

**НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ**  
**ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ“**

Цветелина Иванова Господинова

**ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК**

**АВТОРЕФЕРАТ**

на дисертационен труд за придобиване  
на образователна и научна степен „ДОКТОР“

Област на висше образование: 1. Педагогически науки  
Професионално направление: 1.3. Педагогика на обучението по.....

**Научен ръководител:**  
проф. Павлина Стефанова, д.н, доц. Светлана Димитрова–Гюзелева

**София 2023**

Дисертационният труд се състои от увод, четири глави, заключение, библиография и единадесет приложения – общо 329 страници.

Защитата на дисертацията ще се състои на ..... 2023 г. от ..... ч. в зала .....

## Съдържание

Актуалност на темата.....	4
1. ПОНЯТИЕТО „ИНТЕРАКТИВНОСТ“ В ДИДАКТИКАТА И МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕННИ ЧУЖДИ ЕЗИЦИ	7
1.1.Понятието „интерактивност“ .....	7
1.2.Технологични аспекти на обучението по чужд език.....	10
2. ПРЕПОДАВАНЕ НА ЛЕКСИКА И ГРАМАТИКА .....	13
3. ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН НА ДЕЙНОСТИ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК В ОРЕС .....	16
3.1.Контекст – студенти, цели, технологични аспекти .....	16
3.2.Дизайн на занятия и дейности. ....	21
4. ИЗСЛЕДВАНЕ-ПРОВЕЖДАНЕ И РЕЗУЛТАТИ.....	24
4.1.Методи на изследване.....	24
4.2.План на изследването .....	24
4.3.Инструменти на изследване .....	26
4.4.Резултати от първи етап .....	30
4.4.1. Резултати от анкета на експериментална и контролна група – втори блок, първи проведен час .....	30
4.4.2. Резултати от наблюдения.....	32
4.4.3. Резултати от фокус група.....	34
4.4.4. Резултати от тестове в началото и в края на изследването ....	34
4.5.Резултати от втори етап.....	35
4.5.1. Данни от анкетна карта .....	36
4.5.2. Данни от анкета за удовлетвореност .....	37
4.5.3. Резултати от наблюдения.....	40
4.5.4. Резултати от тестове в началото и в края на изследването ...	41
4.5.5. Резултати от фокус група.....	42
Изводи: .....	45
Приноси.....	48
Използвана литература .....	49
Публикации по темата .....	54

## **Актуалност на темата**

Съвременното висше образование е поставено пред повишени изисквания за по-динамично и интересно обучение през последното десетилетие. Осъзнаването на необходимостта от адекватно интегриране на технологии за постигане на отговарящи на съвременни изисквания привлекателни, качествени и ефективни курсове доведе до промени в начина на работа, на дейностите, на представянето на учебния материал, на общуването със студентите и на цялостната организация на учебния процес. Това от своя страна води до необходимост от проследяване на ефекта от тези промени с цел да се гарантира поддържане на високо качество в новите условия. Поради усложнената епидемична обстановка от м. март 2020г. на висшите учебни заведения се наложи да се преосмисли дизайна на курсове и дейностите към тях, така че да отговарят на новата ситуация. За нуждите на Академията на Министерството на вътрешните работи беше направен редизайн на курс по общ английски език. Разработени бяха дейности на база на съществуваща учебна програма. Проведено е изследване, чиято цел и задачи са както следва:

### **Цели и задачи на изследването**

Целта на настоящия труд е да се изследва влиянието на различни по вид интерактивни дейности върху ефекта на усвояване на лексика и граматика в обучението на възрастни/ студенти по общ английски език.

За постигането на тази цел са поставени следните задачи:

#### **Теоретични задачи:**

✓ Да се дефинира интерактивността в различните аспекти на педагогическия контекст, а именно педагогическа и технологична.

✓ Да се идентифицират адекватни на работната дефиниция за интерактивност на типови задачи, които да отразят използването на различни видове интерактивност.

### **Практически задачи:**

✓ Да се разработят методически разработки според конкретния учебен материал отговарящ на типовете дейности.

✓ Да се приложи подходящ инструментариум за установяване на ефекта от прилагането на интерактивни дейности за усвояване на лексика и граматика в ОРЕС<sup>1</sup>:

✓ Да се изведе работна дефиниция за интерактивност в конкретния контекст – студенти първи курс специалност „Противодействие на престъпността и опазване на обществения ред“.

✓ Да се установи дали и в каква степен интерактивните дейности влияят на усвояването на лексика и граматика чрез провеждане на педагогически експеримент.

✓ Да се провери трайността на езиковите знания на обучаваните в резултат на обучението в ОРЕС и по специално ефекта от приложението на интерактивни задачи в такава среда.

### **Обект, предмет и хипотеза на изследването**

**Обект** на настоящото изследване е обучението по лексика и граматика на общ английски език в контекста на дистанционно обучение на възрастни / студенти.

**Предмет** на изследването е ефекта на прилагането на интерактивните дейности при усвояване на лексика и граматика в обучението по общ английски език като чужд в електронна среда.

---

<sup>1</sup> ОРЕС – обучение от разстояние в електронна среда

### **Работна хипотеза:**

Формулирано е предположение, че на базата на прилагане на интерактивни дейности за варианти на задачи ще се повиши усвояването на лексика и граматика в контекста на дистанционното обучение по английски език.

# **1. ПОНЯТИЕТО „ИНТЕРАКТИВНОСТ“ В ДИДАКТИКАТА И МЕТОДИКАТА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО СЪВРЕМЕННИ ЧУЖДИ ЕЗИЦИ**

В тази глава се дефинира понятието интерактивност, разгледано в педагогически и технологичен аспект. Представят се същността и особеностите на интерактивното обучение, видовете интерактивни методи и за технологичните аспекти на обучението по чужд език.

## **1.1. Понятието „интерактивност“**

Интеракцията е съвкупност от две ядра, които имат латински произход „inter“ със значение на „между“, „заедно“ и „actio“, означаващо „действие, което се предприема за постигане на определена цел, за прокарване на някаква идея“ (Габеров, Стефанова, 2006, Гюрова, 2006:39). Интерактивността в обучението се свързва с активност комбинирана с общуване и сътрудничество при изпълнението на една обща задача. „Интеракт“ е взаимно действие на две или повече лица с определен ефект върху тях. Съдържа общуването, сътрудничеството, реципрочността при изпълнението на една обща задача с взаимен резултат от нея (Костова и Владимирова, 2011). Интерактивното действие е двупосочно (Паас, Ренкъл и Суелър, 2003) или многопосочно (Паладини, Карвальо, 2008). Интеракцията е вземане на участие в обща дейност. Пораждат се взаимоотношения при взаимодействието, споделят се методи и опит и се изясняват позиции. Интеракцията (Костова и Владимирова, 2011) в съвременните условия включва не само взаимодействието с хората, но и с технологиите (с компютъра, интернет).

Интеракцията се изследва от науки като социологията, психологията и педагогиката (Божилова, 2015:9). „Интеракционизмът е направление в съвременната социална психология и педагогика, което се базира на концепциите на американския социолог Дж. Мийд“ (по Кашлев, 2004 в

Тодорина, 2010:2). Според Гюрова, (2006) терминът интерактивност възниква за пръв път в социалната психология и се свързва с взаимодействието между двама или повече обучавани, но също и така с възникващите от това взаимодействие промени в поведението и нагласите. Интеракцията в психологията се изяснява като „способност да се взаимодейства или да се намира в режим на беседа, диалог с нещо (напр. с компютър) или с някого (напр. човек)“. При социалната интеракция, индивидите чрез комуникация в група, влияят на другите индивиди със своето поведение като предизвикват реакции. Интерактивността е „специална форма на организация на когнитивни дейности, която е подчинена на определена познавателна цел“ (Тодорина, 2010). Интерактивността е „интегрална част от образователното съдържание, реализирана чрез набор от методи и инструменти, които подтикват обучаващият се да излезе от състоянието на пасивен ползвател на информация и го ангажират с поредица от действия, подпомагащи го в по-задълбоченото разбиране на учебния материал“ (Калил Ажами и Махер Сюлейман, 2014). Съществено за интерактивността са експериментирането, обратната връзка, динамичното съдържание, ученето от грешките и справянето с неочаквани събития (пак там ).

Интерактивното обучение представлява диалогово обучение, в което се осъществява взаимодействие между преподавателя и обучавания (Йорданова, Обрадович, Давидович, 2020:115). При интерактивното обучение учебният процес е организиран по такъв начин, че всички обучавани имат възможност да разбират и реагират на това, което те знаят и мислят. Със съвместната им дейност в усвояването на учебния материал се осъществява обмен на знания, идеи, начини на действие. Тя протича в атмосфера на доброжелателност, а познавателната дейност преминава към по-високи форми на кооперация и сътрудничество (Йорданова, Обрадович, Давидович, 2020:115).



Отличителните черти на интерактивността в педагогиката са: активност на обучаваните предизвикана от преподавателите, преследването на конкретна цел, осъществяването в реално време, осъществява се процес на търсене и на получаване на информация, който е под педагогически контрол, постигането на целта води до промяна в поведението на обучаваните, създава условия за лесно, интересно, по-бързо и ефективно усвояване на знанията, уменията и опита в учебния процес и възпитава у обучаваните качества като деятелност, инициативност, борбеност и предприемчивост (Панчева, 2019:562). Интерактивността се наблюдава като научно-теоретично обогатяване и съдържателно-технологично разширяване на понятието (Неминска, 2018:68). Йонг (в Петров, 2016:3) определя четири типа интеракция като първата е между обучаващия се и учебното съдържание, втората е между обучаващия се и преподавателя, третата е между отделните обучавани и четвъртата е между обучавания и електронната среда, в която се осъществява обучението.

В рамките на дидактиката всяко обучение по дефиниция е взаимодействие/интеракция (Делибалтова, 2016:29:30). Съвременното разбиране за думата интеракция е диалог. Основните характеристики на интеракцията са: активността на субектите, споделения опит, обратната връзка и рефлексията. Интерактивният подход Божилова, (2015:11) в Делибалтова, (2016:30). показва че: обучението е насочено към обучаваните, тъй като създават познанието си със собствени сили. Придобитото познание чрез обучение зависи от индивидуалните характеристики и опит на учащите. Най-важна роля играе взаимодействието между участниците в процеса на обучението. С цел подготовка за живота на обучаваните, които им предстои, се поставят в реални ситуации. В интерактивния подход като резултат от реализацията му се очертават основни резултати като нов подход към учебни планове и програми, нови роли на преподавателите и обучаваните и благоприятстваща среда равнопоставен диалог (Делибалтова,

2016:30). Интерактивността като подход съчетава опита и осмислянето му в непрекъснато взаимодействие на преподавателя с обучаваните, както и между самите обучавани ако се позовем на думите на Конфуций: „Три пътя водят към знанието: път на обмисляне – този път е най-благородният, път на подражание – това е най-лекият път, път на опита – този път е най-горчивият“ (Божилова, 2015:9).

На базата на разгледаните аспекти на интерактивността в обучението, е конструирана работна дефиниция. В настоящия труд интерактивността се разглежда като взаимодействие между самите участници в обучението студент-студент, студент-преподавател и студент-материал, така и от гледна точка на използваната технология като среда за обучение. Тази дефиниция включва както обобщение на педагогическите характеристики на взаимодействието, така и интеграцията на технологиите в обучението при принудителната работа в изцяло дигитална среда. Така се взима предвид надграждането на педагогическите взаимодействия в учебния процес с взаимодействия, специфични при употреба на технологии.

## **1.2. Технологични аспекти на обучението по чужд език**

Информационните и комуникационните технологии (ИКТ) безспорно играят съществена роля в образованието днес, и в частност в обучението по чужд език (английски). В условията на ОРЕС те са не само удобно съвременно средство за преподаване, а и неизбежна среда за осъществяване на цялостния учебен процес.

