisée. *Médiation par l'O. N. U.*

2♦ **Didact.** Le fait de servir d'intermédiaire; ce qui sert d'intermédiaire. — **Philos.** Processus créateur par lequel on passe d'un terme initial à un terme final.

Докато първото определение се доближава до тези, дадени от другите речници, и покрива правния и административен аспект на явлението, второто отговаря до известна степен на нашите търсения в областта на педагогиката.

2♦ **Дидактика.** Фактът да се действа като посредник; това, което служи за посредничество.— **Философия.** Съзидателен процес, чрез който се преминава от един начален термин към един краен термин.

Интересна трактовка на понятието в областта на педагогиката дава Бръеску (Brăescu, 2007). Според авторката, това понятие присъства в Общата европейска референтна рамка за езиците: обучение, преподаване, оценка (ОЕЕР), но там то се разглежда главно в контекста на писмения и устния превод, т.е. тя е ограничена до дейност на преформулиране на смисли от един език на друг и фактически загърбва междукултурното посредничество. Авторката, като цитира многобройни автори в областта на педагогиката, дава някои определения на медиацията. На първо време това е междукултурната медиация, която почива на компетенциите на преподавателя в междуезиковата комуникация – той е поставен в ролята на мост между знанието за преподаване и обучаваните. В областта на обучението, тя е

абсолютно неотделима от процеса на учене и обозначава дейността на този, който адаптира и улеснява установяването на отношение между културата и един субект, който не е успял и трябва да я асимилира. Авторката цитира и Рейнал и Рийоние (Raynal, Rieunier, 1997), които дават в своя речник на педагогическите понятия следното определение на медиацията:

... съвкупност от помощи и подкрепи, които едно лице може да предложи на друго лице с цел да направи по-достъпно за него някакво знание. (Raynal, Rieunier, 1997)

Бръеску цитира и Ани Кардине (Cardinet, 2000), която в предговора на книгата *“Ecoles et médiations”* (“Училища и медиации”) разграничава **междупличностна** медиация (целяща постигането на решения в конфликти между лица в юридическата, социалната, семейната и професионалната сфера), и **вътрешноличностна** медиация (която цели развитието на детето като индивид, преноса на културата, посредничеството в психоанализата, психологията, педагогиката).

Авторката обръща известно внимание и на **документната** медиация, като набляга, че ролята на документалиста е да създава дидактически условия за усвояването на знания от страна на обучаваните чрез документния инструмент: да се научават да учат, като работят върху документи. Накрая Бръеску споменава и схващането за „**авто-медиация**”, според което обучаваният може да стане сам собствен медиатор за достъпа до познанието.

Ще цитираме и мнението на Стенер (Steinert, 2008), според която медиацията е процес на хвърляне на мостове между училищната култура, учебните дисциплини и всекидневния живот на обучаваните.

„Медиацията в педагогическата сфера означава да се създава обогатяваща и социална среда, в която обучаваните и децата се чувстват сигурни и не се срамуват от етническия си произход и майчиния език. [...] Медиацията предлага на учениците възможността да интериоризират новата информация в техните вече изградени

представи за реалността. Медиацията представлява интерактивен начин за *преподаване* и *учене*, като се поставят въпроси на учениците, които са подтикнати да разсъждават, да вербализират мислите си и да действат” [курсивът на авторката] (Steinert, 2008, нестранирана, стр. 1)

Като стъпва на така представените дефиниции, авторката предлага три характеристики, които определят качеството на медиацията и на съответното ѝ обкръжение на обучение:

1. Начин на въвеждане на материята и на подклаждане любопитството на обучаваните;
2. Избор на формите на работа, адаптирани към социалното развитие на обучаваните;
3. Развитие на реално и позитивно самочувствие.

Жозеф Резо (Rézeau, 2001) също разглежда различни определения на понятието медиация, като цитира същите източници като Бръеску, а и някои други, а накрая заключава с определението на Мерийо:

Медиация: обозначава едновременно това, което в педагогическото отношение свързва субекта с познанието и отделя субекта от ситуацията на усвояване. По такъв начин тя осигурява, противоречиво но неразривно, препредаването на знанието и еманципирането на субекта (Meirieu, 1987: 187).

Съществуват много публикации от различни автори, които в една или друга степен предлагат подобен подход към термина ”медиация”, затова ще резюмираме накратко какво ще разбираме под това понятие в понататъшното ни изложение:

Медиация: интегриран в обучението процес, който представлява

а) изграждане на социални контакти между преподавателя и обучавания, между обучавания и знанието, както и между обучавания и другите обучавани;

б) улесняване достъпа на обучавания до знанието чрез съзнателна дейност от страна на медиатора (преподавател или технически средства);

в) натрупване на знания и изграждане на умения с помощта на медиатора;

г) достигане на определено равнище на самостоятелност на обучавания в прилагането на интериоризираните знания и относителното му еманципиране от процеса на обучение.

II.2. ТЕОРЕТИЧНИ РАМКИ НА МЕДИАЦИЯТА В ПЕДАГОГИКАТА

Преди да направим кратък преглед на основните педагогически течения, нека уточним, че те не използват експлицитно термина „медиация“, съотнесен към взаимоотношенията между елементите на педагогическата релация. Анализът на тези течения очертава две основни тенденции – центриране на обучението върху един от тези елементи и опозицията между преподаване и учене.

Почти всички определения за обучението (Кант, Дюрхайм, Дюи, Пиаже и др.) наблягат върху факта, че обучаваният трябва да развива у себе си определени физически, интелектуални и нравствени състояния, за да отговори на изискванията на обществото, иначе казано да се интегрира в това общество. Някои от класическите педагогически схващания (Сократ, Свети Августин и пр.) смятат, че човекът се ражда с готово знание, а ролята на преподавателя е да извлече тези знания или да насочи обучавания към тяхното експлициране (например чрез диалозите на Сократ). Другата противоположност на схващанията за обучение твърди, че обучаваният е *tabula rasa* или мек восък в ръцете на обучавачия и последният трябва да представи, предаде, преподаде знанието и да изгради съответните умения.

Традиционното обучение, явявало се основно в продължение на векове и все още с проявления в началното, средното и даже във висшето образование, е центрирано върху съдържанието и преподавателя. Последният, в ролята си на медиатор, трябва да определи каква част от познанието трябва да представи на обучаваните, да го приспособи към равнището на способностите им за усвояване и след това да оцени неговото интериоризиране. По своя характер, традиционното обучение е пасивно, понеже третият елемент или участник в педагогическата релация приема бездейно предлаганите му познания, изпълнява рецептивна роля.

Съвременните педагогически течения, развили се през XX век и до голяма степен обуславяли педагогическите подходи, са центрирани върху обучавания, когато те възприемат като „проект“ за човек при раждането му,

който трябва активно да развива мисленето и усвояването на знанията, за да постигне целите на обучение, а именно своята социализация. В подкрепа на тази теза са примерите с деца, отгледани от най-ранна възраст от животни – те по-късно не успяват да развият нито мисленето, нито речта си на равнището на връстниците си, преминали през нормалните етапи на човешкото развитие.

Бихевиоризмът се развива в началото на ХХ век, като се основава на предпоставката, че поведението може да бъде изследвано и обяснено по научен път. Основните представители на това течение изследват поведението на животни (Торндайк, Павлов, Скинър), а Уотсън изследва поведението при човека чрез експерименти с кърмачета. Основната позиция при бихевиористите е да се сведе психологическия факт до двойката стимул-реакция (S – R). Основното схващане на бихевиоризма се крие в идеята, че ако едно действие води до задоволително състояние, то вероятността то да се повтори в аналогична ситуация е много голямо. Централната идея на бихевиоризма за ученето е, че то е условно-рефлекторно.

Торндайк (Thorndike 1898), като основоположник на теорията за ученето на бихевиоризма, формулира двата основни закона – *закон за упражнението и закон за ефекта*. Четири години по-късно Ив. П. Павлов формулира сходния закон за подкреплението. Съгласно първия закон, колкото по-често едно действие се повтаря, толкова по-дълбоко то се запечатва в съзнанието. Законът за ефекта гласи, че връзките в съзнанието се изграждат по-успешно, ако реакцията на стимула се съпровожда с поощрение.

Бърс Скинър (Skinner 1938) не се задоволява с първоначалните постановки на бихевиоризма и развива своя теория, наричана от него радикален бихевиоризъм. Той въвежда схващането за *оперантното кондициониране*, което се проявява чрез стимулиране, поощряване на желаното поведение. В скинъровата система поведението, подкрепено в положителен аспект, ще бъде привилегировано и възприето от организма.

Така в областта на обучението, преподавателите, които имат за цел някакво знание да бъде усвоено и да бъде изградено дадено поведение, трябва непрекъснато да контролират обучаваните чрез положително подкрепление (награди). Отрицателното подкрепление (наказанието) не може да научи на ново поведение – то може само да принуди обучавания да избягва действия, които водят до наказанието.

Скинър формулира понятието „*програмирано обучение*”, при което материалът се разделя на малки порции, а ударението пада върху индивидуализацията на ритъма за усвояване на желаното познание. Обучаваният трябва да даде отговор, а съобразно правилността на последния или остава на същия етап до даване на правилен отговор, или продължава към следващия етап. Обратна връзка има само при правилен отговор, а неправилни отговори въобще не се допускат.

Тезата на Скинър за програмирано обучение, което има главно линеен характер, е разширена и обогатена от схващанията на Краудер (Crowder 1959) за „*разклоненото програмиране*”, където системата предлага на обучавания, в зависимост от това правилен ли е отговорът му или не, различен модул за продължаване на обучителната дейност.

Жианула прави следната генерализация за бихевиористкия модел на обучение:

„Като поставят ударението на препредаването на знания, бихевиористите предлагат с тяхното програмирано обучение само обновена версия на традиционното обучение, в което доминира ученето наизуст, а преподавателят продължава да бъде разглеждан като единствен притежател на знанието” (Giannula, 2000).

В качеството си на медиатор между знанието и обучавания, преподавателят създава систематичната организация на знанието и смята обучавания за неспособен да развива някаква самостоятелна дейност за учене. Без да се тревожи за значението на тези парцелирани знания и умения за обучавания, преподавателят възприема ролята да улеснява обучителния

акт, като прави съдържанията достъпни. Ограничаването на бихевиоризма изключително до наблюдаемите поведения и силния контрол от страна на обучаващия участник в педагогическата релация е силно критикувано от представителите на когнитивното развитие (напр. Чомски).

Бихевиоризмът бележи до голяма степен педагогическите течения през първата половина на ХХ век, особено отвъд океана, като през целия минал век се конкурира с психоаналитичния подход. Проявления му още се наблюдават в някои сфери на обучението, но е силно критикуван именно поради рестриктивния му подход при превръщането на познанието в лично достояние на обучавания.

В този контекст възниква **конструктивизмът**, за когото Пейчева-Форсайт (2010) твърди:

„Съвременните изследвания показват недвусмислено, че доминираща в световен мащаб теоретико-методологическа платформа на електронното обучение и учене е конструктивизмът с неговите многообразни теоретични разновидности и техните практически въплъщения.” (Пейчева-Форсайт, 2010, нестранирана, стр. 7).

Конструктивизмът е теория на познанието, изцяло центрирана върху единия от елементите на педагогическата релация, а именно върху обучавания. Той твърди, че хората генерират знания и смисъл при взаимодействието между опита си и идеите си, т.е. от взаимодействието между опита на обучаваните и техните рефлексии или поведенчески опит (определени от Пиаже като схеми). Основните теоретици на това педагогическо схващане са Пиаже, Виготски, Брунер, Пейпърт и др.

Формулирането на теорията на конструктивизма обикновено се присъжда на Жан Пиаже. Според него, индивидът в центъра на теорията му изгражда сам чрез действията си и по цялото продължение на различните етапи на развитието си възприятието си за физическите предмети и социалния свят. Основните принципи за това самостоятелно изграждане на познанията са процесите на *акомодация* и *асимиляция*. При усвояването на

ново знание, обучаваните включват новия опит в една съществуваща рамка (схема), която не се променя. Ако това е в синхрон с вътрешната им представа за света, те асимилират новия опит и на негова основа преминават към ново познание. Акомодацията пък може да се разглежда като механизъм, при който неуспехът води до учене: ако опитът на индивидите противоречи на вътрешните им представи, те могат да променят възприятията на опита, за да приспособят вътрешните си представи. Когато светът не действа по нашите представи, ние преформатираме начина на възприемане на света, като се учим от опита на неуспех или от провала на другите.

За Пиаже в отговорността на педагозите в този контекст се крие в медиаторските действия за създаването на благоприятстващи обкръжения, които да позволяват такъв тип учене и които да са освободени от всякакви принуди и ограничаващи правила.

Теорията за социалното развитие, разработена от Виготски (1997), се опира на схващането, че социалното взаимодействие предхожда развитието и играе определяща роля в процеса на когнитивното развитие. Виготски развива три основни теми:

1. Социалното взаимодействие играе основна роля в процеса на когнитивното развитие. За разлика от теорията на Жан Пиаже, в която развитието задължително предшества обучението, тук авторът смята, че социалното обучение предшества развитието. Според Виготски, всяка функция в културното развитие на детето се проявява два пъти: първо на социално равнище като интерпсихологическа категория (контакт с другите), а след това на индивидуално равнище като интрапсихологическа категория (обучение, учене, усвояване, развитие).

2. Познавателното развитие е резултат на диалектически процес, в който обучаваният учи чрез опит от разрешаване на проблеми, който споделя с другите, по-компетентни в областта, обикновено родители или учител, но понякога партньор или даже компютър. Първоначално медиаторът, който взаимодейства с обучавания, поема по-голямата част от отговорността за воденето на решаването на проблема, но постепенно тази отговорност се

прехвърля върху обучавания. Езикът е първоначалната форма на взаимодействие, чрез което по-опитните преподават богатия корпус познания, които съществуват в културата.

3. Виготски определя и т.нар. Зона на най-близко развитие (ЗНБР). Това е разликата, която съществува между способността на обучавания да изпълнява задачи с помощта на медиация от страна на възрастни и/или с партньорско сътрудничество и възможността обучаваният да решава проблема самостоятелно. Виготски въвежда термина „Актуално равнище на развитие”, който предполага степента на психично развитие, достигната от индивида в даденият момент. Зоната за най-близко развитие се намира малко над актуалното ниво на развитие и подаването на задачи от тази зона инициира процес на учене.

Редица теоретици на конструктивизма въвеждат термина „надстрояване” (scaffolding), който обозначава подпомагане на разширяването на ЗНБР на Виготски. Според Виготски обучаващият прибягва към мощни сили от околната среда, направлява ги и ги поставя в услуга на обучението. Последното се осъществява чрез собствения опит на обучавания, изцяло повлиян от околната среда, а ролята на учителя или медиатора (ментора) се ограничава до това да насочва тази среда. Надстрояването може да представлява произволна комбинация от когнитивни и метакогнитивни инструменти и стратегии, използвани от учители или компютърно базирани ментори, които да подпомагат обучаваните да интериоризират познание, което не биха могли да разберат сами.

Много училища прилагат традиционния модел на обучение, при който учителят е притежател на познанието, което трябва да „предаде” на обучаваните. За разлика от този модел, теорията на Виготски насърчава подходи, в които обучаваните да играят активна роля, а ученето се превръща в натрупване на реципрочен опит у преподаватели и обучавани.

Конструктивистката теория на Брунер (Bruner 1959-1973) почива на схващането, че ученето е активен процес, в който обучаваните изграждат

нови идеи и концепции на базата на настоящето и миналото си знание. Обучаваният избира и преобразува информация, изгражда хипотези и взема решения, позовавайки се на определена когнитивна структура. Последната (схема, ментални конструкции) организира опита и дава възможност на обучавания да надхвърли “вече даденото знание”. В този контекст ролята на учителя като медиатор е да насърчава обучаваните сами да откриват принципите. Двете страни на педагогическата релация трябва да се ангажират в активен диалог, наподобяващ до голяма степен Сократовите диалози. Задачата на обучаващия е да привежда информацията във формат, подходящ за разбиране от страна на обучаваните на равнището на развитие, достигнато до момента. Учебното съдържание трябва да бъде структурирано в спираловидна форма, така че обучаваните винаги да могат да се обосновават с това, което са научили.

Брунер (1966) твърди, че теорията за обучение трябва да отговаря на четири основни аспекта: (1) предразположение към учене, (2) начините, по които основното знание може да бъде структурирано така, че да може да бъде най-лесно усвоявано от обучавания, (3) най-ефективната последователност, в която да се представят материалите, и (4) естеството и темпото на наградите и наказанията.

Трябва да отбележим, че конструктивизмът като водещо педагогическо течение има много разновидности и теориите на Пиаже, Виготски, Брунер и др. са само отделни гледни точки в общата тенденция. Ако трябва да резюмираме, в сравнение с традиционния модел на обучение, конструктивисткият модел има следните особености:

1. Според конструктивисткия подход, обучаващият трябва да се превърне в инструктор, облекчаващ достъпа до знанието (фасилитатор), а не в учител.

2. Ако при традиционния подход обучаващият обхваща и предава цялото знание, то при втория той в качеството си на медиатор подпомага обучавания сам да достигне до своята степен на разбиране.

3. В традиционното институционализирано обучение обучаваният играе пасивна, рецептивна роля, докато във втория случай той играе активна роля. По този начин ударението се отмества от двата елемента на педагогическата релация – учител и съдържание, и се насочва към обучавания. Тази радикална промяна изисква от медиатора да демонстрира съвсем различен набор от умения, различаващ се от тези на учителя.

Когнитивисткият модел на обучение пък се интересува от мисловните стратегии, от начините на разрешаване на проблема, които се прилагат от обучавания. Този модел разграничава три различни вида знания:

- декларативни (данни)
- процедурни (ноу-хау, умения)
- условни (контекстуализация)

и различни типове стратегии

- стратегии на изброяване (запаметяване на списъци);
- стратегии на изграждане (връзки между информацията);
- организационни стратегии (структуриране на информацията);
- стратегии на контрол на разбирането (метакогниция, метапознание);
- афективни стратегии (овладяване на афектите, чувствата)

От обучавания се очаква компетенцията сам да структурира знанието си. Този модел се подкрепя от науките за нервната система (действие на мозъка, паметта, връзките между полукълбата) но също и от кибернетиката и информатиката, тъй като ученето се схваща като процес на обработка на информацията. Целевата информация се превръща в кодиран сигнал, усвоим от невроните. Ученето представлява изграждане на връзки.

В нашето изложение нямаме за цел да правим преглед на всички педагогически теории и течения, появили се през XX век и белязали в една или друга степен дидактическите подходи в обучението. Ще обърнем обаче внимание на двама френски автори, които оказват сериозно влияние върху теориите за обучението и ученето във франкофонската и западноевропейската педагогическа мисъл.

Оливие Ребул (Reboul, 2001) в труда си „Философия на образованието” си поставя за задача да изследва основните схващания, присъстващи в теоретичните и практическите полета на образованието в неговото най-общо възприемане като институция, педагогика и авторитет (власт). На основния въпрос „Какво представлява обучението?”, Ребул изтъква, че основен критерий за успешно обучение е този на интелектуалната зрелост и личната независимост, с което се вписва в общата линия на дефинициите за обучението. От гледна точка на педагогическата медиация, Ребул изследва вертикалното взаимоотношение между обучаващ и обучаван и установява една корелация на власт. Авторът очертава 6 случая, които легитимират властта: тези на договор, експерт, арбитър, модел, лидер и властелин-„бащица” (Roi-Père). Привържениците на Новото образование се противопоставят на тези на класическата форма, като предлагат да се замени властта на моделите с тази на договорите, но за тях най-вредна е властта, наложена чрез принудата. Целта на обучението е индивидът да е способен да учи благодарение на собствените си възможности без учител (или господар, maître?), да еволюира от принуда към самопринуда, т.е. да стане възрастен. За Ребул принудата не е задължително вредна, стига да не е наложена чрез сила. Наистина, понякога трябва да се принуди индивида да прави нещо нежелано от него, за да научи определена материя, която не би научил сам и за която ще се поздравя по-късно, че е научил.

В педагогическите публикации от френски специалисти (Legendre, 1988; Caré et al., 1997, и др.) се дават различни схеми на педагогическата релация, но почти всички се реферират или препращат към основното схващане на Жан Усей (Houssay, 2000) за педагогическия триъгълник. Този учен и преподавател определя всеки педагогически акт като триъгълник с три върха:



Графика 2 – Педагогическият триъгълник на Усей (2000)

Според Усей, ако оста ПРЕПОДАВАТЕЛ- ЗНАНИЕ е много силна, тогава преподавателят се концентрира върху материята, а обучаваният започва да играе пасивна рецептивна роля (класически тип обучение). Ако пък е слаба, тогава съдържанието липсва.

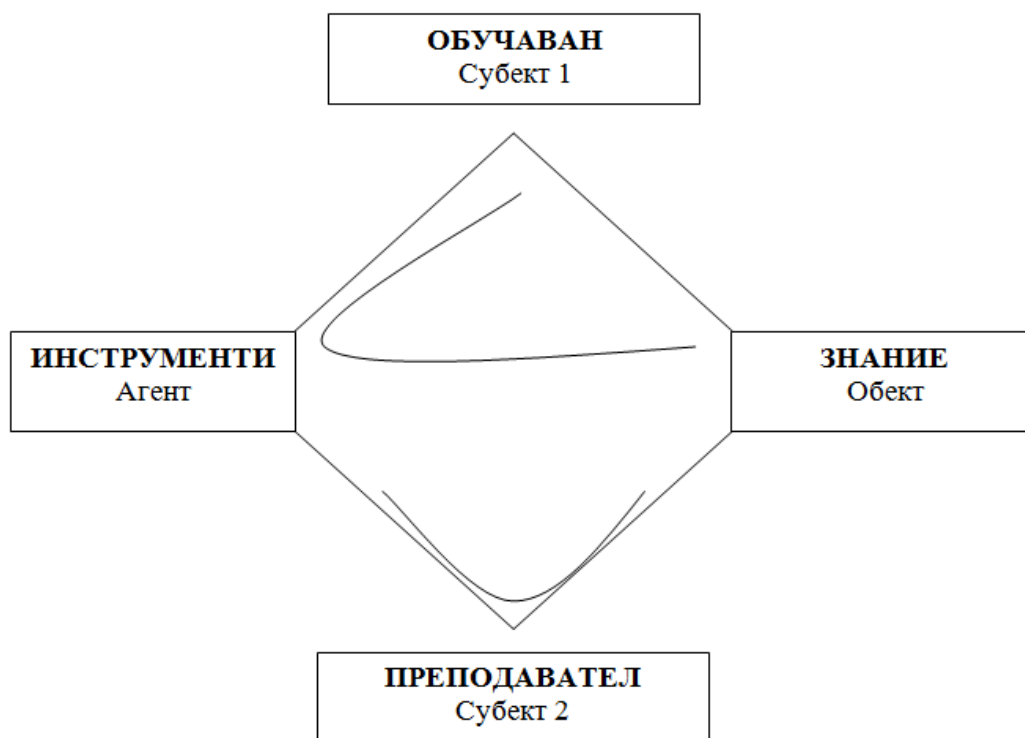
Оста ПРЕПОДАВАТЕЛ-ОБУЧАВАН благоприятства отчитането на обучавания, способностите му да внимава, темпото му на работа, разликите в равнищата... Ако тази ос е много силна, съществува риск от психологическо отклонение и да бъде забравено съдържанието.

Третата ос ОБУЧАВАН-ЗНАНИЕ благоприятства учене от конструктивистки тип (педагогика на откритието), в което ролята на учителя е тази на водач. Ако оста е много силна, появява се тенденция да се приема самообучението като основно възприето, а това предполага изключването на обучавания. Тази ос единствена изключва медиацията като педагогически подход.

Интересна е позицията на проф. Жозеф Резо (Rézeau, 2001), който разглежда проблемите на компютризираната медиация в обучението по специализиран език в областта на изкуството. В неговия преглед той цитира схващания на някои специалисти, че в нашата цивилизация на информацията и комуникацията се разпространява илюзията, че „учене” е еквивалент на “информиране”. За разлика от широко разпространяваното мнение, че аудио-визуалните медии като радиото и телевизията и най-вече новите технологии, на които символ са информатиката, мултимедията и Интернет, са неизчерпаем източник на леснодостъпна и незабавна информация, някои педагози твърдят, че информирането не означава формиране, а информацията може да се разглежда като нулево равнище на обучението. Като прави преглед на педагогическите теории, авторът прави една класация на последните в три равнища съобразно схващанията на Бейтсън (Bateson, 1977), а именно следните:

Равнище 0: Информирание („да знаеш нещо”), Равнище I: Умение (ноу-хау) , Равнище II: “Знание” (тук е включена коригирана версия на обучението чрез опити и грешки, изказана от Торндайк), Равнище III: “Да умееш да бъдеш” (достигано от много малко хора и близко до абсолютното познание, което прави човека свободен и щастлив).

След подробен анализ на ролята на медиацията в познатите триъгълни схеми на педагогическата релация, авторът дава своя схема за последната, в която се намесва още един медиатор и педагогическият триъгълник се превръща в четириъгълник.



Графика 3 – Педагогически четириъгълник по Резо (2001)

Като дава характеристиките на четирите елементи на тази схема:

ОБУЧАВАН: профил, нагласа, нужди, мотивация; познавателен капацитет; предварителни познания за света и първи език L1.

ПРЕПОДАВАТЕЛ: познаване на втори (чужд) език L2; педагогически опит.

ЗНАНИЕ: втори (чужд) език, езиково и културно съдържание; умения; автентични документи.

ИНСТРУМЕНТИ: оборудване за преподаване; задачи и дейности; основен курс;

Резо очертава две линии на медиация: първата линия свързва ЗНАНИЕ – ПРЕПОДАВАТЕЛ – ИНСТРУМЕНТИ, другата се очертава в посоката ЗНАНИЕ – ИНСТРУМЕНТИ – ОБУЧАВАН. Интересното в тази схема, че авторът внася и пети елемент, който силно напомня за кибернетичните системи на явленията, а именно **ОКОЛНАТА СРЕДА**, разглеждана като пространства, време, други субекти.

Ако възприемем тази схема като изразяваща точно взаимодействията в педагогическата релация, а и след кратък преглед на педагогическите теории, действали в периода от появата на достъпните компютри (началото на 80-те години) до наши дни, можем да твърдим с основание, че медиацията се осъществява в две посоки –

знание → преподавател (учител) → [ТСО, нови технологии] → обучаван, и

знание → [ТСО, нови технологии] – обучаван, т.е.

новите технологии и персоналният компютър като символ на инструментализацията на учебния процес се явяват като **втори** (необходим и понякога задължителен) **медиатор** в чуждоезиковото обучение.

II.3. ПЕРСОНАЛНИТЕ КОМПЮТРИ В ОБУЧЕНИЕТО

Достъпността на персоналните компютри (ПК), разширените им възможности в сравнение с традиционните средства за обучение създадоха необходимостта за изследване на въпроса за прилагането им в обучението. Методиката на използването им в учебния процес, момента на включването, целите и задачите на работата с ПК са обект на много публикации.

Един от първите автори, разгледали възможностите на микропроцесорната техника в обучението, е С. Пейпърт (Seymour Papert, 1981). Като съавтор на програмния език LOGO, дълги години работил с Пиаже, Пейпърт дефинира в труда си постановката, че всяко познание е лесно за усвояване, ако се съпостави с вече изградени модели. "За да се разбере ученето, трябва да се изследва неговия генезис", т.е. как се осъществява с течение на времето усвояването на знания, какво може да усвои един индивид и как той го съотнася с готови вече модели. Като разглежда един частен случай на обучение - това по математика - авторът тръгва от психологическите постановки на Пиаже за ученето в детската възраст и определя като модел за успешно учене усвояването на родния език. Според него пречките за усвояване на научните знания са както културни, така и социо-политически. Основните идеи, залегнали в труда, са две:

- общуването с ПК може да се превърне в естествен процес, близък до този, който позволява да се усвои един език в естествени условия;

- общуването с ПК има всички шансове да промени начина на обучение по всички дисциплини.

Класическата педагогическа наука търси да повиши ефективността на обучението в класна обстановка, която според Пейпърт е изкуствено и слабопродуктивно обкръжение. С въвеждането на ПК ще се промени именно обкръжението за подход към познанието. Тук авторът обръща внимание на факта, че естественият феномен при появата на нова технология е тя да се използва за правене на същите неща, които са правени със старите технологии (асоциация на формата на първите автомобили с тази на каляската, феномена QWERTY от клавиатурата на пишещата машина). Това

дава възможност на песимистите да отричат възможните положителни промени от прилагането на ПК в обучението. Компютърът ще помогне да се промени не само начинът на преподаване на материала, но ще промени и начина, "по който цялата ни култура възприема знанието и ученето".

Пейпърт въвежда ново понятие - **матофобия** - което той тълкува по два начина: като страх от математиката и като страх от ученето въобще (като изхожда от гръцкия корен **мат** - **учене** в общ смисъл). Авторът счита, че възрастните в нашето общество са загубили положителното отношение на детето към ученето, като съществена част от населението се е отказала въобще да учи, а на друга закостенели отрицателни представи ѝ пречат да усвоява нови знания (напр. "Не ми вървят езиците"). Тези отрицателни представи за собствените възможности са изключително стабилни, последствията от тях са неуспех в дейността, а всеки неуспех затвърдява първоначалното убеждение. Според автора, една от причините за това положение е "разделното учене" (*apprentissage dissocié*), където информацията се възприема по канала "наизуст", чрез принудително поглъщане на материал, който на пръв поглед няма ясно изразен смисъл (напр. граматика). На този метод се противопоставя "синхронизираното учене" (*apprentissage syntone*) - при което се изпитва вътрешна необходимост от учене. Тук Пейпърт вижда положителната роля на ПК (и на езика LOGO в частност) като носител на "семена", на "кълнове", "от които ще поникне една по-малко разединена културна епистемология" (учение за произхода, естеството, методите и границите на знанието - бел. М. Сендова, сп. "Обучението по математика", 6, 1987).

Значително по-конкретен е подходът на Бестужеф и Фаржет (Bestougeff, Fargette, 1982) към прилагането на ПК в обучението. Според авторите информатиката е едновременно техника, феномен на цивилизацията, самостоятелна и формираща наука, но също така и инструмент, който се прилага във все повече области, включително и в обучението. Въвеждането на нови технологии в ежедневието се придружава от особена логика, която може да има всеотраслни приложения, включително

и в учебната сфера. Авторите си задават въпроса под какъв ъгъл трябва да се разглежда феноменът "информатика" и определят три главни типа отношения между информатиката и обучението:

- информатика в обучението;
- обучението по информатика;
- обучение чрез информатика.

Третият тип отношения определя мястото на ПК в обучението. Бестужеф и Фаржет посочват, че информатиката може да попълни съществуващия набор от педагогически средства и може да създаде условия за преподавателя да преосмисли, обнови и подобри работата си. Между базовия елемент **ПК** и методическата система, в която той участва, съществува процес на **творчество** с изцяло педагогически характер, комуто трябва да се подчиняват всички изразни средства. "Изисквайки едновременно информатична и педагогическа компетенция, тези изразни средства трябва да са продукт на съвместната работа на програмисти и педагози". Тук авторите уточняват различните видове приложение на ПК в педагогическата сфера:

- а) ПК като учебна играчка;
- б) ПК в ръководството (gestion);
- в) ПК като лабораторен инструмент;
- г) ПК като справочник-енциклопедия - бази данни;
- д) ПК като педагогически събеседник.

В горесцитираните аспекти на приложението на персоналния компютър се изтъква, че с положителните си качества той повишава възможностите на обучението без да поставя под съмнение традиционната роля, която то играе. Бестужеф и Фаржет обръщат внимание на факта, че педагогът прехвърля част от дейностите си на машината, която става посредник между него и обучаваните с помощта на учебна програма. В условията на компютризирано обучение партньорите в процеса на педагогическо взаимодействие са вече трима: обучаван преподавател, автор на учебна компютърна програма.

По-нататък в труда си авторите уточняват стратегията при изработването на учебни програми, техните компоненти и структурата на отделните задачи, а също така и отношенията между обучавани, преподаватели и автори в обстановка на компютризирано обучение (Bestougeff, Fargette, 1982).

Интересно е мнението на А. Пелфрен и Р. дьо Маржьори (Pelfrène, de Margerie 1983, 1985), които подхождат към компютризираното обучение от позицията на противници на новата технология. Редно е да отбележим, че А.Пелфрен е бил един от най-ревностните привърженици на плана **Информатика за всички**, позволил да се въведат масово ПК във френското училище. Като изхождат от опита си и от наблюденията, двамата автори стигат до убеждението, че компютризираното обучение си пробива път повече със силата на средствата, отколкото с тази на разума. За 15 години експеримент във френското образование не е направена никаква преценка, няма никакви твърди знания за резултата от посредничеството на компютъра в учебния процес. Авторите привеждат следните причини за посредствеността на съществуващите учебни програми:

- некомпетентност на самотния автор-педагог, обзет от технологична треска;
- силово завръщане на опасно ретроградни педагогически течения (напр. програмираното обучение) и поробването на поклонниците на ПК от неиздържани в педагогическо отношение програми;
- забележителна некомпетентност и тотална неадекватност на образователната програма (във Франция).

Дьо Маржьори и Пелфрен се опитват да оборят положително настроените към компютризираното обучение, без да дават категорично заключение по въпроса, като се задоволяват само да посочат, че би било желателно да продължат изследванията в тази област, но без надежда за особен положителен резултат (Pelfrène, de Margerie 1983, 1985).

В българската литература мненията за въвеждане на ПК в обучението също са силно поляризирани. Акад. Благовест Сендов се доближава до

схващането на Бестужеф и Фаржет, като счита, че приложението на компютъра в сферата на обучение може да се разглежда в четири аспекта:

- компютърът като обект на изучаване;
- компютърът като инструмент за обучение;
- компютърът като продължение на човешкия ум;
- компютърът като метафора на процеса на обучение.

Акад. Сендов смята, че най-важен за обучението е третият аспект (Сендов, 1986).

Акад. Г. Близнаков вижда други преимущества в компютъра:

- с него можем да решаваме задачи, които не можеха да се поставят преди - за това спомагат бързодействието и огромните му възможности;
- повишава вниманието към представяната материя - диалогът с ПК не позволява разсейване;
- обективност на оценката;
- възможност за преминаване от колективна към индивидуална форма на обучение.

Според акад. Близнаков това ще се постигне чрез изграждане на компютърно-видео-комуникативна технология на (само)обучение, като ролята на преподавателя ще се промени - от информатор той ще се превърне във възпитател и инструктор (Близнаков, 1986).

Интересен е подходът на Й. Кучинов и И. Ганчев (Кучинов, Ганчев, 1986) по въпроса за прилагане на ПК в обучението. Те разглеждат появата на компютъра в образованието като естествен етап в усвояването на знанията след появата на писмеността и изобретяването на книгопечатането. В съпоставителен план авторите разглеждат възможностите на преподавателя и машината и стигат до следните изводи:

- преподавателят може да действа в бързо променящи се ситуации, докато при ПК практически е невъзможно да се предвиди всяка ситуация;
- преподавателят избира начин на действие съобразно ситуацията, а възможностите на ПК в това отношение са ограничени от програмата;

- преподавателят има ограничени възможности за обработка на данни за единица време, а при ПК тези възможности са неограничено по-големи;

- при ПК не се наблюдават възпрепятстващи фактори като умора, разсейване и др., характерни за човека, и т.н.

Това сравнение, колкото и да не е изчерпателно, показва ясно, че преподавателят и ПК не се противопоставят като субекти на дейността преподаване, а взаимно могат да се допълват и подпомагат. Оттук авторите заключават, че ПК притежава следните преимущества, необходими за учебния процес:

1. ПК съхранява и обработва информация, но може също да вземе оптимално решение и да моделира процес по зададен алгоритъм.

2. ПК създава предпоставки за реално индивидуално обучение. В организацията на учебния процес се наблюдават две противоположни тенденции - стремеж към индивидуализация на обучението по психологически и дидактически съображения, и колективно обучение по икономически и социални съображения. С помощта на ПК може да се извършва индивидуално обучение с много обучавани едновременно (Кучинов, Ганчев, 1986).

Същите автори разглеждат в друга публикация някои от проблемите при използването на ПК в обучението и изготвянето на диалогови обучаващи програми (ДОП). Според тях възловият проблем при изработването на тези програми е липсата на разработена теоретична база за подготовка на сценариите. Наред с главния проблем авторите посочват и някои по-малки проблеми, имащи значение за правилното провеждане на обучението с компютър, а именно:

а) необходимост да се проверява самият мисловен процес при решаването на дадена задача;

б) необходимост от синхронизиране на дейността на обучаваните при съчетаването на индивидуалната работа с разумна колективна дейност;

в) умело комбиниране на ПК с други традиционни технически средства за обучение (ТСО);

г) равновесие на текста на компютърния екран;

д) липса на богата емоционална среда.

Във връзка с горесцитираните проблеми авторите дават някои предложения за разрешаването им и посочват част от тенденциите на съвременното компютризирано обучение (Кучинов, Ганчев, 1987).

От публикациите на български автори по темата за компютризираното обучение искаме да обърнем внимание на публикациите на доц. д-р Румяна Пейчева-Форсайт, Ръководител на Центъра по образователни технологии към Факултета по педагогика. Като стъпва на тезата, че протичащите процеси на развитие на информационните и комуникационните технологии са логично свързани със създаването и разпространението на информацията и свързането ѝ в личностни знания, авторката изказва мнението, че „независимо от възможностите на електронните технологии за революционно трансформиране на обучението, доминиращият модел в света не се е променил съществено” (Пейчева-Форсайт, 2010). Авторката прави сериозен анализ на влиянието на основните педагогически теории (бихевиоризъм, когнитивен конструктивизъм, социален конструктивизъм, комунален конструктивизъм) върху практическите разработки за електронно обучение, предназначени за един потребител, множество потребители и общност от учещи.

Сериозен труд, разглеждащ проблемите на дистанционното обучение чрез нови технологии, представлява кратката е-методика на Д. Денев (Денев, 2010). Авторът подробно разглежда видовете дистанционно обучение (чрез Интернет, виртуални университети), като прави доста подробна теоретична рамка за видовете web-обучение (web-базирано обучение, компютърно подпомагано обучение) с техните разновидности като асинхронна комуникация (кореспонденция) чрез комуникационни програми и сайтове като e-mail, синхронно сътрудничество (чрез комуникация онлайн), web-подпомагани курсове и др. Дължни сме да отбележим, че авторът представя както преимуществата, така и недостатъците на е-обучението.

II.4. ПЕРСОНАЛНИТЕ КОМПЮТРИ В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Както посочват Гимели и Рукет (Guimelli, Rouquette, 1979), съществуването на дадена техника поддържа важна връзка със съществуването на определено познание от научен тип. "Случва се наистина познанието да е първично и да е признато за такова: тогава техниката е приложение, т.е. производно на определена тясна област... Но също може често да се срещне и обратната последователност - познанието следва техниката, която го поражда по определен начин" (стр. 9). Както показва практиката в ЧЕО, почти винаги се създава най-напред средството (техниката), а след това се търси правилното ѝ приложение в учебния процес. Нито киномашината, нито магнетофонът, нито останалите технически средства на обучение (ТСО) - изключение прави унитуторът - са създадени специално за целите на обучението.

Навлизането на микропроцесорната техника в обучението по математика, по техническите и природо-научните дисциплини даде повод на специалистите да потърсят нейното приложение и в такава нетривиална област като чуждоезиковото обучение.

Като един от основните трудове ще цитираме сборника на Групата за изследване на компютризираното преподаване на немски език към Университета Париж III (GRAAAL), издаден под редакцията на Жан Жаница (Janitza, 1985). Още във въведението Жаница подчертава, че компютризираното обучение, неразривно свързано с една нова технология, е подложено на три изкушения:

- неговите практики да допуснат същите грешки като тези на програмираното обучение, т.е. да сметнат, че тренирането на поведението е най-резултатният начин на обучение, позволяващ изграждането на необходимите за функционирането на езика автоматизми;

- да повярват в един вид магическа сила на медиума (в нашия случай персоналният компютър);

- да сметнат, че мощта на медиума (ПК) позволява да не се изследва процеса на заучаване преди да се започне обучението. "По-лесно е да се измислят методи за обучение, които са оправдани или не, отколкото да се върви по обратния път, т.е. да се поставят най-напред проблемите на обучението, задача трудна и изискваща много, особено що се отнася до обучението по чужди езици" (стр. 25).

Ето защо, преди да се насочи към конкретно приложение на ПК в ЧЕО, авторът прави преглед на схващанията на редица психолози и психолингвисти като А. Кътлър, У. Есер, Р. Тимон и др. за механизмите на пораждаване на реч, и накрая ги обобщава в една система с три главни момента:

1. Семантичен проект (най-отворена фаза).
2. Изготвяне на лингвистично съобщение (най-тайнствената фаза).
3. Действителна лингвистична реализация.

Като разглежда аспектите на усвояването на чуждия език L2, Жаница защитава позицията, че процесът на автоматизация, бавен и променящ се според индивидите, може да мине през посредничеството на родния език L1, на междинния език и на оперативната граматика, която представлява система от функционални принципи и позволява да се решават проблемите на разбирането и на езиковата продукция на L2. Според автора 3 са типовете мисловна дейност при усвояването на L2:

- уточняване на конфликтните зони между L1 и L2;
- вътрешна вербализация на тези конфликти;
- решаване на конфликтите чрез пренос от вътрешен превод от тип А (ВПА) към вътрешен превод от тип В (ВПВ), чрез асимилация на процеса за продуциране при L2 с този на L1, чрез самоконтрол, самооценка, независимост и творчество.

На този етап на изследването Жаница си поставя въпроса за ролята на персоналния компютър в този процес, тъй като:

- прилагането му във връзка с целите на обучението не е първична и основна функция за този тип техника;

- развитието на информатиката е социален феномен и прилагането ѝ в обучението е също толкова естествено, колкото и в другите сектори на дейност.

Трудността при ЧЕО според Жаница ще произлезе от невъзможността на ПК да покрие аудио-вокалния аспект на езика¹, а както и прагматичния аспект (многобройни отношение от типа **ситуация - израз**). Авторът посочва, че ако се абстрахираме от тези две ограничения, можем да потърсим приложението на ПК в следните насоки:

- индивидуализация на обучението;
- продължителност на работата (неограничена);
- обратна връзка - незабавен анализ и обработка на данните от изпълнението на програмата.

Жаница посочва три вида обучение, което може лесно да се осъществи с помощта на ПК, а именно:

1. Обучение с игрови елемент - слабо проучено в областта на ЧЕО. "Да се използва езикът като елемент в играта представлява опит да се надхвърли изкуственото в педагогическата илюзия." Играта може да бъде върху езика или с езика. Авторът прави обаче следната уговорка - забавният елемент има място в учебния процес, при условие, че обучаваният учи, играейки.