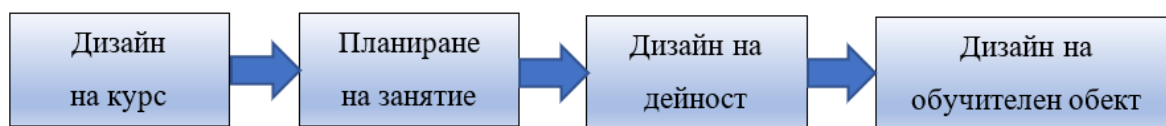
За основа на педагогическото взаимодействие в контекста на висшето образование е възприет модела на Гарисън и Воън, (2008) (фиг. 1). В него са разгледани трите области – педагогическа, която включва взаимодействията на учениците помежду им и с преподавателя, т.е. дизайнът на занятията; специализирана, която отчита особеностите и съдържанието на предметната област, в случая чуждоезиково обучение; и

технологична – която отразява влиянието на самите ИКТ. Сечението на тези три области представлява специфичните знания и умения, получавани чрез педагогически взаимодействия, подпомагани от технологии. Този модел е приложен за надграждане с технологии в условията на ОРЕС за нуждите на обучението на студенти в АМВР.



*Фигура 1. Рамка (по Гарисън и Воън, 2008:18)*

Бийтъм, (2004) предлага дизайн на електронен курс в областта на висшето образование. Моделът се състои от следните етапи: дизайн на курс, планиране на занятие, дизайн на дейност и дизайн на обучителен обект, показан на фиг. №2. На база на този модел практически са разработени курсовете в настоящото изследване.



*Фигура 2. Модел на Бийтъм за дизайн на електронен курс (2004)*

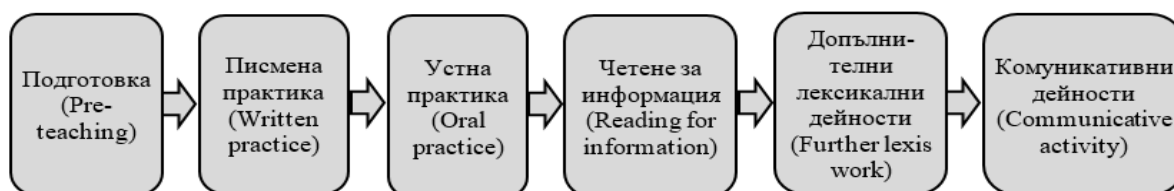
Дейност е „конкретно взаимодействие на обучаемия/те с други, като се използват конкретни средства и ресурси, ориентирано към конкретен резултат“ (Бийтъм, 2009:3). Друг тясно свързан с дейността термин е задача. Задача е „това което учебната програма изисква от обучаваните“ (Бийтъм, 2009:26). Според Савова, (1998:34) „задачите и упражненията не се разглеждат поотделно, тъй като се намират във взаимна връзка“. Във връзка с това основната цел на дизайна на занятие е разработването на дейности в изпълнение на поставените задачи (Бийтъм, 2009:26). Дейностите се разделят на базирани на правила (rule-based), ситуативни (incident-based), стратегически и ролеви (пак там). В настоящата дисертация е приложен процедурния подход на Скрийвнър, (2010), (виж глава 2), но също и модела на педагогически дизайн на електронен курс според Бийтъм, (2004) (виж фиг.2).

В основата на интерактивното обучение е взаимодействието на обучавания с учебния материал, с другите обучавани, с преподавател и експерти, в среда осигурена с електронни средства. Осигуряването на такава среда се осъществява от комплексни технологични решения – електронни учебни среди, създадени да обединяват и надграждат технологиите за преподаване и учене. Те включват софтуер за: създаване на авторски материали; ползване на готови ресурси; източници; мултимедия – графики, видео, аудио, с които се представят учебните материали; общуване – имейл, календар и виртуална стая; оценяване – софтуер за различни видове въпроси, тестове, упражнения; организация на курса.

## 2. ПРЕПОДАВАНЕ НА ЛЕКСИКА И ГРАМАТИКА

За нуждите на настоящото изследване разглеждаме процедурите, които Скрийвнър, (2010:187) предлага за обучение по лексика и граматика.

Примерната типична процедура за урок по лексика съдържа следните етапи (пак там,197-198) (виж фигура 3). Подготовка (*pre-teaching*) – преподавателят използва картини за да извлече от обучаваните необходимата информация, писмена практика (*written practice*) – раздаване на допълнителни материали, свързани с лексикалната единица, устна практика (*oral practice*) – преподавателят разделя обучаваните по двойки, четене за информация (*reading for information*) – студентите отговарят на зададените въпроси от преподавателя, като се включва използването на лексикалната единица преподадена в етап 1, допълнителни лексикални дейности (*further lexis work*) – всякакви полезни лексикални единици, за които обучаваните задават въпроси и комуникативни дейности (*communicative activity*) – възможности за използване на научената лексика като ролеви игри, беседа и др.



Фигура 3. Структура на урок по лексика Скрийвнър, (2010:197-198)

При обучение за граматика, Скрийвнър, (2010:160) въвежда два подхода за структуриране на урока. Първият подход включва представяне, практика и продуциране. Типичен урок по този модел следва процедура от четири етапа (виж фиг. 4): „въвеждане“ (*lead-in*): Учителят показва снимки, свързани с темата на урока, който контекст предизвиква идеи от обучаваните. Контролирано ограничено въвеждане на езиков материал (*input*): (*teacher clarification*): Преподавателят дава или извлича от учениците примери от езика. Той може да използва някоя от идеите за

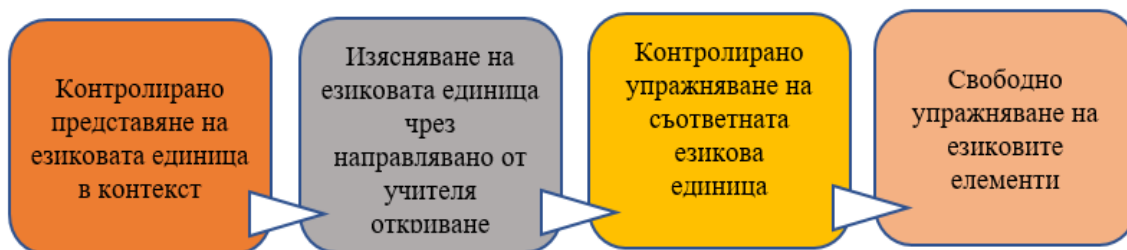
разясняване като например обяснение. Студентите първо интегрират новите езикови единици в устната реч или в писменото общуване чрез примери за съответните елементи: контролирано упражняване на съответната езикова единица (*restricted output*). Процедурата в следващия етап продължава, като отново студентите правят писмени и устни упражнения, за да практикуват съответните езикови единици: свободно комуникативно упражняване на езиковите елементи (*Authentic output*). На учениците се дава възможност да използват елементите в комуникативни дейности.



Фигура 4. Структура на урок по граматика Скрийвнър, (2010:160) – първи подход (контролиран от учителя)

Структурата на урок според Скрийвнър, (2010:160) от типа представяне-практика с контролирано представяне на езикова единица в контекст (*present-practice with restricted exposure*) се състои от следните етапи: въведение (*lead-in*) – учителят показва снимки, свързани с темата на урока и извлича генерирани от обучаваните идеи. Те четат или слушат текст, като демонстрират разбиране чрез поставените задачи и обратна връзка от преподавател – ограничено представяне (*restricted exposure*). Обучаващият дава примери за използването на новата граматика чрез извличането на информация за езиковия елемент – разяснения от учителя (*teacher clarification*). Учениците работят върху устната практика чрез поставените задачи свързани с елементите (*oral practice*) – контролирано упражняване на съответната езикова единица (*restricted output*). След което правят писмено упражнение – контролирано упражняване на съответната езикова

единица (*restricted output*). При свободното комуникативно упражняване на езиковите елементи (*authentic output*) се дава възможност да се използват отново елементите в устната или писмената практика чрез комуникативни дейности – (виж фиг.5).



Фигура 5. Структура на урок по граматика, Скрийвнър (2010:129) – втори подход (откривателски)

За настоящата разработка са използвани процедурите за двата урока за граматика и лексика като фокусът на методическите разработки са дейностите на всеки един от етапите на процедурите.

### **3. ПЕДАГОГИЧЕСКИ ДИЗАЙН НА ДЕЙНОСТИ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК В ОРЕС**

#### **3.1. Контекст – студенти, цели, технологични аспекти**

Учебният процес е организиран съгласно Правилника за организация на учебната дейност в АМВР от 2012 г. ([www.mvr.bg](http://www.mvr.bg)). Той се реализира чрез планиране, провеждане и отчитане на учебната дейност. Учебният материал се представя чрез теоретически (лекции) и практически занятия. Оценяването на постиженията се осъществява чрез решаване на тестове и задачи, ситуационни игри, домашна работа, контролни работи, семестриални изпити, държавни изпити и семинар. В условията на пандемията (академична 2020/2021) учебният процес се осъществява в електронната платформа Google classroom. Като се има предвид тази ситуация, беше приложен модела на Бийтъм, (2004) за дизайн на електронен университетски курс (виж фиг. 2), по който бяха направени промени както на ниво учебен план, така и на ниво занятие, дейност и материал.

Настоящият експеримент е проведен в условията на пандемия (академичните 2020/2021 и 2021/2022), поради което педагогическата ситуация е нетипична за обучението в АМВР (Академия на Министерство на вътрешните работи). В тази ситуация с министерска заповед с оглед запазването на здравето и живота на обучаваните се премина към ОРЕС (виж сайта на Министерството на здравеопазването, Заповеди № РД-01-124, -263, -154, -677 и др., виж библиография) беше наложено обучение в дистанционна форма, ОРЕС. За нуждите на АМВР това се осъществи в контролирана достъпна единствено за студентите платформа в Google classroom. Това наложи промени в дизайна на дейностите и, отчасти, на учебния материал, с оглед на провеждане на ефективни учебни занятия при наложените от здравната криза условия.



Нивото на учебен план съответства на обучението на курсантите по задължителна учебна дисциплина „Английски език“, ниво А2 от ОЕЕР, което в АМВР се осъществява по New English File Pre-Intermediate, изд. Оксфорд 1997 г. Целта е постигане на ниво В1.2 от Общата Европейска Езикова Рамка (ОЕЕР) на езикови знания по общ английски език и усвояване на основна специализирана лексика с оглед на бъдещата професионална реализация. Общата продължителност е 45 минути за един учебен час. За условията на обучение в ОРЕС не беше приложена редукция на продължителността на занятията и се провеждат в синхронна форма. При тази ситуация, учебният материал трябваше да бъде поднесен по подходящ за електронна среда формат, както и да бъдат адаптирани дейностите така, че да могат да бъдат реализирани в дистанционна синхронна среда. Студентите разполагат с учебник в аналогов формат на хартия и възможностите за избор на система за обучение и съответните материали към нея са ограничени. Към момента на провеждане на експеримента не беше предвидено закупуването на електронни интерактивни учебници. В същото време, достъпът до такива беше възможен и идеи и дейности от достъпните свободни материали бяха използвани за дизайна на интерактивните дейности (платформата на Британския съвет, Oxford University Press, Busy Teacher и др.). Учебникът е предназначен за подготовка на специалисти с образователно-квалификационна степен „бакалавър“ във факултет „Полиция“ при АМВР. Обучението по предмета се извършва във взаимовръзка с предмети от обща отраслова и специфична подготовка. Чрез учебното съдържание се цели да се усвоят знания, умения и компетентности, свързани с прилагането на чуждия език в професионална среда. Разпределението на занятията и на учебния материал беше адаптирано за условията на ОРЕС. Съдържанието на учебната програма е разпределено в 9 раздела и 4 урока, с изключение на последния девети, в който има два урока. За всеки раздел са посочени примерни теми за изучаването им. Темите се допълват и развиват от преподавателя в началото

на всяка учебна година при променящи се обстоятелства. След всеки раздел има Practical English – разговор по темата с видео, в който са разработени различни комуникационни функции, като среща, поръчка в ресторант, решаване на проблеми в хотела и др., писмена задача и Revise and Check – повторение на преминалия материал. Чрез текстовете за четене авторите са избрали разговорна и модерна лексика за изучаване. Граматиката се въвежда в контекст, също и чрез Grammar Bank и допълнителни упражнения от Книгата на учителя и се практикуват в дискусия по съответната тема. Относно произношението авторите използват фонетични символи и картини, като фокусът е върху отделни звуци и върху ударението. Има много възможности за разговори по темите, вариращи от обсъждане до директно потапяне в материалите на урока, по време и след това. Много въпроси са свързани с работа по двойки и малки-групи има и отделна страница с Комуникативни дейности в Книгата на учителя за всеки урок. Към задачите за слушане с разбиране, всички текстове от учебника и новата лексика се озвучават на диск. Основно се акцентира върху практическият аспект на езика.