2. Евристично обучение - когнитивната психология извежда на преден план ученето чрез открития (learning by discovery). Евристичният принцип, състоящ се в намаляване на търсенията за решаване на даден проблем в голямо множество възможни решения, би бил трудно приложим според А.А.Леонтиев (по Жаница, 1985, стр. 83) във фазата на семантичния проект и в тази на езиковата продукция. Жаница обаче счита, че евристичният начин на обучение би подпомогнал усвояването на знания (напр. по граматика). На въпроса дали трябва да се представят или откриват изключенията на микросистемите при L1 и L2, авторът отговаря, че обучаваният усвоява най-добре това, което сам е установил и открил.

¹ Понастоящем този проблем вече е решен. – М.Ш.

3. Алгоритмично обучение - Съществуването на алгоритъм е основно изискване при обяснението на действието и на възможностите на ПК и според Жаница, ако е възможно да се търси общ момент между ПК и обучението по чужд език, то трябва да се обърне внимание именно на понятието **алгоритъм**. Гореспоменатата оперативна граматика е областта на приложение на този вид обучение.

Накрая, като обръща внимание на насочването на изследванията в три направления:

- функционирането на езика;
- функционирането на мозъка;
- функционирането на компютъра,

притежаващи обща функция - тази на анализа - Жаница изтъква, че тези изследвания са достатъчни да определят идеалното място на въвеждането на ПК в ЧЕО (Janitza, 1985).

Интересен е и подходът на Франсоаз Дьомезиер (Demaizière, 1986) в търсене на най-правилното приложение на ПК в ЧЕО. Според авторката процесът на обучение изисква от обучавания да извършва дейност, която трябва да бъде анализирана, оценявана и коментирана. В това отношение предимството на ПК е неоспоримо. Все пак прилагането на микропроцесорната техника като помощно учебно-техническо средство (УТС) се ограничава главно в ролята на контролиращ орган - чрез упражнения (трансформационни, субституционни, с отваряне на скоби и попълване на празни места, и др.), тестове, обучаващи програми (малко на брой), програми за програмирано обучение, симулации, игри и пр. Първите опити за въвеждане на новата техника в ЧЕО води до следните изводи у Фр. Дьомезиер:

- системите, регулиращи отношението обучаван-ПК, са груби по своята структура и почиват главно на анализ на отговора по ключови думи;
- голяма е разликата между ентузиазма и качеството на предлаганите продукти;

- често се наблюдава псевдо-новост (превод на отделни думи, спрягане на глаголи извън контекст);

- не винаги се подбират най-компетентните лица за изработване на продуктите;

- липсва готовност от страна на образованието да приеме новата технология;

- познато съдържание е облечено в привлекателни информатични одежди;

- съществува противопоставяне между привърженици и противници. Според авторката всичко това се мотивира от факта, че използването на някаква техника се налага често отвън.

Като уточнява научните позиции на собствените си компютърни програми, Фр. Дьомезиер тръгва от постановката на Кулиоли (Culioli, 1973), че всяко съобщение се определя в дадена речева ситуация с две главни реперни точки - продуциращ субект и време. Въвеждането на неодушевен посредник в отношенията между два субекта може да доведе до по-големи или по-малки изкривявания. При изследване на езика, използван с ПК, авторката набляга на характера на отношението **човек-машина**, наблюдаваме не толкова **диалог**, колкото симулация на диалог - по-точен е терминът **интерактивност** или взаимодействие. Въпреки че информацията, извеждана на екрана, е в писмен вид, авторката обръща внимание на факта, че езикът при прилагане на ПК се доближава до устната реч, като подкрепя твърдението си със следните факти:

- дори когато изписва отговора си, обучаваният е ограничен във времето както при устна комуникация;

- писменият документ (вестник, писмо, книга) се възприема като едно цяло - краен резултат, без да виждаме как се изписва. Не е така при компютризираното ЧЕО - обучаваният вижда текста да се изписва на екрана и това го доближава до възприемането на устно съобщение;

- форма на представяне - симулацията на диалог изисква съответни изразни средства - многобройни въпроси, конструкции и изрази за връзка

(Bon!, Bien!, Et maintenant...), многобройни глаголни форми във второ лице (въпрос-отговор-коментар), възклицания, типични за разговорната реч (Oh-là-là!). От горесцитираното Фр.Дьомезиер прави заключението, че липсата на динамизъм в съществуващите компютърни програми за ЧЕО се дължи на стриктното спазване от страна на авторите на ограниченията на писмената реч.

Интерес представляват и разсъжденията на авторката за отношенията преподавател-обучаван, преподавател-ПК, обучаван-ПК. Според нея, за обучавания развитието на сеанса за работа с ПК в реално време го доближава до устната междуличностна обмяна на информация, въпреки че някои от фундаменталните явления на последната са изцяло неутрализирани. "Обучаваният може да изживее динамизма на обмяната без да е принуден да се адаптира към ритъма на събеседника си" (1986, стр. 89), т.е. обучаваният работи със собствено темпо, съобразно равнището на знанията и уменията си.

Според Фр. Дьомезиер, обучаваният пред ПК работи сам, но той всъщност винаги чувства скритото (имплицитно) присъствие на преподавателя-автор. Оттук и ползата от симулирания диалог - обучаваният реагира на въпросите, но освободен от притеснението на действителната комуникация с жив преподавател. Наблюдава се интересно явление:

- от една страна загадъчността на машината кара обучавания да я персонализира, "хуманизира", за да може да общува с "нормален" събеседник, намиращ се обаче в подчинено положение;

- от друга страна се наблюдава тенденция за деперсонализиране на машината, при която обучаваният може да остане анонимен - нещо невъзможно при отношенията с жив преподавател. Балансирайки тези две тенденции, обучаваният намира оптималното състояние за работа над езика, освободен от социалните и професионални задръжки, характерни главно за категорията **възрастен обучаван**.

Преди да премине към конкретни изследвания за тактиката на изготвяне на компютърни програми за ЧЕО, авторката прави извода, че ПК в

този тип обучение има за роля да активира симулация на диалог между човешки същества, но по по-сложен начин, отколкото телефонът, тъй като информатичната система ще анализира съобщенията на обучавания. "ПК не е само неодушевен посредник, с помощта на който се осъществява обмяната. Той взема участие в някои важни дейности, които са типични главно за хората - декодиране на съобщението и незабавен коментар в линейна форма; той е физически присъстващ събеседник за обучавания - създава илюзия, че притежава в известна степен прерогативи на говорещо същество, следователно на личност" (Demaisière, 1986, стр. 91).

Фактът, че ПК не е създаден специално като учебно-техническо средство, и необходимостта бързо да се анализират преимуществата му пред другите ТСО, за да се създаде стройна методика за прилагането му в обучението по чужд език, доведоха до публикуването на сборници с материали в това направление, написани от водещи специалисти по методика на ЧЕО в различни страни. Такъв е сборникът "Компютри в обучението по английски" (Computers in English Language Teaching, Pergamon Press, 1985). Още в предговора П. Скиън привлича вниманието върху факта, че в съвременното училище съществува ненормално положение при изучаването на чужди езици - един преподавател контролира работата на много обучавани. Това налага да се обърне внимание на новите технологии и техники на обучение, позволяващи индивидуална работа или работа по двойки. Преподавателят трябва да проучи възможностите на ПК, да усвои на определено равнище един език за програмиране (за променяне или актуализиране на готови програми), да търси професионални или полупрофесионални стандарти за реализиране на учебни програми (Skehan, 1985). По-нататък в същия труд Куук (Cook, 1985) разглежда възможните приложения на ПК в ЧЕО: в административното управление, за тестиране, като помощник в обучението и за пряко обучение. Като прави анализ на три методически системи на ЧЕО - аудио-лингвалната, съзнателно-практическата и комуникативната -, а също така и като съпоставя възможностите на ПК с

някои от традиционните ТСО, авторът намира приложението на ПК в следните направления:

- упражнения - поради спецификата на техническото средство, а именно необходимостта от ясен алгоритъм в работата, езиковите категории се ограничават в известна степен - оттук ползата от ПК за изграждане на знания в област, изискваща по-тесен контрол - напр. граматика. Разликата с аудио-лингвалния модел на обучение се състои в схващането за езика - при аудио-лингвалния метод (АЛМ) се дава приоритет на устната реч, докато ПК зависи изключително от писмената;

- осъзнаване на тренираните явления - тук е предимството на ПК в сравнение с езиковата лаборатория, тъй като той може да анализира писмения отговор на обучавания, да го сравни с предвидени варианти и да направи определен коментар. Тук оптимален вариант е тестът - в него се съчетават тренировъчните задачи с обяснения за езиковите явления;

- комуникативни умения - слабо проучена област. Съществуват обаче възможности с помощта на компютърни игри или симулации да се изградят и някои комуникативни умения.

Според автора възможностите на ПК в ЧЕО се очертават както следва:

- обработка на знакове - особено в началния период на обучение, при езици с различен тип правопис (фонетичен/исторически) и различни знакови системи (кирилица/латиница);

- обработка на словосъчетания - главно с програми, трениращи четенето (фиксация, движения на окото), или с компютърни игри, особено когато те покриват речевите модели на езика;

- упражнения синтаксис;

- семантични упражнения;

- симулация на комуникативните функции на езика - напр. при програмата **JOHN AND MARY** (Хигинс-Джонс), изискваща от обучавания да задава въпроси, да дава команди чрез изписване от клавиатурата и пр.

Като основни предимства на ПК в ЧЕО Куук вижда:

- а) възможностите му да обработва огромни масиви от данни;

- б) новост и творчески възможности;
- в) обратна връзка;
- г) интерактивност (обединяваща горесцитираните възможности);
- д) възможност за адаптиране. (Cook, 1985)

В сборника се разглеждат и различни аспекти на конкретното приложение на ПК в ЧЕО, а именно: логически възможности на техниката и сценарии за класна работа (Phillips, 1985), "за" и "против" програмирането от страна на преподавателите по чужд език (Higgins, 1985) и др.

По подобен начин се третират проблемите за приложение на ПК в ЧЕО в сборника "Информатика и езиково обучение" на Международния център за педагогически изследвания в Севр, Париж (1986). Според Ст. Чърчил (Churchill, 1986) ПК има три основни приложения в обучението, като всяко едно се разделя на няколко компоненти:

А. Компютърът като помощник - администрация и управление; аудио-визуална подкрепа; обект на програмиране; обработка на база данни; обработка на текстове.

Б. Компютърът като посредник -

1. Улеснение на комуникацията между лица.
2. Партньор в игра.
3. Средство за трениране на езикови явления.
4. Текстове.
5. Ръководене на системи за индивидуално обучение.
6. Директно обучение (в съчетание с 3).

В. Компютърът като събеседник - една от компонентите на взаимоотношението обучаван – компютър - база данни - преподавател. Тази употреба на ПК се доближава до изкуствения интелект (Churchill, 1986).

Като разглеждаме проблемите около приложението на микропроцесорната техника в ЧЕО и предимствата ѝ пред другите технически средства на обучение не можем да отминем труда на М. Дж. Кенинг и М.М. Кенинг "Въведение в компютризираното преподаване на чужд език" (Kenning, Kenning, 1984). Освен конкретните моменти в

изработването на компютърни програми авторите правят подробен анализ на възможностите на ПК от гледна точка на методиката на ЧЕО и изтъкват следните преимущества:

- интерактивност (interactive capability);
- индивидуализация на учебния процес;
- действие върху емоциите на обучавания;
- по-добро разпределение на времето на преподавателя.

От своя страна Гледхил (Gledhill, 1985) класира преимуществата на ПК в следния ред:

- стандартизирано съдържание на учебния продукт;
- повишена степен на обратна връзка при тест;
- безкрайно търпение;
- безпристрастна оценка;
- лесно размножаване на учебните програми;
- достъпност на компютърното обучение;
- интерактивност;
- намаляване на времето за учене.

Други автори, като Варгас (Vargas, 1986), МакКлъски (McCluskie, 1985), Абри и Шол (Abry, Schol, 1983), Холмс и Кид (Holmes, Kidd, 1982) и др. посочват различни предимства на основата на собствени наблюдения и експерименти - контрол върху предварителния материал, възможност за бърза актуализация, промяна на съществуващите модели на обучение, светкавична обратна връзка и т.н., като те се прибавят към главното предимство - интерактивността.

Българските специалисти също взимат отношение към приложението на ПК в ЧЕО. Според Е. Герганов (1985) компютризацията би подпомогнала обучението по чужд език в следните направления:

а) учебният процес ще се превърне в изследователски, а резултатите ще се използват за оптимизиране на обучението;

б) в истинския смисъл ще се умножава доказаният положителен опит на учителите;

в) ще се създават компютризирани учебници, с които по-лесно ще се определя оптималната граматическа и лексикална прогресия за всяка отделна учебна група;

г) ще се подобри самоподготовката по чужд език;

д) ще се улеснят контролът и управлението на учебния процес.

Ние се спряхме именно на тези два аспекта от приложението на ИКТ в настоящия труд.

Други автори, като Й. Манчев, Д. Милков, Т. Шопов и М. Ламбринова (1985) разглеждат мотивацията за въвеждането на ПК в обучението по чужд език в две направления:

1. Психопедагогически предпоставки:

а) индивидуализация на обучението;

б) висока интензификация на обучението;

в) игрови елемент, който е носител на емоционална положителна възбуда и психическа активност;

г) възможност за нагледно представяне на информацията чрез буквена, цифрова и знакова символика и с цветна раздвижена графика;

д) осигурява се вътрешна обратна връзка като механизъм на самоконтрола;

е) развива се логическото мислене;

ж) с възможностите си ПК действа благотворно върху самочувствието, увереността и работоспособността на обучаваните.

2. Функционални възможности на ПК в обучението:

а) способност за съхраняване на огромни количества информация;

б) способност за незабавно приемане, обработване и оценяване на предложена в писмен вид информация;

в) способност за обмен на писмено приемана и предавана информация при взаимодействие с човека-оператор - интерактивност;

г) способност за незабавна селекция, актуализация и извличане на необходима справочна информация

През последните десет години новите технологии и компютърната техника като символ на модернизацията в обучението по чужди езици претърпяха зрелищно развитие. Способността на тази техника да обединява различни по вид документи в мултимедийния продукт разшириха възможностите за интензивно прилагане на компютъра в процес на обучение по чужд език. Нека напомним, че машината извежда четири вида информация (два вида статична информация – текст и неподвижен образ, и два вида динамична информация – звук и анимация). Мултимедия фактически имаме, когато в един продукт се обединят поне три от тези четири вида. От друга страна развитието на глобалната информационна мрежа на Интернет и социалните мрежи, благоприятстващи междуличностните контакти, дават нови перспективи в технологизирането на чуждоезиковото обучение. Това отново стана повод да се публикуват нови теоретични разработки за приложението на компютрите при ученето на чужди езици, някои от които ще отразим накратко.

Интересна е позицията на Ефталиа Жианула (Giannoula, 2000), която, макар че се концентрира повече към ранното обучение по чужд език, дава интересни идеи за медиацията чрез новите технологии.

Жианула изтъква, че ако контактът на големите ученици с компютъра става в училището в специализираните класове, то при малките деца този контакт се осъществява в семейството. Първите контакти на децата с техниката изграждат и особената им представа за машината. Според Жианула (Giannoula, 2000) и някои други изследвания, децата класират ползата от компютъра по следните параметри:

- инструмент за практическо приложение (текстообработка, изчисления, с една дума инструмент за работа);
- инструмент за игри (с изключителна стойност за детската възраст);
- инструмент за комуникация.

Интересно е да се отбележи, че в ранна възраст възможността на новите технологии като източник за информация не се отчитат в тази степен, в която това се появява в юношеската възраст.

При усвояването на един чужд език при децата могат да бъдат открити следните особености – недостатъчна способност за наблюдение и фиксиране на целите; импулсивен, хаотичен и базиран на чувствата характер на работа; липса на езикови средства за вербализиране на постижението; страх от оценката и сравнението с другите обучаващи. Това определя необходимостта от медиацията от две страни – на учителя и на компютъра.

Нека разгледаме следната таблица на медиацията, осигурявана от тези участници в педагогическия четириъгълник, изготвена по изследванията на Жианула и по нашите наблюдения и практики:

Учител	Компютър
<ol style="list-style-type: none"> 1. Привличане на вниманието върху изучаваната материя (езика) 2. Насочване на вниманието, анализиране на данните, определяне на целите. 3. Експлициране на лексикалните, граматичните, синтактичните и културни елементи в учебния документ. 4. Изграждане на умения чрез респективни упражнения в четирите речеви дейности. 5. Инициране на линейно четене. 6. Инициране на пораждаване на реч (писмена и устна) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повишаване на мотивацията и интереса чрез изключителността на техниката в очите на детето. 2. Концентриране на интереса чрез игрови елементи. 3. Евристичен подход към езиковите явления за усвояване. 4. Интерактивност в усвояването и упражняването на граматичните, лексикалните и синтактични явления. 5. Разчупено четене, характерно за детската възраст. 6. Необходимост от комуникация от спонтанен тип.

7. Проверка и оценка на постижението	7. Самооценка и повишаване на самочувствието
--------------------------------------	--

Таблица 1 – Сравнение на медиацията на учителя и ПК (по Жианула, Giannoula, 2000 и наши наблюдения)

Както можем да установим, има само два общи момента в медиацията от страна на живия човек и неодушевената машина – повишаване на интереса и оценката на постижението.

Когато в часовете по Аудио-визуални и информационни техники в обучението (АВИТО) студентите по лингводидактика трябва да дадат определение на компютъра, те се затрудняват доста да дадат ясно и кратко обяснение – а то е просто: компютърът е машина за обработване на информация. След излизането си от сферата на математиката и програмирането, той навлезе в семейството и училището със способностите си да замени другите свръхспециализирани технически средства (магнетофон, учебно кино, учебна телевизия, видео). В очите на децата (и не само) той е поливалентна машина, която десакрализира останалите и, благодарение на истинските или въображаемите си способности, запазва известна тайнственост. А това до голяма степен стимулира интереса у децата.

Освен това компютърът е мултимедийна машина. Той извежда информацията в два вида презентации, всеки от тях с два под-вида: статична информация (текст и неподвижно изображение) и динамична (звук и анимация). Нека припомним, че имаме мултимедия, когато имаме смесване поне на три от тези четири вида информация. Компютърът поражда реч – писмена и устна. Разбира се, тук не визираме текстообработващите програми, но все пак в комуникацията, която той стимулира, виждаме принос му при усилието на децата да вербализират усвоеното.

Евристичният подход също се проявява по линията на медиация
 ЗНАНИЕ → ИНСТРУМЕНТ → ОБУЧАВАН, за която споменахме по-горе.

Често пъти езикът, темите и съдържанието на училищните учебници са далеч от мисловната вселена на учениците. В съвременния педагогически процес, където вниманието се насочва повече към обучавания, последният проявява тенденция сам да структурира и регулира обучението си. Учителят вече не е основният източник на достоверна информация „по подразбиране”, макар че активно участва в изграждането на представите у обучавания. Когато ученикът сам извлече граматичното правило, сам види приложението на една или друга конструкция, връзките са по-здрави, а усвоеното познание има по-висока асоциативна сила и по-леко се осъществява трансфера му в друга речева ситуация и в друг речев акт.

Медиацията на компютъра при чуждоезиковото обучение при децата се проявява и чрез факта, че машината подтиква сътрудничество, обмен на информация и съвместно действие. По време на една от нашите специализации имаме възможност да наблюдаваме на практика прилагането на схващанията на Жаница (Janitza, 2002) за „натурализиране” при обучението: *“Да се натурализира’ обучението означава да се направи опит да се доближи максимално социалната действителност на истинския обмен между партньори, които използват чуждия език от необходимост в истински и автентични взаимодействия”*. Децата работят по две на компютър и в процеса на изпълнение на езиковата задача (тест, симулация, игра), те трябва да общуват помежду си на езика-цел при избора на отговор или тактика. Така медиаторската роля на компютъра се изразява в стимулиране на пораждането на реч, естествено с контрол от страна на първия медиатор, а именно учителя. По дефиниция ученето е индивидуален процес, но той се конструира в опозиция с другите.

В подобна посока е развита и разработката на Ордоно, Тюрпен и Куроно (Ordonneau, Turpin, Couronneaud, 2005). Като предлагат кратък преглед на предимствата на новите технологии за целите на обучението, авторите споделят своя опит в разработката на дидактически материали и заключават, че компютърът, освен като средство за съхраняване на наученото във формата на интелектуален багаж, може да бъде и средство за

връзка между степените на обучението, като придава смисъл и видимост на ученето и оценяването както по отношение на обучаваните, така и по отношение на родителите. Не на последно място в публикацията се изтъква, че новите технологии се вписват в междудисциплинарното обучение, защото обучаваните усвояват и известни компетенции, свързани с използването на инструмента (манипулиране на мишката, въвеждане на текст от клавиатурата, избор на опция от меню и т.н.). По този начин може да се изведе заключението, че новите технологии валоризират в по-голяма степен ученето като процес.

Интерес представлява подходът към медиацията с персонален компютър по отношение на интерактивността, демонстриран от Ирен Стенер (Steinert, 2008). Като се опира на някои от постановките на Фьоейрщайн (Feuerstein, 1980), авторката формулира схващането, че работата на медиатора е да подсилва стимулите, присъщи на материята, и да обръща внимание на реакциите на обучаваните и да им показва пъста за следване (като водач, гид). Медиаторът въздейства върху както върху когнитивните и лингвистическите функции, така и върху социалните и комуникативните компетенции. При разработката на функциите за медиация, авторката използва нетипична за чуждоезиковото обучение компютърна терминология, като определя липсите, дефицитите при възприемане на подаваната информация както следва: INPUT (анализ – липса на концентрация, неспособност за ориентиране в материята, неспособност да се комбинират няколко източника на информация), ОБРАБОТКА НА ДАННИТЕ (неспособност да се извлече проблематиката, неспособност да се изготви план на работа, не се изработва ментална представа за данните, неспособност да се формулират хипотези, не се разбират логическите структури време-място, причина-следствие и т.н.), OUTPUT (неспособност да се изразят и вербализират логическите структури, липса на речникова база, отгатване на отговора, неотчитане на критериите на комуникацията). След това Стенер дава примери за практически разработки съобразно тези три фази, като накрая набляга на финалната цел на медиацията, а именно еманципацията на

обучавания чрез развитите му способности за изразяване чрез вербализация (писане на собствени текстове, вместо всеобщо прилаганата практика за копиране на пасажии - copy/paste).

Особено внимание трябва да обърнем и на докторската дисертация на Жозеф Резо (Rézeau, 2001), преподавател по английски в Нант и професор в университета Рен 2. Значителният по обем труд относно педагогическата медиация с персонален компютър в обучението по специализиран език (английски за история на изкуствата) съдържа много голяма част, която представлява подробен анализ на теориите за обучение, които определят ролята на новите технологии като медиатор в учебния процес. Авторът отделя доста голямо внимание на всички основни педагогически теории, след което прави подробен анализ на схващанията относно отношението между учене и преподаване (изкуството за учене – науката за преподаване). Въз основа на тези анализи, авторът стъпва върху тезата на Усей за педагогическия триъгълник, като въвежда понятието „машина за преподаване” и изгражда своя схема за линиите на медиатизация (педагогически четириъгълник – вж. по-горе). Една от частите на дисертацията разглежда парадигмите за учене на чужд език с помощта на персонален компютър, като започва в програмираното обучение (директно произлизащо от бихевиоризма), минава през дихотомичната парадигма учител/инструмент (която препраща в лингводидактиката до противопоставяне когнитивистки подход/комуникативен подход) и достига до парадигмата на когнитивните инструменти. След прегрупиране на някои позабравени или отново преоткрити теории за познанието и действието, авторът си позволява да присъди на компютъра ролята на когнитивен сътрудник (помощник). Втората значима част на дисертацията разкрива стъпките за практическото изграждане на дидактическия проект за изследователска работа чрез преподаване (action research) – различни модели на дидактически компютърни продукти за компютризирано обучение, преглед на характеристиките, свойствени за интерактивната мултимедия.

В подобна насока е развит и трудът на Мария Луиза Таленти-Асенсио (Talenti-Asensio, 2009). Този труд представлява техно-семио-прагматичен анализ на компютъризираното обучение по чужд език. Авторката тръгва още от постановките на Сосюр за структурата на езика, но се концентрира главно върху многомодалните взаимодействия и основно върху комуникацията, медиатизираната с персонален компютър. Сериозна част от изследването е отделена за обучението чрез електронната платформа Moodle.

Трудът на Анелия Кременска (Кременска, 2010) пък предлага анализ на анкета за ролята на новите технологии в повишаването на мотивацията у студентите, изучаващи специализиран език. Както видяхме по-горе, една от целите на медиацията е да се повиши интереса на обучаваните към преподаваната материя. Авторката споделя интересни резултати и заключения за работата с продукти, създадени с програмния пакет Hot Potatoes и прилагани чрез платформата Moodle.

В специализираната литература непрекъснато се публикуват и други мнения по въпроса за прилагането на ПК в ЧЕО, споделя се опит в изготвянето на учебни програми за различни равнища на обучение. Всеки автор подхожда към проблема от позицията на своите разбирания, схващания, цели на обучението, познания за възможностите на техниката. Ето защо се налага да се направи обобщение за основните преимущества на микропроцесорната техника от гледна точка на целите и задачите на ЧЕО.

II.5. ИЗВОДИ ЗА ПРЕИМУЩЕСТВАТА НА КОМПЮТЪРА ОТ МЕТОДИЧЕСКАТА ГЛЕДНА ТОЧКА НА ЧЕО

Интерактивност (interaction)

Това е едно от предимствата, за което всички автори са единодушни. За разлика от другите елементи на учебния комплект (учебници, помагала, магнетофонни записи и пр.), които дават на обучавания само правилата и верните решения, компютърът анализира отговора му и действа така, че да го доведе не само до корекция на грешката, но и до схващане на принципите за откриване на правилното решение чрез конкретни насочващи указания. ПК води обучавания към верния отговор и обикновено пригажда трудността на материала към неговото ниво на изпълнение (Кенинг, Кенинг, 1983). ПК може да посочи не само в какво се състои грешката, но и да даде помощ на обучавания, като го препрати в подпрограми за изпълнение на подобни, по-лесни задачи. По този начин и най-съвършените програми не могат да бъдат изпълнени от двама души по еднакъв начин (Кид, Холмс, 1982). ПК може да имитира диалог, приемайки в него различни социални роли (на учител, партньор, съветник, информатор, съперник, экзаминатор и пр.), което благоприятства за формирането на комуникативната компетенция. При това програмата е в състояние да налага на обучавания активна комуникативна тактика, а по този начин се избягва умишленото опростяване на диалога, към което учещият обикновено се стреми (Андонян, Трифонова, Шипчанов, 1987, 1).

Обратна връзка (feedback, rétroaction)

За разлика от традиционните технически средства за обучение, ПК е в състояние да осигурява във всеки етап на програмата пълна и незабавна обратна връзка, като постоянно насочва, контролира и коригира работата на учещия. За разлика от езиковата лаборатория, където корекцията се дава независимо от отговора, при ПК тя може да бъде съпроводена от съответен коментар за типа на грешката. По този начин се спазва принципа на съзнателност, което е особено важно при обучението на възрастни.

Индивидуализация на обучението

Постига се изключително висока степен на индивидуализация. Обучаваният в клас се чувства анонимен, Пред ПК, изпълнявайки задачите от програмата, той остава с впечатлението, че тази програма е създадена само за него (Гледхил, 1985, 72). Освен това, възрастният обучаван е освободен от страха от изгубване на авторитета пред колегите си. Както посочват Хигинс и Джонс (1984), много преподаватели смятат, че компютърният клас ще представлява група мълчаливи студенти, втрещени в компютърния екран. Практиката обаче показва, че работата с ПК налага естественото и спонтанно формиране на работни двойки (групи) вътре в самия клас. В тази насока до същото заключение са достигнали и специалистите във Франция, където работата на едно компютърно място задължително се извършва в екип от двама обучавани. Прилагането на ПК дава възможност на напредналите да не чакат изоставащите, а те от своя страна могат да работят спокойно, без да се притесняват от изоставането си. По този начин проблемът за индивидуализацията на обучението намира естественото си решение, като се обединяват двете съществуващи в момента тенденции - индивидуално темпо в голяма учебна група.

Интензивност

Поради спецификата на техническото учебно средство и в зависимост от съвършенството на програмата, интензивността на работата с ПК е по-висока, отколкото при други подобни средства. Начинът на представяне на информацията върху екрана, наличието на ограничение за изпълнение на дадени лингвистични задачи, включването на игрови елемент в програмата, както и въздействието на самия компютър върху емоциите на обучавания не позволяват той да се откъсва от поставената задача, да се разсейва под влиянието на странични въздействия.

Емоционалност

Майсторството при изготвянето на учебния програмен продукт за компютризираното ЧЕО може да разкрие нови резерви при усвояването на знанията. Персонализирането, състезателният елемент, поощрението в различните му форми и пр. създават благоприятна нагласа у обучавания за възприемане на езиковата информация. Особено висок успех се постига с програми, в които обучаваният "учи" компютъра. ПК не може да замести живия преподавател, затова е по-удачно той да се представя и да действа като "съюзник", "приятел", "колега", с който курсистът върви напред към целта, отколкото като учител или възпитател. Внушението, че машината може да "учи" своя създател (в нашия случай възрастен обучаван), води до отрицателни резултати в учебния процес.

Самоконтрол

При изпълнението на всяка езикова задача (item) обучаваният получава незабавна информация за правилността на отговора, като на екрана се изписва правилният вариант и евентуалните коментари. Сигналът за грешка подтиква обучавания да анализира отговора си, да търси грешката и да я избягва в следващите задачи. Тук трябва да се отбележи фактът, че поради ограничените възможности на достъпните за обучение компютри - малка по обем памет, бавно действие на използвания програмен език и пр. - програмистът не може да предвиди всички възможни отговори на определен въпрос, нито да посочи типа на допуснатата грешка. В последно време някои специалисти насочват търсенията си именно в тази насока - анализ на типа на грешката, но като използват по-мощни компютри и други програмни езици, най-често **PROLOG** (Имлах, дю Булей, FROG 1985), **LSE** (Пелфрен), **DIANE-ARLEQUIN** (Фр. Дьомезиер 1986) или **PASCAL**. При съществуващите условия, когато обучаваният сам търси грешката си и прави анализ на действията си, се осъществява един от главните принципи на комплексно-интегралния подход в ЧЕО, а именно принципът за "синтез-анализ-синтез" - обучаваният приема глобално информацията от задачата,

реагира на стимула, анализира отговора си при положителен или отрицателен сигнал на ПК, и коригира по-нататъшните си действия. Това развива чувството за самоконтрол у възрастния курсист, който изпитва удовлетворение не само когато реагира адекватно на предлаганите ситуации и обстоятелства, но и когато реакцията му е правилна (без грешки).

Достъпност

Ефективността на обучението по чужд език с помощта на ПК може да се повиши, ако се спазва принципа за достъпност на програмния продукт. Достъпност първо за обучавания - обслужването на програмата да не изисква специална компютърна грамотност и да е улеснено с ясни съобщения след всеки ход. Достъпност и за обучаващия - той трябва да може лесно да променя част или цялото съдържание на учебния материал съобразно потребностите на учебния процес и нивото на учебната група.

Обективност на оценката

Противниците на компютризираното обучение твърдят, че не е уместно машината да дава оценка на своя създател. Освен това, при изпити с помощта на ПК се губел живият контакт между обучаван и изпитващ. Това твърдение не е лишено от логика, особено що се отнася до ЧЕО. Не бива обаче да пренебрегваме факта, че ПК е само един медиатор между преподавател и курсист, изпитващата програма е също дело на жив човек и отразява схващанията на автора си, следователно компютризираният изпит или тест може да намери място между другите видове изпити по езика (писмени и устни). Освен това ПК спестява на преподавателя време и усилия за размножаване на теста, за анализ и корекция на отговорите (при упражнения с многовариантен избор на отговора например), за оценяване на изпълнението. Накрая трябва да отбележим, че голяма част от обучаваните не възприемат ПК така, както живия екзаминатор; при теста те са освободени от типичния страх, а това им позволява да разкрият действителните си възможности.

Разпределение на времето

При намиране на оптимално разрешение на въпроса за приложението на ПК в ЧЕО може да се направи ново разпределение на времето и на задачите на преподавателя. Като се имат пред вид истинските възможности на машината и като се отчетат някои нейни предимства пред останалите ТСО, част от задачите по учебния процес могат да се поемат от ПК - така обучаващият ще се освободи от досадни рутинни дейности, за да може да насочи вниманието си към друг вид упражнения, недостъпни (засега) за микропроцесорната техника. Това е изключително важно за такива нови методи на обучение, като комуникативния и комплексно-интегралния, при които се наблюдава стремеж за успоредно развитие на четирите речеви дейности.

II.6. АНАЛИЗ НА ИЗПОЛЗВАНИТЕ В ЧЕО КОМПЮТЪРНИ ПРОГРАМИ

II.6.1 Обучаващи програми

Това са програми, създадени за запознаване с нова материя. При тях основната грешка, допускана от авторите, е, че на екрана се изписват и изчертават страница след страница с нова информация, докато ролята на обучавания е пасивна - той просто разлиства един "компютърен учебник", без да е подложен на проверка как усвоява материала. Често пъти първата задача се поставя чак на десетата или на единадесетата страница (такъв е случаят при програмата **BANQUET** на Фр. Дьомезиер от групата ORDI-Paris VII). Тук не бива да се изпуска фактът, че персоналният компютър заема междинно място - между книгата и преподавателя. С гъвкавостта си и възможността да се съобразява с нивото на работещия той превъзхожда книгата, но не може да съперничи на добрия преподавател. Освен това текстът в добре отпечатана книга се възприема много по лесно от този върху компютърния екран. Често пъти при работа с книга възможностите за бързо връщане назад и за намиране на определена информация са по-големи, отколкото при някои обучаващи компютърни програми. Ето защо считаме, че изработването на подобни програми е безсмислено, тъй като по този начин ПК иззема функциите на книгата и учителя, а практиката показва, че в някои области те са незаменими. В същото време не се използват възможностите на машината за нетрадиционни начини за контрол на усвояването на знанията - област, в която тя може да облекчи труда на преподавателя. Обучаващите програми са подходящи за включване в други форми на преподаване като допълнителен, а не като основен носител на информация.

В интерес на истината трябва да отбележим, че почти всички наблюдавани от нас програми имат разширени модули за анализ на отговора на обучавания с извеждане върху екрана на информация за типа на грешката. В групата на несполучливите обучаващи програми можем да включим и

всички видове компютърни речници, служещи за елементарен превод на ниво дума с пренебрегване на контекста.

II.6.2. Учебно-тренировъчни програми и тестове

Големите възможности на компютъра за бърза обработка на информация и разширяващите се способности на програмните езици за подробен анализ на отговора на обучавания насочват усилията на авторите към този вид програмни продукти. Тук се включват всички видове тестове за проверка на знанията по граматика, лексика и фонетика, за оценяване на разбирането при четене на непознат текст на езика-цел, а също така и програмите за изграждане на умения за писане и четене.

Тук искаме да обърнем внимание на две програми с изключително висока стойност за ЧЕО. Първата е **ACADIE 1** (Cabinet Alain Delaby, 1984), адресирана към носители на френския език и съставена от 21 модула, обединени в четири групи:

- правопис, граматика, речник;
- структура на писменото изречение;
- писмени дейности и игри;
- анализ на писмени текстове.

Основните цели са три: самооценка, самоподготовка, самоусъвършенстване. Упражненията са с дистрактори или с попълване на празни места, а творческите упражнения (изготвяне на текст по модел или със зададени ключови думи) се изпълняват в тетрадка и се оценяват от преподавателя. Програмата е силно персонализирана и позволява самооценка на знанията и индивидуално постепенно самоусъвършенстване в боравенето с езика.

Втората програма е изработена в C.R.E.D.I.F. под ръководството на научния директор Арно Пелфрен и се нарича **LECTICIEL** (1986). Това е продукт, реализиран на езика LSE и позволяващ изработването на банка с текстове (в конкретния случай с икономическа насоченост) и работа по тези текстове. Обучаваният може да избере един от тях, да види в графичен вид

структурата му (големина на отделните параграфи), да получи речник на думите (подредени по азбучен ред или по честота на употребата), да изготви резюме на текста, да открие дума (низ), като се указва както редът, така и контекстът, и т.н. Според мнението на А.Пелфрен подобно използване на ПК е по-рентабилно от създаването на компютърни класове, тъй като само една машина от клас IBM PC може да обслужи цяла група обучавани, работещи по традиционните методи с печатни текстове.

II.6.3. Моделиращи програми (симулации)

Целта на тези програми е да представят процеси и явления, които са трудни за наблюдение в действителността или то изисква много време, или провеждането на експеримента е скъпо и дори вредно за здравето. Тук на помощ идва персоналният компютър (ПК), който може да покаже този експеримент в развитие, с раздвижена графика и анимация. Това е повече от обикновената имитация, тъй като моделиращата програма позволява проиграване на ситуациите - нещо невъзможно в действителността. Наблюдава се и сериозно изменение на начина на мислене, понеже опитът е независим от времето на провеждането му. Моделиращите програми са допълнителен инструмент за опознаване на действителността в случаите, когато опитите не могат да я обхванат изцяло.

Една от първите и най-често използвани в ЧЕО моделиращи програми е **LEMONADE STAND** (Лимонадената лавка). Обучаваният е поставен в ролята на продавач, който съобразно с предварително подадена информация относно метеорологичните условия за следващия ден, броя на очакваните посетители, цената на продуктите и пр., трябва да приготви определен брой чаши с разхладителна напитка и да реализира съответна печалба. Ситуацията е много опростена и далеч от действителността, но при работа с групи (двойки), тя стимулира дискусия на изучавания език, а взетото решение се въвежда писмено чрез клавиатурата.

Като изключително добре изработена програма за моделиране на действителността съобразно целите на чуждоезиковото обучение можем да

цитираме **GRAINVILLE**, добре комплектувана с учебник, карти и описание. Целта е играещият в ролята на английски ученик да организира едноседмичната си почивка във френския град Гренвил. При изпълнението се дава възможност той да се запознае с организацията на живота във френския град, като основното ударение пада на страноведската информация. Обслужването на програмата става чрез избор от менюта, улесняващ обучаваните, които нямат специална компютърна грамотност. Във всеки момент играещият може да избере опция "дневник", където са записани всичките му ходове в минало свършено време (*passé composé*). Този "дневник" може да бъде отпечатан на хартия и да послужи за по-нататъшна работа в клас: под ръководството на преподавателя обучаваният може да напише съчинение съобразно със собствения дневник или този на колегата. По този начин естествено се упражнява умението да се съгласуват времената в минал план.

Интересен опит за прилагане на моделираща програма в съчетание с видеотехника споделя Глин Джоунс (Jones 1986). В основата на занятието е компютърната програма **YELLOW RIVER KINGDOM**, наподобяваща цитираната "Лимонадена лавка". Тук основната цел е играещият да организира прехраната, защитата и благоустрояването на приказно кралство. При предварителната подготовка преподавателят организира преговор на речевите актове, необходими за провеждане на дискусия (искане и даване на думата, изразяване на съгласие или несъгласие и пр.), след което разпределя ролите. При изпълнението на програмата компютърът дава само изходен материал за дискусията относно взимането на правилно решение, а преподавателят се ограничава само в ролята на оператор на компютъра, без да се намесва в дискусията със забележки и поправки. Едночасовото занятие се записва чрез камера на видеокасета и след това вече задачата на преподавателя е да коментира изпълнението и да коригира допуснатите граматически и стилови грешки, като се опира на видеозаписа на занятието.

II.6.4. Компютърни програми като автентични документи (текстообработка и програми за анализ на текстове)

Тези програми улесняват преподавателя при изготвянето на допълнителни материали за учебния процес. Можем да ги класираме в няколко групи:

- а) програми за чертане и рисуване ;
- б) текстообработващи програми;
- в) таблични редактори;
- г) програми за статистическа обработка на данни, програми за музика и др.

Още с появата си на полето на педагогическата ситуация в ЧЕО, ПК в много от случаите обслужваше освен целите на обучението по чужд език, и целите на обучението за изграждане на информатични умения. В много случаи използването на компютърен софтуер като автентичен документ принадлежи на областта на интердисциплинарното обучение. Не бива да пропускаме факта, че с тези програми се тренират и умения по обслужване на клавиатура на кирилица и латиница, а ПК служи и за обучение в тази насока (Клаймън, 1987).

Друг тип текстови програми, широко използвани в учебния процес по чужд език, са тези за откриване и възстановяване на текст. Подобни програми цитират Кенинг и Кенинг(1983, 1985), Манчев (1986), Гарднър () и др. Като примери се споменават **CLOSEMASTER**, **SENTENCE SEQUENCING**, **STRYLINE**, **STORYMAKER** и др.

Всички автори обаче единодушно посочват за най-сполучлива **STORYBOARD**, първоначално развита от Джон Хигинс, а след това адаптирана от Кристофър Джоунс и предлагана от Wida Software от 1982 г. В различните варианти подходът се сменя, но обикновено на обучавания се предлага да прочете кратък текст за определено време, след това на екрана се отпечатва макет на този текст, в който думите са маскирани с графични символи (звездички или тирета), но дължината им е запазена. Обучаваният е длъжен да възстанови първоначалния текст. В някои варианти той има възможност сам да избере кои думи да бъдат маскирани (всяка втора, трета,

четвърта и т.н.). Прилагането на подобни програми за манипулиране на текст насочва мисълта на обучавания към морфосинтактичните структури и граматичните категории на предикатните класове думи и тяхното място в изречението на езика-цел. Подобен тип програми могат успешно да се използват за прилагане на постиженията на контрастивната лингвистика, особено когато морфо-синтактичните категории на двата езика (роден L1 и чужд L2 (3,4) не се препокриват.

II.6.5. Лингводидактически игри.

Компютърните игри заемат немалко място в продукцията на софтуерните фирми. Както посочва Жаница (Janitza 1986, 2002), игровият елемент има свое място в учебния процес по чужд език, тъй като той подпомага обучавания да намери в играта естествени условия за истинска езикова продукция - нещо невъзможно за условията на педагогическата принуда в клас. Не бива да се пропуска обаче фактът, че играта трябва да носи не само развлечение, но и да позволява на обучаваните да учат, играейки.

Можем да разделим прилаганите в ЧЕО игри на няколко групи:

а) Чисто развлекателни, които могат успешно да се включват в учебния процес по чужд език.

Такива са например всякакви разновидности на **HANGMANN** ("Бесеница"). В тях се прилага принципът на едноименната детска игра, в която маскирана дума трябва да се възстанови за определен брой ходове. Тази програма е много подходяща за изграждане на правописни умения в началния етап на обучение и на мотивация при взимане на решение. **SCRABBLE** с широкообхватния си речник спомага за развиване на умения в словообразуването.

б) Игри, създадени специално за целите на чуждоезиковото обучение.

Една част от тях са изградени по модел на вече съществуващи игри за развлечение, като просто се променят целите за осъществяване. Играта **WORD INWADERS** е моделирана по забавната **SPACE INVADERS**

("Космически нашественици") и в нея обучаваният трябва да попълни празни места в определени думи. Много от авторите посочват и вариантите на популярната игра **DUNGEONS AND DRAGONS**.

Като пример за добре изработена компютърна игра за ЧЕО можем да посочим **SPELL IT!**, предназначена за трениране на първични правописни умения. Авторите Ричард Екерт и Дженис Дейвидсън са включили пет нива на трудност, като тя се определя както по честотата на употреба на съответните думи, така и по дължината им. За всяко ниво се предвиждат по няколко вида правописни упражнения, степенувани също по трудност:

- преписване - изписва се изречение с празен интервал, като липсващата дума се дава отделно в екранен "прозорец". Обучаваният е длъжен да я препише правилно вътре в изречението. Допускат се три опита, преди да се премине към следващата задача (item). Упражнението предвижда възможност обучаваният сам да регулира допустимото време за преписване на модела.

- възстановяване - това упражнение е подобно на предишното с тази разлика, че липсващата дума се показва за определен интервал от време (по избор на обучавания), а след това тя трябва да се възстанови в изречението. Също се допускат три опита.

- "морски шах" - в правоъгълна рамка, разделена на девет по-малки правоъгълника, са закодирани девет думи, избрани по случаен признак. Обучаваният може да избере един от правоъгълниците, при което съответната дума се показва в екранен прозорец, но с разбъркан правопис. Играещият трябва да изпише правилно тази закодирана дума. За правилно изпълнение се дават точки, а за искане на помощ (напр. начална буква) точките се намаляват. Предвидена е и премия при откриване на три думи в хоризонтал, вертикал и диагонал.

- "блато" - вариант на забавна игра, при която обучаваният има възможност да мести по екрана обект; над него се изписват четири варианта на една и съща дума, от които само един е верен. Чрез преместване на обекта трябва да се посочи кой е верния вариант. Играе се за време с присъждане на

точки. Това е един пример за нестандартно решен тест за упражнение с дистрактори (упражнение с многовариантен избор на отговора), допълнително усложнено с измерване на времето за въвеждане на отговора.

Като по-съвършен вариант на **HANGMAN** можем да посочим играта на Кр.Джоунс **VOCAB**, където освен маскираната дума пред обучавания се дава и маскирано изречение с тази дума. По този начин се активизират мисловните процеси за откриване на дума в контекст, като се отчитат и специфичните особености на правописа на съответния език (в случая френски).

Тук можем да включим и споменатите по-горе симулации, а също така и аркадни игри, в които действията на играещия, персонафициран от героя на играта, се управляват не само от клавиатурата или мишката, но и от словесно подавани команди от типа **ГЛАГОЛ – (ДОПЪЛНЕНИЕ) – ОБСТОЯТЕЛСТВЕНО ПОЯСНЕНИЕ (място)**, напр. **GET – THE BOX – FROM THE TABLE**. Пример за подобен вид игра е придобилата световна известност **LEYSURE LARRY** с многобройните си варианти и издания (Sierra 1987-2009).

Подобни игри влияят положително върху психиката на обучавания, създават благоприятна предпоставка за работа с езиковия материал. Не бива да се пренебрегва и начинът за оценяване на изпълнението на играещия - липсата на оценка и постигането на определен сбор от точки го стимулират да повтори играта, за да получи по-добър резултат. В много от тези игри резултат от 50% се представя не като пропуск в знанията, а като 50% усвоен материал. По този начин у обучавания се поражда стремеж при следващото проиграване да надмине себе си, да се представи по-добре.

Прилагането на игри в ЧЕО е още в процес на изясняване. Въпреки предимствата на този начин на обучение все пак трябва да се внимава в подбора, тъй като често заради зрелищността се пренебрегват важни принципи при изработване на педагогическия продукт. Такъв принцип е например този за съответствието между целта и начина за нейното постигане. Не е уместно, особено при обучение на възрастни по чужд език,

отговорът да се въвежда с несвойствени средства (стрелба с оръдие или преместване на обект по екрана). Действително вниманието се отклонява от истинската цел, тренира се бързина на реакцията, но все пак уменията са повече двигателни, отколкото езикови. Във френскоезичната литература за прилагане на компютри в обучението не се отбелязват значителни постижения в усвояването на езика-цел, предизвикани от лингводидактическите игри.

Обобщение

В настоящата глава направихме критически литературен анализ на публикациите по темата на дисертационния труд. Тактиката ни беше да вървим от общото към конкретното. След като уточнихме какво представлява и как схващаме термина медиация в ЧЕО, направихме преглед на главните педагогически теории и как те разглеждат медиацията, без експлицитно да се споменава този термин. След това разгледахме публикациите относно прилагането на компютърната техника в обучението въобще, и приложението на тази техника от гледната точка на чуждоезиковото обучение. На тази основа изведохме преимуществата на компютъра и ИКТ за ЧЕО. В последния раздел направихме анализ на видовете компютърни продукти, използвани за целите на учебния процес по чужд език.

III. АНАЛИЗ НА ЕКСПЕРИМЕНТА И АНКЕТИТЕ

Обучението по чужд език е важен сегмент в професионалната подготовка на студентите от всички специалности и най-вече в тези, насочени към реализацията като педагози по езика и преводачи. Това налага както търсене на оптимизация в традиционните методи, използвани в обучението по чужд език, така и в прилагането на нови прийоми и техники в учебния процес. Високата степен на компютризация, значителните компютърни умения на обучаваните и мултимедийните възможности на техниката предполагат качествена промяна на процеса на учене и съобразяване на стратегиите на учене у обучаваните.

Въвеждането на веб-базирани платформи от рода на MOODLE е една от възможностите това да бъде постигнато. На Междурегионалната конференция „Les TICE et la formation à distance dans l'espace euro-méditerranéen (Информатични и комуникационни технологии и дистанционното обучение в евро-средиземноморското пространство), проведена в ТУ, София на 5-7 март 2012 г., почти всички участници наблягаха на факта, че подобна електронизация на обучението въобще и на чуждоезиковото обучение (ЧЕО) в частност е част от икономиката на познанието. Основните направления, които бяха очертани, са следните: базово използване на Интернет за организиране на процеса в групите; създаване, развитие и прилагане на онлайн курсове; създаване и управление на отворено и дистанционно обучение; отворени контрол и оценяване (тьюторат) от дистанция. Използването на информационни и комуникационни технологии се смята за критерий за съвършенство. Новите технологии допринасят за подготовка на преподаватели, за дистанционен достъп до педагогически ресурси, за подкрепа на проекти и за подкрепа на обучаваните (в контекста на конструктивизма в обучението по чужд език).

Демографският срив, професионалната ангажираност на част от обучаваните и някои други социални фактори също предполагат необходимостта от иновации в сферата на дистанционното обучение и на

хибридното обучение с помощта на аудио-визуални и нови технологии (АВИТО). Това налага отваряне към нова публика, а отвореното общество изисква отворен тип обучение (без разлика от пол, раса, религия и др.).

Накрая не малко изпити по език за ниво на квалификация преминават към компютризирани форми на оценяване на познанията, а това изисква системно прилагане на компютризирани упражнения и тестове за изучаване на езика.

За да анализираме какви са нагласите на студентите и на част от преподавателите, ние пристъпихме към експериментално прилагане на компютърни програми, уеб-базирани упражнения, тестове и текстове, както и прибяхме към реализирането на две анкети, чиито резултати представяме по-нататък. Анализите са последвани и от съответните заключения за по-нататъшната работа по реализиране на методика за използването на компютъра като втори медиатор в чуждоезиковото обучение по чужд език.

III. 1. Анализ от наблюденията и на експертните разговори

Системното прилагане на гореспоменатите педагогически материали и споделените мнения от страна на студентите и на преподавателите ни позволяват да направим следните заключения:

1. В общ план студентите изразяват задоволство от работата с компютърно базираните педагогически материали. Това може да се обясни с факта, че подобна организация улеснява работата им в асинхронен план, понеже част от обучаваните не посещават редовно занятията поради различни обективни и субективни причини (работа, болест и др.). Възможността да получат достъп до материалите по чуждия език създава у тях впечатлението, че институцията и преподавателите обръщат внимание на тяхното развитие в усвояването на чуждия език.
2. Студентите устно изразяват неудовлетвореност от методическите комплекси, използвани в часовете по чужд език. Разликите са съществени по отношение на учебниците по английски, френски и др. езици. Въпреки

качествения си полиграфичен вид, тези учебни комплекти пораждават незадоволство по следните направления:

а) несъвпадение на темите с интересите на обучаваните. Макар и с максимална автентичност, учебните комплекти са разработени от представители, носители на езика цел, без последните да ги съобразяват с родния език на обучаваните и без да използват приликите и разликите между езиците (възможности за трансфер и интерференция) – липсва елементът на контрастивната лингвистика.

б) недостатъчен брой тренировъчни упражнения по елементите на лексикалната и най-вече на граматичната прогресия. Много от упражненията са с малък брой задачи (items), а това създава впечатление у обучаваните, че граматичните явления, особено липсващите в родния език, не се отработват достатъчно и не се усвояват качествено.

3. Студентите изразяват предпочитание да представят писмената си продукция на чужд език по традиционния начин, т.е. на хартия. Те смятат, че им е по-лесно да разпечатат тестовете и упражненията и да ги направят писмено, след което да представят продукцията си на хартиен носител. Това би могло да се обясни с две причини:

а) някои от студентите изпитват трудност да пишат дълги текстове с помощта на текстообработващи програми, въпреки задължителността от придобиване на умения за ползване на офис-програми (Word, Excel и Power Point). Писането на текст на чужд език с компютър поставя някои лесно решими проблеми с набирането на текста (особено при езици с диакритични знаци – френски, немски, испански), както и с форматирането на продукцията в нормативен вид (полета, отстъпи, интервали след препинателните знаци и др.);

б) при уеб-базираните учебни материали и изискването студентите да изпращат по Интернет разработките си съществува интуитивна съпротива срещу факта, че в Интернет пространството остава следа от работата на обучаваните – веднъж изпратена, работата вече не може да се преработи, или пък срокът за преработването ѝ вече е изминал.

4. Може би в противоречие с казаното в предната точка, студентите изказват задоволство от възможността да изготвят разработките си с помощта на офис-пакета на Майкрософт (или други офис пакети). Обяснението е просто – освен някои улеснения във възможностите за редактиране, връщане назад в изложението за замяна на несполучлив вариант с по-уместен, студентите широко използват функцията copy-paste, с която компилират информацията, открити в безкрайните ресурси на мрежата. У част от обучаваните съществува илюзията, че чрез подобно компилиране могат да отговорят на изискването за писмена продукция без много труд. Тук вече се намесва преподавателят, който, освен системата за засичане на плагиатство в платформата MOODLE, трябва да парира опитите за преписване и плагиатстване.

5. Компютърните тестове и упражненията с оценка се възприемат сравнително положително от страна на обучаваните. Те смятат оценката от компютъра по-скоро като резултат от някаква компютърна игра, т.е. те не възприемат компютъра като ментор, а като някакъв съперник, играч, над когото трябва да надделеят. При работата им с подобен тип лингводидактически софтуер, у тях се наблюдава известна степен на персонафикация на машината, без обаче да се стига до пълна антропоморфизация (поставяне на компютъра на същото равнище, като човека).

6. В експертни разговори с преподаватели, последните признават, че използват спорадично възможностите на хибридното (blended) обучение. Това може да се дължи на няколко причини: рутината в използването на трансмисионни озвучителни методи, лична незаинтересованост от страна на преподавателите, липса на съответна подготовка или на средства за разнообразяването на учебния процес. По-младите, някои от които възпитаници на НБУ, изразяват готовност да прилагат компютризирани модули в обучението по езика, но признават, че не го правят. Други, на по-улегнала възраст, изразяват скептичност, вероятно поради причината, че трябва да усвояват нови умения за ползването на компютърната техника. По

принцип, всички преподаватели изразяват положително отношение към компютризирането на преподаването и ученето, но само малко от тях действително го правят извън задължителното разполагане на уеб-базирани материали, а единици са тези, които категорично отказват да ползват възможностите на платформата и на Мрежата.

За да могат обаче тези наблюдения и заключения да бъдат остойностени, ние прибягнахме към реализирането на две изследвания чрез анкети сред студентите на НБУ. Резултатите от тези анкети са представени и тълкувани по-долу.

III. 2. Анализ на Анкета 1

III. 2.1. Описание на експеримента и анкетата

Преди да бъде проведено проучването, студентите от специалността Романистика с френски провеждаха системно занятия с тестове и материали, предоставени в платформата за дистанционно обучение MOODLE. Програмите, по които работеха, бяха главно стандартни обективни тестове с многовариантен избор на отговора (multiple choice), разработени от преподаватели по чужд език и обхващащи различни аспекти на езика-цел. Изследваните лица от другите специалности на бившия Департамент Чужди езици и литератури също са работили по подобни тестове и материали в една или друга степен.

Анкетата беше разработена на базата на друга анкета, проведена през 2002 -2005 г.² Фактически двете анкети са идентични, като в тази, проведена през декември 2011 – януари 2012 г. някои въпроси отпаднаха, а бяха включени други, в зависимост от характеристиките на изследваните лица. Предишната анкета беше проведена сред курсисти от бившето ИЧС и студенти от специалност Приложна лингвистика на НБУ, а за периода 2000-

² Въпросите бяха разработени от нас с помощта на н.с. Стефан Караджов от Центъра за социологически изследвания на СУ и като цяло, изследователският материал беше прегледан от проф. Енчо Герганов, който даде ценни указания и насоки за формулирането на въпросите и за подреждането на оценъчните скали.

2012 настъпиха значителни промени както в уменията на изследваните лица (и.л.), така и във възможностите за използване на компютърната техника за целите на чуждоезиковото обучение. Ето защо, при анализа на резултатите от изследването през 2011-2012, ще си позволим да сравним някои параметри, за да видим каква е динамиката на тяхното развитие през годините.

Изследователската карта (Приложение 1) включва 22 въпроса, от които 6 са идентификационни въпроси за и.л., а останалите сондират мнението на отговорилите по цитираните по-горе параметри. Резултатите са въведени и обработени с помощта на пакетите за статистически анализи IBM SPSS ver. 20 и Statistica ver. 7.

С цел да установим обратна връзка и да остойностим възприятията на обучаваните относно прилагането на компютри в ЧЕО, ние си поставихме задача да изследваме следните по-важни параметри:

1. Как се възприема работата с компютри при обучението по чужд език.
2. Как обучаваните възприемат полезността на компютрите и в кои области на ЧЕО.
3. Как обучаваните възприемат оценяването на знанията им чрез компютър.
4. Какви насоки според предложенията на обучаваните трябва да вземе прилагането на тази техника в процеса на обучението.

III.2.2. Описание на едномерните процентни разпределения

Анкетата обхваща 36 и.л., студенти от различните специалности на Департамент Чужди езици и литератури. Съотношението по пол е 20 % мъже и 80 % жени. Това е очаквано поради специалността, обикновено филолозиите са силно феминизирани, но все пак диспропорцията е значителна. Във възрастово отношение имаме голямо разсейване, но можем да диференцираме две относително равномерни групи – до 23 години (17 души) и 24 и повече – 19 души. Все пак и.л. са студенти и това разпределение е нормално. Степента на образование е отразена по следния начин – 41.7 % с

висше и 58.3 % със средно образование. Обяснението може да бъде, че повечето от и.л. са в края на следването си и се възприемат като висшисти, а освен това участие имаха и няколко студенти от магистърските програми. По-голямата част от студентите следват по желаната специалност (80.1 %), а останалите са избрали филологическото образование като втора или друга специалност. Значително високия брой филолози гарантира експертна оценка от страна на специалисти в областта на чуждия език, особено в края на обучението им, когато се предполага, че подготовката им протича под знака на висока мотивация.

Всички изследвани лица имат много добър успех, като 38 % са под 5, но над 4.5. Ако съпоставим този резултат с отговорите на въпроса за специалността, напълно възможно е да има висока корелация по зависимостта успех-специалност.

Интересно е разпределението по въпроса дали и.л. работят по време на следването. От анкетираните 55.6 % са отговорили, че работят. Тук се явява едно противоречие с по-нататъшните резултати – формално логически работещите не могат да посещават редовно учебните занятия, а според въпроса за компютърните им умения те имат достъп до машина или в службата, или у дома, или на двете места. Би трябвало ПК да бъде посредник между тях и преподавателя във всички посоки на педагогическата комуникация. В действителност, извън релацията преподавател/студент, другата релация студент/РС не се оценява достатъчно, ПК не се възприема като втори медиатор между знанието и обучавания. Вероятно се сблъскваме с някакъв по-голям модел, който би трябвало да се изследва по-задълбочено на по-късен етап.

По първи въпрос "Как оценявате Вашите компютърни умения в момента на постъпване в НБУ?" отговорилите се определят както следва: добри 41,7 %, много добри 25,0 %, отлични 11,1 %. Никой не е определил уменията си като "слаби" или "никакви" (Анкета'2000-2002: съответно 8 % и

6 %³). Резултатите се обясняват с факта, че и.л. са в последен курс, а според организацията на учебните планове в НБУ те трябва да положат изпити по компютърна грамотност и Интернет. Да не забравяме, че през 2000 достъпът на компютри започваше да се разширява след понижаване на стойността на машините и увеличаване на възможностите на графичната операционна система Windows.

По втория въпрос "Случвало ли Ви се е да бъдете обучавани в някаква област с помощта на персонален компютър?" и.л. дават следните отговори: 61.1 % в средното образование, 80.6 % във висшето, 58.3 % в професионалната ангажираност (40 %, 44 %, 44 %). Наблюдава се значително нарастване на прилагането на компютри в обучението, но все още параметрите са далеч от очакваните, като се има предвид широкото разпространение на техниката и нейната достъпност. Що се отнася до изпитването с помощта на персонални компютри, разпределенията са следните: 38.9 % в средното образование, 75 % във висшето и 33.3 % в професионалната сфера (22 %, 36 %, 12 %). Тенденцията от първия въпрос се потвърждава.

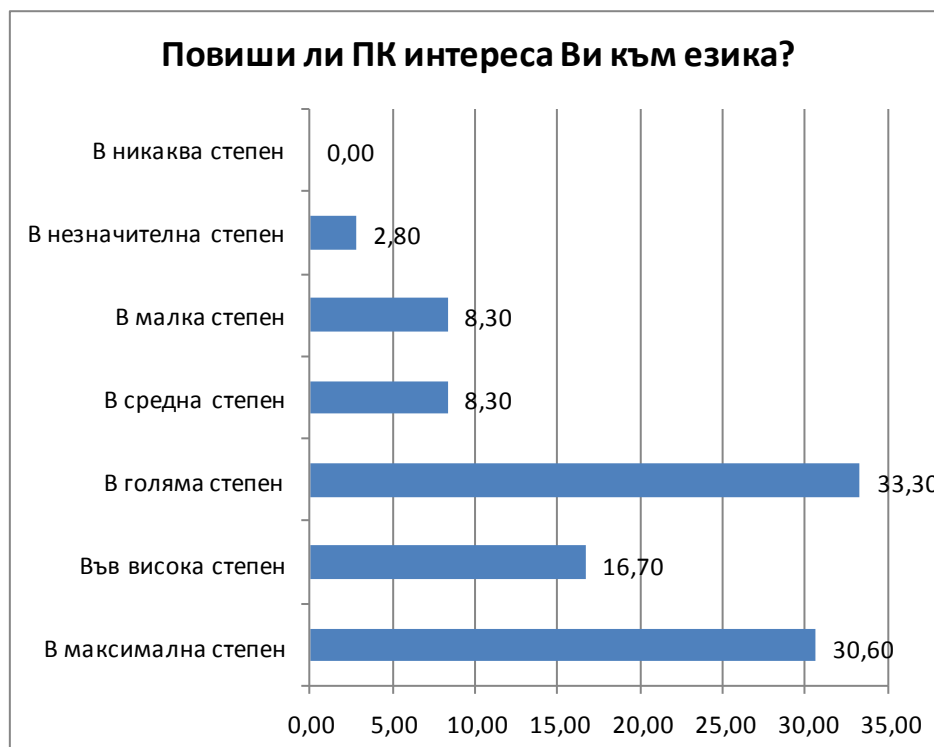
Проверката на нагласата на обучаваните към традиционните методи на обучение (Намирате ли, че обучението по чужд език с традиционни методи е интересно?) даде следните резултати, окрупнени в две групи – "интересно, много интересно" 55.6 %, "нито интересно, нито безинтересно – безинтересно" 44.5 %. При сравняване с резултатите от Анкета 2000-2002 (38 % интересно срещу 42% безинтересно) можем да установим известно увеличаване на положителното отношение към традиционните методи. Вероятно това се дължи на факта, че през 2000 г. компютрите не бяха още ежедневие и стимулт на новата техника предопределяше мнението на и.л. Сега наблюдаваме известно връщане към традиционализма, понеже много от и.л. не могат да се освободят от социалния стереотип "обучение = класна стая, учител, дъска". Нашата хипотеза и преди, и сега беше, че отегчението

³ По-нататък в скоби ще бъдат давани съответните проценти от Анкета'2000-2002.

на обучаваните от традиционните методи би повишило интереса им към Новите технологии (НТ).

Именно на този въпрос – "Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?" анкетираните отговориха така: "максимално - в голяма степен – по-скоро силно" 80.6 %, "средно - слабо" 19.4 %. Можем да сравним хистограмите на разпределението по този въпрос между двете анкети (Графика 4):





Анкета 2011

Графика 4

Хистограми на отговорите на въпроса "Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?"

Видимо е отместването на графиката в посока на повишение на интереса към чуждия език, подтикнат от употребата на компютърна техника. В една епоха на тотална компютризация, въпреки първоначалните нагласи за традиционно отношение към класическите методи на обучение, възможността да се използват предимствата на ПК повишава интереса към изучаването на чуждия език.

На въпроса "Как оценявате работата със системата MOODLE за придобиването на знания и изграждането на умения по чуждия език?" разпределението е както следва: "по-скоро полезна" 36.1 %, "много полезна" 13.9 %, "изключително полезна" 30.6 %. Очертава се тенденция по-голямата част от отговорилите да оценяват положително работата с платформата. Като се има предвид, че в средното обучение почти не са работили с подобен вид платформа за дистанционно обучение, резултатите са задоволителни.

Що се отнася до справянето с работата с компютъра, огромното мнозинство (94.5 %) се самооценяват, че са се справили от "добре" до "отлично". Това се обяснява с високата степен на овладяване на компютърните умения, за които са положени изпити през първите две години. Като се вземе предвид и средната възраст на отговорилите, може да се каже, че не са имали проблеми с обслужването на машината. Интерес буди обаче разпределението на отговорите на следващия въпрос ("Как се справихте при работата си с обучаващите компютърни програми?"). По-голямата част са се справили от "добре" до "отлично" (съвкупно 80.6 %), но се е повишил резултатът на тези, които смятат, че са се справили "средно" – 13.9 %). От логична гледна точка не би трябвало да има разлика, а резултатът показва, че нещо ги е затруднило – или самата програма, или по-вероятно съдържанието (езикът-цел).

Очакван е отговорът на въпроса "Смятате ли, че компютърните програми имат място в ЧЕО?" – 97.2 % от отговорилите смятат, че компютърът трябва да се използва в часовете по чужд език, а 2.8 % не могат да преценят. Интерес буди разпределението кога трябва да се прилага компютърът в ЧЕО – вж. Таблица 2:

след урок	при преговор	самообучение	изпити
61.1	41.7	44.4	25

На предишната анкета (2000-2002) разпределението е следното:

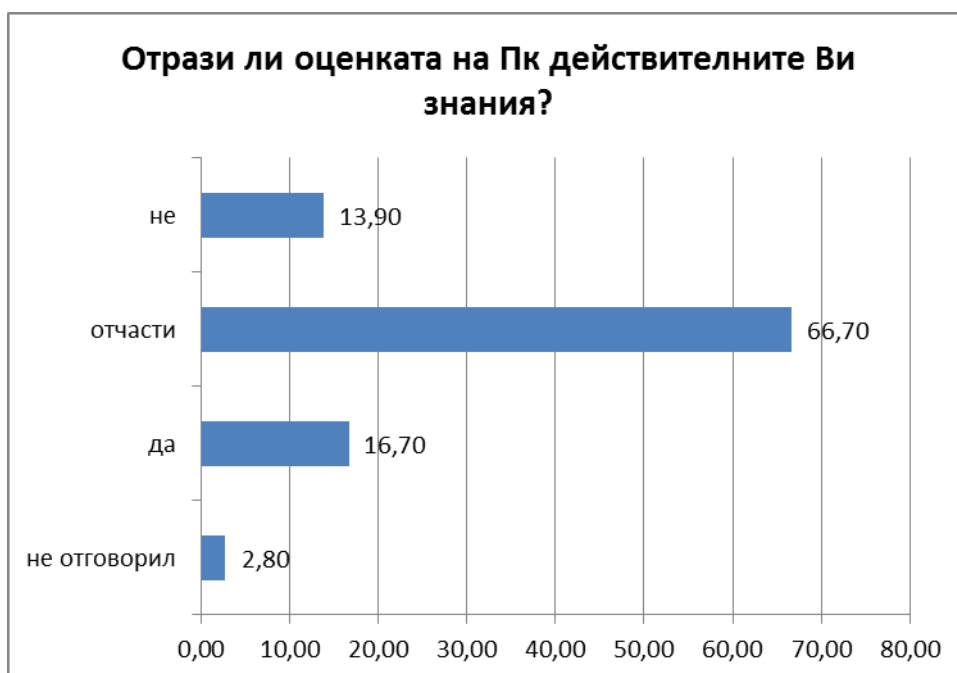
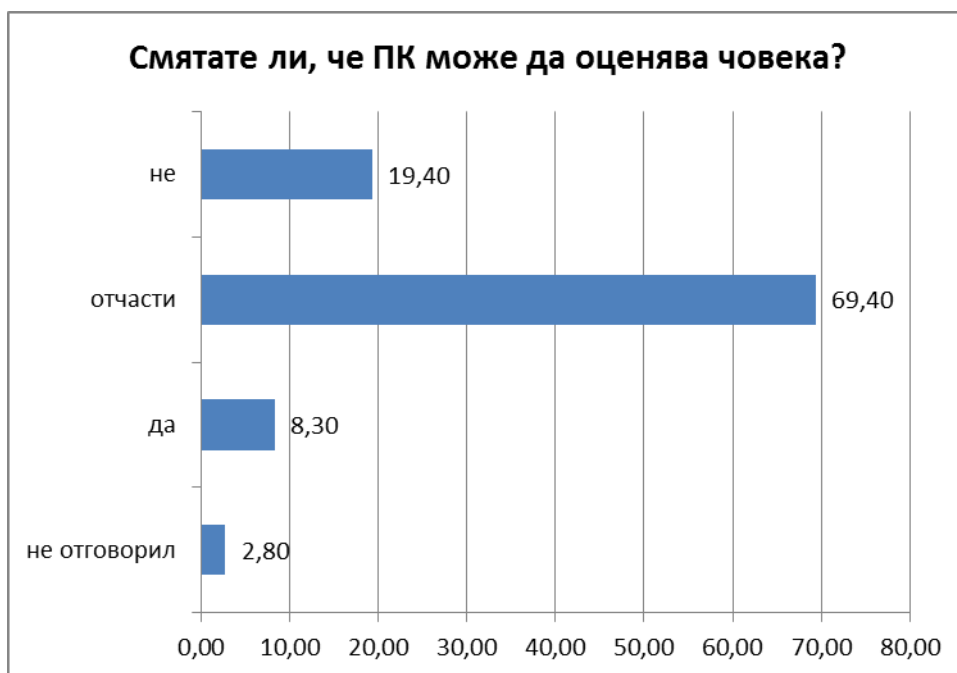
след урок	при преговор	самообучение	изпити
51.5	51.5	12.1	12.1

Таблица 2 – Кога да се прилага компютърът

Сборът на процентите надхвърля 100, понеже изследваните лица са дали повече от един отговор. Интерес буди мнението, че моментът на въвеждането на тези програми е след всеки урок и при преговор. Значително повишение се наблюдава и при самообучението. Двойно е увеличението и при изпити (25 % сега срещу 12.1 % през предишния период). Ниският процент показва, че обучаваните не са склонни да се доверят на изпита с

персонален компютър, въпреки че точно в тази област е едно от предимствата, тъй като компютризираните изпити осигуряват известна относителна безпристрастност и елиминират субективния подход.

Във връзка с това разпределение са следващите два въпроса "Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?" (разпределение Графика 5) и "Смятате ли, че оценката от изпит с ПК отрази Вашите действителни знания по езика?" (разпределение Графика 6). От анкетираните 1 не е отговорил на първия въпрос, а останалите са дали следните отговори: "да" 8.3 %, "отчасти" 69.4 %, "не" 19.4 % (Анкета 2000-2002 – "да" 50 %, "отчасти" 50 %, "не" 0 %). Що се отнася до преценката дали компютърът ги е оценил справедливо, отговорите са както следва: "да" 16.7 %, "отчасти" 66.7 %, "не" 13.9 % (2000-2002 - "да" 54.76%, "отчасти" 42.86 %, "не" 2.38 %). Тук основното тълкуване трябва да се фокусира върху отговора "отчасти". И с двете анкети процентът на и.л., избрали тази опция, е доста висок. При предишния анализ бяхме склонни да го определим като по-скоро положителен отговор. Но като сравняваме с отговора на въпроса къде трябва да се въвеждат компютърните програми, сега сме по-склонни да го приравним към отказ. Всъщност, отговорът "отчасти" и на двата въпроса разкрива доста голяма група колебаещи се, които не избират категоричността относно оценката на ПК както въобще, така и по чуждия език. Тази нагласа е странна, като се има предвид, че много от изпитите за владееене на език (напр. TOEFFLE) , а също и тестовете за ниво в НБУ се провеждат с помощта на компютри. Можем да заключим, че обучаваните изразяват недоверие към оценяването с помощта на компютърни тестове.

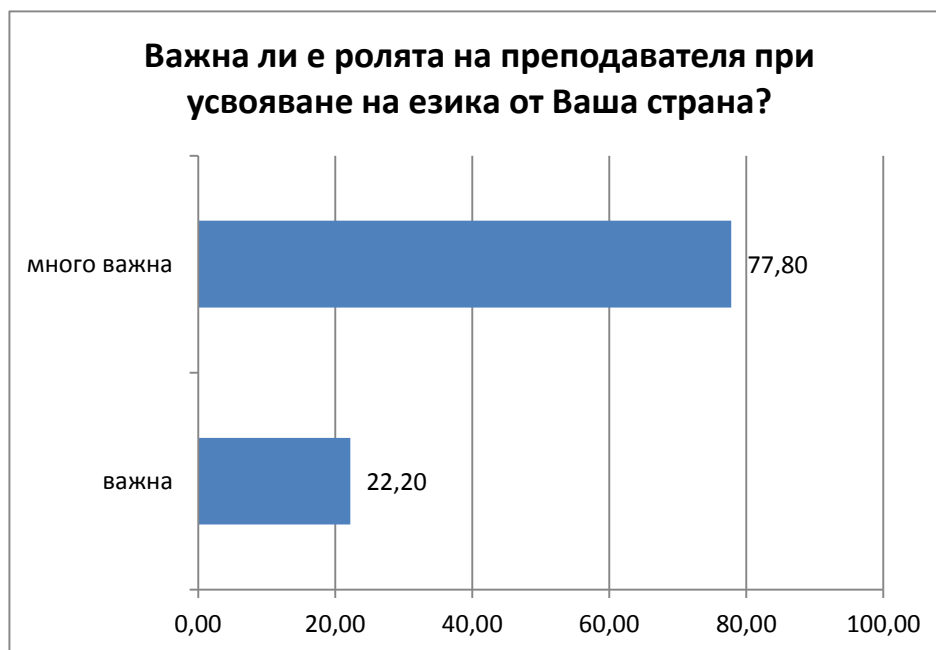


Графики 5 и 6 – Разпределение на мненията за възможност на ПК да оценява човека и обективност на оценката чрез ПК

Последният въпрос, на който искаме да обърнем внимание, беше "В каква степен според Вас ролята на преподавателя е важна при усвояването на чуждия език от Ваша страна?" Разпределенията могат да бъдат видени в таблицата и на графиката по-долу. Де факто всички смятат, че ролята на първия медиатор е важна (22.2 %) и много важна (77.8 %).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
важна	8	22,2	22,2	22,2
Valid много важна	28	77,8	77,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Таблица 3 - Разпределение на мненията за ролята на преподавателя в ЧЕО



Графика 7 - Разпределение на мненията за ролята на преподавателя в ЧЕО

Това означава, че преподавателят продължава да бъде най-важният фактор в съзнанието на младия българин. Важно е не само какво се преподава, но и кой го преподава. Това е културен стереотип и методиката на изследването е добре изработена, щом го хваща. Липсата на други отговори освен тези за най-добра оценка показва, че цялата съвкупност фиксира преподавателя като основен медиатор с познанието по чужд език.

III.2.3. Анализ на по-сложните зависимости

След като прегледът на нормалните разпределения очерта някои от нагласите на и.л., ние направихме и по-сложни изследвания на зависимостите, като използвахме методите на регресионния и корелационния анализ. Зависимостите на едни променливи с други анализирахме чрез

коэффициента за корелация на Пиърсън, като използвахме възможностите на статистическите пакети IBM SPSS ver. 20 и Statistica ver. 7. За изчислението на коэффициента на корелация беше достатъчно да променим леко формулата за вариацията, която познаваме :

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{X})^2}{n-1} \quad S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{X})(x_i - \bar{X})}{n-1}$$

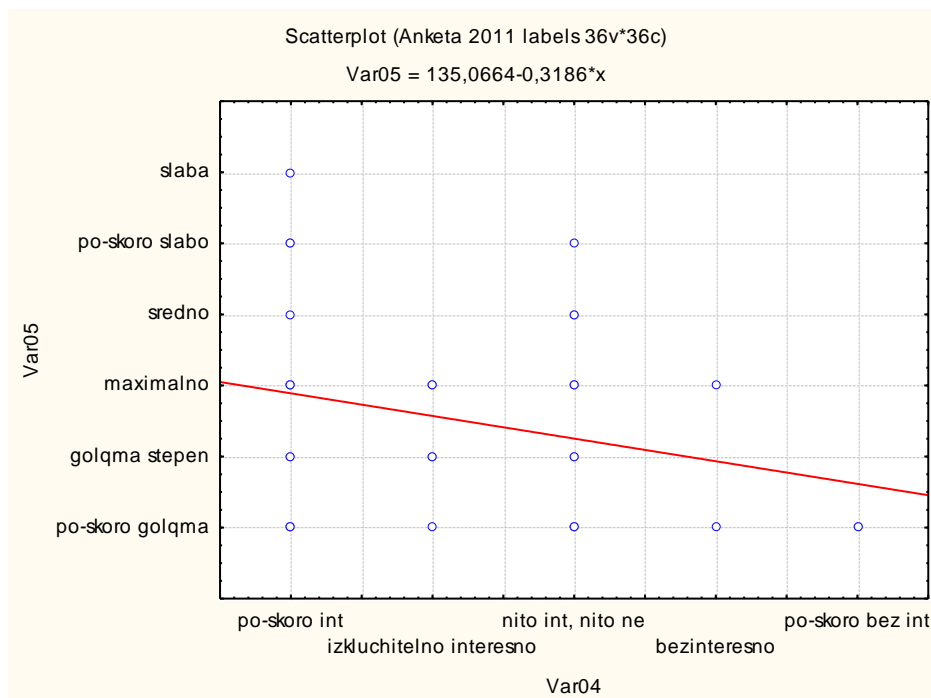
Вместо да поставяме разликата между всяко наблюдение и квадрата на средната стойност, ние умножаваме разликата между всяко наблюдение на променливата X и средната ѝ стойност и разликата между всяко наблюдение на променливата Y и нейната средна стойност:

$$COV(x, y) = \frac{\sum (x_i - \bar{X})(y_i - \bar{Y})}{n-1}$$

Така, ние получаваме корелационния коэффициент на Пиърсън:

$$r = \frac{COV(x, y)}{S_x S_y}$$

Дефинираните изследователски цели изхождаха от презумпцията, че съществува някаква връзка между оценката на традиционните начини на обучение и повишаване на интереса към чуждия език при прилагането на новите технологии в ЧЕО. Величината на корелационния коэффициент R=0.363 показва слаба положителна статистическа зависимост между двата параметъра. Регресионният коэффициент посочва посоката на връзката, корелационният показва теснотата на връзката. Можем да твърдим, че има слаба зависимост между оценяването на традиционните методи и повишаването на интереса към езика-цел с помощта на НТ, както е възможно да се види и на графиката.



Графика 8 - Корелация между удовлетвореност от традиционни методи на обучение и повишаване на интереса към чуждия език от прилагане на ИТ

Различие се наблюдава обаче при търсене на връзка в това доколко прилагането на ПК е повишило интереса към изучавания ЧЕ и оценката, с която студентите възприемат часовете с ПК (въпрос № 5 по въпрос № 15). Налице е статистически значима зависимост при коефициент $R=0.596$, т.е. с повишаване на интереса към изучавания език чрез прилагане на РС-методи нараства интересът, с който се възприемат заниманията с РС-техниката..

Correlations			
		Повиши интереса	Удовлетворение
Повиши интереса	Pearson Correlation	1	,596**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	36	36
Удовлетворение	Pearson Correlation	,596**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	36	36

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Таблица 4 – Корелация между резултатите за интереса и удовлетворението

Изненада предизвиква зависимостта между удовлетворението от работата с компютърни програми и преценката за обективност на оценката на собствените познания. Тук коефициентът за корелация е $R=-0.031$, т.е. няма статистическа зависимост. И тези, които смятат, че ПК вярно е оценил, и тези, дето смятат, че само отчасти, и тези, които смятат, че не е отразил действителните им знания дават близки по значение оценки на своята удовлетвореност от учебния процес с ПК . На практика може да се каже, че и трите групи са удовлетворени. Т.е. няма взаимовръзка между това дали оценката с компютър е вярна или не и удовлетвореността им от работата с РС. Коефициентът F е по-малък от Significant. Какво означава „отчасти“ удовлетворение от оценката? Това са колебаещите се – колебаещи се в знанията, колебаещи се в оценката, може би са обърканите млади хора, може би неходещите на училище, но така или иначе между трите групи няма разлика.

Нека анализираме как и.л. оценяват полезността на компютърните програми за различните езикови дейности и елементи. Нормалните разпределения могат да се видят на Таблица 5:

	лексика	граматика	писане	четене	разбиране	превод	говорене	странознание	друго
абсолютно безполезни		2,8	5,6	5,6			5,6		
малко полезни	5,6	11,1	2,8				2,8		
по-скоро безполезни	2,8		5,6	5,6	2,8		13,9		
средно полезни	8,3	5,6	2,8	2,8	2,8		11,1	8,3	
по-скоро полезни	16,7	33,3	22,2	22,2	25,0	25,0	22,2	19,4	
много полезни	25,0	22,2	22,2	25,0	27,8	16,7	11,1	22,2	
изключително полезни	41,7	25,0	38,9	38,9	41,7	58,3	33,3	50,0	

Таблица 5 - Едномерни разпределения на полезността от РС

Както може да се види, най-високо е оценен приносът за "превод" (58.3 %). Това може би се дължи на факта, че като елемент на задачите с текстове фигурира винаги преводът, освен това според мнението на Перен (Perrin, 1998), човек научава това, което разбира. Много от студентите си помагат активно с автоматични преводачески програми и онлайн речници в Интернет. След превода се нареждат "лексика" и "разбиране" с по 41.7 %, последвани от "четене" и "писане" с по 38.9 %. Окрупнените резултати (много полезни и изключително полезни) се подреждат така – превод 75 %, разбиране 69.5 %, лексика 66.7 %, четене 63.9 %, писане 61.1 %. В раздела "други" няколко и.л. са посочили високи стойности, но не са уточнили в какво, само един респондент е написал "слушане" (имайки предвид аудирането). Странен е процентът за "говорене" (33.3 %), при условие, че студентите не са имали занятия с програми, които по един или друг начин са подпомагали говоренето. Отдаваме този отговор на инерцията при попълване на графите или на несериозно отношение към този раздел.

При предишната анкета от 2000-2002 г. корелационната матрица (Таблица 6) посочва тясна връзка между посочените елементи на учебния процес в 6 въпрос, при който целим да установим каква е полезността от използването на ПК в усвояването на елементите на чуждия език. Оказа се, че е налице тясна връзка между следните елементи, а именно

четене-разбиране	0.88	разбиране-превод	0.78
лексика-разбиране	0.77	лексика-говорене	0.76
лексика-четене	0.76	лексика-превод	0.74

Интересното е, че граматиката я няма.

	ГРАМАТИКА	ПИСАНЕ	ЧЕТЕНЕ	РАЗБИРАНЕ	ПРЕВОД	ГОВОРЕНЕ	СТРАНОЗНАНИЕ	ЛЕКСИКА
ГРАМАТИКА	10.00	0.31	0.06	0.25	0.23	0.24	0.30	0.20
ПИСАНЕ	0.31	10.00	0.45	0.49	0.57	0.50	0.32	0.56
ЧЕТЕНЕ	0.06	0.45	10.00	0.88	0.71	0.63	0.50	0.76
РАЗБИРАНЕ	0.25	0.49	0.88	10.00	0.78	0.62	0.50	0.77
ПРЕВОД	0.23	0.57	0.71	0.78	10.00	0.66	0.55	0.74
ГОВОРЕНЕ	0.24	0.50	0.63	0.62	0.66	10.00	0.59	0.76
СТРАНОЗНАНИЕ	0.30	0.32	0.50	0.50	0.55	0.59	10.00	0.58
ЛЕКСИКА	0.20	0.56	0.76	0.77	0.74	0.76	0.58	10.00

Таблица 6

Според корелационната матрица за същите параметри коефициентите са подобни (маркирани в жълто):

четене-разбиране 0.75 разбиране-превод 0.63

лексика-разбиране 0.53 лексика-говорене 0.36 (слабо)

лексика-четене 0.60 лексика-превод 0.64

Граматиката има висока корелация с лексиката (0.56), четенето (0.62), разбирането (0.62), превода (0.53).