В присъствена форма на обучението, преподавателят създава ситуации, които водят до комуникация между обучаваните. По време на дейностите преподавателя отговаря на въпросите на обучаваните и наблюдава представянето им. Взаимодействието между обучаваните се осъществява устно чрез комуникативните дейности. Взаимодействието на обучаваните с материала е чрез текстове (инструкции) базирани на задачи (учебник) и материал базиран на задачи – презентации, видео, онлайн речници, сайтове свързани с различни практически упражнения и др. Преподавателят осъществява обратната връзка устно чрез комуникативните дейности, също така и по имейл. Учебният процес се организира чрез използване на традиционни методи на обучение при подходящ подбор на различни методически материали и образователни техники. Оценяването на

усвоените знания, умения и компетентности се извършва под формата на тест. Оценяването е чрез писмени самостоятелни работи, като се задават инструкции и срокове за изпълнение и се получават по имейл, като резултат от студентите.

При условията на ОРЕС, този дизайн се променя както за контролната, така и за експерименталната групи, тъй като и двете групи работят дистанционно. Промените в дизайна са свързани с обучението в платформата Google classroom. Таблицата представя четирите аспекта на взаимодействието според модела на Бийтъм, (2004) и спецификата на надградената с интерактивност работата в ОРЕС.

В табл. №1 е представен дизайна разработен за експериментална и контролната група. Тъй като и двете групи са в ОРЕС, разликата в дизайна се състои в добавянето на интерактивност в част от дейностите. Разликите в дизайна са, на първо място, разработването на версии на занятията, приложими за дистанционната форма, и, на второ - създаването на допълнителна интерактивност чрез използването на електронни средства за взаимодействие. При избраната работна дефиниция на интерактивност (глава 1, т.1.1.), дизайнът на занятие и дейност са надградени с използване на технологии. При контролната група технологиите се използват за информация като инструкциите за извършване на дейностите са на хартия, учебник. Комуникацията между участниците (преподавател-студенти и студенти-студенти) се осъществява като обсъждане синхронно устно чрез Гугъл стая. Асинхронното общуване е чрез имейл. При взаимодействието с материала преподавателят го споделя едностранно по време на часа, обсъжда се устно. Дейностите се споделят чрез екран като по този начин те не позволяват интерактивност и се обсъждат единствено устно. Оценяването се извършва с интерактивни тестове и писмени работи по електронна поща. При експерименталната група взаимодействието с материала се осъществява чрез връзка с платформа за интерактивни

дейности – Liveworksheets. По идентичен начин са зададени и задачите за самостоятелна работа. Взаимодействието с обучавани е чрез дискусия и групова работа. Дейностите са представени интерактивно с помощта на външни за електронната среда на обучение платформи и позволяват както устно така и писмено взаимодействие със студентите. Оценяването е чрез проведени интерактивни тестове и самостоятелни писмени работи.

*Таблица 1. Сравнение на използването на технологии в условията на ОРЕС за контролната и за експерименталната група*

Контролна група	Експериментална група
<p>➤ <b>Информация</b> - основна информация и дейности на хартия, учебник</p> <p>➤ <b>Комуникацията</b> - чрез Гугъл стая, синхронно устно общуване с преподавателя и между самите студенти като обсъждане; асинхронно чрез имейл.</p> <p>➤ <b>Взаимодействието с материал</b> - допълнителен материал е споделян едностранно от преподавателя по време на часа, обсъжда се устно, няма възможност за работа на студентите чрез технологиите, дейностите се споделят чрез екран и не позволяват интерактивност и се обсъждат единствено устно</p> <p>➤ <b>Оценяване</b> – проведени интерактивни тестове на файл, писмени работи (на поща).</p>	<p>➤ <b>Информация</b> - основна информация на хартия, учебник; дейности - интерактивни работни листове, инструкции.</p> <p>➤ <b>Комуникацията</b> чрез Гугъл стая, чрез синхронно устно общуване с преподавателя и между самите студенти - обсъждане; асинхронно чрез имейл.</p> <p>➤ <b>Взаимодействието с материал</b> се осъществява чрез връзка с платформа за интерактивни дейности, домашна работа</p> <p><b>с обучавани</b> дискусия-писмена и устна, беседа, групова работа – писмена колаборация. Дейностите са представени интерактивно с помощта на външни за електронната среда на обучение платформи, и позволяват както устно, така и писмено взаимодействие на студентите</p> <p>➤ <b>Оценяване</b> – проведени интерактивни тестове, писмени работи (на поща).</p>

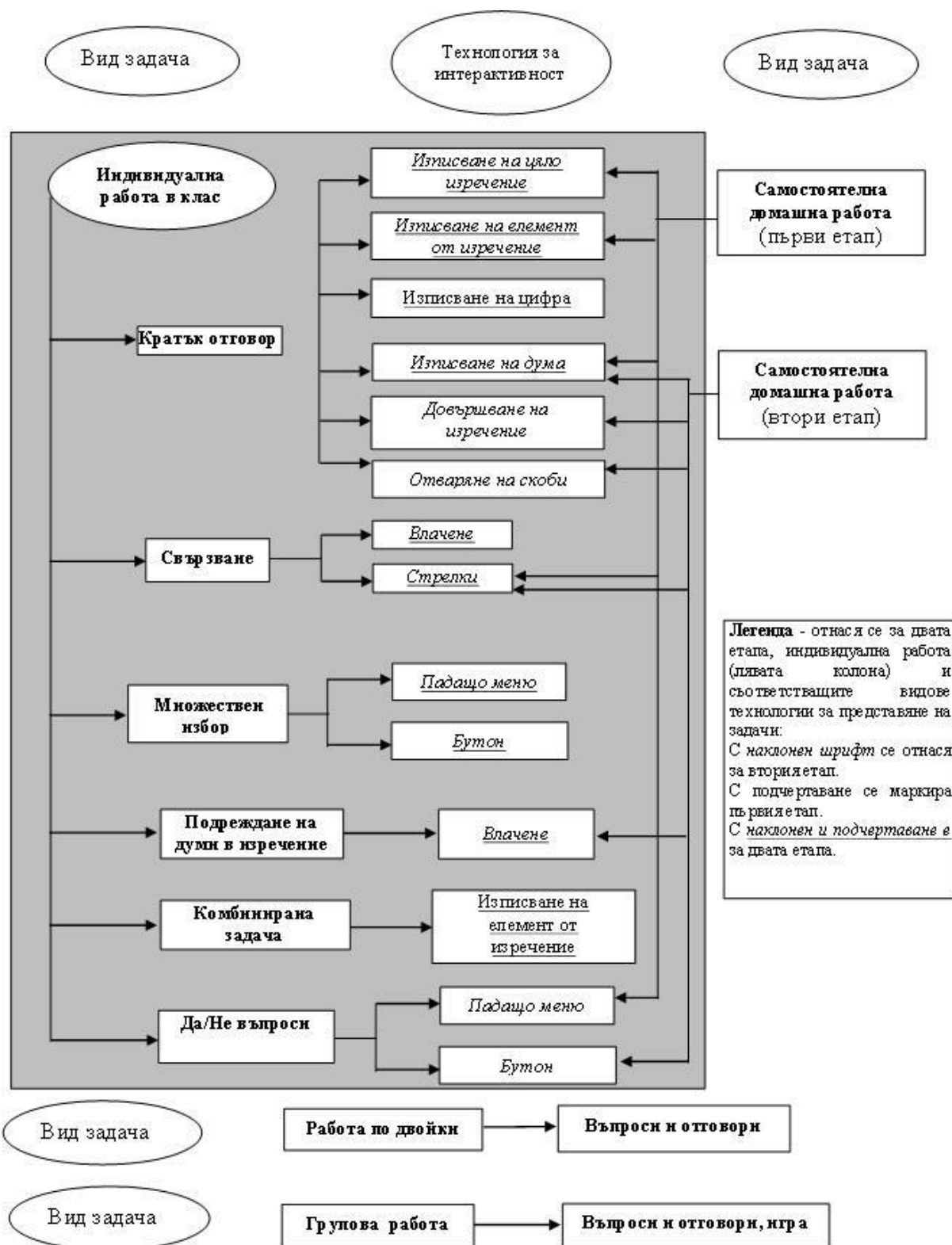
Очакваме да докажем: че при работа в ОРЕС, при допълнително използване на различните възможности на технологиите за интерактивност с учебния материал, с преподавателя и със студенти, се повишава ефективността на учене: повишава се усвояването на лексика; повишава се разбирането и се подпомага усвояването на граматика; стимулира интереса

към учене на чуждия език и изгражда умения за самостоятелно учене в условията на ОРЕС. Изпълнена е втората теоретична задача, която е да се идентифицират адекватни на работната дефиниция за интерактивност на типови задачи, които да отразява използването на различни видове интерактивност.

### **3.2. Дизайн на занятия и дейности.**

Моделите са приложени за разработването на дейностите в двата етапа като се базират на работната дефиниция за интерактивност. Настоящото изследване се базира на материалът по учебната система New English File, стандартно разпределение, според утвърдената учебна програма. Той съдържа: сегашно перфектно време с *ever* и *never*, съпоставката му с минало просто време, сегашно перфектно време с *yet*, *just*, *already*, сравнителна и превъзходна степен на прилагателните, готови фрази свързани с време – *waste time*, *spend time* и т.н., антоними на прилагателните имена за описание на характер. Учебният план съответства на утвърдената учебна програма за АМВР. Тази глава съдържа дизайна на дейности адаптирани за обучение в ОРЕС базирано на системата New English File Pre-Intermediate. Всички описани дейности са адаптирани за синхронна и асинхронна работа в епидемична обстановка. При контролната група взаимодействията – обучаван-материал, обучаван-обучаван и преподавател-обучаван са в електронна среда, имейл. При експерименталната са надградени с технологична интерактивност т.е. добавени са допълнителни електронни средства за улесняване на работата в ОРЕС. Проведеното изследване се състои от два етапа. На първия етап дизайнът на дейности включва 85 задачи, като 48 са надградени с технологична интерактивност. Задачите, които са включени в експеримента, са описани в детайли като са дадени в двата варианта: за експериментална и контролна група. Те са групирани в следните видове: задачи за индивидуална работа, работа по двойки и самостоятелна работа (виж фиг. 3, задачите с подчертаване).

Останалите задачи присъстват в методическите разработки, като част от обучителния процес, но не са разгледани подробно, тъй като не са предмет на настоящото изследване. Дизайнът на задачите за втория етап е усъвършенстван на базата на получената обратна връзка и резултати от първия етап: добавени са повече инструкции, нови видове задачи (фиг. 3, наклонен шрифт). Както и при първия етап, част от задачите са включени в експеримента – задачи свързани с граматика и лексика.



Фигура 3. Диаграма на видовете задачи за двата етапа на експеримента и вида на използваната технология, с която се надгражда.

## **4. ИЗСЛЕДВАНЕ-ПРОВЕЖДАНЕ И РЕЗУЛТАТИ**

### **4.1. Методи на изследване**

Проведен е педагогически експеримент с елементи на действено изследване, който използва количествени и качествени методи с курсанти от Академията на Министерството на вътрешните работи, разделени в две групи: експериментална и контролна. За нуждите на това педагогическо изследване са избрани количествени и качествени методи съответстващи на педагогическата ситуация чрез които да се триангулират и съответно верифицират данните за ефекта от обучението. Използваните методи са анкета, фокус група, наблюдение от участник, дидактически тестове за постиженията на студентите и анкета за обратна връзка. В точка 4.2. и т.4.3. са описани етапите от проведеното изследване и съответните им инструменти за събиране на данни. Количествените данни са обработени статистически. За качествените данни са използвани методи за анализ като групиране и категоризиране и са направени изводи за ефекта на интерактивността чрез сравняване на резултатите в експерименталната и контролната групи.

### **4.2. План на изследването**

Изследването в действие се реализира в два етапа. Планът на изследването може да се види на фиг. №6., адаптиран по Сомек (1995), Кременска 2014, с елементи на изследване в действие. Първият етап включва планиране, разработване, апробиране и оценяване. Вторият включва анализ и редизайн, провеждане, оценяване и изводи. По време на етап планиране се определят: работна хипотеза, цел на изследването, теоретични задачи, практически задачи, обект на изследването и предмет на изследването. На етапа разработване се изработват методически разработки (единици) на елементите от планирането. Изготвени са следните инструменти: анкетни карти – за оценка на мнение, анкета след всеки урок,



анкетна карта за наблюдение и фокус група. На етапа на апробирането се одобряват създадените инструменти чрез прилагането им в провеждането на един урок. Методическата единица е с продължителност един учебен час и се прилага в двадесет учебни часа. В края на всеки час се провеждат анкети, на база на които се правят изводи за приложението на дейности, които са ефективни. По време на учебния час се попълва карта за наблюдение от преподавателя. В етапа оценяване се сравнява входно и изходното ниво на студентите, анкета след проведен час и фокус група върху данните от наблюденията. В следствие на тази оценка се правят съответните изводи.

Вторият етап започва с анализиране основано на направените изводи от първия етап. Инструментите се адаптирани в съответствие с редирайна. Промените са описани в т.4.3. Етапът провеждане включва шестнадесет урока проведени в ОРЕС. В началото на обучението в този етап е попълнен тест за изследване на трайността на знания, свързан с лексика. Етапът оценяване се базира на данни от тест върху преподаваният материал, анкета за удовлетвореност, фокус група и анкета в края на обучението. Резултатите са посочени в глава 4. След сравнението на резултатите на двете групи за двата етапа се правят изводи за ефекта от добавената интерактивност (виж глава 4)



Фигура 6. Етапи на проведеното изследване

### 4.3. Инструменти на изследване

Методи за събиране на данни за първи етап на изследването: анкета, тест за оценка на знания, наблюдение от преподавател-участник в обучението (карта за наблюдение), полуструктурирано интервю – фокус група (въпроси).

Анкетата представлява три отворени въпроса, формулирани както следва: първият въпрос включен в анкетата се отнася до общото мнение на курсантите за задачите по време на урок по категории: интерес, полза и трудност. За този въпрос е използвана 5-степенна Ликертова скала за оценка на мнение (Бижков и Краевски, 2007) със стандартни категории (1-не, 2 по-скоро не, 3-нито да, нито не, 4-по-скоро да, 5-да). Вторият и третият въпрос са зададени за подреждане по предпочитания в позитивна посока и в

негативна посока с цел да се верифицират данните. За въпросите е приложен метода на ранжиране (Герганов).

Картата за наблюдение се състои от 9 въпроса от отворен тип. Такива карти се използват от ментор или университетски преподавател при практическо обучение на бъдещи учители, като в случая са адаптирани за нуждите на настоящото изследване за наблюдение от участник-учител в обучението. Картата е създадена на базата на примерна карта (Томлинсън, 2022), като е адаптирана е за условията на дистанционно обучение, което към момента на провеждане на експеримента не съществува в практиката на българските висши учебни заведения по обективни причини.

Картата е предназначена за отбелязване на различните аспекти на интерактивност от преподавателя, който обучава по време на самото обучение. За улеснение и пестене на време, бланката съдържа категории въпроси, свързани с: взаимодействията студент-студент, студент-преподавател, студент-материал и студент-технологии. Целта е да се съберат данни от проведеното обучение чрез наблюдение в процеса на преподаване, като се отразяват също възникнали проблеми и въпроси.

Фокус групата е реализирана на база на 7 полуструктурирани въпроси от отворен тип. Въпросите измерват отношението на студентите към обучението, като студентите трябва да оценят „Кои три задачи са харесали от последния раздел?“, „Защо са ги харесали?“, „Кои три задачи не харесват от последния раздел?“, „Мислят ли, че преподавателят се включва подходящо в дейностите? – разяснява ли добре инструкции, указания, помощ?“, „Какво биха променили в начина на провеждане на задачите?“, „Мислят ли че технологиите затрудняват или подобряват обучението и дават примери?“, и „Според тях работата по двойки подходяща ли е за електронна среда и защо?“ Данните от фокус групата са събирани под формата на бележки и са обработвани чрез групиране и категоризиране.

Следващият инструмент е диагностични дидактически тестове, които се прилагат в началото и в края на обучението. Те са в електронна форма, като за двете групи са в Гугъл формуляри (Google Forms). Самите тестове съдържат по 40 въпроси, съответстващи на изучаваното учебно съдържание като 20 са свързани с граматика и 20 са свързани с лексика.

Същите инструменти са приложени както за експериментална, така и за контролната групи.

При втория етап на изследването има промени в дизайна на дейностите, в резултат на направените изводи от предварителния експеримент. Поради променените условия, за нуждите на същинския експеримент са усъвършенствани и съответните инструменти. Разработена е нова карта, въз основа на някои идеи заимствани от Кременска, (2007) отразяващи спецификата на ОРЕС.

Целта на този инструмент е да се съберат количествени и качествени данни измерващи мнение и удовлетвореност от реализираното интерактивно обучение в ОРЕС. Състои се от 14 въпроса. Първият е свързан с биоданни (пол) и цели да уточни пола на обучаваните. Следващите дванадесет въпроси са зададени с цел да съберат данни за отношението на студентите към обучението по английски език в условията на ОРЕС. Отговорите са количествени базирани на Ликертова скала със стандартни категории (Бижков и Краевски, 2007) – абсолютно вярно, по-скоро вярно, нито вярно, нито невярно, по-скоро невярно, абсолютно невярно. Въпросите са: Въпросите са: Задачите за свързване са интересни/трудни/полезни?, Задачите с множествен избор са интересни/трудни/полезни?, Задачите за попълване с подходящата дума са интересни/трудни/полезни, Задачите за подреждане на думите са интересни/полезни/трудни, Задачите с избираем отговор са трудни/полезни/интересни, Задачите свързани с отворените въпроси са трудни/полезни/интересни, Задачите свързани с четене с

разбиране са трудни/полезни/интересни, Материалите представени онлайн са подходящи за обучение в електронна среда, Използването на технологии е сложно и затрудни участието ми в занятията, Преподавателят обясни ясно какво се очаква от обучаваните, Взаимодействието при работа по двойки с въпроси с обратна връзка с преподавател е интересно/полезно/трудно и Общуването при групова работа е интересно/полезно/трудно. Последният въпрос е от отворен тип и предлага възможност на студентите да дадат идеи за подобряването на ефективността на обучение по английски език. Отговорите се категоризират и групират.

Друг нов инструмент е анкета за удовлетвореност Деси и Раян в Кременска (2011), като оригиналният инструмент е адаптиран за нуждите на настоящото изследване и включва 40 въпроса от затворен тип). Първата група са затворени въпроси за избор, които са общо за курса от типа да/не . Втората група са затворени въпроси по стандартна 5-степенна Ликертова скала за оценка със следните категории: много слабо, слабо, средно, много добро, отлично. Третата група са затворени въпроси по стандартна 5-степенна Ликертова скала. Целта на този инструмент е получаване на обратна връзка по отношение на осем категории мотивиращи фактори от обучаваните. Групираны са в следните категории: Дизайн, Ясни цели, Независимост, Общи умения, Натоваарване, Преподаване, Адекватно оценяване и Удовлетвореност от интерактивността (по Деси и Раян в Кременска 2011).

Картата за наблюдение и фокус групата са същите като при предварителния експеримент. Диагностични дидактически тестове са проведени в началото и в края на обучението. Тестът в началото на обучението се състои от 20 въпроса свързани с лексика. Тестът в края на обучението се състои от 40 въпроса, като 20 са граматика и 20 са лексика.

Към момента на провеждане на изследването, в литературата няма специално разработени за нуждите на обучение в ОРЕС инструменти, което наложи разработването и адаптирането на нови. По този начин е реализирано решение на практическата задача за създаване на подходящи инструменти за педагогически експеримент в условията на ОРЕС.

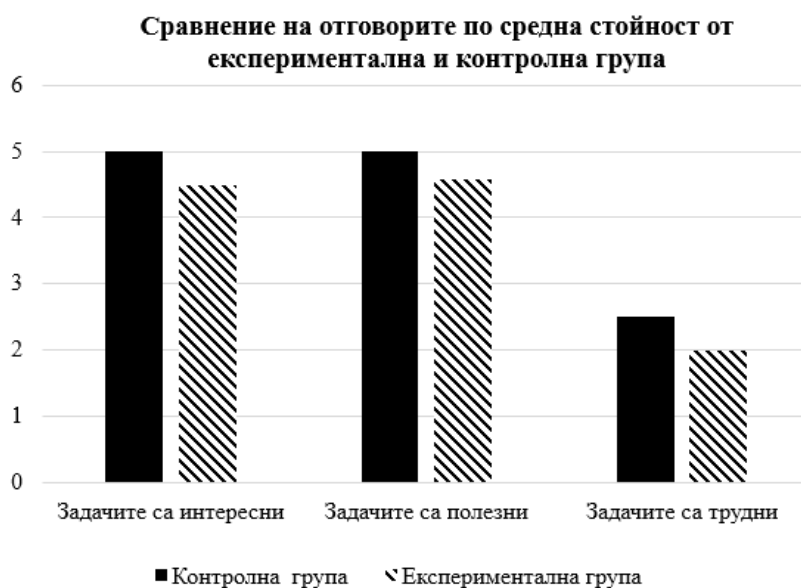
#### 4.4. Резултати от първи етап

##### 4.4.1. Резултати от анкета на експериментална и контролна група – втори блок, първи проведен час

При проведената анкета на въпроса „Какво е вашето мнение за задачите по време на този урок“ отговорите на двете са приблизително еднакви. Резултатите са показани в табл. 2 и фиг. 7. Вижда се, че удовлетвореността е със средна стойност 4,5 при експерименталната група по отношение на интерес и полза, а при контролната всички отговори са с максималната стойност 5. В същото време усещането за затруднение е ниско (около 2) и при двете групи.