Корелации

		лексика	граматика	писане	четене	разбиране	превод	говорене	странозн.	друго
ПК лексика	Pearson Correlation	1	,561**	,318	,600**	,527**	,638**	,356*	,451**	,026
	Sig. (2-tailed)		,000	,058	,000	,001	,000	,033	,006	,882
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК граматика	Pearson Correlation	,561**	1	,458**	,620**	,617**	,526**	,277	,303	,183
	Sig. (2-tailed)	,000		,005	,000	,000	,001	,102	,073	,285
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК писане	Pearson Correlation	,318	,458**	1	,558**	,558**	,567**	,341*	,200	,075
	Sig. (2-tailed)	,058	,005		,000	,000	,000	,042	,242	,663
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК четене	Pearson Correlation	,600**	,620**	,558**	1	,751**	,600**	,429**	,344*	,206
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,009	,040	,227

	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК разбиране	Pearson Correlation	,527**	,617**	,558**	,751**	1	,634**	,364*	,515**	,304
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,000		,000	,029	,001	,071
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК превод	Pearson Correlation	,638**	,526**	,567**	,600**	,634**	1	,254	,369*	,032
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,000		,135	,027	,853
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК говорене	Pearson Correlation	,356*	,277	,341*	,429**	,364*	,254	1	,378*	,181
	Sig. (2-tailed)	,033	,102	,042	,009	,029	,135		,023	,290
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК странозн.	Pearson Correlation	,451**	,303	,200	,344*	,515**	,369*	,378*	1	,244
	Sig. (2-tailed)	,006	,073	,242	,040	,001	,027	,023		,152
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36
ПК друго	Pearson Correlation	,026	,183	,075	,206	,304	,032	,181	,244	1
	Sig. (2-tailed)	,882	,285	,663	,227	,071	,853	,290	,152	
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Таблица 7 – Корелации между приложенията на компютърни програми в ЧЕО

Важна информация се крие в зависимостта между полезността от компютризираните програми за отделните елементи на езика и за различните речеви дейности от една страна и кога да се провеждат занятията с компютърни програми:

		След урок	При преговор	Самообучение	Изпити
ПК граматика	Pearson Correlation	,422	-0,184	-0,293	0,157
	Sig. (2-tailed)	,010	0,283	0,083	0,361
	N	36	36	36	36
ПК писане	Pearson Correlation	,195	-0,244	-0,195	-0,076
	Sig. (2-tailed)	,255	0,151	0,255	0,66
	N	36	36	36	36
ПК четене	Pearson Correlation	,480**	-0,178	-0,271	-0,041
	Sig. (2-tailed)	,003	0,298	0,11	0,814
	N	36	36	36	36
ПК разбиране	Pearson Correlation	,472**	-0,134	-0,245	-0,016
	Sig. (2-tailed)	,004	0,435	0,15	0,927
	N	36	36	36	36
ПК превод	Pearson Correlation	,380*	-0,066	-0,022	0,302
	Sig. (2-tailed)	,022	0,701	0,899	0,073
	N	36	36	36	36

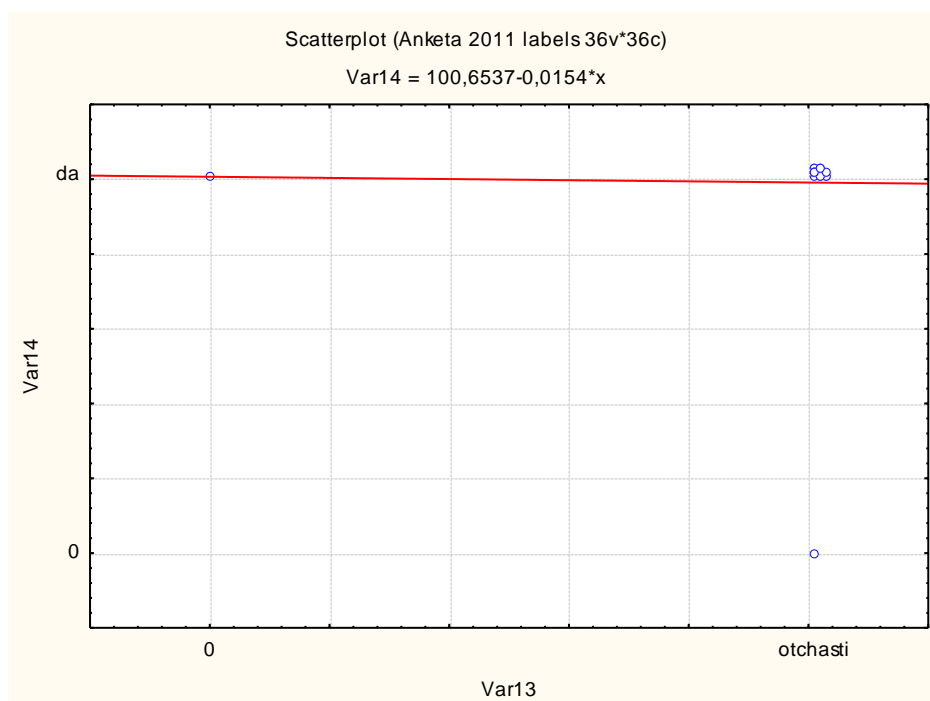
ПК говорене	Pearson Correlation	,353*	-,352*	-0,259	-0,169
	Sig. (2-tailed)	,035	0,035	0,128	0,324
	N	36	36	36	36
ПК странозн.	Pearson Correlation	,167	0,051	-0,068	-0,08
	Sig. (2-tailed)	,330	0,766	0,693	0,643
	N	36	36	36	36
ПК друго	Pearson Correlation	,298	0,129	0	0
	Sig. (2-tailed)	,078	0,454	1	1
	N	36	36	36	36

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Таблица 8 – Корелации между приложенията на компютърни програми и периодичността на прилагането им

Накрая нека видим има ли статистическа зависимост между двата въпроса "Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?" и "Смятате ли, че ПК оцени действителните Ви знания по чуждия език?". Графиката на корелацията е многозначителна: никаква статистическа зависимост:



Графика 9 – Корелация между мненията за възможност на оценка на човека от машина и обективност на личната оценка от страна на машината

С настоящето изследване разглеждаме един сегмент от социологическата логика на образованието. Компютърното обучение е

сегмент, но е много важно. То е водещо за страните от Централна и Западна Европа. Ние се опитваме да го направим структуроопределящо и за нашето средно и висше образование, но данните от нашето изследване показват тъкмо обратния процес. Наблюдаваме интерес към ПК и отлив от интерес именно от прилагането му като елемент на ЧЕО. Вместо да се засилва инструменталния подход, той не фигурира в представите на и.л. И вниманието се пренасочва към фигурата на обучаващия. Логиката на статистиката е такава, че тя ни дава някакви количествени зависимости между определени разпределения, и в този смисъл тя е важна за това дали можем да говорим за тенденции или можем да говорим за различия. Но логиката на социологията се движи в малко по-различна посока. Ние се опитваме да установим наличие или липса на зависимости. Засиленият интерес към компютрите би трябвало да се съпътства с интерес в ЧЕО и ПК да се използва като инструмент за повишаване на квалификацията в езика. Данните обаче показват тъкмо обратното. За този период от 12 години от първото изследване всички на практика имат компютри, средното и висшето образование фактически е компютризирано с много малки изключения, НБУ е изцяло компютризиран, студентите при нас са с високи компютърни умения, т.е. те нямат проблем с боравенето с компютъра, и вместо да го възприемат като медиатор между знанието и самите тях, те не го възприемат като такъв. Ние се придържаме към данните и ПК не присъства като медиатор техните представи за това как трябва да се провежда учебния процес по ЧЕ и кои точно елементи от ЧЕ са ефективни или не. Т.е. на местото на ПК стои преподавателят, основен медиатор е преподавателят. Това са важните неща. Можем да гадаем защо това е така. Можем да кажем, че това е част от нашия културен стереотип, който се възпроизвежда, за добро или за лошо, но бихме могли да очакваме, при един друг тип изследвания, когато студентът трябва да оцени не ПК като медиатор, а преподавателя, тогава бихме могли да кажем до каква степен един преподавател с неговите характерологични, човешки, личностни и преподавателски качества, формира интереса на студента или отблъсква

интереса на студента от конкретния учебен предмет. И тогава вече може да се търси някакво триединство студент/преподавател/компютър и можем да помислим за такава хипотеза – дали високооценяваният преподавател създава предпоставки да се появи и любимият компютър. Дали колкото по-високо е оценен преподавателят, толкова по-високо ще бъдат оценени медиаторските качества на РС, или обратното. Има ли такива зависимости? На настоящия етап ние не можем да кажем. Но самият факт, че релацията преподавател/студент продължава да бъде водеща, ни кара да мислим, че ПК като сегмент със своите обучаващи програми, които също са разработени от хора, не присъства в съзнанието на студента като ефикасен инструмент за повишаване знанията в ЧЕО, не се интерпретира като важен елемент в подготовката. За всички други неща ПК се използва, но студентът все още не го идентифицира като оценяващо средство. ПК като техническо средство би трябвало да изчисти всички субективни елементи на оценката. Предполага се, че едно от предимствата му е относителна безпристрастност и обективност при оценяването на знанията. По този начин личностният фактор се изключва. Предполага се, че тестът е обективен именно поради видимото отсъствие на екзаминатора. И така се изключва възможността оценката да се разположи в полярните профили симпатия/антипатия, това е много важно, но какво показват данните? Това е много интересен социологически и социалнопсихологически факт. Възрастта като фактор отпада, всички са млади на средна възраст 23 години, т.е. сработват някакви други поведенчески модели, които се определят от поведенчески стереотипи. Последните се изграждат чрез възпроизводството на конкретни ролеви модели. Те пък се усвояват у дома, в училището, на улицата, т.е. в процеса на социализация.

Резултатите от първата анкета породиха в известна степен безпокойство относно нагласите на студентите към компютризираното ЧЕО. Ето защо решихме да осъществим втора анкета, в която бяха обхванати част от и.л., а някои въпроси се повтаряха в друга конфигурация, засягаща мотивацията и нагласите на обучаваните.

В този контекст, а също и поради факта, че в НБУ почти всички студенти и преподаватели са задължени да ползват платформата MOODLE, ние си поставихме задачата да изследваме следните параметри:

1. Каква е нагласата на студентите за използване на нови информационни технологии в изучаването на езика-цел и каква е позицията им към прилагането на компютъра в обучение от типа blended.
2. Използването на новите технологии променя ли отношението им към езика, повишава ли мотивацията им в учебния процес и променя ли стратегиите им на учене.
3. Каква е нагласата им към оценяване и самооценяване в областта на чуждоезиковото обучение с помощта на компютризирани тестове.

III. 2. Анализ на Анкета 2

III. 2.1. Описание на проучването и анкетата

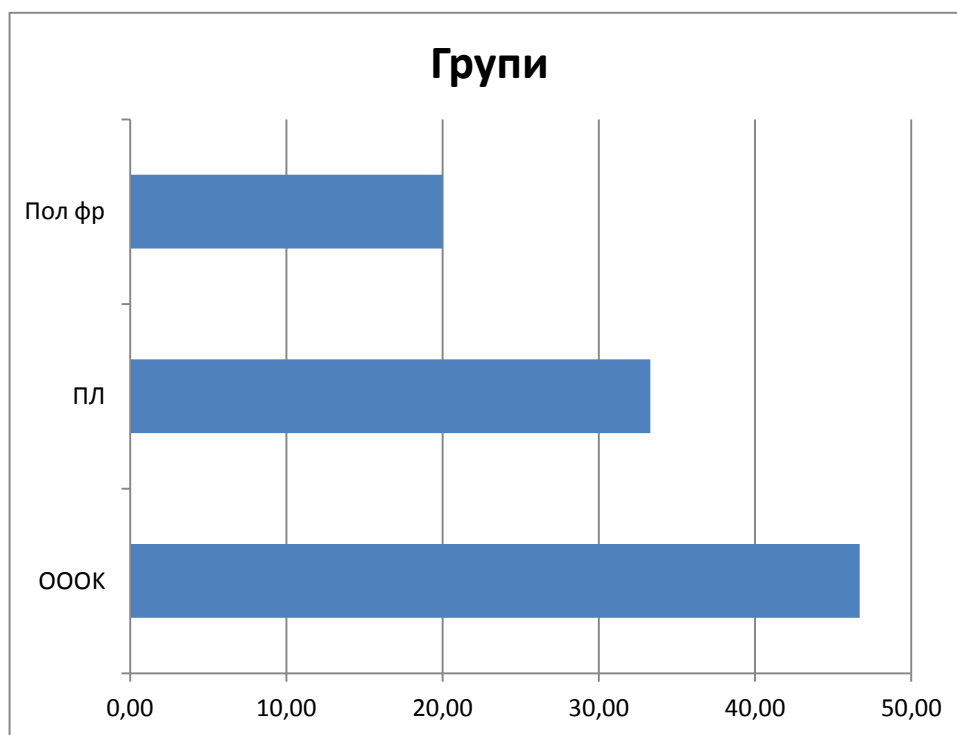
Преди разпространяването на анкетата, ние се опряхме на факта, че всички студенти в НБУ са задължени през първите две години да покрият европейско равнище по чужд език, т.е. имат определено отношение към чуждоезиковото обучение и могат да направят самооценка по поставените въпроси. Освен това всички курсове в рамките на университета трябва да ползват активно Интернет базираната платформа MOODLE в една или друга степен, и заедно с високите степени на умения в ползването на персонални компютри от страна на студентите (изпити за умения за ползване на MS Office 2010 и Internet), ние изходихме с хипотезата, че използването на персонален компютър и веб-базирани източници може да повиши мотивацията при усвояването на езика цел и да промени стратегиите на учене от страна на обучаваните.

Бяха анкетирани 60 и.л., всички студенти в програмите на департамент Чужди езици и литератури, Политология с френски език, както и от други програми и департаменти, изучаващи език в групите ОООК. Анкетата съдържа 15 въпроса, като 4 от тях са идентификационни въпроси за

изследваните лица (и.л.), а останалите сондират мненията на студентите по съответни параметри. Проучването беше проведено през месец май 2012 г. Данните бяха въведени и обработени с компютър, като бяха използвани две статистически програми: IBM SPSS version 20 и Statistica version 7.

Разпределението по параметъра Пол е както следва: 31.7 % мъже и 68.3 % жени. Подобен резултат е очакван, тъй като по принцип филологическите специалности имат преобладаващо женски състав. Не е за изключване и фактът, че анкетата е проведена почти в края на семестъра, много студенти отсъстват поради заетост в някаква професионална сфера, други са заминали на т.нар. бригади в чужбина и занятията по език се посещават главно от най-мотивираните, а практиката показва, че те са предимно момичета. Възрастта на и.л. варира от 18 до 35 години, като средната стойност на параметъра е 22 години.

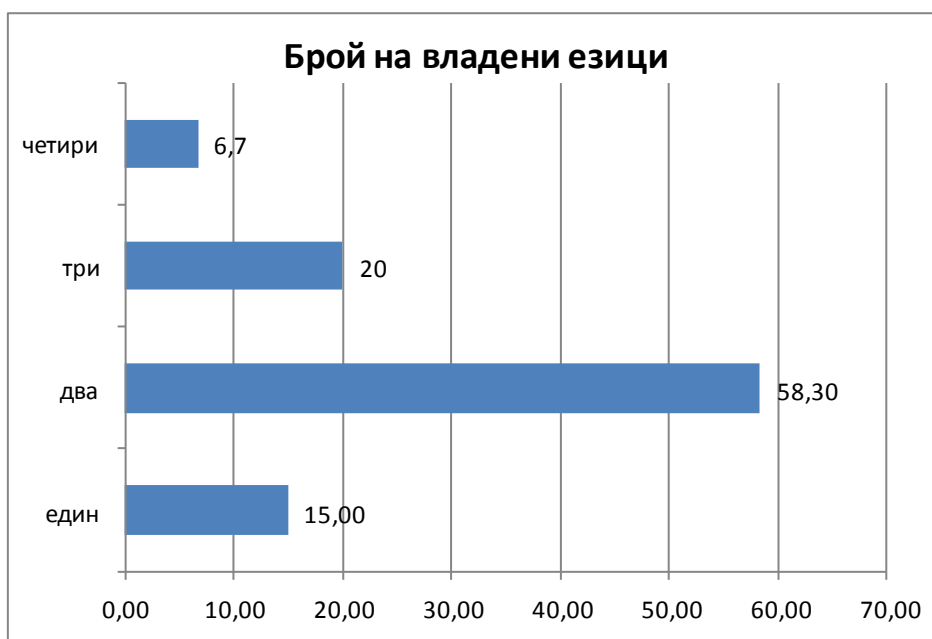
Извадката беше измежду студенти, обучаващи се в следните три вида групи: обучаваните от програмите на бившия вече департамент Чужди езици и литератури (филологически профил с езици френски, немски, испански и италиански), студенти в общите езикови курсове ОООК с интензивно изучаване на английски, френски и испански, както и студенти от Програмата Политология с френски език, които имат доста голям хорариум по френски език. Разпределението по групи е както следва:



Графика 10 – Разпределение на и.л. по групи

Повечето от студентите са прилагали в обучението си по език веб-базирани материали в системата MOODLE, други са използвали и външни източници, а съвсем малка група (главно по английски) са работили и по специално разработени компютърни упражнения (тестове с многовариантен избор на отговора, cloze-tests и упражнения за разбиране при четене).

Интересно е да се разгледа и разпределението по фактически първият въпрос „Владееете ли други чужди езици?“. По-долу може да се види графиката на разпределението на отговорите:



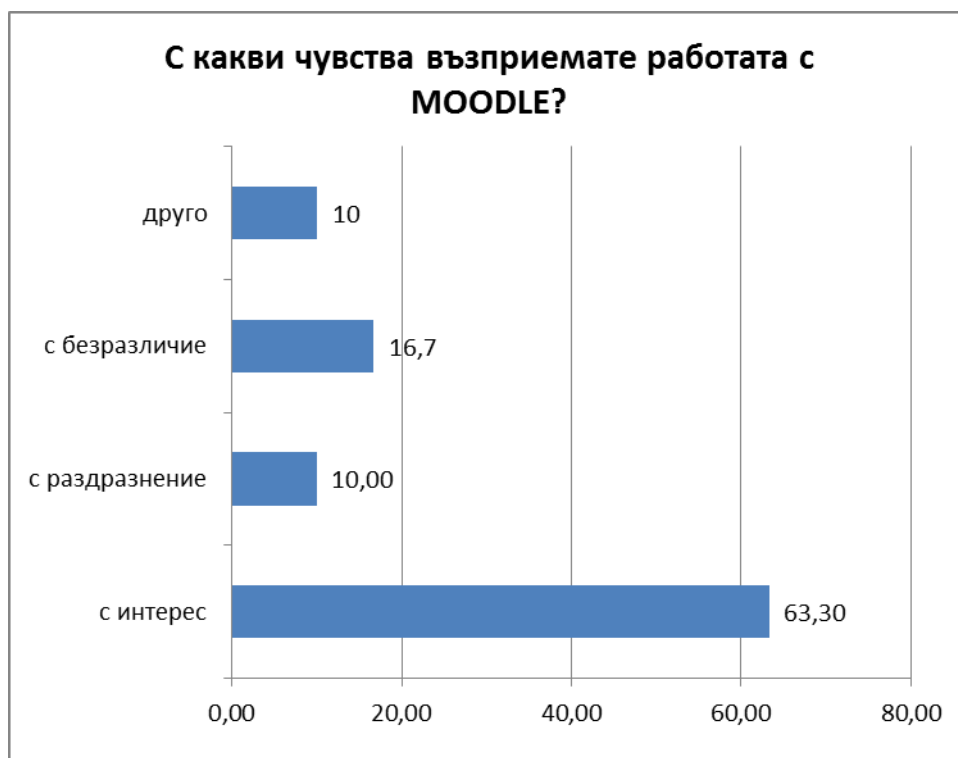
Графика 11 – Разпределение на и.л. по брой на владени езици

Както може лесно да се установи, повечето от студентите посочват 2 езика (58.3 %), като двойките са обикновено английски-друг европейски език (френски, немски, италиански, испански). Редки са случаите на екзотични езици като арабски или персийски (1-2). Резултатът не е изненадващ, защото практиката вече налага специализацията в областта на чуждите езици да не се ограничава само с един, а реализацията като специалист предполага владене във висока степен на един или два основни езика и ползване на още един или два. Интерес предизвикват двете последни графи – 20 % се определят, че владеят 3 езика, а 6.7 % 4 езика. Склонни сме да вярваме, че отговорите са обективни в относителна степен, макар да има основание да мислим, че студентите проявяват тенденция да приемат всеки изучаван език за овладян. Само двама от анкетираните зададоха уточняващ въпрос какво означава да владеят език и коригираха отговорите си надолу. Все пак повечето от тях са завършили езикови гимназии, напълно възможно е някои наистина да владеят 3 езика (напр. френски, английски и арабски или гръцки).

Описание на едномерните разпределения

Отговорите на въпроса „Смятате ли, че прилагането на персонален компютър може да повиши интереса към изучавания език?“ се разпределят както следва: „да“ 73.3 %, „не“ 5 % и „отчасти“ 21,7 %. Студентите се обучават по езика-цел с традиционни методи, следват се методиките на определените учебни комплекти и е явна нагласата, че един нов елемент (РС като медиатор) би повишил интереса към изучаваната материя. Да не забравяме, че изключително нарасналите възможности на микропроцесорната техника за осигуряване на мултимедийна среда (текст, образ, анимация и звук, придружени с интерактивност) са предпоставка за разнообразяване на учебния процес. Интересен е обаче фактът, че групата на колебаещите се е доста голяма (21.7 %), и като се прибавят категоричните отрицателни отговори (общо 26.7 %), може да се говори за известна степен на консерватизъм спрямо прилагането на нови средства в педагогическата ситуация. Трябва само да споменем, че в една успоредна анкета, 80 % от и.л. дават много висока оценка на ролята на преподавателя, т.е. все още е валидна максимата „не е важно какво се преподава, а кой го преподава“.

Много важно за нас беше да видим каква е нагласата за възприемане на работата с платформата MOODLE, в която всички преподаватели са задължени да качват материали, текстове, презентации, упражнения, аудио и видеофайлове за хранване на учебния процес с педагогическа документация. Разпределението на отговорите е както следва:

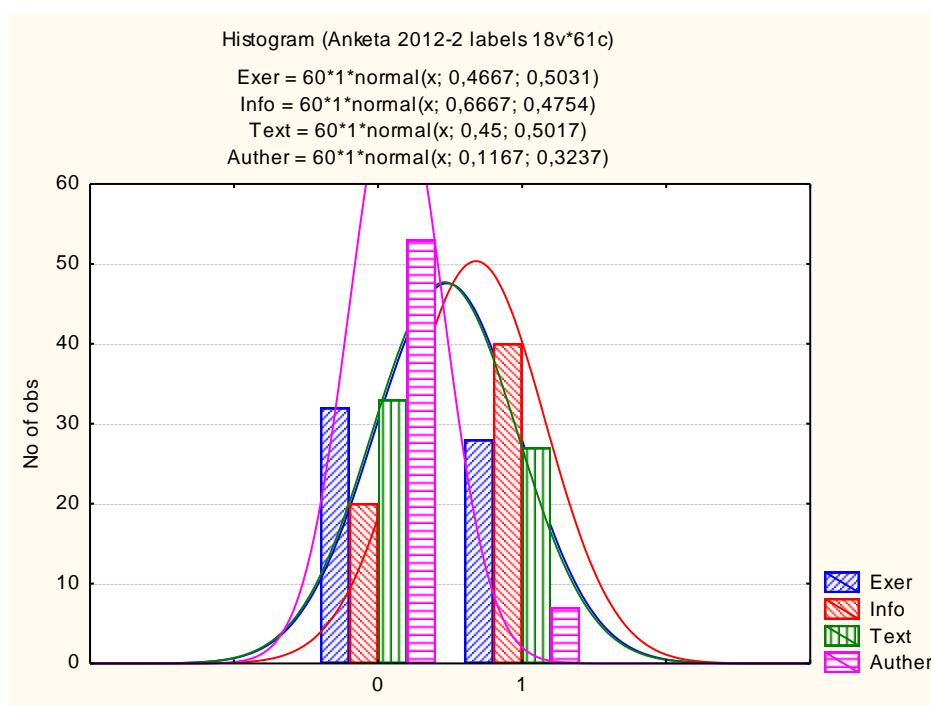


Графика 12 – С какви чувства възприемате работата с платформата MOODLE

Като се има предвид улеснението, което се предоставя на обучаваните чрез достъпа до педагогическа документация чрез платформата, логично е голяма част да отговорят “с интерес” – 63,3 %. Обяснението може да бъде, че подобна форма на медиация между обучавания и знанието е непозната за повечето студенти, тъй като в училище по разбираеми причини те не са имали достъп да такива платформи, или ако са имали, то е било спорадично. Високите степени на другите два отговора – с раздразнение 10 % и с безразличие 16.7 % (общо 26.7 %) могат да бъдат обосновани с факта, че обучаваните са длъжни да изпълняват поставени задачи, които да „връщат“ на преподавателя пак чрез платформата, след което биват оценявани – в Интернет пространството остават „следи“ за тяхната работа. При отговор „друго“ трябва да отбележим учудващият отговор „с благодарност“ (2 и.л.), а останалите от 10-те % са го маркирали, без да посочат какво е чувството им.

На въпроса „В обучението по чужд език използвате ли уеб-базирани източници“ са дадени следните отговори: упражнения 46,7%, информация 66.7 %, текстове 45 % и друго – 11.7 %. Тълкуването на отговорите може да

ни наведе на заключението, че обучаваните рядко използват уеб-базирани източници извън платформата MOODLE, за да търсят допълнителни упражнения по езика. Същото важи и за текстовете – възможно е те да намират в порталните сайтове необходимите им текстове, които разработват по-късно в час с преподавателя, отколкото да правят упражнения за разбиране при четене. Очакваният от нас резултат за търсене на информация (66.7 %) потвърждава убеждението, че „в Интернет има всичко“ и че студентите съзнателно търсят допълнителни сведения, които да използват в писмените задачи, поставени им от преподавателите. В експертни разговори със студенти и преподаватели по език, много от събеседниците изразиха неудовлетворение от съдържанието и прогресите в методическите комплекти, използвани в часовете по чужд език. Въпреки че тези комплекти са сравнително нови, с ясно изразена комуникативна насоченост, тематиката на урочните единици, броят на упражненията, допълнителните текстове не са съобразени с езиковите интереси на българските обучавани. Преподавателите са принудени да разнообразяват педагогическата ситуация с външни източници, за да поддържат що-годе интереса на студентите към езика.



Графика 13 – Използвани уеб-базирани източници в ЧЕО

Сборът на процентите по този въпрос надхвърля 100 %, тъй като и.л. са давали повече от един отговор. В раздела „други“ студентите посочват материали от културната сфера – филми, музика, за които сме склонни да смятаме, че се използват като автентични документи в подкрепа на учебния процес по езика-цел. Не малко студенти са посочили този отговор, без да уточнят какво имат предвид.

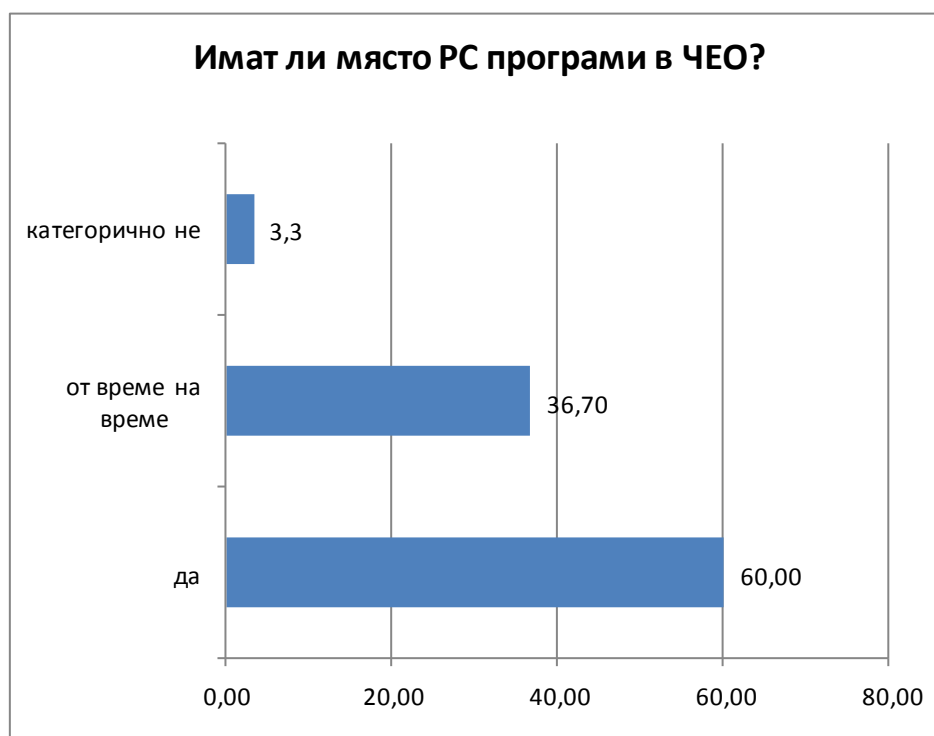
На въпроса „Използването на уеб-базирани източници повиши ли мотивацията Ви в овладяването на езика-цел?“ и.л. дадоха следните отговори в проценти: „да“ 43.3 %, „по-скоро да“ 41.7 %, „по-скоро не“ 10 % и „не“ 5 %. На тази база можем да твърдим, че възможността да намират в Интернет нужната им информация, допълнителни упражнения, текстове или разработки повишава интереса към изучавания език и повишава мотивацията той да се изучава. По-нататък ще видим някои зависимости между този въпрос и други въпроси за възприемането на ПК като медиатор в ЧЕО.

Следващите три въпроса бяха насочени към това да установим какви са стратегиите за учене на студентите от гореспоменатите групи, дали се ограничават само в когнитивни стратегии, или използват и метакогнитивни и емотивни стратегии. На въпроса „Използвате ли програми за автоматизиран превод?“ отговорите варират така: „често“ 28.3 %, „рядко“ 46.7 %, „не“ 25 %. Склонни сме да смятаме, че данните от самооценката разкриват в общи рамки положението, макар че някои от анкетираните може да са дали заблуждаващ отговор, защото, познавайки възможностите на програмите за автоматичен превод, биха се срамували като филолози да признаят, че използват услугите им. Обратно, на въпроса „Използвате ли on line речници в обучението си по чужд език?“ разпределението на процентите е коренно различно: 73 % „често“ използват речници, 23 % „рядко“ и само 2 % „не“. Това показва тенденция за промяна на нагласата, че ползването на речник е осъдително, битуващо до голяма степен сред преподавателите от по-старото поколение. Все повече преподаватели по чужд език допускат вече по време на изпит ползването на речници, а възможността да се консултират on line

речници трябва да се насърчава, за да бъдат избегнати грешки от преповеряване в собствените знания по чуждия език.

Интерес буди разпределението на отговорите на въпроса „Използвате ли езика-цел в програми за синхронна комуникация (чат, Skype и др.) или за асинхронна комуникация (ел. поща, MOODLE и др.)“. Като се има предвид колко са активни младите хора в социалните мрежи, как стръвно използват комуникационните възможности на компютрите и Интернет, не е учудващо, че 61.7 % често използват езика, за да общуват в Интернет, 36.7 % рядко, а само 1.7 % са отговорили „не“. Оттук може да се извлече заключение, че изучаването на езика-цел се влияе в положителна посока от емотивните стратегии, по-точно от възможността на обучаваните да комуникират със свои връстници от други страни. Тази възможност би могла да се разработи в стратегии за разнообразяване на учебния процес по чужд език.

Следващата двойка въпроси засягаше дали компютърните програми имат място в учебния процес по чужд език и ако „да“ кога. От графика 14 ясно се вижда, че нагласата на обучаваните е да смятат, че подобен вид програми са уместни и полезни за изучаването на ЧЕ.



Графика 14 – Разпределение на отговорите има ли място ПК в ЧЕО

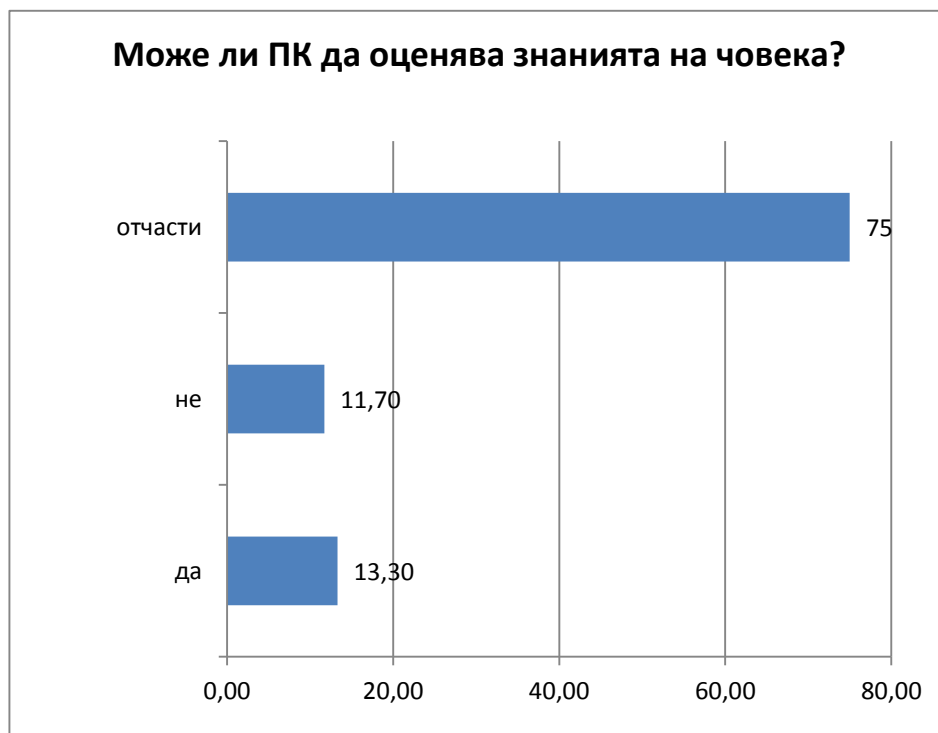
Отговорите са „да“ 60 %, „от време на време“ 36.7 %, „категорично не“ само 3.3 %. За сметка на това обаче, разпределението на отговорите кога да се използват компютрите показва в общи линии почти еднакви проценти за различните възможности, с лек превес на „самообучението“ (виж таблица 9). Това може да бъде повод за задоволство, понеже елементът на самообучението и самоконтрола в повечето методически комплекти и методики се пренебрегва. Обучаваните, в качеството си на възрастни индивиди, явно изпитват мотивирана необходимост от самостоятелни занимания по езика цел.

Имат ли място ПК програми в ЧЕО? Ако „да“, кога?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	1,7	1,7	1,7
след всеки урок	19	31,7	31,7	33,3
Valid преговори	18	30,0	30,0	63,3
самообучение	22	36,7	36,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Таблица 9 – Кога да се използват компютърни програми в ЧЕО

Последните два въпроса са насочени към изследване какви са възприятията на и.л. към възможността на компютъра да оценява знанията на човека и до каква степен той е оценил обективно техните действителни знания.



Графики 15 и 16 – Може ли ПК да оценява знанията на човека и оцени ли обективно действителните Ви знания

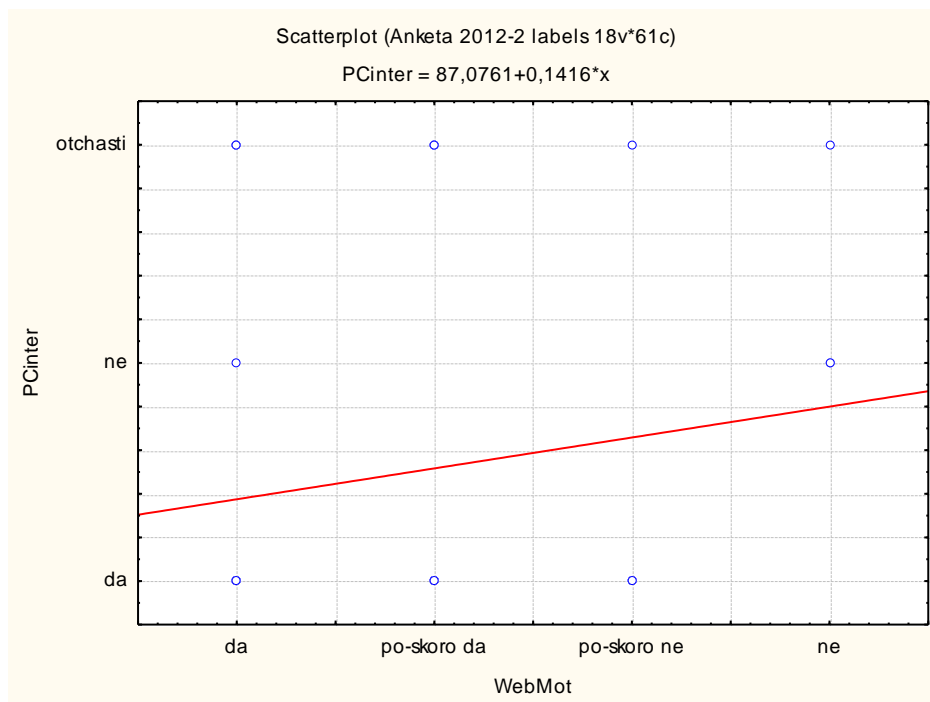
Както може да се установи от графики 15 и 16, мненията са силно раздвоени. Около 10 % смятат, че ПК може да оценява, около 19 % са твърдо

на мнение, че не може, и около 80 % дават отговор „отчасти“. Почти същата е картината и при въпроса дали ПК е оценил действителните знания на обучаваните. Процентите са почти идентични с предишните. За отбелязване е големия брой на отговори в групата на колебаещите се – „отчасти“ означава по-скоро „не“. Това е изненадваща нагласа, понеже нашата хипотеза беше, че обучаваните биха приели с по-голям ентузиазъм възможността да бъдат оценявани с компютърни методи и програми, които предоставят известна относителна обективност. Можем да си обясняваме тези 80 % „отчасти“ като известен консерватизъм, наследен от ученическите години, когато под “оценяване“ се разбира фронтално изпитване от жив преподавател. Все още обучаваните не искат да приемат компютъра като медиатор между тях и знанието.

III.3.2. Анализ на по-сложните зависимости

Първата зависимост, която искахме да разкрием, е дали има корелация между резултатите от въпрос 2 „Смятате ли, че прилагането на персонален компютър може да повиши интереса към изучавания език?“ и въпрос 5 „Използването на уеб-базиран източници повиши ли мотивацията Ви в овладяването на езика-цел?“. Изходната ни хипотеза беше, че анкетираните, смятащи персоналния компютър за силен фактор за повишаване на интереса към езика, ще дават и положителни отговори за повишаването на мотивацията за овладяване на езика цел. Множественият регресионен анализ показва следните зависимости:

Multiple Regression Results			
Dependent: WebMot	Multiple R = ,14113874	F = 1,178851	
	R ² = ,01992014	df = 1,58	
No. of cases: 60	adjusted R ² = ,00302222	p = ,282082	
	Standard error of estimate: ,829643873		
Intercept: 87,487189915	Std.Error: 13,15216	t(58) = 6,6519	p = ,0000
PCinter beta=,141			



Графика 17 – Корелационна зависимост между въпрос 5 и въпрос 2

Стойността на коефициента на корелация $R = 0,14113874$ показва, че няма статистически значима зависимост между тези две променливи. Въпреки, че по въпроса може ли ПК да повиши интереса към езика и.л. да дават сравнително високи отговори („да“ 73.3 %, „не“ 5 % и „отчасти“ 21,7 %), както и по другия въпрос за повишаване на мотивацията („да“ 43.3 %, „по-скоро да“ 41.7 %, „по-скоро не“ 10 % и „не“ 5%, сума на относително положителните отговори 85 %), коефициентът разкрива, че анкетираните неутрализират отговорите си по тези два въпроса.

Следващата зависимост, която се опитахме да установим, беше дали видовете уеб-базирани източници повишиха мотивацията в овладяването на чуждия език (Таблица 10).

Променливи	Correlations (Anketa 2012-2 labels)			
	Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=60			
Повишиха ли мотивацията	Упражнения	Информация	Текстове	Други
	0,06	0,07	-0,01	0,17

Таблица 10 – Корелации между видове източници и мотивация към езика

Както може да се установи от таблица 8, стойностите на коефициентите показват изключително слаба корелация. По всяка вероятност, анкетираниите смятат, че ползването на веб-базиран източник е дадено в процеса на обучение и не възприемат работата си като повлияна от тях в качеството им на стимул.

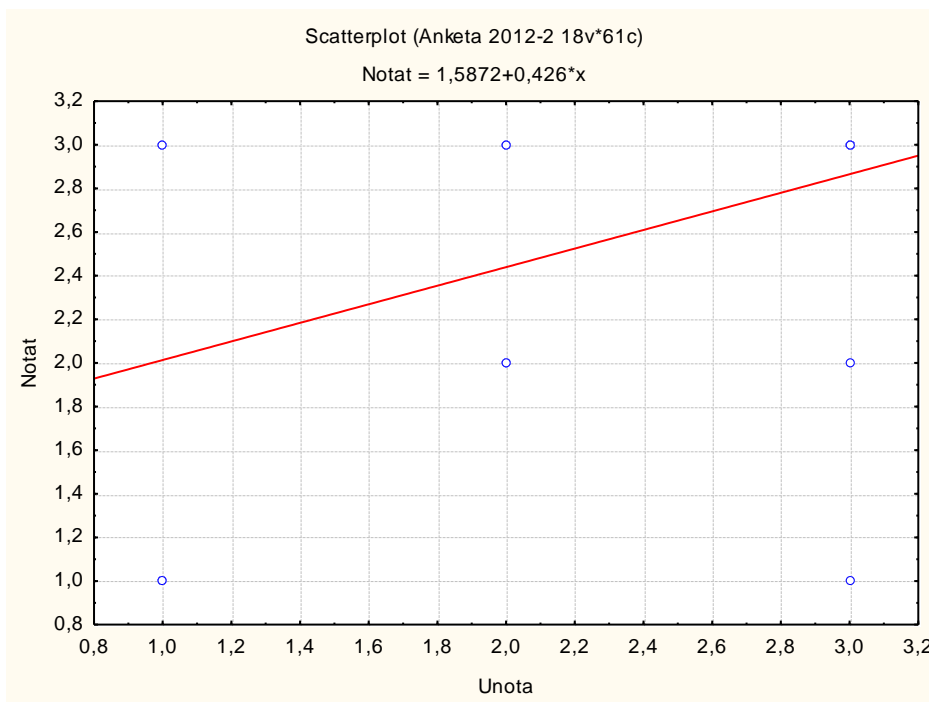
Интересно беше да видим има ли зависимост между нагласите дали прилагането на персонален компютър може да повиши интереса и дали РС-програмите имат място в учебния процес по чужд език. Резултатите от множествения регресионен анализ са категорични:

Multiple Regression Results			
Dependent: PCinter	Multiple R =	,52090134	F = 21,59797
	R ² =	,27133820	df = 1,58
No. of cases: 60	adjusted R ² =	,25877507	p = ,000020
	Standard error of estimate:	,717550783	
Intercept: 23,332740214	Std.Error:	16,81638	t(58) = 1,3875 p = ,1706

Сравнително високата стойност на коефициента $R = 0,52$ показва почти еднаквите представи на анкетираниите, че компютърът може да повиши интереса към езика, а системните занимания както след всеки урок, така и на преговори и самообучение (вж. нормалното разпределение по този въпрос в приложение 2) са желани и уместни.

Не така стоят нещата обаче с корелацията между въпрос 2 (повишава ли прилагането на ПК интереса към езика) и следващия въпрос 3 („С какви чувства възприемате работата с платформата MOODLE?“). Ниската стойност на коефициента 0.13 показва, че въпреки мнението си компютърът да засилва мотивацията, работата с платформата MOODLE не се влияе от положителната нагласа на анкетираниите.

Накрая нека разгледаме дали има релевантна статистическа зависимост между последните въпроси „Смятате ли, че компютърът може да оценява знанията на човека?“ и „Смятате ли, че оценката на компютъра отразява действителните ви знания?“ (въпрос 12 по въпрос 11). Зависимостта е представена на графика 18:



Графика 18 – Корелация между възможност за оценка от страна на машината и обективност на личната оценка

Multiple Regression Results

Dependent: Unota	Multiple R = ,46895927	F = 16,35162
	R ² = ,21992280	df = 1,58
No. of cases: 60	adjusted R ² = ,20647319	p = ,000157
	Standard error of estimate: ,701449539	
Intercept: 1,065709553	Std.Error: ,3461438	t(58) = 3,0788 p = ,0032

Notat beta = ,469

Както графиката, така и множественият регресионен анализ показват сравнително висока корелация. Анкетираният отговарят почти еднакво, като мнението е, че ПК може отчасти да оценява знанията на човека, и че ги е оценил отчасти вярно. Подобна нагласа е учудваща, понеже компютризираните тестове изключват субективния фактор на преподавателя и се характеризират с относителна обективност. Високия брой колебаещи се, дали отговор „отчасти“ е свидетелство, че обучаваните нямат висока степен на нагласа да бъдат оценявани от компютър по чуждия език.

Регресионният анализ на зависимостта между въпрос 9 „Смятате ли, че компютърните програми имат място в учебния процес по чужд език?“ към въпрос 11 „Смятате ли, че компютърът може да оценява знанията на човека?“ (Dependent: Notat; Multiple R = 0,16681480; F = 1,660174) и към въпрос 12 „Смятате ли, че оценката на компютъра отразява действителните

ви знания?“ (Dependent: Unota; Multiple R = 0,27375877; F = 4,698897) не показват статистически значима зависимост.

III.4. Заключение

На основата на данните от анкетата и на направените предложения от страна на и.л., можем да направим следните заключения:

1. Като цяло, студентите проявяват положителна нагласа за работа с персонални компютри в изучаването на езика цел. Всички имат доста висока компютърна грамотност, почти всички имат компютри у дома или портативни машини, много често те ги ползват и в час, ето защо смятат, че с умело разработени компютърни програми биха повишили мотивацията си в овладяването на езика цел. Фактът, че интересът им към изучавания ЧЕ се е повишил, поставя пред преподавателите един принципно нов въпрос - как да се намери модусът между необходимите традиционни методи и “нетрадиционните” методи (ПК-обучение). Не трябва да ни изненадва фактът, че около една шеста от и.л. не могат още да преценят, но в сравнение с останалите мнения, броят на не преценилите не са фактор. В тази връзка вече не ни изненадва фактът, че почти всички и.л. смятат, че РС-програми имат място в ЧЕО.

2. Въпреки гореказаното, у студентите, поне у тези, които са попълнили анкетата, не съществува нагласа, че компютърът може да бъде втори медиатор в учебния процес. За това говорят разпределенията по въпрос 4 и по последните два въпроса. Анкетираниите деликатно отхвърлят възможността да бъдат оценявани обективно от компютъра, област, в която той е доказал предимството си.

3. Появява се необходимост от разработване на специализирани компютърни програми, съобразени както с граматичната и лексикална прогресия на използваните в момента учебни системи по чужд език, така и за самостоятелна работа извън процеса на обучение в съответното заведение. Анкетата показва, че интересите за работа в клас са главно към програми за разбиране при четене, докато граматиката е пренасочена към самостоятелната работа.

4. Трябва да се насочат усилия за създаване на условия студентите и курсистите да използват специализирани сайтове в Интернет с набори от упражнения от всички видове, за да бъде задоволено търсенето на подобен тип програмни продукти.
5. Очертава се тенденция анкетираните да залагат повече на когнитивните, отколкото на метакогнитивните стратегии в ученето. Това дава почва на преподавателите да разработват компютризирани модели, които наблягат повече на разнообразяването на стратегиите, за да повишат мотивацията на обучаваните и да повишат оттам постиженията им.
6. Налага се и необходимостта да се работи на психологическо равнище за промяна на нагласата на обучаваните към оценката и самооценката с помощта на персонален компютър.

Обобщение

В настоящата глава направихме обобщение на наблюденията и интервютата по метода "изследване в действие" относно прилагането на компютърните програми в експеримента в учебна обстановка и при самостоятелна подготовка. Данните от дългосрочното изследване чрез анкети бяха анализирани чрез статистически методи и бяха направени съответните заключения. Резултатите не съвпаднаха напълно с очакванията ни. Изследваните лица намират прилагането на компютризирани дидактически материали за необходимо, но не възприемат компютъра като екзаминатор и оценител. Мненията се разделят за периодичността и направленията на приложение (граматика, четене, аудирание и т.н.), но всеобщото мнение е, че те трябва да присъстват систематично в изучаването на чуждия език.

IV. ПРАКТИЧЕСКИ РАЗРАБОТКИ И МОДЕЛИРАНЕ НА ПРОГРАМНО ОСИГУРЯВАНЕ НА УЧЕБНИЯ ПРОЦЕС

Резултатите от анкетното ни проучване дават основните насоки за практическите разработки за прилагане на компютърната техника в обучението. Преди да преминем към принципите за разработка на информатизирани учебни материали, нека направим един кратък преглед на използването на новите технологии в областта на обучението по чужди езици.

IV.1. Етапи на прилагането на компютри в ЧЕО

Участието ни в разработването на учебни програми за ПК в ЧЕО ни накара да преживеем и ни позволява да определим три етапа при използването на микропроцесорната техника в обучението въобще и в ЧЕО в частност.

IV.1.1. Първи етап – 80-те години на XX век

Началото на 80-те години бе белязано от появата на персоналните компютри и от навлизането им в различни сфери на живота. Миниатюризацията, развитието на възможностите на новите електронни компоненти позволиха персоналните компютри да станат достъпни за широки маси потребители. Новата техника беше посрещната с възторг, вероятно с какъвто са били посрещани и други постижения на науката и техниката (фотография, радио, телевизия и др.), и особено в сферата на обучението (подобно на езиковите лаборатории, свързани с аудио-лингвалния метод на обучени). Достъпността и разпространението на тази техника поражда надеждата, че се появила новата панацея на образованието. Мнозина сравняват навлизането на компютрите в живота с революцията на книгопечатането на Гутенберг. Обаче, за разлика от нея, която позволява знанието на хартиен носител да се разпространи древни и съвременни текстове за епохата и по този начин да фиксира като минимум изписването и правописа на думите, ерата на компютрите започна революционни промени без ясно изразена методика.

Интересно е да отбележим, че в процеса на въвеждането на ПК в обучението въобще и в чуждоезиковото обучение в частност Франция и България вървяха по един и същи път с леко изпреварване във времето в полза на Франция. И в двете страни бе възприет план "Информатика за всички", целящ да се повиши компютърната грамотност на населението и главно на учениците. И двете страни започнаха масово производство на малки и достъпни 8-битови компютри (МО-5 и ТО-7 на фирмата Thomson във Франция, "Правец-82" като копие на възприетия за обучение в САЩ Apple II). В много училища и университети бяха изградени компютърни кабинети, предназначени за обучаване на компютърна грамотност. Изведнъж и двете страни се оказаха изправени пред огромен проблем. Сам по себе си компютърът не върши нищо – той прави само това, което му е зададено от потребителя. Ентусиазмът да се компютризират всички сфери на живота, в това число и образованието, бе спрял от липсата на подходящо софтуерно осигуряване.

И двете страни минаха по един и същи път, направиха едни и същи грешки и преодоляха еднакви трудности. Специално в България обучението по информатика бе поверено главно на хора с математическа подготовка. Това е лесно обяснимо, понеже математиката, като точна наука, позволява илюстрирането на обучението да се извършва с логични и лесни алгоритми. Не случайно и терминологията, използвана в този период, разкрива погрешната представа, че за работа с компютър са необходими математически познания – официалното название на компютъра беше "електронноизчислителна машина". Подобна представа отблъсна хуманитарно настроените преподаватели и в нашия случай учителите и преподавателите по чужди езици. По същото време започнаха да се появяват и учебници по програмиране, както и книги за програмиране, предназначени за преподаватели по чужд език (напр. Манчев 1988). Там също обаче примерите бяха повече от сферата на точните науки, а не от областта на лингвистиката (обработка на символни низове, сравнения на низове, обработка на отговори и др.).

Празнотата от липсата на адекватен софтуер за обучението въобще и за това по чужд език започна да се запълва от две групи автори – от една страна програмисти, хора, изучавали програмни езици главно в технически ориентирани висши училища, и ентузиазирани преподаватели, посветили част от времето си за усвояване на някакъв програмен език от високо ниво, главно BASIC. BASIC имаше предимството, че за командите си използва за командите си думи и синтаксис, наподобяващи жив човешки език (английски), структурата на програмите беше ясна, а самият език беше достъпен и за най-неизкушените в програмирането. Резултатите бяха следните:

1. Професионално направени програми с нисък коефициент на полезно действие. Обикновено професионалните програмисти подхождат към езика като към обект на точните науки и не отчитат стихийния характер на езиковата система. Появиха се програми-речници, където след въвеждане на определен брой думи се пуска подобие на игра – на екран се извежда дума, на която обучаваният/потребителят трябва да въведе съответното значение (L1 към L2, L2 към L1). При експертни съвети за закупуване на обучаващ софтуер сме били свидетели на продукти, които удивяват с безсмислието си – напр. програма за спрягане на българските глаголи във всички времена и наклонения, която иска от потребителя да въведе за задача и л. ед. ч. на съответния глагол. Тъй като става въпрос за подпомагане на чуждоезиковото обучение (в случая на български език за чужденци), познаването на първо лице ед. ч. на глагола предполага, че обучавания може да спрегне и сам глагола. Или пък програма за автоматизиран превод от френски на български, където (поради ограничени възможности за паметта на РС), беше въведено само по едно значение на думите (превод "Il fait nuit" > "Той прави нощ" вм. "Нощ е".)

2. Програми, осъществени от преподаватели по чужд език, които отчитат изискванията на дидактиката и методиката, както и особеностите на чуждия език. Тези продукти обаче се отличаваха с тромава структура, обемен код и най-вече бяха трудоемки за осъществяване. Въпреки всичко, те

изпълняваха ролята си за алгоритмизиране на познанието чрез прилагането на РС.

През 1983 г. в бившето ИЧС отначало спонтанно, а след това и институционно бе изградена група от преподаватели с интереси в подготовката на дидактически софтуер⁴. Групата получи силна подкрепа от страна на ръководството на Института и разви активна и плодотворна дейност. По разбираеми причини достъпът до литература по въпросите за педагогическата употреба на компютърната техника беше затруднен и групата бе принудена да търси самостоятелно решение на много проблеми, които по-късно се оказва, че сме решили правилно.

1. Видове педагогически софтуер – основната насока бе изработването на софтуер за контрол на обучението по чужд език (български, английски, френски, немски, испански). Не се впуснахме в общия уклон да се пренася учебното съдържание от книгите и учебниците в цифрова форма. Изключение правят някои програми, изготвени за катедрите по Химия и Биология, които имаха за цел да онагледят някои химически процеси и химическо-биологически явления в природата (дифузия и осмоза, фотосинтеза). Тези продукти обаче могат да бъдат включени в направление обучаващи програми по специализиран език, защото всъщност обучението на чуждестранните студенти в ИЧС беше по-скоро лингвистично (усвояване на терминология на съответните дисциплини), отколкото по същество.

2. Рандомизация на задачите и дистракторите – Сами достигнахме до извода, че подаването на задачите в случаен порядък и разбъркването на дистракторите подпомага мисловния процес по време на работа с РС, вместо да води до наизустяване на задачите и мястото на верния отговор (за разлика напр. от листовките на КАТ).

3. Анализ на отговора – По-нататък ще обърнем внимание на писането с помощта на компютърна клавиатура. Тук трябваше да решим проблема с въвеждането на правилния отговор. За език като английския нямаше

⁴ Ръководител математикът Мардик Андонян, членове Бойка Трифонова-Бъчварова и Милен Шипчанов, технически сътрудници-програмисти Трифон Асенов и Алексис Хавиер Валерин. – М.Ш.

проблем, но с такива езици като френски, немски или испански, в които диакритичните знаци са важни, трябваше да се намери решение – въвеждане на цифров индикатор за отговор. Наложихме да разработим специален модул, който да анализира отговора независимо от това как е въведен писмено – с малки, големи или смесени знаци (напр. maison, MAISON, MaIsOn).

4. Извеждане на информация на екран – доразвиването на набори от символи позволи да извеждаме на екран информацията с правилен правопис, особено на езици с диакритични знаци със смислоразличителна роля (френски).

5. Разработихме и някои принципи на компютърния педагогически дизайн – представяне на информацията, шрифтове, цветове, звуци, визуална положителна подкрепа или отрицателна обратна връзка (feedback, rétroaction), рандомизация на задачите и дистракторите, невъзможност за блокиране или измамване на програмата, възможност за спешен изход и др.

Разработките на Компютърната група предизвикаха заслужен интерес на двете Национални конференции по персонални компютри ПЕРСКОМП 1985 и 1987 г., защото бяха единствените, посветени на чуждоезиковото обучение.

Бяха направени и доста изследвания относно прилагането на компютрите в чуждоезиковото обучение. Установихме, че подаването на случаен отговор не може да доведе до минимален положителен резултат (50 % за оценка Слаб 2 според експертни мнения). Средният резултат беше от около 11 %, постигането на 50 % при тест от 30-50 задачи е изключително рядко, бихме могли да кажем невъзможно постижение.

2. Втори етап – 90-те години на XX век

Този етап се характеризира най-напред с по-широкото разпространение на техниката не само в институциите, и но и в домовете. Втората значима характеристика е появата на графичната среда WINDOWS - като основна операционна система, и развитието и разпространението на Internet. В епохата на DOS Windows 3.1 се стартираше като надстройка на

основната операционна система, като отделна програма, но с версията 95 стана основна операционна система, като по този начин се улесни ползването на ПК от широка маса потребители. Освен това Windows се отличава и с някои предимства от гледна точка на езиковото обучение. На първо място това е графичното извеждане на информацията WYSIWYG (What You See Is What You Get) – потребителят вижда текста така, както би изглеждал на хартиен носител след разпечатване. Освен това с новата подредба на символите се преодоля проблемът с езиците с диакритични знаци. Накрая, но не на последно място, възможността за интегриране на обекти в приложенията (картина, звук, анимация) позволи на преподавателите да разработват педагогическа документация с други измерения. Нашата практика като преводач към в. "Computerworld" и сп. "PC World" ни направи свидетел на съзнателното "промотиране" на тази операционна система.

Въвеждането на Internet също премина през известни перипетии, като се започне от връзката – от dial-up през телефонна линия (аналогова) чрез модем – скъпо удоволствие с ограничен брой минути и блокиране на телефона – през изграждането на оптични кабелни мрежи с неограничен достъп и висока скорост, до достигането на свободни Internet пространства Wi-Fi (магазини, молове, кафенета, улици и площади от градската среда). Да не забравяме, че имаше съзнателна съпротива от страна на определени инстанции срещу въвеждането на Internet в обучението. "Световната паяжина" не е собственост на една или друга фирма или институция, нейното съдържание не може да се контролира по традиционния начин и съществуваха и съществуват опасения, че огромните възможности за на мрежата могат да се използват за непочтени и престъпни цели (пиратство, измами, неприлично съдържание и др.). В същото време се откриха неподозирани възможности за достъп до текстова информация за нуждите на чуждоезиковото обучение и за лингвистичните изследвания.

През този период Компютърната група на ИЧС продължи с разработването главно на тестове по чужди езици. Беше сменена машинната база – от "Правец-82" преминахме на английските 8-битови "Acorn BBC", а

след това към 16-битови IBM-съвместими компютри. Компютърните зали се увеличиха, а някои катедри като тези по български език включиха 11 компютърни теста като част от комплексния изпит по български, а катедрата по Немски език замени финалния писмен изпит на начинаещите групи с тестови програми на РС. Поради несъвместимостта на различните платформи се наложи да препрограмираме всички продукти първо за британските машини, след това за IBM-съвместимите. Длъжни сме да уточним, че "Ascom BBC" бяха специално създадени за целите на обучението и програмният им език BASIC беше от четвърто поколение, осигуряващ набор от средства и подпрограми за повишаване производителността на програмистите.

Бяха разработени програми за анализ на текстове – OCR програма за въвеждане на текстове чрез скенер (програмата бе специално разработена от софтуерна фирма по поръчка и съгласуване с Компютърната група), азбучно подреждане на словоупотребите за нуждата на изработване на речници, конкордиращи програми (concordancers, конкордансъри) за анализ на честотността и микро-контекста на словоформите и др. Осъществихме и някои изследвания за възможностите да се оптимизират и валидират тестове по чужди езици – след изработването на голяма по обем база задачи с многовариантен избор на отговора, всички курсисти от съответния език изпълняваха теста, като машината записваше в отделен файл как съответният курсист е отговорил на задачата, верен ли е отговорът и пр. информация. След специално разработена програма за обработка на данните изчислихме коефициент на валидност и коефициент на трудност на всяка отделна задача, след което вече имахме възможност да изготвяме езикови тестове с различна трудност.

3. Трети етап – от 2000 г. досега

Този етап се характеризира с още по-силно развитие на възможностите на персоналните компютри – висока тактова честота на процесорите, голяма оперативна и външна памет, интегриране на периферните устройства в дънната платка на масовите компютри, всичко това придружено с

чувствително намаляване на цената на основните конфигурации. Почти всяко домакинство притежава персонален компютър, много често използват повече заради комуникационните му възможности.

Основното явление, което обаче бележи този етап, е появата и развитието на "мултимедията". Още през 80-те години имахме възможност да се обучаваме по време на нашия стаж в CIEP-Sèvres (Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres – Международен център за педагогически изследвания в Севр) в прилагането на мулти-медийна среда. Тирето е многозначително – тогава мулти-медия означаваше използване на много медии едновременно в класа по чужд език (магнетофон, телевизия, екранни средства), като по възможност всичко се управлява от компютъра. Като носител на видеоинформацията се предвиждаше видеодискът, който обаче не получи широко разпространение поради високата си цена като инструмент и като захранваща документация (дискове). Преподавателите продължиха с използването на аналогови видеомагнетофони. Въвеждането на касетата, линейният достъп до желаните откъси (бързо пренавиване напред или назад) отнемаше не малко време, а катодните екрани изискваха специално оборудване за затъмнение.

Съвременната представа за мултимедията е следната. Докато преди всеки вид информация имаше различен носител – хартия за текста, магнетофонна лента за звука, видеолента за анимирания образ, цифров вид за компютърния текст – и всичко това създаваше трудности за преподавателите по чужд език, понеже изискваше различни умения за ползване на отделните елементи на мулти-медията, то след повишаването на възможностите на Windows всички видове информация се записват в един и същи вид (цифров код) и могат да се представят на един и същи носител, разчитан от едно единствено устройство – персоналният компютър. Нека припомним, че информацията, извеждана на екран от компютъра, е два вида – статична и динамична, като всеки вид се разделя на два под-вида (Таблица 11):

Статична информация	Динамична информация
Текст	Звук
Неподвижно изображение	Анимирано изображение (видео)

Таблица 11 - Видове информация на екрана на РС

По принцип, говорим за "мултимедия", когато имаме едновременна употреба на поне три от четирите вида информация на екрана. Но тогава телевизията – ефирна и кабелна – би могла да се възприеме като идеалния мултимедиен пример. Проф. Резо (Резо 2001) цитира различни автори, изразили мнение по темата за мултимедията – Франсоаз Дьомезиер, Алберганти, Пьотижирар, Лансиен (Demaizière 1996, Ginet 1997, Petitgirard, Lancien 1998) и др. Според тях (по Резо), атрибутите на мултимедията са следните – хипертекст, многоканалност, мултиреференциалност и интерактивност. Хипертекстът е възможност за навигация в текстов масив с помощта на хипервръзки, многоканалността е възможност за избор на потребителя на канал/и за получаване на информацията, мултиреференциалността е възможност за разнообразяване на информационните източници около дадена тема. Ще приведем като пример дефиницията, съставена от Резо:

Една обучителна мултимедийна среда се характеризира с групирането на един и същи носител на поне два от следните елементи: текст, звук, фиксирано изображение, анимирано изображение в цифрова форма. Тези елементи са достъпни чрез информатична програма (софтуер), позволяваща различна степен на интерактивност между потребителя и горесцитираните елементи. Под интерактивност ние разбираме възможности за навигация, хипернавигация (чрез хипервръзки), търсене на информация (свободно или направлявано) и онлайн помощ. В случая, когато продуктът предлага дейности от типа „упражнение“, качеството на обратната връзка (както положителна, така и отрицателна), предоставено от софтуера – каквито и да са избраните форма и канал – ще бъде определящ критерий за качеството на продукта. В случая на продукт, предназначен за институционална употреба,

възможността за запазване на следа от дейността на обучавания, предназначена за преподавателя, ще се разглежда като допълнителен коз. В случая на продукт, предназначен за употреба онлайн, възможността да се влезе в синхронна или асинхронна комуникация ще се разглежда като желана характеристика (Rézeau 2001).

Както Резо, така и другите автори изрично наблягат на елемента "интерактивност", като разграничават три нива на интерактивността:

- първо ниво – операторът (обучаваният) дава команда на компютъра и той се задоволява да я изпълни;

- второ ниво – компютърът изпълнява командата и дава обратна връзка за текущата операция – имаме двупосочно отношение;

- трето ниво – когато обучаваният може да въздейства върху информацията, предоставени му от системата. Наблюдаваме елемент *незабавност* между командата и обратната връзка, потребителят и системата влизат във взаимодействие от *диалогов режим* (вербален и невербален).

В литературата "интерактивност" се разбира като комуникация между човека и машината, за релацията обучаван/преподавател се предпочита "взаимодействие" (interaction).

Интерактивността ни препраща към дългата традиция на учене чрез действие.

Интерактивността остава съществена характеристика на мултимедията, каквато и да е възприетата гледна точка: тя е главното условие, което трансформира една среда в оборудване за учене (Rézeau 2001).

Накрая, нека обърнем внимание, че през този период се наблюдава неотменимо отваряне към ресурсите на световната мрежа на Интернет –

всъщност компютърът на потребителя се превръща в елемент на един по-голям, световен компютър.

В първата част имаме възможност да покажем голямото разнообразие от програмни продукти, имащи отношение към прилагането на ПК в процеса на обучението. В действителност, компютризираното ЧЕО може да бъде осигурено с програми по три основни направления:

1. Готови учебни програми. Това са програми на реномирани фирми и издателства, разработващи подобни учебни пакети. Това е най-лесният начин за разрешаването на проблема за захранване на техниката с подходящи програми за ЧЕО, но в същото време той крие някои недостатъци. Ето два от най-сериозните:

а) готовите програми от чужди фирми не са съобразени с учебното съдържание на българските програми за чуждоезиково обучение, или поне не отчитат спецификата на използваните в системата на образованието учебници и учебни комплекти. Получава се разминаване както в лексикалната, така и в граматичните прогресии на програмите и евентуалните учебници. Когато един обучаван среща в компютърното упражнение допълнителни трудности от подобен характер, неговото внимание се раздвоява, могат да възникнат задръжни процеси и като следствие ефективността от прилагането на микропроцесорната техника се намалява.

б) програмите, изготвени от чужди издатели, не отчитат особеностите на родния език на обучаваните. Подобен недостатък е характерен, впрочем, и за налаганите оригинални системи за ЧЕО.

2. Генератори на уроци. При тези програмни продукти учебното съдържание може да се контролира и адаптира съобразно нивото на учебната група и нуждите на преподавателя, но последният е ограничен в рамките на възможностите на използвания генератор на уроци. Това може да доведе до досадно повторение на типови упражнения, в които се променя само съдържанието. След време обучаваните могат да изгубят мотивация за

работа с техниката поради еднообразието на уроците, както това може да се наблюдава при четирифазните упражнения за езиковата лаборатория.

3. Авторски разработки на преподавателя. Без да се отричат останалите възможности за захранване на обучението по чужд език с програми, този вариант е оптимален от гледна точка на методиката на ЧЕО, тъй като преподавателят вече има възможност да се съобрази с всички изисквания към изработването на учебния продукт, като ги съчетае със собствените си схващания за структурата и целите на програмата.

Основният проблем обаче остава конкретното разработване на дадена програма за чужд език. В момента такива програми се разработват от три вида автори:

а) програмисти - техните програми са съобразени с техническите изисквания на използвания програмен език, отличават се с бързодействие, използват почти всички възможности на ПК (текст, цвят, звук, графика, анимация). За жалост в по-голямата си част разработките на отговарят на изискванията на учебния процес, тъй като техните автори по принцип не са запознати с методиката на ЧЕО.

б) преподаватели - нерядко преподаватели, притежаващи компютърна грамотност и усвоили в една или друга степен някакъв програмен език, започват да правят програми за задоволяване на собствените си нужди. Тези програми обикновено са тромави, крайният им вариант се изготвя след неимоверни усилия по отстраняване на грешките при програмирането, липсва изяществото на професионално изготвената програма. В замяна на това са спазени всички принципи и изисквания на ЧЕО.

в) авторски колективи - включващи преподавател по съответния език и професионален програмист. Този вариант с разрешаването на проблема с изработването на учебните компютърни програми е най-добър, защото в най-висока степен се съчетават професионалните умения на преподавателя с тези на програмиста, а съвместно изготвеният програмен продукт задоволява всички изисквания на учебния процес при ЧЕО.

Част от авторите във френскоезичната литература по въпроса изказват съмнения във възможността преподаватели-практици сами да създават обучителни компютърни модули и програми. Дьомезиер (Demaizière 1986) даже използва термина "bricolage" (майсторене, занаятчийство, направи си сам). Все пак в по-късна публикация (Demaizière et Dubuisson, 1992), авторката не изключва възможността преподаватели-практици да изготвят напълно стойностни обучителни продукти за компютър. Изготвянето на допълнителна учебна документация (вкл. компютърни обучителни обекти) не се проявява след появата на аудио-визуалните и информационните технологии (АВИТО, ИКТ), преподавателите винаги са допълвали традиционните методи с допълнително разработени материали – автентични графични, текстови, медийни, аудио-визуални материали. В тази линия се вписват и разработките на компютризирани модули и курсове за изучаване на чуждия език.

Според всички автори, преподавателят не е длъжен да усвоява задължително език за програмиране поради редица причини, между които и такива от личен характер: трудност и време за усвояването на подобен език, несъответствие в типа мислене на филолога и програмиста, трудност при възприемането на логиката на програмирането, особено след определена възраст, и т.н. Все пак се посочва, че ако преподавателят е минал курс на обучение за работа с ПК, то той ще познава по-добре истинските възможности за машината и ще изготвя сценариите на програмите по-лесно и по-ясно, а с това ще улеснява и работата на програмиста. Брайън Фарингтон, един от изтъкнатите специалисти в областта на компютризираното ЧЕО (по Норман Дейвис, 1985), твърди, че преподавателят ще извлече по-голяма полза от ПК, ако вече се е опитвал да напише една или две програми или да адаптира вече готова програма. Освен това преподавател, разработвал компютризирани обучителни модули или програми, променя отношението и възприятието си за преподавания от него език, като обогатява собствените си компетенции.

IV. 2. ПРИНЦИПИ ПРИ ИЗРАБОТВАНЕТО НА УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ ЗА КОМПЮТРИЗИРАНО ЧЕО

В изследваната от нас литература са описани много вече разработени и внедрени модели на уеб-базирано обучение. Скромната задача на нашето изследване е да покажем на преподавателя как да използва възможностите на информатиката като втори медиатор в учебната ситуация по чужд език. Ето защо няма да правим подробен преглед на описаните модели, а само ще приведем като сравнителна таблица някои от схващанията на водещи автори за фазите на изготвяне на учебен информатичен продукт (по Резо Rézeau 2001 и Кременска, 2010).

Дъповер (Derover, 1998)	Дьомезиер и Дюбуисон (Demaizière et Dubuisson 1992)	Гарисън (Garrison 2008)
<p>макроравнище на планиране</p> <p>фаза 1: идентифициране</p> <ul style="list-style-type: none"> очаквани постижения условия за включване визирана публика <p>фаза 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> преследвани цели препятствия избор на носител 	<p>макроравнище на планиране</p> <p>съчетаване на компетенции:</p> <ul style="list-style-type: none"> дидактични (експертиза на съдържанието) педагогически в компютризирано обучение и медиатизация <p>ресурси и препятствия определяне на целите:</p> <ul style="list-style-type: none"> модели на преподаване и учене 	<p>Фаза на анализа</p> <ol style="list-style-type: none"> Ключови резултати от обучението – знания, умения, отношение Какво да се запази от съществуващия курс? Какво да се трансформира? <p>Фаза на дизайна</p> <ol style="list-style-type: none"> Какви видове обучителни дейности да бъдат създадени така, че да интегрират присъствените и извънкласните компоненти?
микроравнище на	микроравнище на	

<p>планиране</p> <p>фаза 1: извличане на познанията</p> <p>фаза 2: анализ на информацията</p> <p>фаза 3: организиране на информацията според експлицитна (педагогическа) стратегия</p> <ul style="list-style-type: none"> • описателна • ръководено откриване • чрез решаване на проблеми • структурна <p>фаза 4: създаване на интерфейса и избор на преноса</p> <p>фаза 5: изработване на ситуации за учене: постановка</p> <ul style="list-style-type: none"> • избор на езици за комуникация (вербална или иконична) • управление на екрана • управление на дейността на 	<p>планиране</p> <p>определяне и дидактично структуриране на съдържанието</p> <p>педагогически сценарий на дейностите и управление на дейността на обучавания</p> <p>графични презентации (помощ на създаването / на придвижването)</p> <p>хартиен макет</p> <p>обработка на съобщенията на обучавания (анализ на отговора)</p> <p>управление на напредването</p> <p>проследяване на пътя</p> <p>медиатизация: информатична реализация и медиатизиране</p>	<p>2. Какви са очакванията за участие на студентите по време на занятията и извън тях (разпределение на времето между двете форми).</p> <p>3. Как ще се използва описанието на курса?</p> <p>Фаза на разработване – създаване на дейности, план за оценяване и съдържание на курса</p> <p>Фаза на приложение – апробация на курса (институционни проблеми, разпределение на времето, проблеми за студентите от виртуалната среда)</p> <p>Фаза на оценяване (определяне на ефективността на курса от смесен тип и разпространение на резултатите)</p>
--	---	---

обучавания		
------------	--	--

Таблица 12 – Съпоставка на моделите за изготвяне на компютърни дидактически материали

В дългата ни практика на разработване и прилагане на обучителни и контролиращи компютърни продукти, която започнахме в условията на липса на съответна методологическа литература по въпроса, ние бяхме принудени на терен да определяме фазите на разработване на програмите.

Основните принципи при изготвянето на учебни програми за ЧЕО формулирахме на базата на наблюденията на някои от авторите (Кенинг и Кенинг 1983-1984, 88; Отман, 1986, ; Варгас 1986, Кременска 2011) и на собствения ни практически опит в тази област, и ги класирахме първоначално в три групи:

- принципи на предварителната подготовка;
- принципи на конкретното разработване на програмата;
- принципи за изследване на ефективността на продукта.

По-късно, след запознаване с последните публикации по въпроса, ние променихме нашата схема, като стъпихме на схемата на Пикар и Браун (Picard et Braun, 1987), която ни допадна поради почти пълното съвпадение на спонтанните ни открития и която обогатихме и разширихме с някои идеи, взети назаем от схемите, посочени по-горе в сравнителната таблица.

Можем да очертаем етапите на концепция на програмен продукт за ЧЕО както следва

1. Предварителна подготовка (макро-равнище):

- а) теоретична педагогическа обосновка и методологически подходи;
- б) крайни цели на продукта ;
- в) психо-педагогически характеристики на целевата група обучавани;
- г) степен на автономия на обучавания;
- д) носител и медиатизатор;

е) технологични проблеми и себестойност.

2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)

а) определяне на вида на програмата;

б) определяне периодичността на прилагането;

в) определяне и структуриране на съдържанието;

г) определяне степента на самостоятелност на програмата.

3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)

а) избор на интерфейс и съответно програмиране;

б) решаване на проблеми с извеждане на информацията;

в) решаване на проблеми с въвеждането на отговорите (input);

г) избор на анализа на отговорите и съответната обратна връзка;

д) решения по дизайна на продукта:

- звук;

- цвят;

- четивност (шрифт);

- време;

- обслужване

4. Постпродукция – приложение, валидиране и оценка.

Нека разгърнем малко по-подробно различните точки в тази схема:

IV.2.1. Предварителна подготовка (макро-равнище):

а) На този етап преподавателят, решил да разработи компютърен обучителен обект, трябва да е наясно с основните педагогически теории, които обуславят преподаването и ученето в сферата на чуждите езици. Това ще му помогне да подбере най-добрата стратегия – за едни дейности бихейвиоризмът все още има положително влияние, за други конструктивизмът е видимо по-добър. Понякога се налагат съчетания от компилативен тип на две или повече течения. Освен това трябва да се отчита ви методологическата система (комуникативна, комплексно-интегрална, функционална или др.). Много преподаватели, хвърлили се да правят

подобни програми, твърде много се увличат от технологичните възможности и се отдалечават от педагогическата и методологичната основа.

б) Крайните цели на продукта – авторът трябва да определи какво ще постигне в края на изпълнението на програмата – дали ще представи знание по първи канал на комуникацията (ако използваме кибернетичния модел на педагогическата ситуация), дали ще спомогне за научаване на знание или изграждане на умение. За целта той трябва да се опре на постиженията на свързаните с ЧЕО науки: приложна лингвистика, психология на ученето и философия на образованието. Самоцелен програмен продукт е само разхищение на време и компетенции, ако не води до някакви очаквани резултати.

в) Важно е авторът да има представа за психо-педагогическите характеристики на целевата група обучавани. В нашия конкретен случай това са студенти със средна възраст 20-23 години, поставени в положение на принуда и неизбежност (трябва да постигнат ниво В2 на избрания език за 2 години според учебната програма и условията на Университета). Тази социална група се характеризира освен това с голям абсентеизъм (отсъствачество) по обективни причини (работа, майчинство) и субективни причини (болест, незаинтересованост, мързел). Следователно, трябва да се съобразим с категорията възрастен обучаван с всичките ѝ характеристики (Приложение 5).

г) Степента на автономия на обучавания ще определи по какъв начин авторът-преподавател ще може да разчита на отговорността на обучавания да изпълнява предоставените материали. Това ще определи как да се контролира работата с помощта на синхронната или асинхронната комуникация.

д) Изготвянето на информатичен продукт предполага авторът да познава наличните материални медиатизатори (машини, софтуер, Интернет и др.). Носител на продукта е индивидуален персонален компютър или такъв в мрежа, а медиатизатор може да бъде персонален или институционален сайт или платформа за дистанционно обучение от типа MOODLE.

е) В нашия конкретен случай не съществуват технологични проблеми за разработването и прилагането на компютризирани обучителни и контролиращи продукти. Почти всички студенти притежават компютри, в библиотеката и в специални зали имат безплатен достъп до необходимата им техника. Разработването на програми за обучение и контрол от страна на преподавателя свежда себестойността на продуктите само до инвестираните в разработката време и усилия. Друг е въпросът, ако продуктът изисква участието на професионални програмисти. Нашата задача обаче е да покажем, че преподавателят практикант може да се справи и сам.

IV.2.2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)

а) Определяне на типа на програмата - изпитна или обучаваща.

Това ще помогне да се определи структурата на програмния продукт. Компютърният тест, използван за изпит, има линейна структура, появяването на всяка следваща задача (item) зависи от изпълнението на предидущата; обучаваният няма възможност да ползва помощ, има право само на един опит на задача, а накрая получава оценка в зависимост от правилното изпълнение на определен брой задачи (тест от Скинъров тип). Ако тестът анализира отговора на обучавания и го връща след обяснения към същата задача (водене към правилния отговор) имам тест от Краудеров тип.

Когато авторът (преподавател или програмист) е избрал изпитваща програма, той трябва да е наясно дали тя ще бъде

- диагностичен тест (в началото на обучението);
- контролен тест;
- изпитен тест;
- финален тест (в края на обучението,

като по този начин определи и времето на прилагането ѝ в процес на обучението.

Компютърният урок (обучаваща програма, tutorial) от своя страна предполага разклонена структура, с възможност за извикване на отделни модули с обяснения по представяния материал. В зависимост от

изпълнението на обучавания се предлага една или друга възможност, или пък той сам избира определена стратегия за по-нататъшна работа в средата на програмния продукт. Съществува възможност и за съчетаване на обучаващата програма с изпитващата, като по избор на обучавания може да се избере опция "упражнения" или опция "тест". При обучаващите компютърни продукти подаването на всяка "порция" от учебния материал може да зависи от усвояването на предишната (след контролни тестови задачи) - по този начин постигаме максимално приближаване до изискванията на програмираното обучение.

б) Определяне на периодичността на прилагане на програмата.

Авторът, изправен пред задачата да изготви сценарий или програма, може да избира пред няколко възможности:

- поурочно програмиране, т.е. програма за всяка урочна единица;
- преговорни програми - след определени групи уроци, обединени в по-големи урочни единства (unities, unités);
- контролни и изпитни тестове.

Както показват резултатите от нашите анкети, обучаваните биха желали да работят с подобни програми или при всяка урочна единица (62 %), или при преговор (42 %), или при самообучение (44 %). Внимание буди фактът, че тестът във всичките му форми не се предпочита от обучаваните.

Практиката и нашият опит ни учат, че поурочното програмиране не е рентабилно, тъй като отнема много сили и средства от една страна, и може да досади на обучавания от друга. По-удобни за изготвяне са преговорните програми, защото позволяват да се глобализира материала, чието усвояване трябва да се провери и/или оцени.

в) Определяне и структуриране на съдържанието

Тук изборът на преподавателя-автор трябва да вземе предвид не само граматичната и лексикалната прогресии от прилаганата методическа система, но също така и нуждите на обучаваните, и постиженията на съпътстващите науки. Обикновено се следва граматичната и лексикалната прогресии на методическата система, но тъй като целим да разнообразим представяното и

упражнявано съдържание, можем да прибегнем и към авторски упражнения или вече разработени такива, съобразени с достигнатото равнище от страна на обучаваните.

През миналите години се определяше такова съдържание, което се подлага на алгоритмизация – главно лексика, граматика и отчасти синтаксис на равнище номинални, вербономинални и др. конструкции. Сега, с разширените възможности за представяне на четирите характерни за компютъра видове информации, изборът на съдържание трябва да се ръководи главно от поставените цели и от нуждите на обучаваните.

г) Определяне степента на самостоятелност на програмата.

Програмният продукт може да бъде самостоятелен, т.е. да не е свързан с лексиката и граматиката на конкретен учебник по езика. Това налага авторът да се съобрази както с основните положения при изучаване на граматичните правила (граматична прогресия), така и с честотния речник на езика-цел, за да се избягнат допълнителни трудности пред обучавания при изпълнение на програмата. Наблюденията ни в практиката показват, че в общи линии граматичната прогресия на всеки отделен учебник не се отличава много от тази на другите учебници. По-сериозни разлики се наблюдават в лексикалната прогресия. Свързването на компютърната програма с конкретен учебник и с неговите граматична и лексикална прогресии може да ограничи в една или друга степен универсалното ѝ приложение в обучението.

IV.2.3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)

а) Избор на интерфейса и съответното програмиране

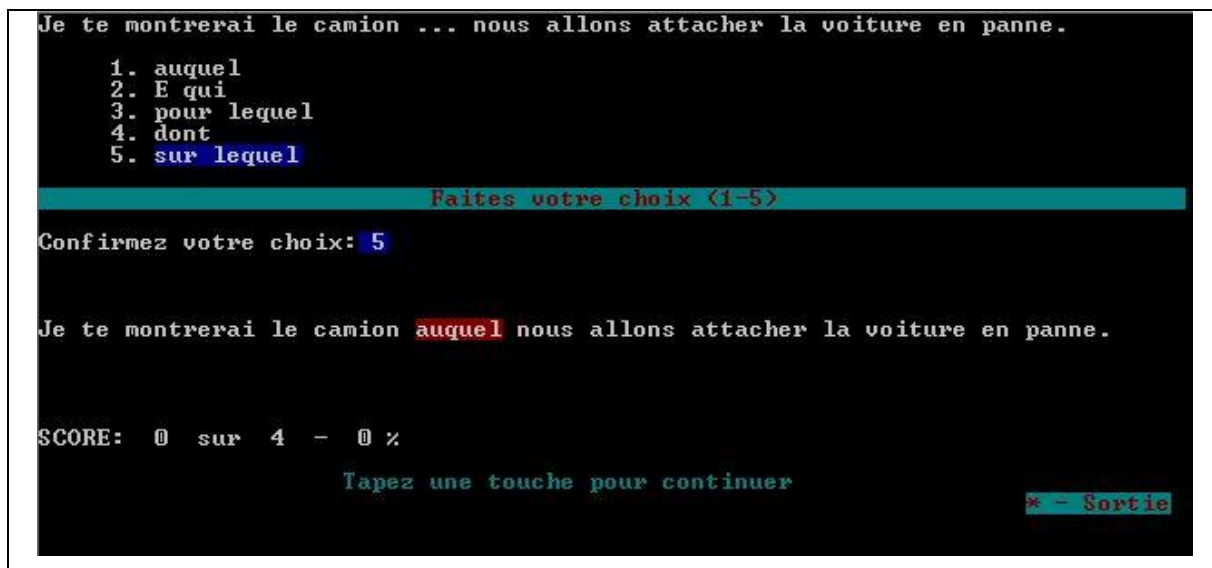
В началото на интензивното прилагане на компютрите в ЧЕО доминиращата оперативна система беше DOS. Това принуждаваше преподавателите-ентузиаста да овладяват език за програмиране, обикновено BASIC. Както посочват нашите литературни източници, а и както говори собственият ни опит, трудно е в едно и също лице да се съчетаят както

високи професионални педагогически умения, така и технически умения на добро професионално равнище.