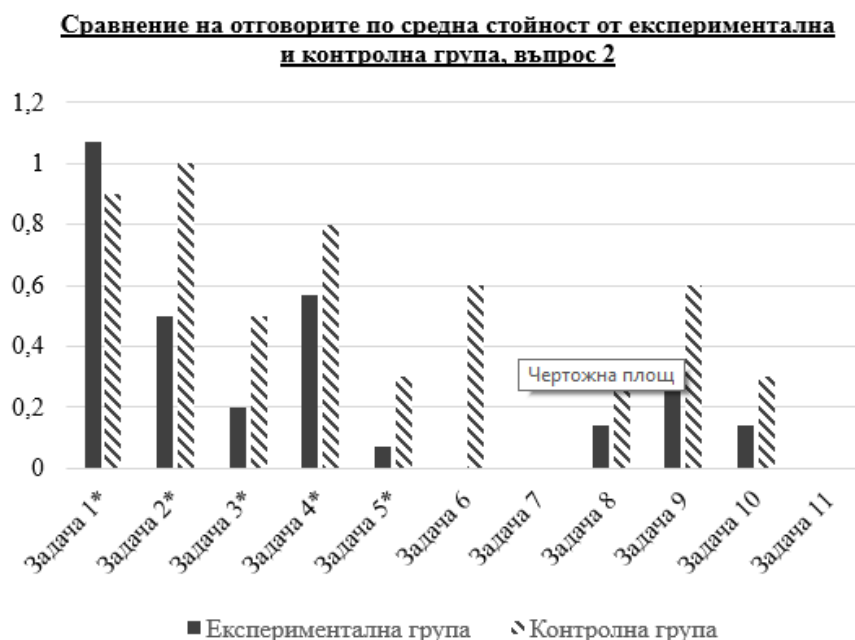
*Таблица 2. Сравнение между резултати от Анкета, въпрос 1 „Общо мнение за задачи по време на урок по категории: интерес, полза и трудност“ на експериментална и контролна група, втори блок първи час*

<b>Експериментална група</b> (14 участника)	не	по-скоро не	нито да, нито не	по-скоро да	да	ср. ст	медиана	мода
	1	2	3	4	5			
Задачите са интересни			1		3	4,50	5	5
Задачите са полезни				3	4	4,57	5	5
Задачите са трудни	2		2			2	2	1
<b>Контролна група</b> (10 участника)	не	по-скоро не	нито да, нито не	по-скоро да	да	ср. ст	медиана	мода
	1	2	3	4	5			
Задачите са интересни					6	5	5	5
Задачите са полезни					6	5	5	5
Задачите са трудни	1	3	1		1	2,5	2	2



Фигура 7. Сравнение (експериментална и контролна групи) на отговорите на анкета по средна стойност – първи въпрос, блок 2, час 1

При сравнение на средните стойности от резултатите за най-харесвани и най-нехаресвани (виж фиг. 8 и фиг. 9) може да се направи извода, че задачите с интерактивни дейности са по-харесвани от обучаваните. Примерът е от 2 блок, 1 час (фиг. 8 и фиг. 9).



Фигура 8. Сравнение (експериментална и контролна групи) на отговорите на анкета по средна стойност – втори въпрос, блок 2, час 1

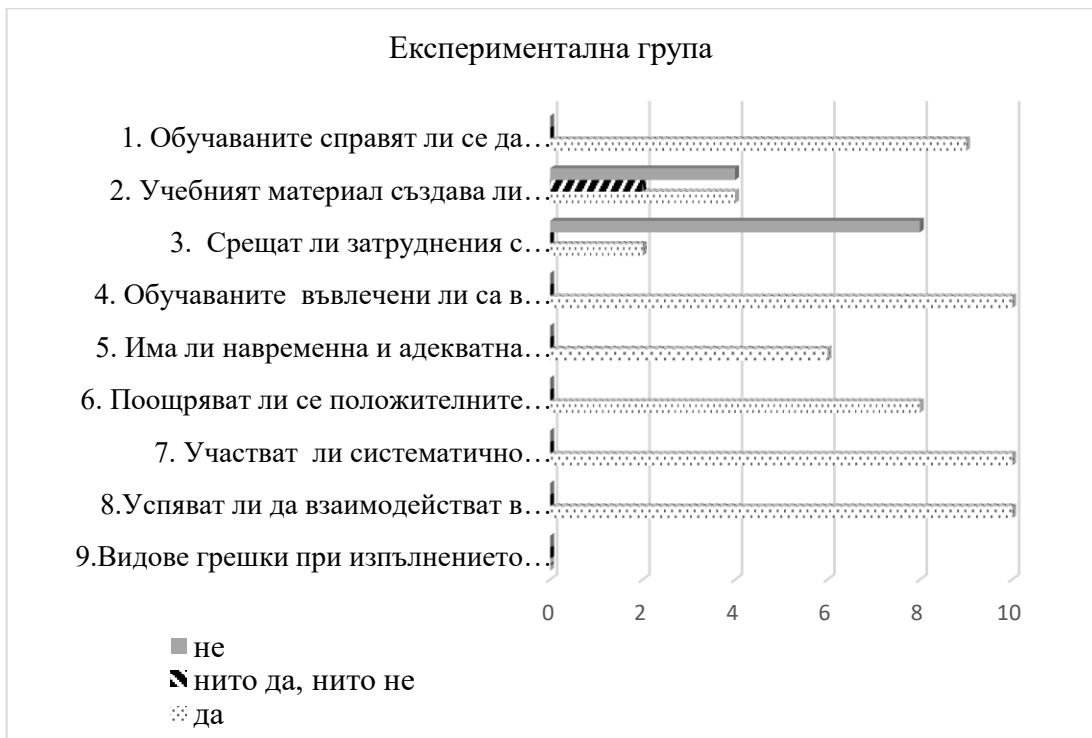


*Фигура 9. Сравнение (експериментална и контролна групи) на отговорите на анкета по средна стойност – трети въпрос, блок 2, час 1*

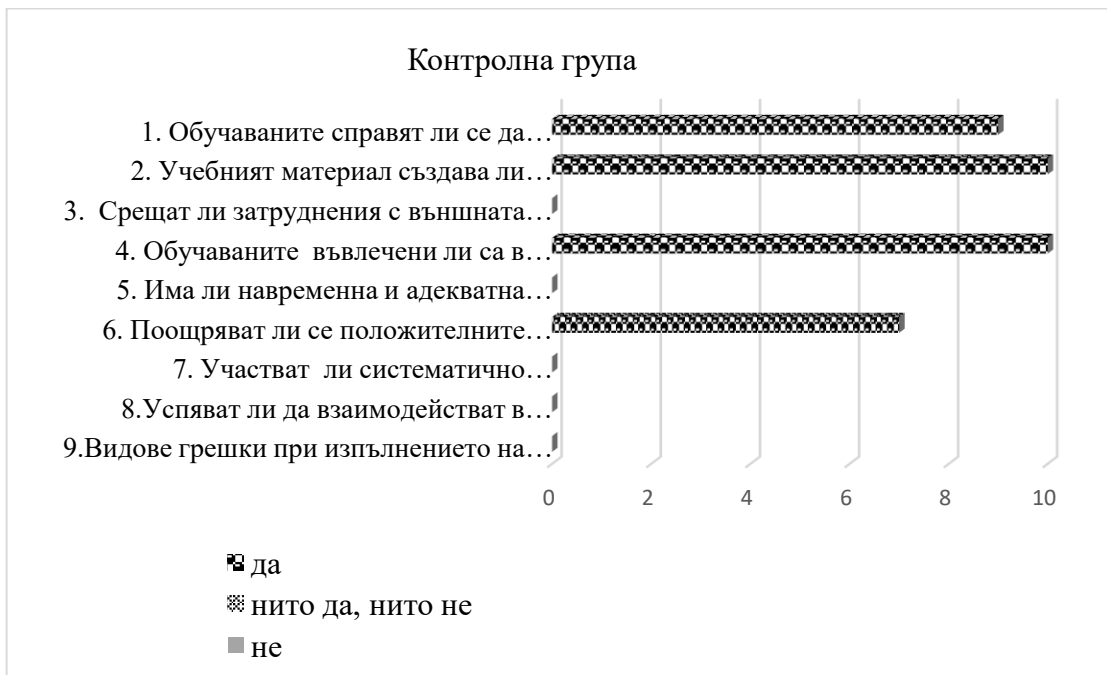
#### **4.4.2. Резултати от наблюдения**

От наблюденията се вижда, че и двете групи студенти се справят с работата в ОРЕС през платформата Гугъл и чрез работните листове (виж фиг.10 и фиг. 11) Надграждането с интерактивност на практика не създава проблеми, но дава отчетливо по-добър резултат при справянето със задачите и материала.





Фигура 10. Данни от наблюдение на експериментална група



Фигура 11. Данни от наблюдение на контролна група

#### **4.4.3. Резултати от фокус група**

Може да се обобщи, че студентите осмислят, че технологиите в ОРЕС могат да затруднят обучението по чужд език по отношение на липсата на директно взаимодействие между самите студенти, но като цяло имат позитивна нагласа за онлайн заниманията. По отношение на задачите за граматика и лексика се отчитат отговори в посока както на намаляването на броя им, така и на увеличаването му, което показва относително балансирано учебно съдържание. Необходимо е да се отбележи и изключително позитивната нагласа към своевременното, и успешно адаптиране на обучението към условията на ОРЕС, като се отчита значителната роля на преподавателя както за успешния дизайн, така и за провеждането му.

#### **4.4.4. Резултати от тестове в началото и в края на изследването**

Данните показват, че експерименталната група е с по-високи резултати. В същото време се вижда, че медианата е съизмерима в лексиката. Процесът на обучение при двете групи в ОРЕС е ефективен. В двете групи средните стойности за граматика са ниски, но при експерименталната група са с една единица повече. Резултатите са по-добри и при двете групи, като при експерименталната са по-високи от контролната група.

Таблица 3. Резултати от тестове в началото и края на изследването, двете групи

			Експериментална група	Контролна група
<b>Средната стойност</b>	В началото на изследването		<b>26,92/40 т.</b>	<b>26,33/40 т.</b>
	В края на изследването	граматика	11,5/20 т.	10,7/20 т.
		лексика	18,07/20 т.	17,92/20 т.
		общо	<b>29,57 /40т.</b>	<b>14,31/40 т.</b>
<b>Медиана</b>	В началото на изследването		27/40 т.	27/40 т.
	В края на изследването	граматика	12/20 т.	11/20 т.
		лексика	18/20 т.	18/20 т.
		общо	<b>15/40 т.</b>	<b>14,5 /40 т.</b>
<b>Диапазон</b>	В началото на изследването		<b>9-37 т.</b>	<b>12-38 т.</b>
	В края на изследването	граматика	8-14 т.	9-11 т.
		лексика	14-20 т.	17-19 т.
		общо	<b>22-34 т.</b>	<b>26-30 т.</b>

Представени са резултатите от проведения предварителен експеримент в обучението по общ АЕ в АМВР, който цели да изследва ефекта от интерактивни дейности при усвояване на лексика и граматика. Анализът на данните позволява да се направи извода, че добавянето на технологии в учебния процес повишава усвояването. Проведената експериментална работа дава основание за усъвършенстване на материалите и указанията за работа с интерактивните задачи, очертава трудностите, които студентите срещат в обучение в електронна форма. Достоверността на резултатите се потвърждава чрез триангулирането на данните от анкета след всеки час, резултати от тестове, фокус-група и наблюдение.

#### 4.5. Резултати от втори етап

При провеждане на втория етап на експеримента бяха направени промени в дизайна на дейностите описани в глава 3, т. 3.2. Усъвършенствани са и съответните инструменти като е разработена нова

карта, въз основа на някои идеи заимствани от Кременска (2007), отразяващи спецификата на ОРЕС; адаптирана е анкета за мнение на студентите чрез обратна връзка в осем категории въпроси и включва 40 въпроса .

#### **4.5.1. Данни от анкетна карта**

При първия въпрос, който се отнася до био данни при експерименталната група мъжете преобладават (14:2), докато при контролната съотношението е 2:1 (9:5). За вида задачи „Свързване“ студентите и в двете групи изразяват мнение, че са много интересни. При задача от вида „Множествен избор“ интересът и полезността са с много високо одобрение при експерименталната група, докато при контролната имат ниски стойности. Видът задачи „Попълване на изречение с подходяща дума“ и „Подреждане на думи“ са полезни и за двете групи. Задачите от тип „Избираем отговор“ са с високо одобрение. Студентите от двете групи дават позитивна оценка за ролята на преподавателя по отношение на яснота на обясненията. Дизайнът на вида задача „Работа по двойки“ е по-сполучлив при контролната група, според получените отговори. И за двете групи общуването при групова работа е интересно и полезно. На база на резултатите от тази анкета може да се твърди, че и двете групи студенти като цяло одобряват задачите от вида „Свързване“, „Подреждане на думи“ и „Избираем отговор“. Видът „Множествен избор“ за експерименталната представляват интерес, полезни са, докато контролната изразява по-скоро негативно отношение. Наблюдава се тенденция за експерименталната група всички задачи от затворен тип отговори да са по-интересни и по-малко трудни. За отворените въпроси и двете групи имат мнение, че не особено подходящи за работа в дистанционна форма, като при експерименталната група се наблюдава и усещане за повече затруднение. Очевидно е, че използваните технологии не позволяват усещане за по-улеснена работа при този вид задачи, което може да се дължи и на невъзможността да се

приложат по-подходящи технологии. Резултатът за вида работа по двойки отбелязва, че тази задачи също са по-малко ефективни в условията на ОПЕС. Важно е да отбележим, че дизайнът при контролната група е по-сполучлив от този при експерименталната според мнението на студентите. Груповата работа се одобрява от всички студенти, т.е. дизайнът в ОПЕС е адекватен и позволява успешно изпълнение на задачата. Надграждането с интерактивност е по-успешно за дейности от затворен тип, където спестява време и дава възможност за самостоятелна работа.