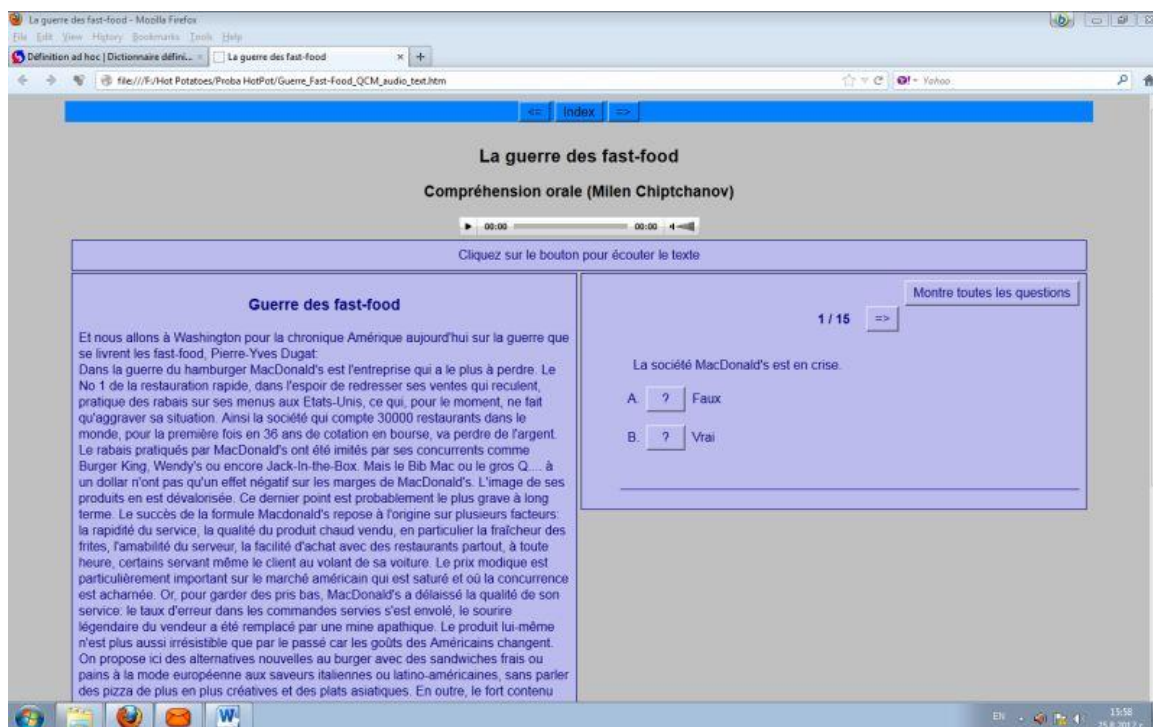
С появата, развитието и разпространението на графичната операционна система Windows и свързаните с нея обектно ориентирани програмни езици като Visual Basic, C++ и др., програмирането надхвърли възможностите на обикновените преподаватели-практиканти и те се насочиха главно към използването на готови продукти. За тяхно улеснение бяха разработени т.нар. авторски езици и системи, но те не получиха голямо разпространение поради сложността на обслужване и високата им цена. От началото на 2000 г. (условно) се появиха приложно-ориентирани пакети за изготвяне на компютризирана учебна документация, които не изискват специални компютърни знания и умения. За пример можем да цитираме Toolbook 11 и Hot Potatoes 6.

За илюстрация ще покажем екрани на учебни компютърни продукти от 80-90-те години и екран на подобен продукт, създаден с Hot Potatoes.





Графика 19 – Екрани на тестове под DOS



Графика 20 – Екран на упражнение за разбиране при четене и аудиране във формат HTML

б) Решаване на проблеми с извеждане на информацията

Тези проблеми са свързани както с поставените задачи, така и със структурирането и сценарийната разработка на дадения продукт. Графичната

среда Windows позволява съдържанието да се изведе във формат WYSIWIG (What You See Is What You Get), т.е. обучавания вижда текста така, както би бил разпечатан с всички форматираня. Освен графичния вид, много важни са инструкциите и обясненията относно задачата, начина на обслужване на продукта, а също така и помощта, която евентуално би се давала на обучавания по време на работа.

в) Решаване на проблеми с въвеждането на отговорите (input)

Авторът на педагогическа документация за ПК не трябва да забравя, че целта е да се усвоят знания и да се изградят умения по езика-цел. Затова проблемът за въвеждане на отговора от страна на обучавания трябва да бъде решен с оглед целите и най-вече характеристиките на езика. В началото на нашата практика, поради ограничените възможности на ПК, въвеждането на отговор чрез изписване на поредица от символи (дума), особено на езици с диакритични знаци, се избягваше. Обучаваният трябваше да избере отговора си и да го въведе чрез цифров или буквен индекс (1, 2, 3... или А, В, С ...). В по-късен етап това ставаше с помощта на обект, асоцииран с команда (бутон).

Много автори и потребители на компютъра забравят, че това е машина за обработка на информация, която не знае езика-цел. Проверката на правилността на отговора представлява просто сравнение на поредици символи в кодов вид, и всяко разминаване в символите води до отчитане на грешка и съобщение за това. В недалечното минало интегрирахме към кода на програмата модули (подпрограми), които елиминираха евентуални неволни грешки или умишлено затрудняване на софтуерния продукт (напр. ако очакваният отговор е местоимението "celui", ние сме наблюдавали наред с правилния отговор и опити за блокиране на програмата с отговори като CELUI, Celui, C e l u i и даже CeLui). Новите програмни пакети за изготвяне на упражнения във формат HTML включват както възможности за улеснение при изписването на отговора (включително и диакритични знаци), както и предвиждане на други възможни (допустими и недопустими) отговори.


г) Избор на анализа на отговорите и съответната обратна връзка

Като изхождаме от целите, които сме си поставили, а именно да предоставим на преподавателя инструмент в помощ на медиацията между знанието и обучавания, смятаме, че решаването на този проблем е от изключителна важност. Обучаваният, работещ сам с продукта в присъствена форма на обучение (автономия и самообучение), трябва да получава ефикасна обратна връзка за работата си. Обратната връзка (дори френскоезичните автори възприемат английския термин *feedback*), може да бъде положителна или отрицателна. Положителната обикновено е потвърждение на правилността, като за предпочитане е да се избягват суперлативни или еуфорични форми ("Много добре", "Отлично", "Правилно" вместо "Прекрасно", "Чудесно" или на ниво фамилиарен език като "Супер!!!"). Обикновено, всички коментари извън този за правилен отговор фактически са отрицателна обратна връзка.

Обратната връзка за целите на ЧЕО може да приеме две форми:

- експлицитна – грешно въведеният отговор води до извеждане на правилото и даже до отваряне на екран с обяснение на упражняваното явление;

- имплицитна – обучаваният се насочва към правилния отговор чрез асоциации с обясненията в присъствената форма или чрез лек намек за правилността. Така авторът се опира на предполагаеми изградени познания и умения. По този начин се активира мисловния процес, вместо да се губи време в повторно обяснение на вече обясненото, но неусвоено правило. Ето един пример на задача с многовариантен тип отговор (*multiple choice*) върху френските предлози за имплицитна форма на водене към правилния отговор:

Q13 – Pierre va  la poste et porte un grand paquet.	
Варианти	Коментари
à	Правилно! Предлогът "à" посочва крайния пункт на движението
de	Предлогът "de" въвежда начален пункт на движение

chez	Този предлог изисква одушевен обект - "chez le coiffeur"
sur	Този предлог обозначава суперпозиция с контакт ("върху")
dans	Този предлог означава "вътре" затворено пространство

В нашия конкретен случай не са подходящи подкрепи на избрания отговор с анимации, звукови сигнали или екранни зрителни ефекти. Те са по-адекватни в учебна ситуация при малки деца, но не и в самоподготовката на студенти.

д) Решения по дизайна на продукта:

- **звук** – както имахме вече възможност да уточним, в съвременните версии на графичната система Windows имаме възможност за интегриране на мултимедийни обекти в учебната документация, изготвяна от преподавателите. Това може да стане по два начина – или с препратка чрез линк към файла за прослушване или преглеждане, който се стартира с наличните за съответния компютър програми за възпроизвеждане на звук (плейъри), или чрез интегриране на плейъра към кода на упражнението. Второто решение изисква известни компютърни знания и умения от страна на преподавателя, но е напълно постижимо за всеки мотивиран автор на програми.

- **цвет** – цветът играе немаловажна роля при извеждането на информация към обучавания по време на работата му с учебната програма. В началото на практиката ни използвахме червения цвят, за да сигнализираме грешка при изпълнението. Сега във Windows имаме възможност да съчетаваме различни цветови палитри (набори) и да създаваме както благоприятна среда за обучение, така и са съчетаваме текстовия коментар с цветови решения. В литературата са описани изследвания на цветови съчетания за прилагане в обучението с ПК. Според специалистите, най-подходящ, най-приветлив и най-добре приеман е светлосин или прасковен фон (peach, saumon) и тъмни (черни или тъмносини) букви. При съвременните плоски LCD монитори може да се спазва и генетично

заложената нагласа да четем "черно на бяло" (по аналогия с традиционните печатни материали), но все пак все още има доста голямо разпространение на катодни монитори, при които четенето на текст от малко разстояние уморява очите и създава дискомфорт у обучавания, особено ако той извършва и други, професионални дейности на същия компютър.

- **четивност (шрифт)** – вече сме третирали въпроса за шрифтовете при извеждането на текстова информация на компютърния екран⁵. Изучаването на чужд език, т.е. на знакова система за комуникация, предполага интензивна работа с текстове. Четивността на компютърно извежданите текстове се изследва чрез специализирана техника, проследяваща преместването на погледа при възприемането на текст от екрана. Изследванията на специалистите (Ерлиш и Тардийо 1985, Габриел 1986, Варгас 1986 и др.) препоръчват да се използват четивни шрифтове за извеждането на текста на екрана – сансерифни за заглавията и серифни за основния текстови корпус. Нека напомним, че серифните шрифтове се отличават с малки "мустачета" на знаците, които са остатък от лигатурите между буквите при ръкописните шрифтове и улесняват четивността, тъй като въздействат подсъзнателно на обучавания, обръщайки се към генетично заложената му нагласа да чете ръкописен шрифт. В някои упражнения от методическите системи по френски се показват автентични документи, носители на ръкописно представен текст. Длъжни сме да обърнем внимание, че усвояването на азбуката и писането в използват традиции на калиграфията, които не са едни и същи в различните страни, а това може да породи (и поражда) затруднения за разчитане на текстовото съобщение. За целите на автентичността могат да се използват ръкописни или курсивни шрифтове (напр. за лично писмо), но не и такива с твърде артистичен дизайн. Съществува и друг проблем – програмата трябва да се реализира така, че да се изпълнява в максимална степен на всякакви машини. Използването на твърде ефектни или артистични шрифтове може да се провали поради липсата им на машината на потребителя-обучаван.

⁵ Шипчанов Милен, Шрифтовете не са от вчера, сп. PC&Mac World, брой 5, 1994, стр. 86-88.

- **време** – съществува възможност факторът време да бъде включен в обучителния компютризиран модул. Това обикновено става при изграждане на имения за спонтанност на отговора или за бързина на действието (близко до игровия елемент). В нашата практика направихме следния експеримент. В тест за проверка на знания по граматика включихме измерване на време от момента на подаване на задачата до момента на натискане на отговора (правилен или не е от значение). Този интервал от време ние нарекохме "време за обмисляне" и нулевата ни хипотеза беше, че колкото по-голямо е времето за мислене, толкова по-добър ще бъде резултатът. Резултатите от експеримента могат да бъдат видени в Приложение 6. Едната колона е времето за мислене в секунди, а втората колона показва успеваемостта в проценти. За наша изненада коефициентът за корелация беше близък до 0 ($R = -0.137$). При анализа стигнахме до заключението, че най-добрите и най-слабите обучавани правят теста бързо и по този начин взаимно се елиминират в изчисляването на коефициента за корелация. Остават и.л. със редно време и средни резултати. Ето защо, ако обучителният модул не се създава с цел изграждане на умения (бързина, спонтанност), не е препоръчително да се включва факторът време. За тест на хартиен носител се възприема експертното мнение за 30 сек. за задача с многовариантен избор с 4 дистрактора.

- **обслужване** – макар и не пряко свързан с педагогическата страна на прилагането на компютърна техника в ЧЕО, проблемът с обслужването е много важен. В нашата практика винаги сме се старали обучаваният да не изпитва трудности със самия интерфейс и обслужването му, защото основната цел е усвояване на знания и изграждане на умения по езика цел. Всеки продукт трябва да предвижда:

- лесно въвеждане на данните (бутони или изписване с помощ за диакритичните знаци);

- възможност за изход по всяко време на изпълнението, освен ако не става въпрос за изпитен тест – в старите варианти имаше специален бутон, който не носи знак от системата на езика цел, с който всеки обучаван

имаше възможност да излезе от програмата по всяко време. В съвременните варианти на Windows всяко упражнение или модул се отваря в отделен прозорец, който може да бъде затворен безпроблемно.

- ясни команди и инструкции за действията (напр. на тестовете по английски бяхме подали инструкция "Press A key to continue!". Обучаваните насочваха вниманието си към натискане на клавиша "A", без да осъзнават, че по този начин искахме да покажем, че може да се натисне **ВСЯКАКЪВ** клавиш. След като осъзнахме недоглеждането, съобщението придоби вида "Press a key to continue".

IV.3. КОМПЮТЪРЪТ КАТО ИНСТРУМЕНТ В ЧЕО

IV.3.1. Текстобработка

Преди доста години имахме възможност да споделим виждания и опит за прилагането на текстообработващи програми в ЧЕО⁶. Тук ще резюмираме и осъвременим някои наши идеи, тъй като владенето на MS Office влиза в задължителните знания и умения на студентите от НБУ.

Съвременните тенденции за интензификация на учебния процес по чужд език в последните години налагат използването на методически системи, които акцентират повече върху комуникативната страна на обучението и пренебрегват едни или други речеви дейности, най-вече писането. Както посочват някои автори (Collinot 1987, Huffman Goldberg 1987), тази речева дейност, с дидактическия и педагогическия си статут, с предварителните знания, които изисква, е един от главните елементи на усвояването на чуждия език.

В ерата на средствата за масово осведомяване писаният текст придобива особено важно значение, тъй като е единственото средство за комуникация, неподчинено на линейността и на скоростта на устната реч. В същото време на практика изграждането на умения за писане се осъществява по пътя на налучкването, на опита и грешката, а това отнема време и средства без да се постига голям резултат.

Друг важен проблем при интензивното обучение на възрастни е преходът от общоезикова към специализирана подготовка на чужд език. По принцип специализираното обучение предполага работа с автентични текстове, представящи базовата лексика на съответната дисциплина и основните структури, характерни за научния стил. В последно време се наблюдават тенденции за интегриране на комуникативни аспекти в този вид обучение. Според някои автори (4), строгият и стереотипен стил на някои от

⁶ ШИПТЧАНОВ М. Word Processing Programs in Foreign Language Learning. In "Theorie und Praxis". Institut für Sprachintensivausbildung (ISIA), Brandenburg-Plaue / Berlin / Sofia, No 1, 1990; ШИПЧАНОВ М. Текстобработващи програми в чуждоезиковото обучение. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 3, 1991.

документите, например търговската кореспонденция, убива желанието за работа у обучаваните. Следователно, необходимо е да се помисли за нови начини на динамично представяне и отработване на тези научни текстове, които да засилят мотивацията за обучение у възрастните курсисти.

Според наблюденията на чуждестранни автори, включването на текстообработващи програми в учебния процес е най-удобно през втората степен на обучение, тъй като продуцирането на писмен текст изисква определени знания и умения по чуждия език. Ние обаче считаме, че тези програми могат да навлязат и в по-ранен етап, особено когато знаковите системи на родния език и езика цел се различават (руски -> френски, немски -> руски, и пр.). При това обективните трудности, които неминуемо ще се появят при въвеждането на текста с помощта на клавиатура, ще подпомогнат от друга страна овладяването на специфичните особености на правописа на изучавания език. Известно е, че при писането на ръка и при писането чрез клавиатура психическите процеси са различни и това трябва да се използва при изграждането на правописни умения.

Практиката показва, че прилагането на микропроцесорната техника в учебния процес по чужд език спомага за преодоляване на някои от задържащите процеси при обучението на възрастни. Относителната автономия на компютърното работно място позволява на обучавания да работи върху своя вариант на текста без притеснение за евентуалните грешки или забележки от страна на преподавателя. Машината може да се превърне във фактор, който деблокира писмената продукция. Възможността да записват веднага идеите си, да вмъкват в текста нови идеи, да променят структурата на копието и пр. кара обучаваните по-свободно и с желание да коригират вариантите си. Наблюденията показват, че при работа с текстообработващи програми обучаваните увеличават значително обема на работите си и повишават тяхното качество. Това може да се обясни с факта, че компютърът опростява и улеснява физическия процес на записване на мислите при литературното творчество - пишещият не се отвлича от умствената дейност с действия като печатане, изтриване, коригиране,

разрязване и слепване. Текстобработките позволяват на обучавания да пробва различни словни съчетания и да подбере най-подходящото за поставената задача. Като му дават възможност да изследва определени текстови модели, те го доближават до евристичния подход към ЧЕО. Както е известно от литературните източници и както установихме от собствената практика, обучаваните натрупват знания по-лесно чрез активен творчески процес и лингводидактически игри, отколкото чрез пасивно слушане на лекции и уроци и изпълнение на различни упражнения за разбиране при четене и аудиране. Работещият с компютър обучаван участва активно в процеса на обучение, има възможност да контролира този процес и не е принуден само да повтаря или репродуцира различни учебни материали.

1. Интердисциплинарна подготовка (софтуер-език)

Сравнително представяне на командите от програмата (английски-френски-български):

а) команди с общ корен на английски и френски и калки на български, напр.

INSERT	- INSERE	- ВМЪКВАНЕ
QUIT	- QUITTE	- ОТКАЗ
COPY	- RECOPIE	- КОПИРАНЕ
SAVE	- SAUVEGARDE	- СЪХРАНИ
WINDOW	- ZONE-FENETRE	- ПРОЗОРЕЦ

б) команди с различни корени на френски и английски и съответствията им на български (кирилизирани Microsoft Word или Excell), напр.

HELP	- GUIDE	- ПОМОЩ
SORT	- TRI	- СОРТИРОВКА
TRANSFER	- LIT-ECRIT	- ДИСК
MERGE	- FUSIONNE	- ВМЪКВАНЕ
PRINTER	- SORTIE	- РАЗПЕЧАТКА

в) специфична терминология, свързана с компютърната техника, напр.

file	- fichier	- файл
bold	- gras	- получерен
font	- police	- шрифт
printer	- imprimante	- принтер, и т.н.

Първите стъпки в прилагането на програмата може да се правят в интерактивен режим, като под ръководството на преподавателя обучаваните въвеждат кратък текст, например служебно писмо, и в процеса на работа разкриват значението на командите. След завършване на конкретната задача може да се стартира и коригиращата програма. Предимството на този тип помощни програми от гледна точка на ЧЕО е, че те не поправят правописните грешки автоматично, а предоставят на потребителя възможност за избор от варианти от близки по правопис форми и той трябва да определи коя е необходимата за съответния контекст.

Запознаването с типичната за компютрите и техните програми лексика ще улесни работата на обучаваните и с други програми, работещи на принципите на WORD (таблични редактори за счетоводна дейност от типа LOTUS 1-2-3, издателски системи и т.н.).

2. Езикови упражнения:

а) Правописни упражнения:

- просто наблюдение - изписване на думи, диакритични знаци и пр.;
- лексикално разчленяване (декомпозиция) - напр. LONGTEMPS = long + temps;
- словообразуване - напр. plomb -> plombier;
- откриване на общи компоненти - fillette, mallette, cigarette.

б) Граматически упражнения:

- трансформационни и субституционни упражнения - разкриване на скоби, попълване на изпуснати думи, избор на синоними или антоними и пр.

в) Работа върху текст:

- редактиране на примерни текстове - заместване на думи, избор на синоними, използване на различни функционални стилове и пр.;
- възстановяване на текст от разбъркани (неподредени) изречения;

- текст с празни места за попълване - това могат да бъдат ключови думи или връзки между изреченията, подадени или не предварително (отделно); след възстановяването на текста да се направи сравнение между модела и версиите на обучаваните;
- стилистична редакция на текст - да се заменят несъответстващите по стил думи в даден текст;
- анализ на връзките в изречението;
- възстановяване на смесени (разбъркани) текстове от различни стилове;
- подготовка на текст за печат;
- написване на резюме на определен текст по зададен модел;
- анализ на лексикалните, стилистичните и структурните характеристики на автентични текстове, напр. на писма от търговската кореспонденция;
- написване на служебно или лично писмо по зададен модел, с изпращач, получател (адрес) и конкретно съдържание;
- написване на писмо - предшестващо или отговор на писмо-модел;
- промяна на части от писмо;
- написване на съчинение с определена дължина (300 или повече думи);
- написване на съчинение с използване на ключови думи; и т.н.

Горесцитираните упражнения не изчерпват всички възможности на текстообработващите програми. Преподавателите могат да ги изпробват и да ги приспособяват както за конкретните си нужди, така и съобразно равнището и интересите на обучаваните. Както показва практиката, в много професии има еднакви или подобни изисквания към писмената продукция на служителите. Употребата на текстообработващи програми позволява обучението по писане на чужд език да се превърне в дейност, независима от професионалните особености на езика в дадената сфера.

IV.3.2. Конкордансъри

1. Описание на програмата

Изготвянето на така наречените concordances или съгласувания (списъци на думи с техния микроконтекст, срещнати в определен текст)

корпус) е известно от векове. Специалистите споменават подобна дейност върху текстове на Библията, целяща да се сравнят различните варианти, за да бъде изготвено окончателно и меродавно издание. Много преподаватели също са вадили на фишове изречения с определени думи с цел да илюстрират научните си търсения. Намирането на примера, съставянето, изписването, подреждането и анализа на фишовете отнема много ценно време и усилия на работника, като резултатът не винаги оправдава положения труд. С помощта на компютърните програми, за които говорихме по-горе, този труд се извършва за секунди.

Основно изискване е преди да бъде стартирана програмата, да съществува готов текстов файл за анализиране. Този файл може да бъде изготвен например на всякаква текстообработваща програма, за препоръчване във формат .ТХТ (обикновен текст без форматиране). Файлът може да бъде зареден и от информационна мрежа, каквато е тази на AFP (Agence France Presse), на BBC и др., или от носител с голям обем на информация като компактен диск (CD-ROM). При липса на достъп до подобни източници на информация на потребителя не му остава друго, освен да набере сам желаните текстове или в краен случай да използва скенер и програма за оптично разпознаване на символите (OCR), за по-лесно и бързо въвеждане на текстовия масив.

След стартиране на програмата, на потребителя автоматично му се предлага да избира текстове за зареждане измежду готовите вече файлове. Могат да бъдат избрани от един до няколко файла с различна дължина. Не сме установили точно границите на възможностите на Longman Mini Concordancer, но сме пробвали с файлове от 150 000 байта (текст от приблизително 90 страници) и програмата действаше безотказно. След зареждането на текстовия масив, потребителят има възможност да избира различни функции от меню в линия. Първата опция, която му се предоставя, е информация за текста. Тя наподобява до голяма степен тази на WORD for Windows, като съдържа в допълнение и отношението на брой думи спрямо

общия брой словоупотреби, т.е. словното богатство на текста може да бъде изчислено в проценти.

След това идва опцията Wordlist (виж фиг. 2), показваща на екран ранжирани думите от текста по избор на потребителя - по азбучен ред, по азбучен ред на окончанията, по честота и пр. (Forwards, Reverse, Frequency...). Съществува възможност за използване на т.н. Wildcard (заместване на един или повече знаци с конвенционални символи), което позволява да са изведат на екран например думи от едно семантично гнездо (serv* ще изведе думите serveau, serveux, cervelle, cervelas, cervical и други от същия корен, стига да се намират някъде в текста).

Основна опция е Concordance, при която можете да извадите на екран списък със срещанията (occurrences) на избраната или избраните от вас думи в специфичния ѝ/им микроконтекст. Командата New word изисква от вас да въведете желаната дума. Add word позволява от своя страна към първата дума да прибавите друга, без да изтривате от екрана предишни списък. Това дава възможност да бъдат комбинирани случаи с различни форми на някой глагол или думи от едно и също семантично гнездо. Долният пример показва примерен екран със срещанията на френските показателни местоимения в текст (забавни новини) с дължина около 30 страници.

Concordance for "celui" (&c) (14 lines)

Text: F-TEXTES.TXT

14 essais de mixes parus sur vinyle.	Celui qui vient de sortir sur CD, avec
171 Moorer. Détenteur du titre WBA,	celui-ci vient des mi-lourds et n'est do
116 l'on en croit a son fils Romano.	Celui-ci raconte que le Duce avait coutu
169 e frappe par un boomerang lorsque	celui-ci retourne à son point de départ,
199 de Darmstadt (Allemagne) est bien	celui de William Shakespeare. Selon des
199 heurs allemands, qui estiment que	celui-ci pourrait être mort d'un cancer
59 e, en revanche, y parvient. C'est	celle qui s'occupe de tout ce qui est gr
95 ait plus de 100 fois supérieure a	celle des plus rapides ordinateurs perso
104 voiture accidentée ... pour voler	celle du pompier et fuir. Les services d
104 l a ensuite mordu au bras l'un de	ceux qui voulaient le secourir. (AP, Le
134 our dans des endroits différents.	Ceux-ci déposent alors un panneau rouge
143 s penalise les producteurs et non	ceux qui ont décidé de reprendre les ess
220 combattants du rock ressemblent a	ceux de l'armée. Ils ne peuvent résister
224 nte aux jeunes femmes. Soufflées,	celles-ci jurent de ne plus remettre les

Освен името на текстовия файл (F-TEXTES.TXT), е даден и броят на срещнатите местоимения. Ясно се вижда характерната им употреба в микроконтекста, както и номера на реда, в който са срещнати. Освен това потребителят (обучаван или преподавател) има възможност да прегледа и по-широкия контекст (24 реда x 80 знака) на всеки един пример. Поредица опции от менюто в линия позволяват допълнително обработване на този списък, като подреждане по азбучен ред на търсените думи, или по азбучен ред на лявата/дясната част. Не е за пренебрегване и фактът, че всичката информация, извеждана на екран, може да бъде разпечатана на принтер или съхранена във файл с избрано от потребителя име.

2. Приложение на програмата

1. Евристичен подход в обучението по граматика и лексика. Обучаваните имат възможност да открият сами правилата за прилагане на дадено граматично явление или да наблюдават парадигмата на дадено семантично гнездо в конкретната му употреба в съответния контекст. В цитирания по-горе пример обучаваният може да види, че показателните местоимения на френски се използват по два начина: или последвани от обяснително подчинено изречение, въведено с относително местоимение или предлог, или последвани от частиците *-ci*, *-là*, но никога и двете заедно, а това е типична грешка за българските обучавани. Доказано е, че обучаваните по-бързо запомнят и по-лесно употребяват дадени граматични правила, когато сами са ги открили или извели от даден контекст.

2. Подготовка на упражнения с автентични текстове. В зависимост от съдържанието на текстовия масив, преподавателят може да избере отделни примери, да маскира търсената дума, а обучаваният трябва да я открие по подадения микроконтекст.

3. Лексикална подготовка с автентични документи. Обучаваните могат да изучават правилната употреба на думи и изрази в контекста им, да наблюдават проявлението им в автентични текстове.

4. Специализирано обучение по език. При наличие на набор текстови материали от дадена област (икономика, компютри, методика на ЧЕО, и пр.), с помощта на програмата могат да се правят азбучни или честотни речници на материалите и да се установи от коя под-област на съответната специалност е текстът. По този начин с помощта на един компютър може да бъде обезпечено индивидуално обучение в рамките на една учебна група, тъй като програмата може да разпечата както текстовете, така и изготвените речници и списъци с термини в микроконтекста им (concordances). Тази възможност не бива да се пренебрегва в учебни групи, съставени от обучавани с различни специалности, дори и от едно направление на познанието (икономика, медицина и пр.).

5. Съпоставителни изследвания между два текстови корпуса на различни езици с цел търсене на прилики и разлики в употребата на дадени лексикални или граматични единици. Програмата може да облекчи значително досадния и времеемък количествен анализ на емпиричен материал при изследователска работа. Особено полезна при сравняване на текстове е информацията за съотношението между брой думи и брой словоупотреби на всяка дума. Описание на подобен експеримент може да се види в Приложение 7.

IV.3.3. Четене и хипертекст

Четенето е речева дейност на възприемане и преработка на информация посредством графически представени езикови знаци (Илиева, Хелмих 1989) която винаги е заемала достойно място в чуждоезиковото обучение. Освен това, разбирането при четене стана един от основните елементи на почти всички видове изпити по език (диагностични, приемни за ВУЗ, финални, за ниво и владееене от типа на DALF, DELF за френски, DELE за испански и др.). Поради тези причини то е било обект на многобройни изследвания, ето защо ние няма да повтаряме постановките на специалистите, а ще наблегнем на приложението на новите технологии при изграждането на умения за четене на чуждия език, което разкрива нови

перспективи за оптимизиране на работата в клас и при самостоятелната подготовка за усвояване на лексикалните и граматическите елементи от езика-цел.

1. "Разчупеното четене"

Според много родители, учители и специалисти думата "читател" води до представата за човек, който чете романи. От известно време в обществото се налага чрез публикации в стандартната и специализираната преса и чрез мнения на частни лица и специалисти схващането, че младото поколение "вече не чете". Според нас, младите обучавани четат, но други неща и по друг начин.

Когато анализираме елементите, които привличат младите обучавани, трябва да отчитаме следните моменти:

а) Образът безспорно е част от културното обкръжение на младите. Не бива да забравяме какъв импакт-фактор има визуалната култура: младежите до голяма степен са по-склонни да я възприемат като най-меродавен източник на истинна информация.

б) Информацията, която отговаря на определено очакване (антиципация), тъй като никой не отваря книга, вестник, списание или не преглежда един CD-ROM, без да има причини да го стори.

в) Художественото четиво (книга) изисква линейно четене, докато новите носители на информация предоставят възможността за "разчупено четене", т.е. за бързо движение напред-назад в носителя, намиране на необходимата информация, нелинеен (случаен) подход при избора на четиво, който до голяма степен наподобява превключването от един телевизионен канал на друг (отново визуалната култура).

г) Този подход прави съвременните млади читатели по-склонни към комуникация, към обмен със сродни души, за разлика от четенето на романи, което обикновено е самотно и твърде лично.

2. Четенето и персоналният компютър

Развитието на компютърната техника и навлизането ѝ в различните сфери на живота наложиха успоредна подготовка на много обучавани както по чужд език, така и на компютърна грамотност. Оттук не е далеч мисълта да се осъществи интердисциплинарно обучение в тези две насоки. Как компютърът би подпомогнал чуждоезиковото обучение и главно изграждането на умения за четене на чужд език? Ще се спрем на следните няколко момента.

2.1. Предимства и недостатъци на четенето от екран

На първо място трябва да отчетем някои недостатъци на четенето на текст от екран, а именно:

- непълна страница - за разлика от книгата или списанието, тук читателят има пред погледа си от 1/3 до 1/2 от нормалната страница, а това затруднява възприемането на текста като цялост;

- качество на извежданата информация - и на най-добрия компютър информацията, изведена на екран, отстъпва по качество на отпечатания текст. Това до известна степен се дължи и на метода за изграждане на телевизионното (компютърното) изображение, изискващо периодично опресняване, което от своя страна причинява трептене на буквите, изморяващо погледа и причиняващо у някои обучавани умора и главоболие.

Тези и някои други минуси обаче се компенсират от редица предимства. Както оригинално се изразява Балп (Valpe 1997), наблюдаваме едно оригинално и фундаментално превръщане на екрана от преграда в посредник. Докато киноекранът представлява заместител на действителността, в която зрителят, подпомогнат от тъмнината, е поканен да се потопи, а телевизионният екран е нещо като "прозорец към света", чрез който пасивният зрител хвърля едно око към действителност, която не го засяга и на която той може да влияе единствено чрез превключването на каналите. Не така стоят нещата обаче с компютърния екран. Той изисква близост и се намира на една ръка разстояние, поради което се превръща в

индивидуален обект на посредничество. Световите, които представя, са светове за "лично, индивидуално ползване"; екранът не е вече "колективен носител на зрелища", а "персонализирано предложение за услуги". Чрез това техническо периферно устройство читателят/потребителят е подканен да приспособява постепенно и непрекъснато, с помощта на интерактивния режим, собствените си изисквания и очаквания към възможностите на машината.

Извежданата от компютъра информация (текст, образ, звук, анимация) не е фиксиран завинаги статичен блок, прожектиран на неподвижен екран, а динамична конструкция. Характерът на спомената информация е "виртуален": всеки текст е едновременно и неделимо текст и образ. Образът на една обикновена страница от текстообработваща програма, така, като го възприема читателят, е лъжлив: той показва на читателя само тези знаци, които последният може да интерпретира. В същото време тази страница съдържа много повече информация, която е невидима, но съществена: размери на листа, формати на абзаци, видове шрифтове и т.н. Цялата тази допълнителна информация се пази в компютъра в писмен вид, тя също е "писана". Ако на кино- или на телевизионния екран писаното слово е натрапник и заема маргинална позиция, в персоналния компютър то е основополагаща компонента. Вместо да елиминира писането, компютърният екран му дава нов прилив на сили. Най-красноречив пример за това е Internet.

2.2. Текстообработващи програми, писане и четене

Въпросът за използване на текстообработващите програми е разглеждан многократно от различни автори, като интересът им е мотивиран от следните две главни съображения:

- неразривен характер между писане и четене. Този характер се проявява особено силно при съвременните комплексно-интегрални методи, където се наблюдава стремеж за паралелно изграждане на умения в четирите вида речеви дейности. Освен това наблюденията показват, че човек се учи да чете не само чрез четене, но и чрез писане, ето защо много специалисти

препоръчват в процеса на чуждоезиковото обучение да се преминава периодично от едната към другата речева дейност и обратно.

- изследванията в областта на прилагане на текстообработващи програми изваждат на преден план многобройни преимущества, придружени естествено и от някои резерви, като например: възможност за произвеждане на текстов продукт с високо полиграфическо качество; възможности за връщане към документа, за нанасяне на съответни поправки по всяко време, което превръща документа в лесно управляем обект; възможности за сътрудничество около създаването на документа, а това променя взаимоотношенията в учебната група (класа); навлизане в света на професионалното създаване на текстове и документи; накрая да не забравяме и интердисциплинарната подготовка.

Прилагането на текстообработващи програми в ЧЕО позволи да се установят следните две основни предимства:

а) Текстът се превръща в обект

Много често, когато обучаваните трябва да въвеждат текст, в края на процеса те изведнъж сякаш се изправят пред едно откритие какво са постигнали. Текстът се представя пред погледа им като текст за четене. Този ефект на дистанциране от току що набрания текст води обикновено обучаваните към разкриване на несъвършенствата на черновата (правописни грешки, неправилна пунктуация, неправилно форматиран абзац, и др.).

б) Текстобработката е инструмент за методично четене

Многобройни наблюдения показват, че дълбочинното вникване в структурата на даден отправен текст (например различните етапи на един разказ или урок), не водят задължително обучаваните към успешна собствена писмена продукция. Обратно, изграждането на писмени умения може да премине през активното четене. А това активно четене може да приеме формата на писане. Когато на обучаваните се даде възможност да редактират даден текст и да въвеждат определени изменения (редактиране, поправяне на грешки, актуализиране, възстановяване на оригинален текст чрез аудиране, заместване на синоними и антоними, смяна на лицето или на граматическия

момент на говорене, придружен със съгласуване на времената, смяна на лицето на повествователя и др.), те са принудени да четат внимателно изходния текст, да вникват в лексиката, граматическите феномени, синтактичните структури. Използването на текстообработката дава възможност на обучавания директно да влияе на изходния текст, да се движи напред-назад из него, а по този начин се увеличава динамиката на преходите от четене към писане и обратно и като резултат се подобряват уменията за четене на езика-цел.

Развитието на компютърната техника, както и увеличаването на информационните потоци доведе до изграждането на световната информационна мрежа (World Wide Web) на Internet. Като оставим настрана факта, че пълноценното обслужване и използване на мрежата изисква добро владение на чужд език, то тази информационна среда извежда на преден план един нов вид информационен носител, а именно хипертекстовия файл.

3. Хипертекстът в чуждоезиковото обучение

3.1. Хипертекстът или схващането за читателя-автор

Хипертекстът е една от новите техники, направени достъпни от цифровото изписване (кодиране). Тя почива върху една особеност на информатиката: в паметта на компютъра текстът, независимо какъв е той, не представлява компактно единство от писмени откъси (абзаци), а едно съвкупност от фрагменти, чиято цялост се осигурява от компютъра по време на извеждането на екран. Например един текст A е композиран от фрагменти a , b , c , d или x , като функция на физическите възможности за записване в паметта за натрупване. За да се възстанови текстът A , достатъчно е компютърът да знае, че $A = a + b + c + x$.

Тази особеност води до извода, че всеки текст е възможност (виртуалност) за текст и че ако някъде съществуват текст $A = a + b + c + x$ и текст $B = d + e + f + g$, нищо не пречи на базата на същите сегменти да бъде конструиран текст $C = a + d + b$. Благодарение на инструментите под Internet, наречени "двигатели на търсенето" (Yahoo!, NetScape, AltaVista, Lycos и др.),

може по такъв начин да бъдат обединени по искане на даден потребител всички цифрови документи, които, независимо къде по света, третират един или друг сюжет. Достатъчно е паметите, където са отложени документите А, В, с или Х да бъдат свързани физически във мрежа: съвкупността представлява тогава нещо като огромна памет за съвместна писмена продукция. Ясно е, че тази техника открива огромни перспективи пред търсенето на информация. Тя всъщност е в основата на повечето от CD-ROM-овете, които позволяват нелинейно изучаване на информационните масиви.

Много автори използват тази техника, за да пишат интерактивни книги, чието четене зависи от избора на читателя. Теоретично, няма разлика между "хипертекст" и "хипермедия", тъй като в цифровото пространство няма теоретична разлика между текст, звук и образ. Хипермедията е просто една съвкупност от документи, съдържащи образи и звук, между които е осъществена връзка от типа хипертекст. Това е случаят с Internet и на по-голямата част от CD-ROM-овете днес.

3.2. Интегриране на хипертекста в ЧЕО

Би могло да се каже, че почти през цялата история на чуждоезиковото обучение, пред неговите действащи лица е стоял въпросът за индивидуализацията на обучението и за числеността на учебната група (клас). Понастоящем принципът на конструктивизма, характерен за съвременните теории за ЧЕО, препоръчва индивидуалните учебни практики. Целите, преследвани от обучаваните, преминават през индивидуализация на прийомите и учебните съдържания, което помага обучаваните да постигнат своеобразна автономия. Изучаването на един език днес не е само обект на лично желание, но е резултат и на схващането, че владенето на чуждия език е предимство на пазара на труда: следователно обучаваният учи не само това, което желае, но и това, което му е необходимо. Насочването на вниманието върху обучавания предполага отчитане на нуждите на всеки - теоретично това е възможно, но на практика е трудно постижимо с традиционните

форми на обучение. Тук на помощ идват новите информатични технологии и най-вече мултимедийните приложения. Обучаващите технологии пораждат значителни икономически предизвикателства и предоставят нови начини за достъп до познанията. Мултимедийните приложения позволяват да бъдат управлявани различни видове данни като текст, звук и образ; по този начин всеки обучаван ще може да усвоява знанията съобразно собствените си цели.

Хипертекстът позволява да бъде открита почти мигновено информацията във вида, който е подходящ за потребителя, благодарение на софтуерните инструменти за "навигация" в мрежата. Компютърът тук не се ограничава само в ролята на посредник за представяне на познанията: хипертекстът активира когнитивните действия, при които информацията не се представя толкова като непрекъснат поток от информация (книга, учебник или друг вид помагало), а по-скоро като виртуална структура. Това прави носител на знание, в нашия случай текста на чуждия език, по-привлекателен, по-лесен за управление и по-удобен за използване от обучавания. Последният прилага евристичен подход към информацията: оценява нуждите си и достига до познанието по свой когнитивен път, чрез изследвания и открития. Така се повишава и мотивацията на обучаваните, особено при по-младите, при четене на чуждия език.

Наблюденията показват, че четенето на хипертекстови документи се извършва чрез два начина: чрез "навигация" (движение по вертикалната структура на хипердокумента до намиране на необходимия пасаж), и чрез нормално четене на по-къси или по-дълги откъси по конкретната тема. Интересно е да се отбележи, че обслужването на хипертекстовия файл не представлява проблем за по-младите обучавани, които се справят чудесно с намирането на необходимата информация с помощта на мишката. Необходимо е обаче преподавателят да насочва търсенето, особено в документи, позволяващи лесно прескачане от един сюжет на друг.

Интегрирането на хипертекстови документи намира естествено и своите противници в средите на преподавателите по чужд език. От една страна тяхната позиция се обяснява с необходимостта от пренастройване към

ново, често съвсем непознато техническо учебно средство. От друга страна, основното възражение е, че това средство иска значителна финансова инвестиция, а както е известно, учителите или преподавателите по чужд език не винаги са в състояние да я осигурят. Ето защо ние искаме да запознаем интересуващите се как могат сами да направят собствени мултимедийни хипертекстови документи, без да се налага да влагат огромни средства.

Изработването на подобни хипертекстови файлове има следните преимущества от гледна точка на чуждоезиковото обучение:

- лесна възможност за всеки заинтересуван преподавател да подготви собствени хипертекстови документи, без да притежава специализирани програмистки умения;

- възможност за лесно захранване на учебния процес с актуална текстова информация и учебна документация;

- създаване на нов, интересен за обучаваните елемент при изграждане на езиковите умения, в нашия случай за четене;

- лесно разпространяване на хипертекстовия документ сред заинтересуваните обучавани за улесняване на самостоятелната работа по езика-цел;

- възможност за едновременно обслужване на няколко обучавани от един компютър, чрез отпечатване на различни части от хипертекстовия документ.


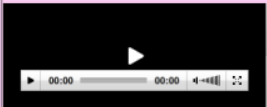

- прилагане на различни стратегии в ползването на хипертекста според нивото и целите на различните обучавани.

Далеч сме от мисълта да се присъединяваме към твърденията на някои специалисти, че информационните потоци и хипертекстът представляват нова културна революция, едва ли не равна на тези на Коперник и Гутенберг. Практиката е показала, че няма техническо средство, което да реши всички проблеми на чуждоезиковото обучение. Но виртуалната реалност, информационните магистрали, цифровата мултимедия са реалностите на една епоха, която не е толкова далеч в бъдещето, ние вече живеем в нея. За

разлика от класическите носители на информация (книга, снимки, кино, телевизия), виртуалната реалност създава виртуални представи, т.е. мисловни конструкции, базирани на модели, които сме изградили за действителността. Виртуалността ни учи на това, което считаме, че знаем за действителността. Четейки един хипертекст, особено обогатен с анимации, илюстрации, неочаквани възможности за връзки и изходи (от вида на книжките-игри, в които "героят си ти"), обучаваният има възможност за епистемологичен подход към изграждане на осезаеми представи на абстрактните си модели, тъй като е подтикнат да ги налучква, да ги изпробва, да ги оценява, да ги приема или отхвърля. Това може да възроди мотивацията и да повиши интереса на обучаваните към писаното слово на езика-цел.

IV.4. ОБУЧИТЕЛЕН МОДУЛ ПО ФРЕНСКИ ЕЗИК

За да илюстрираме теоретичните постановки, развити по-горе, разработихме обучителен модул за чуждоезиково обучение по френски език. Модулът представя възможностите, които могат да бъдат включени, за да се превърне компютърът във втори медиатор между знанието (езика-цел) и обучавания в двете проявления на техниката – като наставник (учител) и инструмент. Интерфейсът на модула може да се види на Фигура 21:

PANORAMA 1 - Unité 1 - Leçon 1		
	EXERCICES DE LA LEÇON Exercice 1 page 8 Exercice 2 page 8 Exercice 4 page 9	Exercices complémentaires Ranger la phrase
 Unité 1 - Leçon 1 - Passage B Unité 1 - Leçon 1 - Passage C	Exercice d'écoute - exercice 2 page 11	Dictionnaire Eurodict
Leçon 1 - texte WORD	EXERCICES DU CAHIER Exercice 1 page 4 - professions Exercice 2 page 4 - nationalités	 Concordancier ConcApp

Графика 21 - Интерфейс на обучителен модул по френски език

1. Предварителна подготовка (макро-равнище):

а) Модулът почива на методическата система Panorama 1, прилагана в курсовете за изучаване на френски език в НБУ. Той обхваща първи урок на първа единица от системата;

б) Като крайни цели на продукта са заложили: представяне на урочния диалог, възможност за съчетаване на аудирание и четене, изпълнение на част от упражненията към урока, както и упражнения от тетрадката и извън учебната система – компютърът се използва както като обучаваща медия (четене, аудирание), така и като инструмент - алгоритмизирани упражнения с аудирание, конкордансър, достъп до речник;

в) Модулът е предназначен за ползване от възрастни обучавани – студенти от курсовете ОООК по френски, равнище А1 по Европейската езикова рамка;

г) Модулът има за цел да осигури относителна автономия на обучавания при изграждането на умения, без да се пренебрегва първостепенната роля на преподавателя като първи (главен) медиатор;

2. Дидактико-педагогическа подготовка (мезо-равнище)

а) Видът на модула е решен като HTML страница, съдържаща ясни връзки (линкове) към отделните елементи. Същите елементи могат да се използват и самостоятелно, тъй като са изпълнени също под формата на отделни HTML страници ;

б) Периодичността на прилагането – предполага се след всеки урок, съобразно изразените желания от изследваните лица в двете анкети относно прилагането на ИКТ в чуждоезиковото обучение;

в) Определянето и структуриране на съдържанието следва лексикалната и граматическата прогресия на урока – речеви актове за запознаване и представяне, атрибутивна функция на глагола être с националности и професии, спрежение на глаголи от първа група, структура на простото изречение;

3. Практическо реализиране на програмата (микро-равнище)

а) Интерфейсът е HTML страница, изградена с помощта на редактор Front Page 4, но може да се композира и с други редактори на HTML код, включително с Microsoft WORD. Това дава възможност на всеки преподавател, желаещ да направи подобен модул, да го направи с помощта на текстообработващата програма и да го съхрани във формат HTML за публикуване в Интернет. Конкретните приложения са разработени с програмния пакет Hot Potatoes 6, създаден за целите на чуждоезиковото обучение с пет модула за пет вида различни упражнения. За изработването на упражненията с аудирание се наложи да включим в кода Java-applet Player,

който се интегрира към кода и позволява едновременно извеждане на текст и възпроизвеждане на звук. Тук изказваме благодарност за помощта от страна на нашия колега Станислав Богданов, който разработва много успешен сайт за употребата на Hot Potatoes 6 с подробна таксономия на упражненията и възможности за оптимизирането им⁷.

За възпроизвеждане на екран на PDF-документите и за звука на плейъра е необходимо потребителят (обучаваният) да инсталира на компютъра си приложенията на свободен достъп (freeware) Adobe Reader X и Adobe Flash Player. Всички необходими програми, с изключение на Front Page, който може да бъде заменен с друг редактор, са със свободен достъп и не нарушават авторските права на собствениците.

б) Извеждане на информацията – всички елементи се извеждат в отделни прозорци, за да може потребителят (обучаваният) да може във всеки момент (реално) време да разполага с достъп до текста, аудирането, конкордансъра и речника;

в) Въвеждане на отговорите (input) – определя се от вида избрано упражнение, разработено с пакета Hot Potatoes 6. За повечето упражнения избрахме въвеждане на отговора с изписване от клавиатурата, за упражнението с аудиране – чрез натискане на бутона на предполагаемия верен отговор, а за упражнението по подреждане на изречение съчетахме двете предлагани възможности – кликуване върху избрания елемент или чрез провлачване и поставяне (drag and drop);

г) Анализът на отговорите и съответната обратна връзка също се решават от вида модул, избран за разработката на съответното упражнение.;

д) Решения по дизайна на продукта:

- звук – включен е плейър за възпроизвеждане на аудио-файловете;

- цвят – цветът на сайта е подбран тенденциозно (бледорозово), за да не дразни погледа, а на самите упражнения са съчетани различни

⁷ Ст. Богданов (2012) - <http://www.ewbooks.info/hotpot/tutorials>.

нюанси на синьото и сивото, доказали се най-приветливи за очите на потребителите според публикации по темата.;

- четивност (шрифт) – за страницата избрахме четивния серифен шрифт Times New Roman, за упражнението Arial. И двата шрифта са стандартни, намират се на всички компютри и не могат да предизвикат изненади – при използване на рядък ефектен шрифт е възможно да не се изведе информацията по правилен начин;

- време – факторът време не е включен, въпреки че Hot Potatoes 6 предоставя подобна възможност. както казахме по-горе, при експеримент се оказа, че няма корелация между времето за изпълнение и резултата;

- обслужване – обслужването на модула е лесно и не изисква специални компютърни знания и умения от страна на обучавания, освен основна компютърна грамотност.

4. Методическо описание на модула

Както може да се види на графиката на интерфейса, модулетъ съчетава двете функции на компютъра в чуждоезиковото обучение – това на настойник (учител) и инструмент.

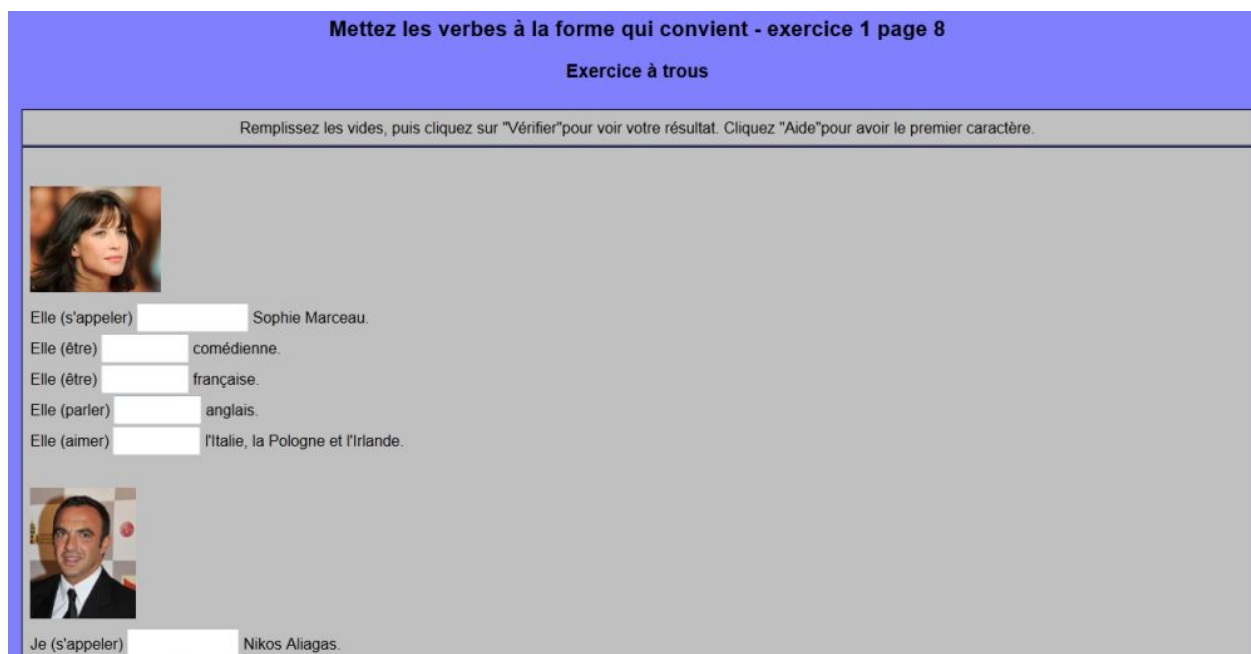
а) Настойник – На първо време, обучаваният може да отвори файл с учебника Rapogama 1. По този начин може да чете урока, като едновременно с това да прослушва записите на диалозите. Освен това има достъп и до обясненията в учебника по граматическите и лексикалните единици, включени в прогресията на системата и на урока в частност.

- Под файла с учебника е обособена област, включваща плейър с двата записа на урока, които могат да се прослушват поотделно. Достатъчно е обучаваният да избере едната от двете области, ясно обозначени относно съдържанието на файла. Файловете са изпълнени във формат MP3. Обучаваният има възможност многократно да прослушва, спира и отново пуска плейъра, докато следи текста от учебника.

- Най-долу в първа колона от таблицата е предоставен текстов вариант на урока във формат *.doc. Тази опция позволява на обучавания най-напред да използва автоматичен преводач от типа на Google Translator. Ние не одобряваме много прекалената употреба на тази тактика поради факта, че у обучаваните може да се изгради впечатлението да могат да получават превод на всякакъв текст от езика-цел. Все пак, в началния етап на обучение, би могло да се толерира подобен тактически ход. Освен това обучаваният може да използва този текст в конкордансъра, за да си направи честотен или азбучен речник и след това да търси значенията на думите в речника.

б) Инструмент








Тук са включени няколко упражнения от различен тип, главно с попълване на маскирани думи. избрахме да дидактизираме чрез компютър някои от упражненията след урока, както и някои от тетрадката. Примерни екрани на упражненията могат да се видят на следващите по-долу фигури:



Графика 22 – Екран на интерфейса на интерактивно упражнение

Les nationalités
Exercice à trous

Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour le résultat.
Попълнете празните места, след това кликнете върху "Vérifier" за резултата.

			
1. Il est _____ Elle est _____	2. Il est _____ Elle est _____	3. Il est _____ Elle est _____	4. Il est _____ Elle est _____
			
5. Il est _____ Elle es _____	6. Il est _____ Elle est _____	7. Il est _____ Elle est _____	

é

Vérifier Aide

Les professions
Exercice à trous

Remplissez les vides, puis cliquez sur "Vérifier" pour le résultat.
Попълнете празните места, след това кликнете върху "Vérifier" за резултата.

			
1. Il est _____	2. Elle est _____	3. Il est _____	4. Elle est _____
			
5. Il est _____	6. Elle est _____	7. Il est _____	8. Elle est _____

é

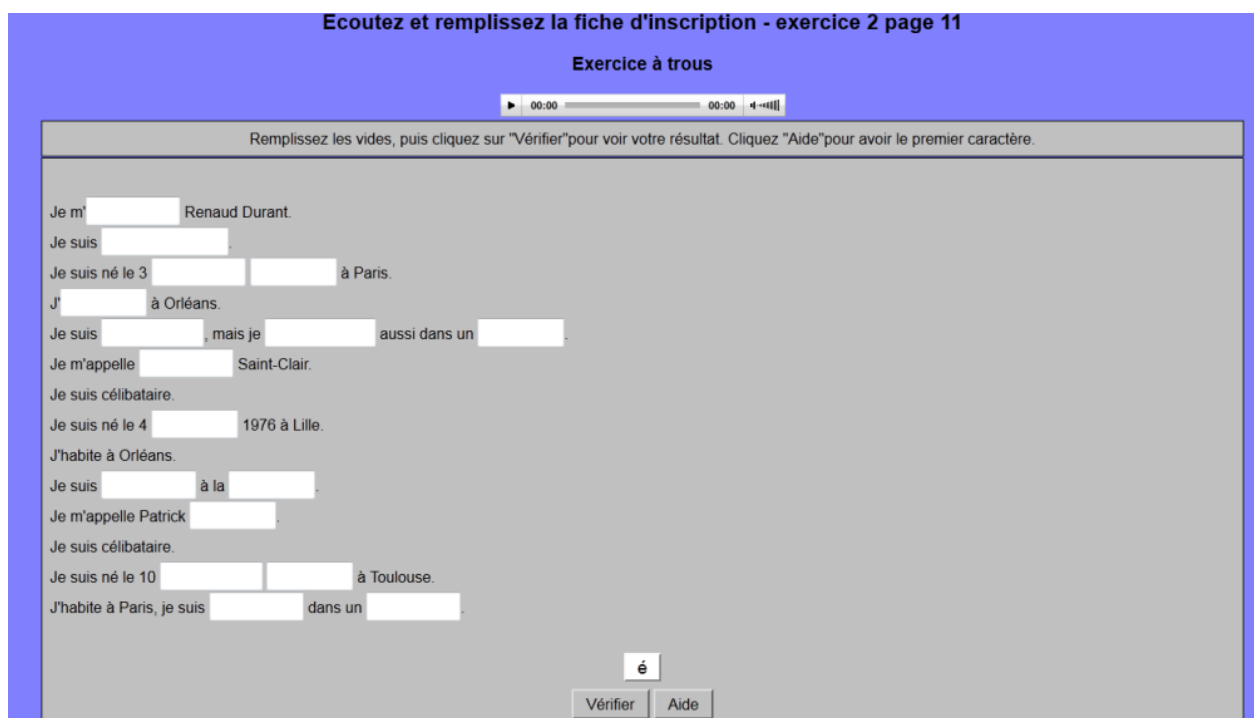
Vérifier Aide

Графики 22 и 23 - Екрани на упражненията

Както може да се установи, на представените интерактивни упражнения обучаваният е длъжен да въвежда отговорите чрез набирането им от клавиатурата. Това е много важно за изучаването на френски в

началния етап, тъй като обучаваният трябва да свиква с историческия правопис и да внимава с изписването на отговорите. За въвеждане на буква с диакритичен знак е дадена помощ чрез бутон със съответния знак. След изпълнение на упражнението, натискането на клавиш [**Vérifier**] обучаваният получава известие за изпълнението на упражнението и при грешки, се поканва отново да направи сгрешените примери. Всичко това се отразява в оценяването, осъществявано чрез проценти.

Тук искаме да обърнем внимание на разработката на упражнението за аудирание, включено учебника (Графика 24)



Графика 24 - Интерфейс на упражнение за аудирание

Тук стандартното упражнение за запълване на маскирани думи (cloze test) е оптимизирано чрез въвеждане на мултимедиен плейър в горната част на екрана. Това позволява автономно изпълнение от страна на обучавания, който вече не е принуден да разчита на обратна връзка от страна на преподавателя. Отново е включена помощ за изписване на символи с диакритични знаци, помощ за отговорите и проверка на изпълнението.

Разработихме подобно упражнение и за разбиране при четене, което ще покажем тук, въпреки че не е част от представяния модул. В него, освен извеждане на екран на текста и съответния тест (quiz с отговори вярно/невярно), също е включен мултимедиен плейър. Получава се мултимедиен документ, съчетаващ текст и звук с интерактивност на изпълнението. В проведената анкета обучаваните изказаха желание да имат възможност да работят с повече подобни упражнения, комбиниращи четене с разбиране и аудиране с разбиране.

<< Index >>

La guerre des fast-food
Compréhension orale (Milen Chiptchanov)

00:00 00:00

Cliquez sur le bouton pour écouter le texte

Guerre des fast-food

Et nous allons à Washington pour la chronique Amérique aujourd'hui sur la guerre que se livrent les fast-food, Pierre-Yves Dugat:
 Dans la guerre du hamburger MacDonald's est l'entreprise qui a le plus à perdre. Le No 1 de la restauration rapide, dans l'espoir de redresser ses ventes qui reculent, pratique des rabais sur ses menus aux Etats-Unis, ce qui, pour le moment, ne fait qu'aggraver sa situation. Ainsi la société qui compte 30000 restaurants dans le monde, pour la première fois en 36 ans de cotation en bourse, va perdre de l'argent. Le rabais pratiqué par MacDonald's ont été imités par ses concurrents comme Burger King, Wendy's ou encore Jack-In-the-Box. Mais le Bib Mac ou le gros Q... à un dollar n'ont pas qu'un effet négatif sur les marges de MacDonald's. L'image de ses produits en est dévalorisée. Ce dernier point est probablement le plus grave à long terme. Le succès de la formule Macdonald's repose à l'origine sur plusieurs facteurs: la rapidité du service, la qualité du produit chaud vendu, en particulier la fraîcheur des frites, l'amabilité du serveur, la facilité d'achat avec des restaurants partout, à toute heure, certains servant même le client au volant de sa voiture. Le prix modique est particulièrement important sur le marché américain qui est saturé et où la concurrence est acharnée. Or, pour garder des pris bas, MacDonald's a délaissé la qualité de son service: le taux d'erreur dans les commandes servies s'est envolé, le sourire légendaire du vendeur a été remplacé par une mine apathique. Le produit lui-même n'est plus aussi irrésistible que par le passé car les goûts des Américains changent. On propose ici des alternatives nouvelles au burger avec des sandwiches frais ou pains à la mode européenne aux saveurs italiennes ou latino-américaines, sans parler des pizzas de style...

Montrer toutes les questions

1 / 15 =>

MacDonald's est le plus grand restaurateur fast-food du monde.

A. ? Vrai

B. ? Faux

Графика 25 - Екран на упражнение за четене и аудиране с разбиране

На екрана на модула има и още едно упражнение, което не е включено в методическата система. То пак е реализирано с помощта на пакета Not Potatoes 6, като има по-игрови елемент. Обучаваният трябва да подреди в правилен ред думите от няколко изречения. Целта на упражнението е да се обърне внимание на структурата на простото разказно изречение във френския, чийто словоред е устойчив в сравнение с този на българското изречение.

Накрая се дава връзка (линк) към Интернет-базирания речник Eurodict, както и достъп до програмата ConcApp, която представлява малък конкордансър, чрез който обучаваният може да анализира текста, да подреди думите в честотен или азбучен речник и да работи с речника за намиране на съответните значения. Нашето мнение е, че работата с речник трябва да се насърчава, тъй като се наблюдава тенденция у обучаваните да се задоволяват с едно значение на чуждата непозната дума или пък да проявяват предоверяване в знанията си по лексика.

В модула могат да бъдат включени и други възможности – линкове към сайтове с подобни информации и упражнения, видеодокументи и пр. Целта ни беше да покажем, че при мотивация и желание могат да се разработят подходящи учебни материали за разнообразяване и оптимизиране на обучението по чужд език.

Модулът може да се използва или като сайт, разположен при условията на безплатен хостинг, или като страница в сайта на съответното учебно заведение, или на външен носител (диск, флаш-памет и др.). Елементите могат да бъдат включвани и самостоятелно в платформи за дистанционно обучение от типа на MOODLE.

Умишлено не разработихме цял web-базиран курс, тъй като използването на готова методическа система би нарушило авторското право. Модулът дава идеи при създаването на учебници по чужд език да се взема предвид възможността класическата документация да се съчетава в дигитални допълнения за повишаване мотивацията на обучаваните и оптимизация на автономната самостоятелна работа на обучаваните.

IV.5. НАБОР ОТ ИНТЕРАКТИВНИ УПРАЖНЕНИЯ ПО ФРЕНСКИ ЕЗИК

Една от поставените цели в началото на нашето изложение беше и разработването на набор от интерактивни упражнения за целите на обучението по френски език. Параметрите на предварителната подготовка са същите като тези за учебния модул, описан по-горе. Отново прибягнахме към възможностите на програмния пакет Hot Potatoes 6, като различните упражнения са от всички възможни модули на пакета без кръстословица. Целият набор е във формат HTML, което позволява както да бъдат включени в отделен сайт, така и да бъдат използвани самостоятелно като елементи в платформа за дистанционно обучение от типа на MOODLE.

Интерфейсът на сайта е представен на Графика 26 :



Графика 26 – Интерфейс на сайт с упражнения по френски език

За основа използвахме вече разработен наш сайт, резултат на подготовката ни в двугодишен курс за учители и преподаватели по френски "Компютри и мултимедия в обучението по френски език", проведен съвместно от Френския институт в София и Министерството на образованието през 2001-2002 година.

Упражненията са фокусирани върху елементи от граматическата прогресия на учебника "Panorama 1" (A1-A2), но без да бъдат дигитализация на вече съществуващите упражнения на системата. Целта ни беше да дадем допълнителна възможност за упражняване и усвояване на граматиката, т.е. да осъществим трансфер на знанията в нови упражнителни модули.

Достъпът до упражненията се осъществява чрез хиперлинкове, като всяко едно от тях се отваря в нов прозорец. Обучаващият се може да ги изпълни и да провери резултата си веднага след изпълнението.

Трябва да уточним, че пакетът Hot Potatoes 6 включва възможност след завършване на работата упражнението да препрати резултата към електронната поща на преподавателя, който дистанционно да контролира работата на обучаваните. Въпреки всичко, в сайта сме предвидили и възможност за пряк контакт чрез асинхронна комуникация (и-мейл) с автора.

Сайтът предоставя също и възможност за ползване на френски разработки за разбиране при четене, също изпълнени във формат HTML. Освен това е даден достъп чрез хиперлинк към 12-лекционен курс по френска фонетика, използващ възможностите на хипертекста при представянето на различните теми. За оптимално извеждане на екрана е необходимо потребителите да инсталират набор фонетични символи (шрифт), включен в директорията на сайта.

Обобщение

В настоящата глава направихме преглед на етапите за въвеждане на ИКТ в ЧЕО през годините от 1985 досега. На базата на собствени разработки и публикации по съществуващи модели разработихме принципи на изготвянето на дигитализирана педагогическа документация. Представихме и теоретично-практически разработки на прилагане на ПК във функцията му на инструмент (текстообработка, конкордансъри). Накрая представихме обучителен модел, обхващащ и двете функции на ПК в ЧЕО, и сайт с набор от практически разработки като интерактивни упражнения по френски език.

Заклучение

Настоящото изследване е резултат на дългогодишна работа "на терен", на голям натрупан опит и на качествени промени, настъпили вследствие на количествени натрупвания както в теоретичен план, така и в практически разработки за целите на чуждоезиковото обучение с помощта на ИКТ. Изследването в процес на действие има емпиричен характер и има за цел да осъществи промени както в нагласите, така и с методите на прилагане на новите технологии в самостоятелната работа и (само) контрола при изучаването на чуждия език.

След приключване на експеримента и след анализ на резултатите от приложените методи, можем да направим следните обобщения и заключения във връзка с поставените цели:

1. На основата на един обобщен преглед на основните методически течения в обучението въобще и в чуждоезиковото обучение в конкретния случай уточнихме понятието "медиация" в обучението, глобализирахме вижданията на авторите по нейната реализация и схващанията им за промяна в тактиката на учене от страна на обучавания. Историческият и критически преглед на публикациите по темата ни позволи да изведем преимуществата и недостатъците на приложението на ИКТ в чуждоезиковото обучение, след което обобщихме теоретичните разработки относно прилагането на компютъра в обучението и неговото присъствие в ЧЕО като втори медиатор заедно с първия медиатор, а именно преподавателя. Направихме и аналитичен преглед за видовете компютърен софтуер за ЧЕО и начините на въвеждането му в учебния процес.

2. Резултатите от статистическата обработка на изследването доказаха отчасти поставените хипотези. По първата хипотеза, а именно системното прилагане на компютърни интерактивни програми (софтуер) в ЧЕО може да предостави на обучаваните мотиви да учат и евентуално да промени стратегиите им на учене, показателите са двусмислени. От една страна

анкетиранията лица изказват желание да имат повече възможности за разнота по езика-цел с помощта на ПК, от друга страна отдават приоритетно значение на главния медиатор – преподавателя. Многозначително е отношението им към контрола на познанията им с помощта на ИКТ – в по-голямата си част те не са склонни да приемат оценката на машината по отношение действителните им знания. Самите обучавани признават, че педагогическите материали с интерактивен характер ги подтикват да променят стратегиите си на учене (предложения за прилагане след всеки урок, на преговорни уроци), и сами подсказват в кои направления да бъде това приложение – самостоятелна работа, четене с разбиране, аудирание.

По втората хипотеза, компютърът да се превърне във втори допълнителен или задължителен медиатор, можем да смятаме хипотезата за частично отхвърлена. В продължение на 10 години, когато са провеждани изследванията, се наблюдава изменение в нагласите на изследваните лица по отношение на темата. Докато в можем да твърдим, че в началото се наблюдава ентузиазъм пред възможностите на техническия прогрес, последните два етапа подсказват имплицитно, а на места и съвсем експлицитно, че у обучаваните не съществува представата за компютъра като втори медиатор. Това дава поле за действие за деликатно насочване на вниманието към този аспект и за системно прилагане на дигитални интерактивни разработки с цел промяна на нагласите у обучаваните, за да се постигне доближаване на стандартите на обучение в развитите страни.

Хипотезата ни беше, че каквото и да е качеството на постиженията на първия медиатор, именно обучаваният е отговорен за ученето на езика. Тази хипотеза почива и на факта, че повечето обучавани изказват неудовлетвореност от традиционните трансмисивни методи на обучение. Обучаваните трябва да изтъкват връзките между натрупаните вече знания и новото познание, да го натрупват в паметта за по-нататъшна употреба. Освен това те трябва във всеки момент да имат възможност да правят равностойка на изминатия път, да оценяват постиженията си и да правят преценка какво

им предстои. Ето защо медиацията с персонален компютър се оказва необходима в самостоятелната им работа, за да им осигури относителна автономия при усвояването на чуждия език. Оттук и необходимостта от изграждането на системен характер на прилагане на техниката в ЧЕО.

3. В процеса на изследването разработихме набор от интерактивни софтуерни програмни продукти за трениране на определени граматични и лексикални явления от граматичната и лексикалната прогресия на френския език, като се старяхме те да имат универсален характер, т.е. да не зависят непременно от една определена методическа система. Тези конкретни разработки бяха прилагани системно в групи по френски език към НБУ и променяни според мненията и забележките на изследваните лица (изследване в действие). Без да имаме претенции за изчерпателност, тези продукти са групирани в сайт, разработен на един предварителен етап вследствие нашето обучение към програмата на Френския институт и Министерството на образованието за "Компютри и мултимедия в обучението по френски език" (2001-2002). Структурата е отворена може да бъде попълвана с нови разработки на дигитални учебни материали.

4. В частта за практическа разработка предлагаме и някои теоретично-практически разработки за разширяване на използването на компютъра не само като настойник (tutor), а и като инструмент. Разглеждаме и предлагаме методи на прилагане на готов софтуер като автентичен документ, използването на конкордиращи програми и четене на хипертекст за разнообразяване на самостоятелната работа в условията на автономия на обучавания. В резултат на тези постановки, изготвихме и предлагаме модул за обучение, базиран на конкретна учебна единица с интегриране на максимален брой опции за избор на стратегия (когнитивна или метакогнитивна) при усвояването на чуждия език. Приносният момент е в демонстриране на възможностите, които мотивиран първи медиатор може да предостави на обучавания, за да може последния да предвиди своята стратегия на учене. Моделът може да послужи и за база при съставянето на

бъдещи учебници или курсове по езика, при което авторите да предвидят и въвеждане на втори медиатор в ученето на езика. На практика доказахме, че при наличие на желание и определени познания, мотивираният преподавател може да разнообрази и реструктурира дейността си, като от първостепенен агент, източник на познание, се превърне в настойник и партньор чрез прехвърляне на част от медиацията върху ИКТ.

Изследването и неговите резултати бяха обработени чрез статистически методи на вариационен и корелационен анализ, а резултатите очертаха тенденциите и нагласите на обучаваните в прилагането на дигитални учебни продукти (софтуер) в обучението по езика. Гарантираме достоверността на получените резултати, като ги включваме като приложение към настоящия труд.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДОНЯН М., ТРИФОНОВА Б., ШИПЧАНОВ М. Персоналните компютри в интензивното чуждоезиково обучение на възрастни, в Сборник с материали от конференцията ПЕРСКОМП'87, НДК, 1987.
2. АНРЕЕВА Р. Езиковата лаборатория в съвременното интензивно обучение по английски език, сп. "Чуждоезиково обучение" No 2, 1990
3. БАРАННИКОВ И.В., КОСТОМАРОВ В.Г., МИТРОФАНОВА О.Д. Да се усъвършенствуват методите на обучение, сп. "Руски и западни езици", 4-5, 1982.
4. БЕСПАЛКО В.П. Основи на теорията на педагогическите системи, София, Народна просвета, 1982.
5. БОЖАНКОВА Р., Хипертекст. Практики на писане, практики на четене, E-journal Littera et Lingua, Autumn 2009 - Статии (Есен 2009)
6. ВЕСЕЛИНОВ, Д., Европейските измерения на съвременното чуждоезиково обучение, Образование, бр. 6, 2006, с. 12-34.
7. ВЕСЕЛИНОВ, Д., Чуждоезиковото обучение – нови изследователски ракурси, сп. Чуждоезиково обучение, книжка 1, година XXXIX, 2012, стр. 7-9.
8. Видео-компютърната техника в обучението, Велико Търново, Университетско издателство, 1986.
9. ГЕРГАНОВ Е. Персоналният компютър и чуждоезиковото обучение, сп. "Чуждоезиково обучение", 2, 1985.
10. ДЕНЕВ Д., Педагогически основи на съвременните образователни технологии (Кратка е-методика), <http://moodle.org/mod/page/view.php?id=7551>, 2010
11. ИЛИЕВА А. ХЕЛМИХ Х. Методически понятия в обучението по чужд език /Справочник/, ДИ "Народна просвета", София, 1989 г.
12. ИЛИЕВА А. Методика на чуждоезиковото обучение, София, Наука и Изкуство, 1987.
13. КАПИТОНОВА Т.И., ЩУКИН А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев, Москва, изд. Русский язык, 1979.
14. КИТАЙГОРОДСКАЯ Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам, изд. Московского Университета, 1986.
15. КОМКОВ И.Ф. Методологические проблемы обучения иностранным языкам, Методика обучения иностранным языкам, выпуск 11, Минск, 1981.
16. КУЛЮТКИН Ю.Н. Психология обучения взрослых, Москва, Просвещение, 1985.
17. КУЧИНОВ Й., ГАНЧЕВ Ив. Методическо осигуряване на обучението по математика с използване на персонален компютър, сп. "Обучението по математика", 4, 1986.
18. КУЧИНОВ Й., ГАНЧЕВ Ив. Обучението с компютри - проблеми, тенденции и перспективи, сп. "Обучението по математика", 4, 1987.
19. ЛОЛЪР Р., НИАНГ М., ГНИНГ М. Компютри и езици, Куриер на ЮНЕСКО, април 1983.
20. ЛЯХОВИЦКИЙ М.В. Методика преподавания иностранных языков, Москва, Высшая школа, 1981.
21. МАНЧЕВ Й. Персоналният компютър в обучението по чужд език, СУ "Кл. Охридски", 1986.
22. МАНЧЕВ Й. Ситуативно-адаптивна система за обучение в чуждоезикова реч, Народна просвета, 1985.
23. МАНЧЕВ Й. Учебна техника за чуждоезиковото обучение, Наука и изкуство, София, 1979.

24. МАНЧЕВ Й., МИЛКОВ Д., ШОПОВ Т., ЛАМБРИНОВА М. Обучение по чужд език с помощта на персонален компютър, сп. "Чуждоезиково обучение", 2, 1985.
25. МЕДЪИЕШ П. Разсъждения на един преподавател с комуникативна насоченост, сп. "Чуждоезиково обучение", 1, 1987.
26. МЕЛЬНИК С.И. Интенсивные методы и пролема обучения грамматики, Методы интенсивного обучения иностранным языкам, в. 4, 1977.
27. НИНОВА Р. Обучението по чужд език - на нов етап, сп. "Чуждоезиково обучение", 1, 1986.
28. НОВАКОВ А. Някои проблеми и тенденции в съвременната западноевропейска методика на чуждоезиковото обучение, сп. "Руски и западни езици", 4, 1980.
29. НОВАКОВ А., Сущностные характеристики комплексной методической системы /КМС/ для интенсивного овладения иностранным языком взрослыми, Theorie und Praxis der Sprachintensivausbildung, Plaue/Berlin/Sofia 1990
30. ПАВЛОВ Р., ПЕЕВА В. Персоналните компютри в процеса на обучение, сп. "Обучението по математика", 4, 1985.
31. ПАТЕВ П. Интензивно изучаване на френския език. Теория и практика, София, Народна просвета, 1982.
32. ПАТЕВ П. Методика на френския език, София, Наука и изкуство, 1983.
33. Педагогика (под ред. Ю.К. Бабанского), Москва, Просвещение, 1983.
34. ПИРЪОВ Г. Педагогическа психология, Наука и изкуство, София, 1975.
35. Речник по кибернетика (ред. Г. Клаус), София, Техника, 1973.
36. СЕНДОВ акад. Бл. Компютърът в училище, сп. "Компютър за вас", 9-10, 1986.
37. СИМЕОНОВА Й. Комуникативен подход в обучението по чужд език, София, Народна просвета, 1982.
38. СТЕФАНОВА П. Възможности за оптимизиране на учебно-възпитателния процес по чужд език, сп. "Чуждоезиково обучение", 4, 1987.
39. Теоретични основи на методиката на обучение по чужд език (ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролубов), София, Народна просвета, 1987.
40. ХАЧИКЯН Х. Оптимизация на учебно-възпитателния процес по чужд език, София, Народна просвета, 1984.
41. ХРУСАНОВ Г., ДЕНЕВ Д., ИВАНОВ И., ЧЕРНЕВ Ст., АНДРЕЕВ М. Педагогика, София, Наука и изкуство, 1976.
42. ЦОНЕВА Д., Функции и компоненти на речевия слух, сп. "Чуждоезиково обучение" No 1, 1989
43. ЧОЛАКОВ К., ГЕРДЖИКОВ Г. Технически средства и технически комплекси за чуждоезиково обучение и самообучение, Видеокомпютърна техника в обучението, ВТУ, В. Търново, 1986.
44. ШИПЧАНОВ М. et al. Изборът на съвременни учебно-технически средства в чуждоезиковото обучение (опит за моделиране). - В колектив (М. Андонян, Б. Трифонова, М.Ш.), 15-16.06.1988 Юбилейна научна сесия на ИЧС, НДК, 16-16.06.1988
45. ШИПЧАНОВ М. et al. Основни моменти в изработването на учебен видео-филм по природонаучни дисциплини. В колектив (В. Табакова, Р. Трифонова, М.Ш.), Юбилейна научна сесия на ИЧС, НДК, 16-16.06.1988 (Годишник на ИЧС т.6 1986)
46. ШИПЧАНОВ М. et al. Персоналният компютър в интензивното чуждоезиково обучение на възрастни. - В колектив (М. Андонян, Б. Трифонова, М.Ш.), Втора национална конференция по персонални компютри ПЕРСКОМП 1987 г. НДК
47. ШИПЧАНОВ М. Автентичните видеоматериали в обучението по френски език, 1-ва част. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 6, 1991.

48. ШИПЧАНОВ М. Автентичните видеоматериали в обучението по френски език, 2-ра част. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 1, 1992.
49. ШИПЧАНОВ М. Аудиоматериалите в обучението по чужд език. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 3, 1993.
50. ШИПЧАНОВ М. Компютърни лингводидактически игри. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 5, 1992.
51. ШИПЧАНОВ М. Компютърни програми в чуждоезиковото обучение. - Сп. "Чуждоезиково обучение" No 6, 1988 г.
52. ШИПЧАНОВ М. Компютърни програми за обработка на текстови корпуси. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 2, февруари 1996.
53. ШИПЧАНОВ М. Мултимедията в чуждоезиковото обучение. В сборник с методически материали на ИЧС/НБУ, януари 1996.
54. ШИПЧАНОВ М. Съветът на Европа и новите технологии в чуждоезиковото обучение. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 2-3, 1994.
55. ШИПЧАНОВ М. Текстобработващи програми в чуждоезиковото обучение. Сп. "Чуждоезиково обучение", No 3, 1991.
56. ШИПЧАНОВ М. Учебни програми по френски език на персонален компютър. I научно-приложна конференция "Персоналният компютър във физкултурата и спорта" ВИФ/НДК 19.06.1986
57. ШИПЧАНОВ М., БРЪМБАРОВА А. Специализирано езиково обучение на медици с помощта на персонален компютър. - М. Шипчанов, А. Бръмбарова, Сп. "Чуждоезиково обучение" No 4, 1989 г.
58. ШИПЧАНОВ М., М. ГЕОРГИЕВА. Компютърен анализ на текстове. В сборник с методически материали на ИЧС/НБУ, февруари 1996 .
59. ШОПОВ Т., Съвременните езици: подходи, планове, процедури, Ботевград: МВБУ, 2009 г.
60. ABADIE J.-L. Lecture et informatique, Le Français aujourd'hui, No 77, 3.1987.
61. ABRY D., SCHOL M. Informatique et Français Langue Etrangère, Le Français dans le Monde, 186, 1983.
62. Audio-visuel en situation pédagogique. Pratique et formation (L'~), Les Dossiers de Sèvres, C.I.E.P., 1987.
63. AYERST John M., Knowledge Based Systems in Education. Using Interactive Video as a Tool for Learning., In Second International Conference "Children in the Information age: opportunities for Creativity, Innovation and New Activities", Sofia, Bulgaria May 1987.
64. BALPE Jean-Pierre. Le Pixel crève l'écran. Le Monde de l'Education, No 247, Avril 1997.
65. BARANES W. Orthographe et informatique: le complexe de l'accent plat, "Qui vive?" International, Le magazine de la langue française, 2.1986.
66. BARCHAN J., WOODMANSEE B., YAZDANI M. A PROLOG-based Tool For French Grammar Analysis, Instructional Science, Dordrecht/Netherlands, vol. 15, No 1, 1986.
67. BERNIER J.P. (Toulouse). Comment utiliser intelligemment un logiciel "bête", Le français dans tous ses états, C.R.D.P. de Montpellier, avril 1987.
68. BESTOUGEFF H., FARGETTE J.P. Enseignement et ordinateur, CEDIC/Fernand NATHAN, Paris, 1987.
69. BLAVIN P. Utilisations pédagogiques de traitements de texte en langue, E.P.I. Bulletin 45, 3.1987.