#### **4.5.2. Данни от анкета за удовлетвореност**

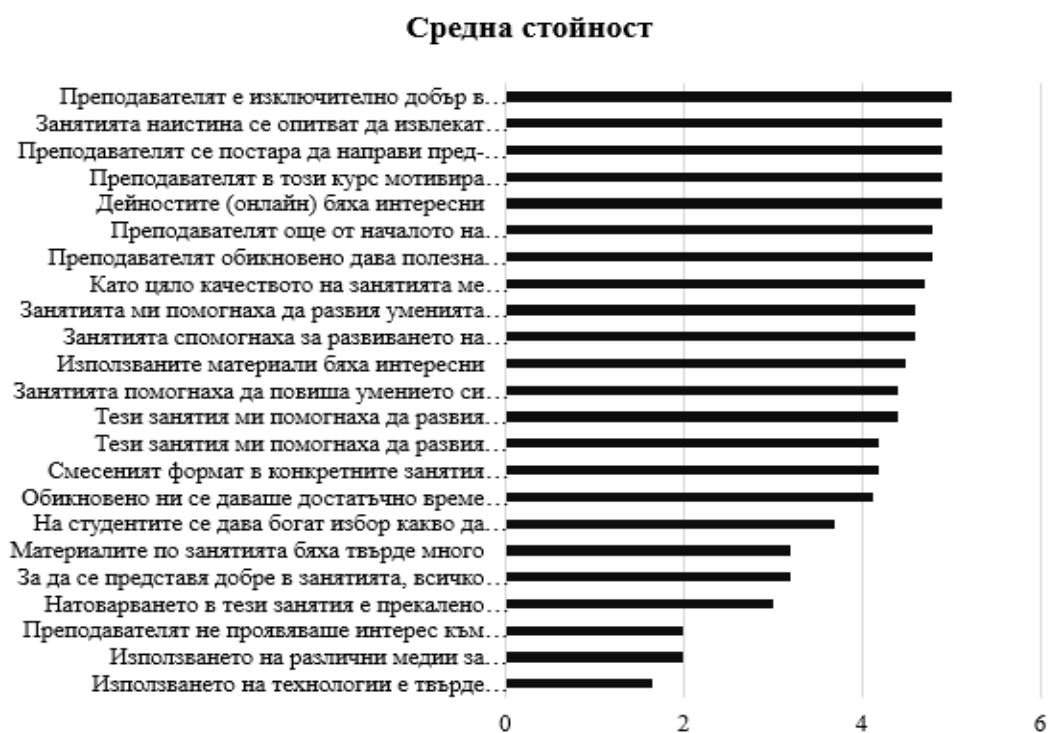
Обучаваните при контролната и експерименталната групи са на мнение, че преподаването в ОПЕС е мотивирано от изпълнението на конкретно дефинирани цели на обучението (виж глава 3). Адаптираният за ОПЕС дизайн получава високо одобрение при контролната група. Усещането за натоварване е ниско. Оценката на развитието на общоакадемични умения (работа в екип, планиране, писмено и устно общуване, аналитични умения, решаване на проблем, задача) е много висока, което показва много ефективна работа в ОПЕС по отношение на тези умения. Мнението за преподаването е, че то е адекватно на ситуацията, преподавателят се интересува от мнението на студентите, дава полезна обратна връзка, мотивира за добро представяне, обяснява и мотивира. От резултата за ясни цели е видно, че преподаването в ОПЕС се определя като много мотивиращо и полезно от студентите от контролната група. Тази анкета показва, че оценката на елементите на курса е висока, изключително мотивиращ и ефективен е преподавателя, а времетраенето и трудността на задачите като цяло са подходящи. Материалите и дейностите в ОПЕС също са с позитивно отношение и потвърждават резултатите от предходната анкета.

За експерименталната група работата в екип не е активно развивано умение в условията на ОПЕС с надградена интерактивност. Това съвпада с

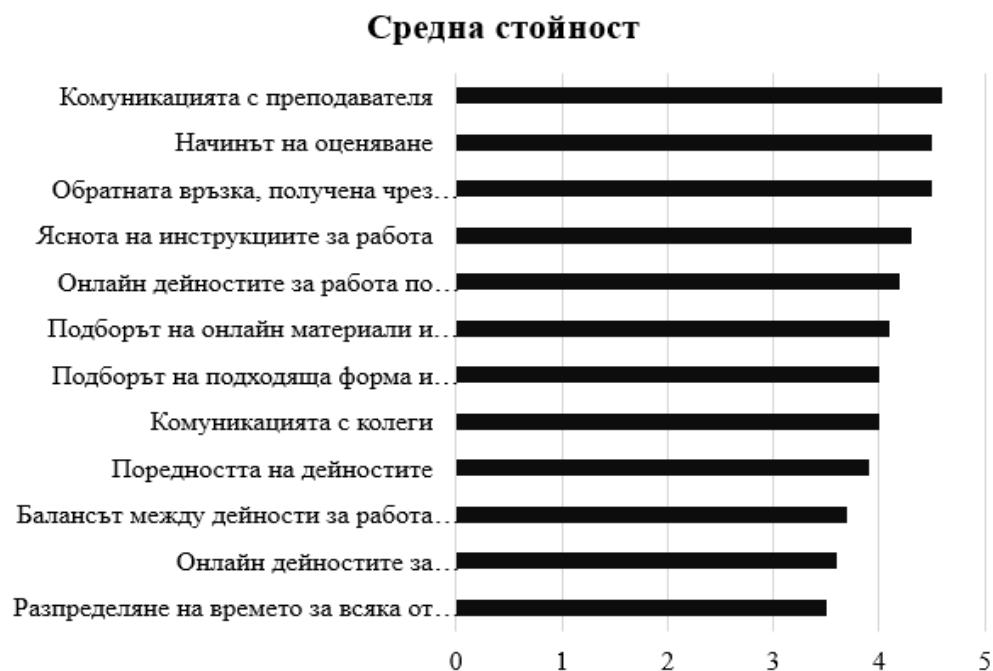
изводите от предходната анкета, където се отчете, че при работа по двойки за експерименталната група използването на технологии е по-скоро неефективно, докато дизайнът за контролната група, която също е в ОПЕС, е по-сполучлив. По отношение на категорията преподаване, мотивирането на студентите е да се представят по най-добрия начин. Обясняването на материята, даването на обратна връзка и за старанието от преподавател да направи предмета интересен са изключително високо оценени, т.е. не само дизайнът, но и начинът на преподаване са адекватни на ситуацията в ОПЕС и отново се приемат много позитивно от обучаваните. Студентите отчитат, че преподавателя проявява интерес към това какво искат да кажат, което е съизмеримо с контролната група. Обучаваните от експерименталната и контролната групи са на мнение, че преподаването в ОПЕС е мотивирано от изпълнението на конкретно дефинирани цели на обучението. Тези данни потвърждават резултатите от анкетата в края на обучението (виж фиг. 12, фиг.13, фиг.14 и фиг.15).



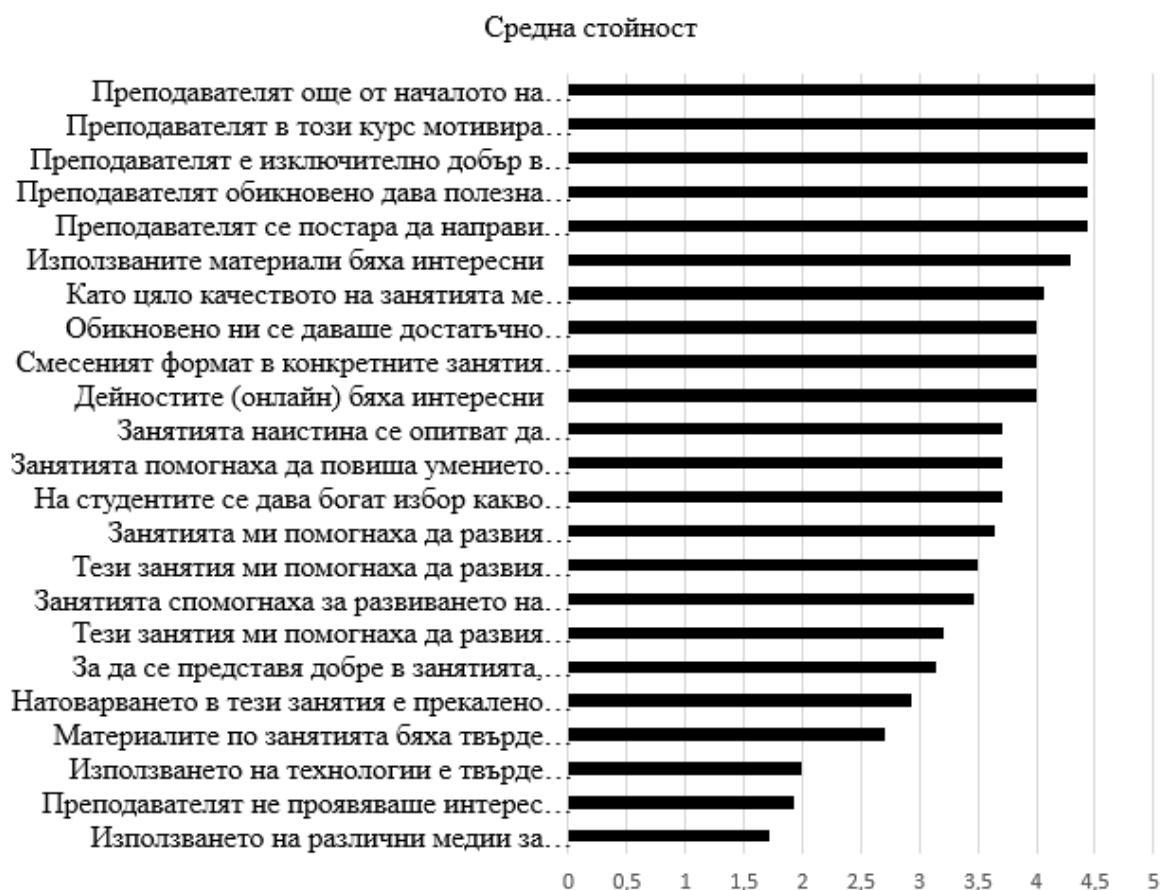
*Фигура 12 Анкета за удовлетвореност, средна стойност, контролна група*



Фигура 13. Анкета за удовлетвореност, средна стойност, контролна група



Фигура 14. Анкета за удовлетвореност, средна стойност, експериментална група



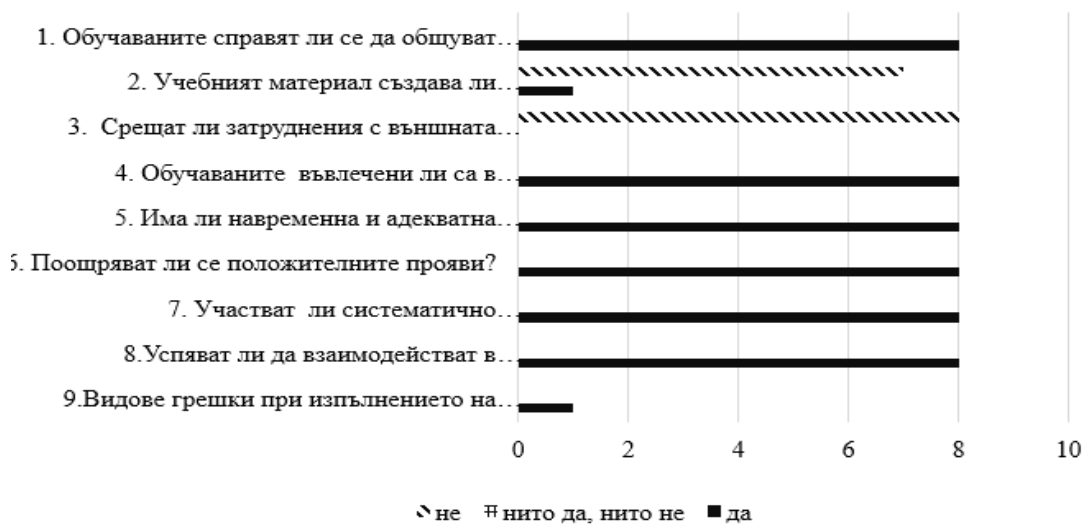
*Фигура 15. Анкета за удовлетвореност, средна стойност, експериментална група*

#### 4.5.3. Резултати от наблюдения

Чрез инструмента карта за наблюдение са събрани данни за проведените часове в двете групи, обобщени на фиг. 16 и фиг. 17. Обучаваните се справят да общуват помежду си чрез технологиите във всички занятия, въввлечени са в учебния процес, активно вземат участие и взаимодействат при груповите задачи. Дизайнът на дейностите в ОРЕС и при двете групи като цяло е успешен, като възникналите при контролната група затруднения са преодоленни своевременно, а при експерименталната такива не се наблюдават. Ето защо можем да твърдим, че добавянето на интерактивност е изключително успешно и подпомага и улеснява обучението.

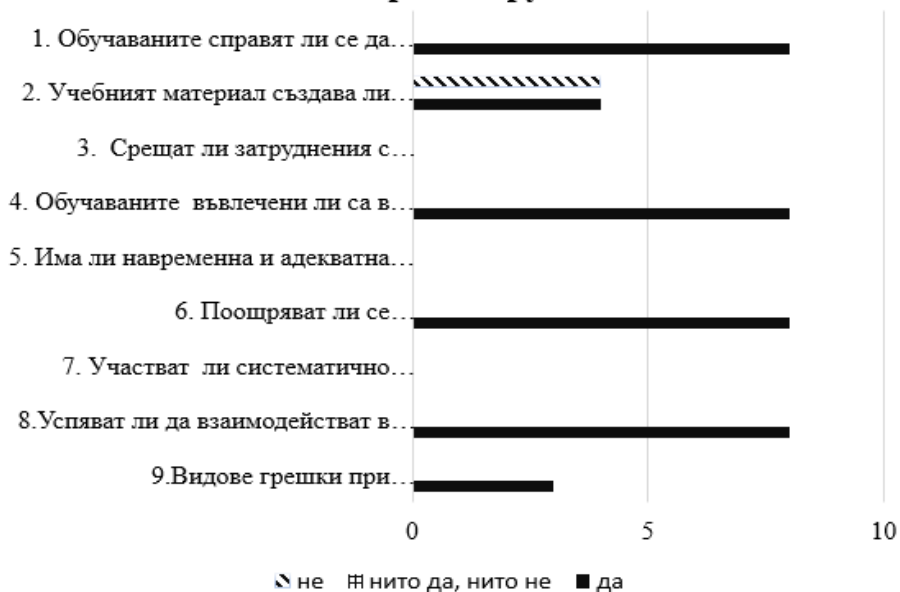


### Експериментална група



Фигура 16. Данни от наблюдение на експериментална група

### Контролна група



Фигура 17. Данни от наблюдение на контролна група

#### 4.5.4. Резултати от тестове в началото и в края на изследването

Може да се съди за стабилно средно ниво при експерименталната група, и по-широко вариране на резултата при контролната. И в двата случая е видно, че обучението в ОПЕС е успешно и студентите покриват минималните изисквания за завършване на курса.

Таблица 4. Резултати от тестове в началото и края на изследването, двете групи

	Средната стойност		Медиана		Диапазон	
	В началото на изследването	В края на изследването	В началото на изследването	В края на изследването	В началото на изследването	В края на изследването
Експериментална група	14,2/20 т.	27,31/40 т.	13/20 т.	26/40 т.	8 – 20 т.	17 – 39 т.
Контролна група	16,58/20 т.	32,64/40 т.	16/20 т.	36/40 т.	14 – 19 т.	0 – 40 т.

#### 4.5.5. Резултати от фокус група

Участниците във фокус групата от експерименталната група са 13. Оформи се три групи отговори: 1. свързани с работата в ОРЕС и съответно с новия дизайн на задачите; 2. задачи с граматика и лексика; 3. конкретна технология и вид задачи. **Първата група** отговори показват, че обучаваните одобряват новия дизайн на задачите и направените разяснения, са достъпни за научаване на съответния учебен материал свързан с лексикална или граматична единица. По този начин по-лесно се научава преподавания елемент. В отговорите се наблюдава одобрение относно степента на сложност и дизайна на поставените за изпълнение задачи и включването на преподавателя в процеса на обучение като разяснява, дава инструкции и при необходимост оказва съдействие. Студентите изказват мнение, че приемат дизайна на поставените за изпълнение задачи от преподавателя. Необходимо е промяна по посока намаляване броя на задачите и по отношение на осигуряване на повече време за изпълнение на дейностите. **Във втората група** са обединени отговори, свързани конкретно със задачите граматика и лексика. Обучаваните изказват одобрение на видовете задачи поставени за изпълнение от преподавателя, като отбелязват, че са добре формулирани. Други изразяват предпочитание за типа „Свързване“ наподобяващ гатанка. Положителна оценка се дава на вида „Избираем отговор“ и „Да/Не“. Типът „Кратък отговор“ се оценява, като вид задача включваща елемент на трудност. Повечето видове задачи предизвикват

положителна нагласа, като малка част от отговорите имат неодобрение за „Подреждане на думи в изречение“ и „Свързване“. **Третата група** отговори е свързана с конкретна технология и вид задачи. Учебният материал надграден с технологична интерактивност е подходящ за обучение от разстояние в електронна среда в сравнение с изпращането на изпълнени задания по имейл на преподавател. Преобладава мнение, че с помощта на технологиите по-лесно се усвоява учебния материал. Липсата на контакт на живо се отчита от една част от обучаваните като недостатък на електронното обучение и е неподходящо за изпълнение на задача от вида „Работа по двойки“. Друга част от студентите са на мнение, че същата задача е адекватна за провеждане при такъв вид обучение, тъй като се осъществява взаимодействие обучаван-обучаван, взаимодействие с материал и технологията се използва като среда за обучение, изучава се чуждия език. Има мнение, че груповата работа е по подходяща при дистанционно обучение от типа задача „Работа по двойки“.

Броят на участниците в контролната и експерименталната групи е един и същ. Отговорите за контролната група са разделени на три групи както при експерименталната група – 1. свързани с работата в ОРЕС и съответно с новия дизайн на задачите; 2. задачи с граматика и лексика; 3. конкретна технология и вид задачи. **При първата група** се изразява мнение, че специално изработения нов дизайн на задачи е подходящ за дистанционно обучение. Обучаваните са на мнение, че преподавателят се включва в процеса на обучение като разяснява, дава инструкции и при необходимост оказва съдействие. Студентите смятат, че е необходимо задачите за изпълнение да са от един и същи вид. Споменава се, че е необходимо повече време за изпълнението на поставените задачи. **При втората група** се вижда одобрение към вида задачи, свързани с лексика и граматика – „Попълване на елемент в изречение“ и „Избираем отговор“, като един студент смята, че изпълнението на задачата от последния вид от

мобилно устройство е по-лесно. При изучаването на чуждия език двете групи одобряват провеждането на групова работа. Предпочитание има към задачите със „Свързване“, „Изписване на цяло изречение“, „Кратък текст“, „Отваряне на скоби“, „Да/не“, „Подреждане на думи в изречение“, „Довършване на изречение“ и „Изписване на дума“. Изказва се негативно отношение към последния вид, за „Свързване“, „Избираем отговор“ и „Да/Не“ задачи. Преобладава мнението, че в последните два вида задачи е включен елемент на трудност. Една част от участниците са на мнение, че „Работата по двойки“ не е подходяща за дистанционно обучение, а друга, че е подходяща за този вид обучение. **При третата група** отговори се откроява схващането, че с помощта на технологиите – чрез споделяне на екран на поставената задача от страна на преподавател не затрудняват обучението. Един отговор показва, че за поставените лексикални или граматични единици от преподавател е по лесно да се изпълняват с платформата Liveworksheets. Отчита се и тук недостатък на технологиите както при експерименталната група. От отговорите може да се придобие представа, че при работата по двойки не е възможно да се осъществи комуникация, докато за двама обучавани при научаването на чужд език е подходящо използването на технологии, а също и с мобилни устройство.

В обобщение може да се каже, че направените усъвършенствания в дизайна на задачи надградени с интерактивност в условията на ОРЕС са изключително добре приети от студентите. По отношение на категориите въпроси за удовлетвореност, както при експерименталната, така и при контролната групи обучаваните са на мнение, че преподаването в ОРЕС постига целите на обучението. Анкетата в края на обучението потвърждава тези резултати, като интересът и полезността на задачите са оценени високо, докато трудността е умерена, което показва балансирано и адекватно на учебната ситуация представяне. При наблюденията се установи, че при контролната група има усещане за недостиг на време и

голям обем на възложени дейности, докато при експерименталната няма отчетени затруднения, което доказва по-високата ефективност на надградените с технологична интерактивност задачи. В същото време академичните резултати и на двете групи са задоволителни.

### **Изводи:**

Настоящият труд изследва влиянието на различни по вид интерактивни дейности върху ефективността на усвояване на лексика в обучението на студенти по общ английски език. Поради епидемичната обстановка училищата и университетите преминаха в обучение от разстояние в електронна среда. Ето защо беше направен редизайн на курс по общ английски език. Разработени бяха дейности с технологична интерактивност на базата на съществуваща учебна програма. Проведено е изследване в рамките на две академични години. Изпълнени са поставените теоретични и практически задачи както следва:

В теоретичен аспект са реализирани следните резултати:

- ✓ дефинирана е интерактивност в педагогически и технологичен аспект;
- ✓ идентифицирани са адекватни на работната дефиниция за интерактивност типови задачи, които отразяват използването на различни видове интерактивност.

По отношение на практическите резултати:

- ✓ разработен и приложен адекватен на изследването инструментариум за установяване на ефекта от прилагането на интерактивни дейности за усвояване на лексика в ОРЕС;
- ✓ изведена е работна дефиниция за интерактивност;
- ✓ създадени са методически разработки според конкретния

учебен материал, отговарящ на типовете дейности; установено е, че интерактивните дейности влияят на усвояването на лексика и граматика, на базата на проведен педагогически експеримент;

- ✓ доказана е трайност на знанията получени при обучението;
- ✓ потвърдена е работната хипотеза, която допусна, че чрез прилагане на интерактивни дейности за варианти на задачи ще се повиши усвояването на лексика и граматика в контекста на дистанционното обучение по английски език.