70. BRĂESCU Virginia-Smărăndița , Médiation et pédagogie, Article paru dans le volume *Théorie et pratique en français*, éditions de la Fondation "Ecolul sufletului", Ramnicu Valcea, 2007, pages 45 – 49.
71. BROWN, Dr I.C., The Computer as a Tool for Curriculum Development in Environmental Studies. Paper submitted to the Second International Conference and exhibition on "Children in the Information age: opportunities for Creativity, Innovation and New Activities", Sofia, Bulgaria May 1987.
72. CARDINET Annie, *Ecole et médiations*, , Editions Erès, 2000.
73. CAZADE A. Le concours de logiciels d'EXPOLANGUES 1985, Les Langues Modernes, Paris, No 3-4, 1985.
74. CHANTRAINE L. Informatique et rénovation des collèges, Innovations, C.N.D.P. - C.R.D.P., Lille, No 0, 1985
75. CHIPTCHANOV M. Evaluation sur ordinateur. In "Fréquences francophones" No 2, 1994.
76. CHIPTCHANOV M. Word Processing Programs in Foreign Language Learning. In "Theorie und Praxis". Institut für Sprachintensivausbildung (ISIA), Brandendurg-Plaue / Berlin / Sofia, No 1, 1990.
77. COLLINOT R. Traitement de texte et enseignement de Français, E.P.I. Bulletin No 45, 3.1987.
78. COOK J.V. Bridging the Gap Between Computers and Language Teaching, Computers in ELT, Pergamon Press, 1985.
79. COOK J.V., FASS D. Natural Language Processing By Computer And the Language Teaching, System, vol. 14, 2, 1986.
80. DAVIES G. Computers, Language and Language Learning, Information Guide 22, Centre for Information on Language Teaching and Research, London, 1982.
81. DAVIES N. Getting Started With Microcomputers - A Practical Beginners' Guide, System, vol. 13, No 2, 1985.
82. DE LANDSHEERE G. Formation des enseignants a l'EAO: vers un contrôle de qualité des didacticiels, E.T.I. No 0, Paris, octobre 1983.
83. DEBYSER Fr. Les jeux au B.E.L.C., Le Français dans le Monde, No 123, 1976
84. DEBYSER Fr., LAITENBERGER H. Le crocodile et le moulin à vent - un milliard de jeux de créativité, Le Français dans le Monde, No 123, 1976
85. DECELLE Béatrice, Initiation à la pédagogie, DU EPS / ETP 2009 2010
86. DECOO Wilfried. Didactique du Français langue étrangère avec Eventail. Séminaire - Sofia - avril 1993, Université de Sofia.
87. DEMAISIÈRE Fr. Enseignement Assisté par Ordinateur, OPHRYS, Universités Paris VI-Paris VII, 1986.
88. DUPUY C. La morphologie verbale de l'allemand, GRAAAL, Hachette, 1985.
89. E.A.O. Les Dossiers de l'A.P.E.S.I., Montreuil No 2, 2.1984.
90. EHRLICH Marie-France, TARDIEU H. Lire, comprendre, mémoriser des textes sur écran vidéo, Communications et Langues, Paris No 65, 1985.
91. EISL M. Ecrire avec un telex, Le Français dans le Monde, No 213, nov/dec 1987
92. Evaluation formative (L'~), Les Amis de Sèvres, C.I.E.P., 1983.
93. EVELIN NG K.L., OLIVIER W.P. Computer Assisted Language Learning. An Investigation On Some Design and Implementation Issues, System, vol. 15, No 1, 1987.
94. FABBRI Tony. Animation, Games and Sound for the APPLE II/Iie, Prentice-Hall, New Jersey, 1984.
95. FABRE Cl. Introduction, Dans "Production de textes écrits", Etudes de Linguistique Appliquée, No 41, juillet-septembre 1988

96. FARRINGTON Br. "Triangular Mode" working: The Little Project In the Field, System, vol. 14, No 2, 1986.
97. FOULKIE P. Dictionnaire de la langue pédagogique, PUF, Paris, 1971.
98. GABRIEL Sylvie. Les dangers de l'écran, Science et Vie, No 822, 3.1986.
99. GARRIC D. L'EAO et les dangers de l'innovation, E.T.I. No 0, Paris, octobre 1983.
100. GARRIGUES M. Concordances automatiques pour exercices authentiques, Le Français dans le Monde 274, 1995.
101. GARRIGUES M. Didacticiels de langues: quelle analyse de réponse?, Le Français dans le Monde, No 209, 1987.
102. GARRIGUES M. Expertise pour un reflux, ANTEM Lettre, CESTA-SELF, 2.1986.
103. GARRIGUES Mylène. "Peau d'Ane", vidéodisque interactif de FLE, Le Français dans le Monde, No 196, 10.1985.
104. GIANNULA Efthalia. L'enfant et l'ordinateur: pratiques familiales et attentes scolaires. Mémoire de diplôme DEA, Paris, juin 2000.
105. GLEDHILL V.X. Computer Assisted Instruction: Some Issues, SEARCH, The Journal of Science in Australia and New Zealand, v. 16, IV-V. 1985.
106. GLYKOS Alain, Computers for reading and Writing, Paper submitted to the Second International Conference and exhibition on "Children in the Information age: opportunities for Creativity, Innovation and New Activities", Sofia, Bulgaria May 1987.
107. GUIMELLI Chr., ROUQUETTE M.L. Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles, Clé International, Paris, 1979.
108. HALTE J.F. L'écriture entre didactique et pédagogie, Dans "Production de textes écrits", Etudes de Linguistique Appliquée, No 41, juillet-septembre 1988
109. HIGGINS J. GRAMMARLAND: A Non-directive Use of the Computer in Language Learning, ELT Journal, Volume 39/3 July 1985.
110. HIGGINS J. Integrating (Computer) With (Foreign Language) Classwork: a Fable, System, vol. 14, No 2, 1986.
111. HIGGINS J. Introduction: Smart Learners and Dumb Machines, System, vol. 14, No 2, 1986.
112. HIGGINS J., Should teachers learn to program?, In C. Brumfit, M. Phillips, & P. Skehan (Eds.), Computers in English language teaching: A view from the classroom. Oxford: Pergamon Press, 1985 (pp. 69-77).
113. HOLMES G., KIDD M. Second Language Learning and Computers, La Revue Canadienne des Langues Vivantes, vol. 38, No 3, 1982.
114. HOULEZ J.L., LEMONNIER M.F., BENQUET P. Exercices informatiques d'anglais, Paris, Hachette, 1981.
- 115.** HOUSSAYE Jean. Le triangle pédagogique. (Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I). Peter Lang Publishing, Berne 2000.
116. HUFFMAN D., GOLDBERG J. Using Word Processing to Teach EFL Composition, System, vol.15, No 2, 1987.
117. IMLAH, du BOULAY. Robust Natural Language Parsing in Computer Assisted Language Instruction, System, 2, 1985 (pp. 137-147).
118. Informatique et enseignement des langues, Les Amis de Sèvres, C.I.E.P., 1986.
119. JANITZA J. Enseignement assisté par ordinateur, E.P.I., Bulletin No 47, 9.1987.
120. JANITZA Jean, "L'enseignement des langues vivantes étrangères : une proposition d'utopie réaliste", pp. 58-65. In Marie-José Barbot et Véronica Pugibet (dirs) "Apprentissage des langues et technologies: usages en émergence" *Le Français*

- dans le monde, recherches et applications*, numéro spécial Paris : CLE International, janvier 2002 ISBN: 209-037102-1, 192 pages.
121. JOHNS T. Micro-CONCORD: a Language Learner's Research Tool, System, vol. 14, No 2, 1986.
 122. JONES Chr. It's Not So Much the Program, More What You Do With It: the Importance of Methodology in CALL, System, vol. 14, No 2, 1985.
 123. JONES G. Computer Simulation in Language Teaching - the KINGDOM Experiment, System, vol. 14, 2, 1986.
 124. KENNING M.J., KENNING M.M. Introduction to Computer Assisted Language Teaching, Oxford University Press, 1983, 1984.
 125. KLEIMAN G. Brave New Schools: How Computers Can Change Education, Prentice Hall, Reston Virginia, 1984
 126. KNUTH D. Le concept du métafonte, Communications et Langages, Paris, No 55, 1983.
 127. KOESTEN L. Télévision éducative: mode d'emploi. Le Français dans le Monde No 206, 1.1987
 128. LALANDE J.P., GAGNE G. L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général, Dans "Production de textes écrits", Etudes de Linguistique Appliquée, No 41, juillet-septembre 1988
 129. LAMY A., LAITENBERGER H. De certains jeux linguistiques, Le Français dans le Monde, No 123, 1976
 130. Language learning for European citizenship / Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Report on Workshop 7B / Rapport de l'Atelier 7B. Gilleleje, Denmark/Danemark, 9-15 April/avril 1994.
 131. LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris, Montréal: Larousse, 1988.
 132. LEGRAND J.C. Esquisse d'une classification des logiciels existant selon le degré d'autonomie laissé à l'apprenant, Les Langues Modernes, No 3-4, 1985.
 133. LEHMANN D. Lehmann, Ch. de MARGERIE, A. PELFRÈNE, Lecticiel: l'autonomie? FDM, Nouvelles technologies et apprentissage des langues, 8-9.1988.
 134. LELEUX Chantal, LEBRUN Ivan. Remarques sur la neurophysiologie de la lecture, Français 2000, Belgique, 28-e année, No 96-97, 1979.
 135. LESGOLD A. (Université de Pittsburg). Technologies de l'information et apprentissage de base, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Conférence internationale de représentants nationaux et d'experts, Paris, 13-16 octobre 1986.
 136. Lisibilité et écriture télématique (Groupe de recherche du C.F.P.J.), Communication et langages, Paris, 56, 1983.
 137. MARCHESOU F. Vidéo et enseignement du français à l'Université. Le Français dans le monde No 158, 1.1981
 138. MARTINEZ Pierre. RFI - demandez le programme, Le Français dans le monde, No 251, 08-09.1992.
 139. McCLUSKIE P. Whatever Happened to Our Computer?, SEARCH, v. 16, IV-V.1985.
 140. McPHEE A. Microelectronics and the Teaching of English, Teaching English, vol. 18, No 2, Spring 1985.
 141. MORIN C., SALLIO P., KRETZ F. Nouvelle étude de lisibilité typographique, Communication et Langages, 54, 1982.
 142. ORDONNEAU Claudine Philippe TURPIN Alain COURONNEAUD, L'outil informatique au service des apprentissages. Enjeux, objectifs et pratiques de classe,

- Intervention au Colloque "Mieux enseigner à l'école maternelle". Vandée, 5 octobre 2005
143. OTMAN G. Concevoir un didacticiel de langue étrangère, *Le Français dans le Monde*, 201, V-VI.1986.
 144. OTT B., FACCA Ch., COURTOIS M., LAVAL D., KAPUR A., CORDIN Annie. LIRA - logiciel pour le lecteur, *Le Français Aujourd'hui*, No 77, 3.1987.
 145. PAIR Cl. Informatique et enseignement: hier, aujourd'hui et demain, *E.P.I Bulletin*, No 47, 9.1987.
 146. PALMBERG R. Computer Games and Foreign-Language Vocabulary Learning, *ELT Journal*, Volume 42/4 October 1988
 147. PAPERT Seymour. Jaillissement de l'esprit. Ordinateurs et apprentissage, Paris, Flammarion, 1981.
 148. PELFRENE A., DE MARGERIE C. Informatique, pédagogie: prudence, *Etudes de Linguistique Appliquée*, No 60, 1985.
 149. PELFRENE A., DE MARGERIE C. Rencontre du troisième type, *Etudes de Linguistique Appliquée*, No 50, 4-6.1983.
 150. PERRIAULT J. Sur la pris en compte de la relation d'usage en informatique pour éducation, *E.T.I. No 2*, 1984.
 151. PERRIN Michel P. Apprendre à comprendre. *Babylonia*, No 2, 1998.
 152. PHILLIPS M. Intelligent CALL and the QWERTY Phenomenon: a Rationale, *System*, vol. 13, No 1, 1985.
 153. PHILLIPS M. Logical Possibilities and Classroom Scenarios for the Development of CALL, *Computers in ELT*, P. Press, 1985.
 154. PICARD, Muriel / BRAUN, Gilles, *Que sais-je? #2377: Les Logiciels éducatifs*. Paris: Presses Universitaires De France, 1987, Paris, 128 p.
 155. PINEIRA C. Le langage-auteur, une nouvelle relation maître-élève, *E.T.I. No 0*, octobre 1983.
 156. RAYNAL Françoise, Alain RIEUNIER, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, ESF éditeur, 2009, 510 p.
 157. REBOUL Olivier, *La philosophie de l'éducation - 9^e éd.* - Paris : PUF, 2001 - coll. [Que sais-je ? n°2441](#).
 158. RÉZEAU Joseph. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2001. За консултирање: <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm>
 159. RUSCHOFF B. The "Intelligence" of Intelligently Programmed Adaptive CALL Materials for Self-study, *System*, vol. 14, No 2, 1986.
 160. SAFERIS F. Au plaisir des profs: l'approche suggestopédique, *Le Français dans le Monde*, 175, 2-3.1983.
 161. SAINT-LOUIS Monique. Douce France, Fiche pratique, *Le Français dans le Monde*, No 242, 07.1991.
 162. SALIO P. La couleur des textes sur écran vidéo, *Communication et Langages*, Paris, No 62, 1984.
 163. SCHMID-SCHONBEIN G., GARTNER-CLOUGH P., STEINKOPF M. Don't wait - co-operate! (The team approach in CALL software development), *System*, vol. 14, No. 2, 1986.
 164. SKEHAN P. Introduction, *Computers in ELT*, Pergamon Press, London, 1985.
 165. STEINERT Irène. La médiation, une directive pédagogique d'enseigner d'une façon interactive. In *Paysages Educatifs*, 20 octobre 2008.
 166. TAYLOR R.L., Revisiting McLuhan's Thesis. *The Medium is the Message*, *Forum*, Volume 33, Number 4, October 1995.

167. TESOL Newsletter. CALL, vol. XX, No 1, February 1986.
168. THEBAULT M. (F.A.N.T.A.) Premiers éléments pour une analyse formelle des logiciels didactiques, E.T.I. No 2, 1984.
169. UR Penny. Teaching Listening Comprehension. Cambridge University Press, 1984.
170. VALETTE R.M. Le test en langues étrangères. Guide pratique. Hachette, 1975.
171. VARGAS J. Instructional Design Flaws in Computer-Assisted Instruction, Phi Delta KAPPAN, June 1986.
172. VIGNER G. Image vidéo et approches audio-visuelles. Le Français dans le monde No 207, 2-3.1987
173. VIOLET M. ELMO. Un didacticiel d'entraînement à la lecture, E.T.I. No 2, juin 1984.
174. Vocabulaire de l'éducation (sous la direction de Gaston Mialaret), P.U.F., Paris, 1979.
175. WULLEN Marie-Jean. Intégration de l'hypertexte dans l'enseignement-apprentissage du FLE. La Revue de l'E.P.I. No 78, 1995.

Интернет източници

1. ALBERO, B. (2003). "L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages". In Saleh, I., Lepage, D., Bouyahi, S. (coord.). *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*. Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2002, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII – Vincennes -St Denis. pp. 139-159. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270>
2. BRUDERMANN Cédric, Analyse de l'efficacité des stratégies de travail d'étudiants Lansad à distance dans un dispositif hybride – Étape d'une recherche-action, *Alsic* [En ligne], Vol. 13 | 2010, mis en ligne le 03 mai 2010, Consulté le 22 avril 2012. URL : <http://alsic.revues.org/1348>
3. CLÉDER Catherine, Pascal LEROUX, Élise GENDRON et Véronique QUANQUIN, Modélisation d'une situation d'apprentissage en termes de connaissances et de règles pour rendre compte de l'activité de l'élève – Étude dans le contexte de l'apprentissage de la lecture en classe, *Alsic* [En ligne], Vol. 14 | 2011, mis en ligne le 15 mai 2011, Consulté le 22 avril 2012. URL : <http://alsic.revues.org/2004>
4. DEGACHE Christian and Elke NISSEN, « Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions », *Alsic* [Online], Vol. 11, n° 1 | 2008, document alsic_v11_11-rec5, Online since 16 October 2008, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/797> ; DOI : 10.4000/alsic.797
5. DEMAIZIÈRE Fr. - Ressources et guidage - Définition d'une co-construction, Dans AFM, 2 janvier 2005, http://didatic.net/article.php3?id_article=11
6. DEMAIZIÈRE Fr., « Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage », *Alsic* [Online], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_01-rec1, Online since 30 March 2007, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/220> ; DOI : 10.4000/alsic.220
7. DEPOVER Christian, Jean-Jacques Quintin and Bruno De Lièvre, « La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie », *Alsic* [Online], Vol. 3, n° 1 | 2000, document alsic_n05-rec4, Online since

- 15 June 2000, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/1770> ; DOI : 10.4000/alsic.1770
8. DUCHIRON Emmanuelle, Atouts, limites et exploitations potentielles du choix fourni dans les logiciels de langue, DEA de didactique des disciplines, soutenu à l'université Paris 3 sous la direction de F. Demaizière, http://didatic.net/article.php3?id_article=30, <http://alsic.revues.org/319>
 9. GUICHON Nicolas, « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 12 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2009, Consulté le 22 avril 2012. URL : <http://alsic.revues.org/1227>
 10. JEANNOT Laurence et Thierry CHANIER, Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone, *Alsic* [En ligne], Vol. 11, n° 2 | 2008, document alsic_v11_15-rec8, mis en ligne le 28 novembre 2008, Consulté le 22 avril 2012. URL : <http://alsic.revues.org/879>
 11. LAWSON Linda, Scaffolding as a Teaching Strategy, City College. EDUC 0500. November 2002, <http://condor.admin.ccnycuny.edu/~group4/>
 12. MANGENOT F. (2002) Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?, in *Enjeux* 54, p. 166-182. Namur, CEDOCEF, http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/publicat.htm
 13. NISSEN Elke, « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? », *Alsic* [Online], Vol. 10, n° 1 | 2007, document alsic_v10_13-rec8, Online since 15 November 2007, connection on 22 August 2012. URL : <http://alsic.revues.org/617> ; DOI : 10.4000/alsic.617
 14. PERROT Thierry, Analyse de sites pédagogiques à partir de la grille d'évaluation adaptée. www2.ilch.uminho.pt/der/grilles%20site/graca.doc
 15. RÉZEAU Joseph. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Thèse de doctorat de l'Université Bordeaux 2, 2001. URL: <http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/these.htm>
 16. TELENTI-ASENSIO Maria Luisa, Analyse techno-semio-pragmatique, 2009, http://www.memoireonline.com/12/08/1667/m_Analyse-techno-semio-pragmatique0.html
 17. WAGNER El., Are They Watching? Test-taker Viewing Behaviour During an L2 Video Listening Test, *Language Learning & Technology*, Vol.11, No.1, February 2007, pp. 67-86, <http://lt.msu.edu/vol11num1/wagner/default.html>
 18. ДИМИТРОВА М., Образователният потенциал на медията радио в обучението по чужд език, *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 2010/1, ISSN 1314-0 P. 086, Брой 3, 2011, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/request.php?52>
 19. КРЕМЕНСКА А., Изследване на мотивацията на студентите при смесено (blended) обучение по специализиран английски език, *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 2010/1, ISSN 1314-0 P. 086, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/page.php?3>
 20. КРЕМЕНСКА А., Приложение на модели (PREEL) за дизайн на уеббазиран университетски курс по чужд език, *Списание на Софийския университет за електронно обучение*, 2010/3, http://journal.e-center.uni-sofia.bg/f/downloads/2010/Broi%203/Kremenska_Br3.pdf
 21. НАТОВА Ив., Използване на учебни стратегии при работата с виртуална лаборатория в обучението по специализиран английски език, *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 2010/1, ISSN 1314-0 P. 086, Брой 3, 2011, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/request.php?52>

22. ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ Р., Базиран на комуналния конструктивизъм дизайн на университетски курс от смесен тип (blended) – методологически, теоретични и приложни аспекти, *Lettera et Lingua*, ISSN 1312-6172 >>Пролет 2009
23. ПЕЙЧЕВА-ФОРСАЙТ Р., Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн, *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 2010/1, ISSN 1314-0 Р. 086, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/page.php?3>
24. ПОПАНДОНОВА Ек. Г. , Педагогически измерения на компютърно базираното обучение и интерактивната мултимедия в процеса на овладяване на чужд език, *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 2010/1, ISSN 1314-0 Р. 086, <http://journal.e-center.uni-sofia.bg/page.php?3>
25. ШОПОВ Т., Анализът на междуезиковото разбиране и учебният метод "Еуроком", *Електронно списание LiterNet*, 05.11.2009, № 11 (120), <http://liternet.bg/publish25/t-shopov/analizyt.htm>

Приложение 1

НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

АНКЕТНА КАРТА

Уважаеми курсисти, уважаеми студенти,

Анкетата, в която Ви каним да участвате, има за цел да изясни отношението на обучаваните към прилагането на персонален компютър в процеса на усвояването на чуждия език. Надяваме се, че получените резултати ще спомогнат за оптимизирането на учебния процес. Анкетата е анонимна, молим Ви да не вписвате Вашето име.

Предварително Ви благодарим за участието!

От научно-изследователския екип

1. Как оценявате Вашите компютърни умения в момента на постъпване в НБУ? (Молим, оградете с кръгче цифрата срещу верния за Вас отговор)	- Отлични..... 7 - Много добри 6 - Добри 5 - Средни 4 - Задоволителни 3 - Слаби 2 - Никакви 1
--	---

2. Случвало ли Ви се е да бъдете обучаван(а) в някаква област с помощта на персонален компютър по време на:

А. Средното Ви образование	- Да 1 - Не 2
Б. Следването Ви във ВУЗ	- Да 1 - Не 2
В. Професионалната Ви ангажираност на работното място	- Да 1 - Не 2

3. Случвало ли Ви се е да бъдете изпитван(а) с помощта на персонален компютър по време на:

А. Средното Ви образование	- Да 1 - Не 2
Б. Следването Ви във ВУЗ	- Да 1 - Не 2
В. Професионалната Ви ангажираност на работното място	- Да 1 - Не 2

4. Намирате ли, че обучението по чужд език с традиционни методи е интересно?
(Моля, оградете с кръгче цифрата, която най-точно отговаря на Вашето мнение)

Изключително интересно							Абсолютно безинтересно	
7	6	5	4	3	2	1		

5. Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?

В максимална степен				В никаква степен		
7	6	5	4	3	2	1

6. До каква степен, според Вас, прекараните часове в компютърната зала се оказаха - полезни в усвояването на изброените по-долу елементи на изучавания от Вас чужд език. (Молим, срещу всеки посочен елемент да оградите с кръгче цифрата, която най-точно отразява Вашата оценка).

Елементи	Абсолютно безполезни						Изключително полезни	
- Лексика	1	2	3	4	5	6	7	
- Граматика	1	2	3	4	5	6	7	
- Писане	1	2	3	4	5	6	7	
- Четене	1	2	3	4	5	6	7	
- Разбиране	1	2	3	4	5	6	7	
- Превод	1	2	3	4	5	6	7	
- Говорене	1	2	3	4	5	6	7	
- Странознание	1	2	3	4	5	6	7	
- Друго _____	1	2	3	4	5	6	7	

7. Как оценявате работата със системата MOODLE за придобиването на знания и изграждането на умения по чуждия език?

Изключително полезна				Абсолютно безполезна		
7	6	5	4	3	2	1

8. Как се справихте при работата си с компютъра?

(Молим, оградете с кръгче цифрата срещу верния за Вас отговор)

Отлично				Не се справих		
7	6	5	4	3	2	1

9. Как се справихте при работата си с обучаващите компютърни програми?

(Молим, оградете с кръгче цифрата срещу верния за Вас отговор)

Отлично				Не се справих		
7	6	5	4	3	2	1

11. Считате ли, че учебните компютърни програми имат място в процеса на обучение по чужд език?

- Да 1
 - Не 2
 - Не мога да преценя3
-

12. Ако отговорът Ви е “ДА”, то кога според Вас трябва да бъдат включени?
(Посочете всеки верен за Вас отговор)

- След всеки урок 1
 - При преговор 2
 - При самообучение ... 3
 - При изпит 4
-

13. Считате ли, че компютърът може да оценява знанията на човека?

- Да 1
 - Отчасти 2
 - Не 3
-

14. Считате ли, че оценката от изпита с персонален компютър отрази Вашите действителни знания по чуждия език?

- Да 1
 - Отчасти 2
 - Не 3
-

15. Удовлетворен ли сте като цяло от обучението с учебните компютърни програми?

Изцяло съм удовлетворен(а) Изобщо не съм удовлетворен(а)

7 6 5 4 3 2 1

16. В каква степен според Вас ролята на преподавателя е важна при усвояването на чуждия език от Ваша страна?

Много е важна Съвсем маловажна

7 6 5 4 3 2 1

17. Вашият пол:

- Мъж 1
- Жена 2

18. Вашето образование:

- Висше 1
- Средно 2
- Незавършено средно.... 3

19. Работите ли успоредно със следването

- Да 1
- Не 2

20. Вие следвате в момента по:

- най-желаната специалност - 1
- различна от желаната специалност - 2

21. Вашият среден успех от следването досега:

До 4.49 От 4.50 От 5.00 Над 5.50
 до 4.99 до 5.49

1 2 3 4

22. Вашата възраст:

.....
(Молим, напишете!)

Ако по време на попълване на анкетата са възникнали някакви предложения, молим Ви да ги споделите с нас:

Още веднъж Ви благодарим за участието в анкетата!

Приложение 2
Нормални разпределения от Анкета 1

Как оценявате Вашите компютърни умения в НБУ?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
задоволителни	2	5,6	5,6	5,6
средни	6	16,7	16,7	22,2
добри	15	41,7	41,7	63,9
много дори	9	25,0	25,0	88,9
отлични	4	11,1	11,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете обучаван(а) в някаква област с помощта на персонален компютър по време на средното образование?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	2,8	2,8	2,8
Valid да	22	61,1	61,1	63,9
не	13	36,1	36,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете обучаван(а) в някаква област с помощта на персонален компютър по време на висшето образование?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	2	5,6	5,6	5,6
Valid да	29	80,6	80,6	86,1
не	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете обучаван(а) в някаква област с помощта на персонален компютър по време на професионалната ангажираност?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	3	8,3	8,3	8,3
Valid да	21	58,3	58,3	66,7
не	12	33,3	33,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете изпитван(а) с помощта на персонален компютър по време на средното образование?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
да	14	38,9	38,9	38,9
Valid не	22	61,1	61,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете изпитван(а) с помощта на персонален компютър по време на висшето образование?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	2,8	2,8	2,8
Valid да	27	75,0	75,0	77,8
не	8	22,2	22,2	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Случвало ли Ви се е да бъдете изпитван(а) с помощта на персонален компютър по време на професионалната ангажираност

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	3	8,3	8,3	8,3
Valid да	12	33,3	33,3	41,7
не	21	58,3	58,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Намирате ли, че обучението по чужд език с традиционни методи е интересно?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
безинтересно	2	5,6	5,6	5,6
по-скоро безинтересно	2	5,6	5,6	11,1
Valid нито интересно, нито не	12	33,3	33,3	44,4
по-скоро интересно	14	38,9	38,9	83,3
изключително интересно	6	16,7	16,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
слабо	1	2,8	2,8	2,8
по-скоро слабо	3	8,3	8,3	11,1
средно	3	8,3	8,3	19,4
Valid по-скоро силно	12	33,3	33,3	52,8
в голяма степен	6	16,7	16,7	69,4
максимално	11	30,6	30,6	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за лексика

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
малко полезни	2	5,6	5,6	5,6
по-скоро безполезни	1	2,8	2,8	8,3
средно полезни	3	8,3	8,3	16,7
Valid по-скоро полезни	6	16,7	16,7	33,3
много полезни	9	25,0	25,0	58,3
изключително полезни	15	41,7	41,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за граматика

	Frequenc у	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
абсолютно безполезни	1	2,8	2,8	2,8
малко полезни	4	11,1	11,1	13,9
средно полезни	2	5,6	5,6	19,4
Valid по-скоро полезни	12	33,3	33,3	52,8
много полезни	8	22,2	22,2	75,0
изключително полезни	9	25,0	25,0	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за писане

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
абсолютно безполезни	2	5,6	5,6	5,6
малко полезни	1	2,8	2,8	8,3
по-скоро безполезни	2	5,6	5,6	13,9
средно полезни	1	2,8	2,8	16,7
по-скоро полезни	8	22,2	22,2	38,9
много полезни	8	22,2	22,2	61,1
изключително полезни	14	38,9	38,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за четене

	Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
абсолютно безполезни	2	5,6	5,6	5,6
по-скоро безполезни	2	5,6	5,6	11,1
средно полезни	1	2,8	2,8	13,9
по-скоро полезни	8	22,2	22,2	36,1
много полезни	9	25,0	25,0	61,1
изключително полезни	14	38,9	38,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за разбиране

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
по-скоро безполезни	1	2,8	2,8	2,8
средно полезни	1	2,8	2,8	5,6
по-скоро полезни	9	25,0	25,0	30,6
много полезни	10	27,8	27,8	58,3
изключително полезни	15	41,7	41,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Полезност на ПК за превод

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	по-скоро полезни	9	25,0	25,0
	много полезни	6	16,7	41,7
	изключително полезни	21	58,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Полезност на ПК за говорене

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	абсолютно безполезни	2	5,6	5,6
	малко полезни	1	2,8	8,3
	по-скоро безполезни	5	13,9	22,2
	средно полезни	4	11,1	33,3
	по-скоро полезни	8	22,2	55,6
	много полезни	4	11,1	66,7
	изключително полезни	12	33,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Полезност на ПК за странознание

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	средно полезни	3	8,3	8,3
	по-скоро полезни	7	19,4	27,8
	много полезни	8	22,2	50,0
	изключително полезни	18	50,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Полезност на ПК за друго

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	25	69,4	69,4
	4,00	1	2,8	72,2
	5,00	1	2,8	75,0
	7,00	9	25,0	100,0
	Total	36	100,0	100,0

Как оценявате работата със системата MOODLE за придобиването на знания и изграждането на умения по чуждия език?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid малко полезни	2	5,6	5,6	5,6
средно полезни	5	13,9	13,9	19,4
по-скоро полезни	13	36,1	36,1	55,6
много полезни	5	13,9	13,9	69,4
изключително полезни	11	30,6	30,6	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Как се справихте при работата си с компютъра?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	2,8	2,8	2,8
средно	1	2,8	2,8	5,6
добре	11	30,6	30,6	36,1
много добре	14	38,9	38,9	75,0
отлично	9	25,0	25,0	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Как се справихте при работата си с обучаващите компютърни програми?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	2	5,6	5,6	5,6
средно	5	13,9	13,9	19,4
добре	11	30,6	30,6	50,0
много добре	12	33,3	33,3	83,3
отлично	6	16,7	16,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Смятате ли, че компютърните програми имат място в ЧЕО?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	35	97,2	97,2	97,2
не мога да преценя	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Ако отговорът Ви е “ДА”, то кога : след урок

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочен	14	38,9	38,9	38,9
Valid посочен	22	61,1	61,1	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Ако отговорът Ви е “ДА”, то кога : при преговор

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочен	21	58,3	58,3	58,3
Valid посочен	15	41,7	41,7	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Ако отговорът Ви е “ДА”, то кога : самообучение

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочен	20	55,6	55,6	55,6
Valid посочен	16	44,4	44,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Ако отговорът Ви е “ДА”, то кога : изпити

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочен	27	75,0	75,0	75,0
Valid посочен	9	25,0	25,0	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	2,8	2,8	2,8
Valid да	3	8,3	8,3	11,1
Valid отчасти	25	69,4	69,4	80,6
Valid не	7	19,4	19,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Смятате ли, че оценката от изпит с ПК отрази Вашите действителни знания по езика?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,00	1	2,8	2,8	2,8
да	6	16,7	16,7	19,4
Valid отчасти	24	66,7	66,7	86,1
не	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Удовлетворен ли сте като цяло от обучението с учебните компютърни програми?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
по-скоро не	1	2,8	2,8	2,8
средно	5	13,9	13,9	16,7
Valid по-скоро да	15	41,7	41,7	58,3
много	8	22,2	22,2	80,6
изцяло	7	19,4	19,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

В каква степен според Вас ролята на преподавателя е важна при усвояването на чуждия език от Ваша страна?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
важна	8	22,2	22,2	22,2
Valid много важна	28	77,8	77,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Пол

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
мъж	7	19,4	19,4	19,4
Valid жена	29	80,6	80,6	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Образование

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
висше	15	41,7	41,7	41,7
Valid средно	21	58,3	58,3	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Работите ли?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
да	20	55,6	55,6	55,6
Valid не	16	44,4	44,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Вие следвате в момента по специалност:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
желана	29	80,6	80,6	80,6
Valid различна	7	19,4	19,4	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Вашият успех досега:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
4.50-4.99	14	38,9	38,9	38,9
Valid 5.00-5.49	17	47,2	47,2	86,1
над 5.50	5	13,9	13,9	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Възраст

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
20,00	1	2,8	2,8	2,8
21,00	6	16,7	16,7	19,4
22,00	5	13,9	13,9	33,3
23,00	5	13,9	13,9	47,2
Valid 24,00	6	16,7	16,7	63,9
25,00	2	5,6	5,6	69,4
26,00	2	5,6	5,6	75,0
27,00	1	2,8	2,8	77,8
28,00	2	5,6	5,6	83,3
30,00	1	2,8	2,8	86,1

35,00	2	5,6	5,6	91,7
37,00	1	2,8	2,8	94,4
40,00	1	2,8	2,8	97,2
52,00	1	2,8	2,8	100,0
Total	36	100,0	100,0	

Приложение 3

АНКЕТА

Пол 1. [М] 2. [Ж] Възраст: _____
Ф]

Група: [ООК] [ПЛ] [Пол

1. Владеете ли други чужди езици? Моля, уточнете _____

2. Смятате ли, че прилагането на персонален компютър може да повиши интереса към изучавания език?

да не отчасти

3. С какви чувства възприемате работата с платформата MOODLE?

с интерес с раздразнение с безразличие _____

4. В обучението по чужд език използвате ли веб-базирани източници ?

упражнения информация текстове други _____

5. Използването на веб-базирани източници повиши ли мотивацията Ви в овладяването на езика-цел?

да по-скоро да по-скоро не не

6. Използвате ли програми за автоматизиран превод?

често рядко не

7. Използвате ли on line речници в обучението си по чужд език?

често рядко не

8. Използвате ли езика-цел в програми за синхронна комуникация (чат, Skype и др.) или за асинхронна комуникация (ел. поща, MOODLE и др).

често рядко не

9. Смятате ли, че компютърните програми имат място в учебния процес по чужд език?

да от време на време категорично не

10. Ако отговорът е "да", то кога да бъдат включени?

след всеки урок на преговорни уроци при самообучение

11. Смятате ли ли, че компютърът може да оценява знанията на човека?

да не отчасти

12. Смятате ли, че оценката на компютъра отразява действителните ви знания?

да не отчасти

11. Предложения _____

Приложение 4
Едномерни разпределения на Анкета 2

Пол

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid мъж	19	31,7	31,7	31,7
Valid жена	41	68,3	68,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Възраст

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18,00	1	1,7	1,7	1,7
Valid 19,00	6	10,0	10,0	11,7
Valid 20,00	14	23,3	23,3	35,0
Valid 21,00	10	16,7	16,7	51,7
Valid 22,00	10	16,7	16,7	68,3
Valid 23,00	6	10,0	10,0	78,3
Valid 24,00	4	6,7	6,7	85,0
Valid 25,00	3	5,0	5,0	90,0
Valid 26,00	2	3,3	3,3	93,3
Valid 29,00	1	1,7	1,7	95,0
Valid 30,00	1	1,7	1,7	96,7
Valid 34,00	1	1,7	1,7	98,3
Valid 35,00	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Група

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ООК	28	46,7	46,7	46,7
Valid ПЛ	20	33,3	33,3	80,0
Valid Пол фр	12	20,0	20,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Езици

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1,00	9	15,0	15,0	15,0
2,00	35	58,3	58,3	73,3
3,00	12	20,0	20,0	93,3
4,00	4	6,7	6,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

ПК повишава интереса към ЧЕ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	44	73,3	73,3	73,3
не	3	5,0	5,0	78,3
отчасти	13	21,7	21,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

С какви чувства възприемате работата с MOODLE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid с интерес	38	63,3	63,3	63,3
с раздразнение	6	10,0	10,0	73,3
с безразличие	10	16,7	16,7	90,0
друго	6	10,0	10,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Web базирани източници - упражнения

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочено	32	53,3	53,3	53,3
посочено	28	46,7	46,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Web базирани източници - информация

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочено	20	33,3	33,3	33,3
Valid посочено	40	66,7	66,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Web базирани източници - текстове

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочено	33	55,0	55,0	55,0
Valid посочено	27	45,0	45,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Web базирани източници - друго

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid непосочено	53	88,3	88,3	88,3
Valid посочено	7	11,7	11,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Web базирани източници повишават мотивацията

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	26	43,3	43,3	43,3
Valid по-скоро да	25	41,7	41,7	85,0
Valid по-скоро не	6	10,0	10,0	95,0
Valid не	3	5,0	5,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Използвате ли програма за автоматизиран превод?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid често	17	28,3	28,3	28,3
Valid рядко	28	46,7	46,7	75,0
Valid не	15	25,0	25,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Използвате ли on line речници?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid често	44	73,3	73,3	73,3
Valid рядко	14	23,3	23,3	96,7
Valid не	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Използвате ли езика-цел в комуникационни програми (чат)?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid често	37	61,7	61,7	61,7
Valid рядко	22	36,7	36,7	98,3
Valid не	1	1,7	1,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Имат ли място ПК програми в ЧЕО?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	36	60,0	60,0	60,0
Valid от време на време	22	36,7	36,7	96,7
Valid категорично не	2	3,3	3,3	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Имат ли място ПК програми в ЧЕО? Ако „да“, кога?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	1	1,7	1,7	1,7
Valid след всеки урок	19	31,7	31,7	33,3
Valid преговори	18	30,0	30,0	63,3
Valid самообучение	22	36,7	36,7	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Смятате ли, че ПК може да оценява знанията на човека?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	8	13,3	13,3	13,3
Valid не	7	11,7	11,7	25,0
Valid отчасти	45	75,0	75,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Смятате ли, че оценката на ПК отрази действителните Ви знания?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid да	11	18,3	18,3	18,3
Valid не	13	21,7	21,7	40,0
Valid отчасти	36	60,0	60,0	100,0
Total	60	100,0	100,0	

Приложение 5

ХАРАКТЕРНИ ОСОБЕНОСТИ НА РАБОТАТА С ВЪЗРАСТНИ ОБУЧАВАНИ

От гледна точка на педагогическата психология категорията "възрастен обучаван" (adulte) обхваща най-дългия период от развитието на човека, характеризиращ се с най-висок потенциал на производителния труд и с най-високи постижения на личността. Периодът покрива около 40 години и започва с приключване на биологическото развитие на човека (16-19 години). Според Ю.Н.Кулюткин, един от главните фактори, обуславящи отношението на възрастния към обучението, е социалният статус. Когато възрастният се включва в обучението, той поема върху себе си социално-психологическата роля на обучаем. Особено е, че ученето не е водеща дейност за възрастния - то е спомагателна дейност, необходима за успешно осъществяване на главната - трудовата.

В психологическата наука е добре известно положението, че мотивационно-ценностната сфера на личността лежи в основата на познавателната дейност на човека. Това положение придобива особено значение при обучението на възрастни, тъй като те, като субекти на дейността, в това число и образователната, сами се стремят да определят целите на обучението си, избират неговите форми и методи, регулират процеса на обучение и оценяват успеха на постиженията си. (Кулюткин, 1985, **).

Според някои схващания, периодът на зрелостта бил своего рода "психическа вкаменелост", с което се отрича развитието на интелекта на възрастния. Против тази теза се обявява Б.Г. Ананьев (1972, 1977), който с многогодишни изследвания доказва, че динамиката на психическите функции, а следователно и потенциалът на обучаемост на възрастния човек, не се понижава след "пиковите" моменти на 18-20 годишната възраст, а се запазва продължително време. Тук трябва да се отчетат някои важни моменти, влияещи върху усвояването на материята от възрастния обучаем. В много от случаите той има изграден професионален и социален статус. Поставен в условията на групово обучение (клас), той е принуден да преодолява вътрешна психологическа бариера, породена от страха да не допусне грешка и с това да се изложи пред колегите си. Налага се въвеждане на по-голяма степен на индивидуализация на учебния процес, на дискретен контрол от страна на преподавателя.

Обучението по чужд език на възрастни има коренно различна специфика от всяко друго обучение. Овладяването на езика като средство за общуване е характерно за най-ранния етап на развитието на човека (II сигнална система). Придобиването на умение да се ползва друг, втори език, е много затруднено поради следните причини:

- а) наличие на матерен език;
- б) езикът не е само знание, а най-вече умения и навици, които с напредването на възрастта се изграждат все по-трудно;
- в) наличие на "социален мундир" у възрастния човек, страх да не сгреша, да не каже нещо неуместно;
- г) широк обхват на мисълта. При детето с разкриването на всеки елемент от действителността се усвоява и названието му. При възрастния вече е особено добре развито абстрактното мислене, а това усложнява изказа на езика-цел;
- д) възрастният има вече свой собствен стил и метод на усвояване на нови знания и подходът трябва да бъде строго индивидуален, и т.н.

Както посочват В.С. Цетлин и С.П. Золотницка (1987), ако овладяването на втория език започне, когато езиковите механизми на роден език са вече формирани, то тогава "независимо как се осъществява обучението по езика ..., езиковите явления от чуждия език се оказват в една или друга степен съотнесени с аналогични явления от родния език". Авторите наблягат и на факта, че законът за вторичност се основава и на още едно важно свойство на психиката: програмата на усвояваните действия не се формира всеки път отново. Оттук и изводът, че при обучението по чужд език не бива да се пренебрегва съпоставителното начало, тъй като опората на родния език трябва да се схваща "като постоянен и непроизволно присъстващ фактор, произтичащ от създадената вече родноезикова компетенция". Това би подпомогнало преноса и би ограничило влиянието на родноезиковата интерференция при изучаването на чуждия език, особено при възрастни обучавани.

Като се отчетат споменатите, а и някои други особености на мисленето, паметта и останалите психически дейности на възрастния обучаем, изискванията към учебния процес многократно нарастват. Част от тези изисквания се решават с помощта на учебните технически средства. Индивидуализация и висока степен на интензивност на работата могат да се постигнат например в езиковата лаборатория. От друга страна говорни умения могат да се изградят главно в пряк контакт с опитен преподавател или с други обучавани, тъй като езикът е жив организъм и съществува само там, където има съзнателен живот. Въвеждането на микрокомпютърната техника в процеса на обучение, с нейните значителни преимущества, и умелото съчетаване на традиционни и нови технически средства от една страна и преподавателско присъствие от друга, могат да се решат много от проблемите, свързани с езиковата подготовка на възрастни курсисти.

Приложение 6

Резултати от експеримент "Чисто време за мислене – резултат от тест"

Успех %	Секунди	Descriptive Statistics			
42	4209		Mean	Std. Deviation	N
30	3979	Проценти	51,8256	18,71429	32
63	3581	Секунди	3502,4688	1090,29167	32
72	3988				
20	3612				
35,7	4051				
38,6	4327				
18,6	2125				
20	2929				
42,9	3670				
34,28	4611				
22,86	2991				
44,28	2419				
64,28	2718				
61,43	3692				
57,14	4318				
58,57	2964				
47,14	3588				
57,14	3884				
64,28	4284				
65,71	6676				
55,71	3917				
51,42	1747				
70	3580				
64,28	2029				
80	1630				
38,6	4631				
42,9	3750				
51,4	4419				
82,8	975				
82,8	3338				
78,6	3447				

Корелации			
		Проценти	Секунди
Проценти	Pearson Correlation	1	-,135
	Sig. (2-tailed)		,461
	N	32	32
Секунди	Pearson Correlation	-,135	1
	Sig. (2-tailed)	,461	
	N	32	32

Приложение 7

Описание на изследване на текстове с конкордансър

С помощта на конкордансър могат да се правят ъпоставителни изследвания между два текстови корпуса на различни езици с цел търсене на прилики и разлики в употребата на дадени лексикални или граматични единици. Подобно изследване бе проведено по време на Ателие 7В на Съвета на Европа (виж сп. “Чуждоезиково обучение” No 2-3, 1994). Работната група бе ръководена от проф. Жозеф Резо (Франция) и включваше Милен Гариг и Моник Шерон (Франция), Андре Байен (Белгия), Милен Шипчанов (България), Хеле Хьойруп и Лиз Корнум (Дания). Целта на работата бе да се използват бази данни на CD-ROM за изготвяне на педагогически материали за работа в клас. Визираната публика бе преподавателите по чужд език. Групата бе оборудвана със стандартна компютърна техника (IBM PC 486DX2, четящо устройство за CD-ROM, лазерен принтер, два CD-ROM-a: The Times and Sunday Times (за английския текст) и AFP DOC за френския текст. Двата диска бяха изследвани с програмата MICROCONCORD на Оксфорд Прес.

След предварително запознаване с действието на компютърната програма, групата си постави за цел да осъществи съпоставително изследване на двата корпуса. Двата диска съдържаха огромен обем от текстова информация, ето защо, за да се намали относителното време на работа и да се съскрати продукцията до приемливи граници, решихме да изберем като обект на изследването лексикалното поле на моментите от деня. Решихме да изследваме в контрастивен план времевото разделение: **matin/morning; soir/evening/night** и т.н. Поради ограниченото време огромното количество на примерите се органичихме само до началото и края на деня. Анализът на таблицата може да доведе до най-различни заключения, например:

1. В английски език употребата на думите за части на деня е средно два пъти по-честа от техните съответствия на френски език.

2. Показателно е, че някои от думите на френски имат изключително рядка употреба (**soirs, soirée**) в сравнение с английски им съответствия **evenings, night, nights**.

3. На френски прави впечатление многократно по-честата употреба на формите в единствено число в сравнение с формите в множествено число (36 пъти за **matin**, 144 пъти за **soir**). Оттук се налага изводът, а и налице имаме и доказателство, че френският език проявява тенденция да генерализира по-често в единствено число.

Естествено, едно изследване, поставено на по-сериозни научни основи, би могло да даде и други резултати. Предварителния поглед върху таблицата, както изследването на конкретните примери за употреба на думите от цитираното семантично гнездо би позволило да се изготвят много нови упражнения, които да разнообразят арсенала на традиционните начини за упражняване на тези понятия. Освен това, подобни изследвания могат да разкрият интересни езикови феномени, които не са споменати в практическите граматика, а това би дало повод за по-нюансирани тълкувания в по-напредналите групи (например при упражнения за превод). Накрая, програмите за **concordances** биха могли да бъдат използвани от преподавателите и обучаваните с текстове от най-различно естество като най-обикновено упражнение за разпознаване някои структури от езика-цел.