Проведен е педагогически експеримент с елементи на действено изследване като са използвани количествени и качествени методи, като анкета, фокус група, наблюдение от участник, дидактически тестове и анкета за обратна връзка. Количествените данни са обработени статистически. За качествените са използвани методи за анализ като групиране и категоризиране. На основата на обобщение на анализа на обработените данни, са направени изводи за ефекта на интерактивността чрез сравняване на показаните резултати от експериментална и контролна група. Изследването в действие се проведе на два етапа. По време на първия етап са използвани следните инструменти: анкета след проведен час, фокус група, карта за наблюдение и дидактически тестове. След извършен анализ на данните от наблюдението, може да се твърди, че надграждането с технологична интерактивност показва по-добри резултати при справянето на задачите. От анализа на резултатите от фокус групата, може да се обобщи, че двете групи одобряват обучението в ОРЕС и потвърдено от данните на проведените тестове. За втория етап (същинския експеримент) е разработена нова анкета за ефективност на дейностите, проведена в края на обучението, и анкета за удовлетвореност от дизайна в ОРЕС. Дизайнът на същинския експеримент, също като при първия етап, е надграден с технологична интерактивност и са изготвени нови задачи за изпълнение в съответствие с учебната програма. Анализът на данни от анкета проведена в края на обучението показва, че студентите и от двете групи одобряват вида

задачи „Свързване“, „Подреждане на думи“ и „Избираем отговор“, като за „Избираем отговор“ дават съгласие само експерименталната група. Дизайнът в ОРЕС и при двете групи като цяло е успешен, като възникналите затруднения при контролната група са преодоляни, а при експерименталната такива не се наблюдават. За студентите от двете групи отворените въпроси не са подходящи за ОРЕС, докато работата по двойки се оказва по-малко ефективна за такъв вид обучение. Според студентите дизайнът на този вид задача е по-успешен при контролната група. Всички обучавани одобряват груповата работа. Експерименталната група изразява одобрение на дизайна на самостоятелна работа и индивидуална работа. Също така е поставена висока оценка на елементите от курса на база данни от анкета за удовлетвореност. Резултатите от наблюдението се потвърждават и от показаните такива от анкетата проведена в края на обучението, тестовете и фокус групата, че обучението в ОРЕС е успешно. Обучаваните имат положително отношение към материалите и дейностите в дистанционно обучение, които могат да се използват за подпомагане на дизайн в хибридна форма. На базата на тези изводи може да се твърди, че добавянето на технологична интерактивност в конкретната ситуация е повлияло позитивно на обучението. Евентуална бъдеща работа включва анализ на сравнение между резултатите от интерактивните и неинтерактивните задачи, което обаче не е фокус на настоящето представяне. Резултатите от проведения експеримент дават основание да се предположи, че подобен дизайн би бил ефективен при обучение на студенти както в условията на ОРЕС, така и при други форми на електронно обучение, като хибридно и уеббазирано.

## **Приноси**

Оформят се следните приноси на дисертационния труд:

### **Научно-приложими приноси са:**

1. Изведени са обобщени дефиниции на интерактивност.
2. Дефинирано е работно понятие интерактивност в технологичен и педагогически аспект.
3. Идентифицирани са типови задачи, адекватни на работната дефиниция, които отразяват използването на различни видове интерактивност.
4. Представен е педагогически дизайн на урок за надграждане с технологична интерактивност.

### **Учебно-методически приноси са:**

1. Създадена е теоретико-приложна диаграма съпоставяща видовете задачи с подходящи за реализирането им в ОРЕС технологии.
2. На базата на горната диаграма са изготвени методически разработки за два вида учебни занятия в ОРЕС – за контролна и експериментална група.
3. Изготвени са инструменти – анкетни карти за оценка на мнение, анкета след всеки урок, анкетна карта за наблюдение, фокус група, тестове за предварителен експеримент. За втория етап: анкета за удовлетвореност, анкета в края на обучението, тест.
4. Апробиране на интерактивен дизайн за обучение в ОРЕС и установен ефект от прилагането му.



## Използвана литература

### Библиография на български език

1. Бижков, Г., Краевски, В, (2007): Методология и методи на педагогическите изследвания. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
2. Божилова В, (2015): Интерактивността в университетското образование и обучение. В: Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по Педагогика, книга Педагогика, том 108, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София
3. Габеров, И., Стефанова, Д., (2006): Речник на чуждите думи в българския език, В. Търново.
4. Герганов, Е.: Тестово и експертно оценяване [https://web2.tu-sofia.bg/sopko/instrumentar/method/Testove\\_EG.pdf](https://web2.tu-sofia.bg/sopko/instrumentar/method/Testove_EG.pdf), последно посетен на 22.06.21.
5. Гюрова В., (2006): Интерактивността в учебния процес, С., Европрес
6. Делибалтова В., (2016): Преподаване във висшето образование чрез интерактивни и модерни методи и техники. В: Сборник с добри практики по проект „Иновативни инструменти за подобряване уменията на преподавателите във висшите училища за повишаване качеството на висшето образование в България“
7. Йорданова М., Обрадович С., Давидович Н., (2020): Същност, принципи и методи на интерактивното обучение, Управление и образование, том 16 (3), [http://www.conference-burgas.com/maevolumes/vol16/b3\\_v16.pdf](http://www.conference-burgas.com/maevolumes/vol16/b3_v16.pdf) последно посетен на 23.01.22
8. Костова З., Владимирова, Е., (2011): Интерактивно обучение: същност, трудности, теоретични основи и критични оценки

- <http://www.zdravka-kostova.com/free/Interactive%20teaching%20BG.pdf> посетен последно на 02.01.22 г.
9. Кременска А. (2007): Технологии в обучението по чужд език (възможности и перспективи). Сборник „За хората и езика”.
10. Кременска, А., (2011): Учеббазирано обучение по чужд език. София: Изток-Запад
11. Кременска А. (2014): Изследване в действие за обучението по и на чужд език, Милива ООД, София Томас
12. Неминска Р., (2018): Изследователски характеристики на интерактивното обучение във висшето образование. В: Годишник на Педагогически факултет, Тракийски университет, Стара Загора, том 15.
13. Панчева С., (2019): Интерактивни методи в обучението на студенти по счетоводство, Knowledge – International Journal Vol.31.2, June, 2019  
<file:///C:/Users/Administrator/Downloads/document.pdf> последно посетен на 22.01.22
14. Петров П., (2016): Интерактивни методи за е-обучение във висшето образование  
<https://www.researchgate.net/publication/343484957> последно посетен на 22.01.22
15. Савова, Е., (1998): Задачи и упражнения по немски език като чужд в наръчника на Хойсерман и Пифо,  
[https://eprints.nbu.bg/id/eprint/2907/1/Zadachi\\_i\\_uprajneniq.pdf](https://eprints.nbu.bg/id/eprint/2907/1/Zadachi_i_uprajneniq.pdf)  
последно посетен на 16.10.22
16. Годорина Д., (2010): Създаване на интерактивна образователна среда (теоретични и приложни аспекти)

[https://fp.swu.bg/images/Todorina\\_Interact\\_obrazov\\_sreda\\_2010.pdf](https://fp.swu.bg/images/Todorina_Interact_obrazov_sreda_2010.pdf)

последно посетен на 24.01.22 г.

17. Тодорина, Д., (2010): Създаване на интерактивна образователна среда. Интерактивни методи в съвременното образование.

### **Библиография на английски език**

1. Ажами К. и Сюлейман М., (2014): Khalil Ajami and Maher Suleiman (2014). Evaluating Interactive Learning Content in an eLearning Environment, eLearn
2. Бийтъм Х., (2004): Beetham, H. (2004). Review: developing e-Learning Models for the JISC Practitioner, Communities.
3. Бийтъм Х., (2009): Beetham, H., (2009). Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning. London and New York: Routledge
4. Гарисън и Воън, (2008): Garrison, R., Vaughan, N., (2008). Blended Learning in Higher Education. Framework, Principles and Guidelines. Jossey-Bass.
5. Нофке и Сомек (2005): Noffke, S., Somekh, B. (2011). Action Research. In C. Lewin & B. Somekh, Theory and Methods in Social Research, 2nd Ed. London, Sage.
6. Оксидън (1997): Oxenden C., et al (1997), New English File, Pre-intermediate, Student's book, Oxford
7. Паас Ф., Ренкъл А., Суелър Дж., (2003): Paas, Fred; Renkl, Alexander; Sweller, John (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design: Recent Developments  
<https://www.researchgate.net/publication/261644200> посетен последно на 02.01. 2022 г.
8. Паладини П., Карвальо Г., (2008): Paladini, E.P.& De Carvalho, F.G., (2008). Active and Interactive Learning Processes: a General Model using Expert Systems Approach, International Journal Of

Education And Information Technologie, Issue 2, vol. 2, pp. 138-148.  
<https://www.naun.org/main/NAUN/educationinformation/2008.htm>  
посетен последно на 02.01.2022

9. Скривнър Дж., (2010): Scrivener J., (2010). Learning Teaching, The Essential Guide to English Language Teaching, Third edition, Macmillan
10. Томлинсън, К. (2022): Carol Tomlinson (2022). Differentiated Instruction Classroom Observation Form, [https://www.uslegalforms.com/jsfiller-desk11/?requestHash=b59ec98cd7d55183ad4b7c2e2809e3708c760366a0ecf8dba2c34a9e4d0792a4&lang=en&ref=https://www.uslegalforms.com&projectId=1126292751&loader=tips&MEDIUM\\_PDFJS=true#ea9962c265ec4046a505c0fa77e04139](https://www.uslegalforms.com/jsfiller-desk11/?requestHash=b59ec98cd7d55183ad4b7c2e2809e3708c760366a0ecf8dba2c34a9e4d0792a4&lang=en&ref=https://www.uslegalforms.com&projectId=1126292751&loader=tips&MEDIUM_PDFJS=true#ea9962c265ec4046a505c0fa77e04139), последно влизане на 13.10.2022

### **Електронни ресурси**

1. Заповед № РД-01-124 за въвеждане на противоепидемични мерки в страната (отменена със Заповед № РД-01-263/14.05.2020 г.) <https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
2. Заповед № РД-01-194 от 30.03.2021 г. за въвеждане на временни противоепидемични мерки на територията на Република България (отменена със Заповед № РД-01-197 от 31.03.2021 г.) <https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
3. Заповед № РД-01-197 от 31.03.2021 г. за въвеждане на временни противоепидемични мерки на територията на Република България (отменена със Заповед РД-01-220 от 08.04.2021 г.) <https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
4. Заповед № РД-01-220 от 08.04.2021 г. за въвеждане на временни противоепидемични мерки на територията на Република

- България, изм. и доп. със Заповед № РД-01-240 от 16.04.2021 г.  
(отменена със Заповед № РД-01-274 от 29.04.2021 г.)  
<https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
5. Заповед № РД-01-274 от 29.04.2021 г. за въвеждане на временни противоепидемични мерки на територията на Република България (отм. със Заповед № РД-01-375 от 27.05.2021 г.)  
<https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
  6. Заповед № РД-01-677 от 25.11.2020 г. за въвеждане на противоепидемични мерки на територията на Република България (изм. и доп.) <https://coronavirus.bg/bg/175>, 04.10.22
  7. Обща европейска Езикова рамка (2001)  
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions-11.12.2021>, Съвета на Европа
  8. Официален сайт на Министерство на вътрешните работи  
<https://www.mvr.bg/>
  9. Официален сайт на Liveworksheets.  
<https://www.liveworksheets.com/>
  10. <https://busyteacher.org/>
  11. <https://elt.oup.com/>
  12. <https://www.britishcouncil.bg/en>

## Публикации по темата

Господинова, Цв. (2022). Апробиране на инструменти и дейности на изследване в обучение по английски език от разстояние в електронна среда с интерактивни методи на обучение. В: Годишник „Чужди езици и култури“, т.3, НБУ, София, 2020-2021

Господинова, Цв. (2022). Изследване на дейности надградени с технологична интерактивност в обучение от разстояние в електронна среда. В: „STEM Образование, Иновации и Знание“, ISSN 2815-2883, Фондация „Европейски Институт за Технологии, Образование и Дигитализация“, под печат

Господинова, Цв. (2022). Интерактивност в обучение по английски език от разстояние в електронна среда. В: сп. Филология, бр.42, ISSN 0204–8779, Факултет по класически и нови филологии, СУ „Климент Охридски“, София

Господинова, Цв. (2015). Интерактивни методи в обучението. В: Годишник на департамент Романистика и Германистика, том 1, Юбилейно издание в чест на 70-ата годишнина на доц. д-р Ани Леви, НБУ