НОВ БЪЛГАРСКИ УНИВЕРСИТЕТ

ДЕПАРТАМЕНТ „ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ”

ДП „Методика на обучението по съвременни езици“

Лиляна Тодорова-Рускова

МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ, БАЗИРАН НА ЕЛЕКТРОННО ПОРТФОЛИО, В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЗА СПЕЦИАЛНИ ЦЕЛИ

Автореферат на дисертационен труд

за присъждане на образователна и научна степен „Доктор”

Професионално направление: *1.3. Педагогика на обучението по …*

Научна специалност: *Методика на обучението по съвременни езици (английски език)*

Научен ръководител: доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева

София, 2023 г.

Дисертационният труд е с общ обем от 312 страници и се състои от увод, три глави, изводи и препоръки, библиография и приложения. Основният текст обхваща 267 страници и включва 70 фигури и 54 таблици. Библиографията е от 18 страници и включва 234 заглавия, от които 174 са на латиница и 60 – на кирилица. Приложенията съдържат 2 анкети, 2 теста, дескриптори за самооценяване на комуникативната компетентност по АСЦ на български и английски език, рубрика за самооценяване и взаимно оценяване на устни презентации и рубрика за оценяване на инструменти за електронно обучение във висшето образование. Списъкът с публикации по темата на дисертацията включва 5 заглавия – 4 на английски език и 1 на български език.

Дисертацията е осъществена под научното ръководство на доц. д-р Светлана Димитрова-Гюзелева.

Дисертационният труд е обсъден, одобрен и насочен към публична защита пред научно жури на заседание на съвета на департамент „Чужди езици и култури" на Нов български университет, София, състояло се на 22.02.2023 г. Авторът на дисертацията е докторант на самостоятелна подготовка по ДП „Методика на обучението по съвременни езици" към департамент „Чужди езици и култури", НБУ, София.

Защитата на дисертационния труд ще се проведе на .... 2023 г., от ....00 ч. в зала ..... на НБУ. Научното жури, определено със Заповед № … г. на Ректора на НБУ, е в следния състав:

вътрешни членове: 1. доц. д-р Елена Савова
2. доц. д-р Евгения Тополска

външни членове: 3. проф. д-р Димитър Веселинов
4. проф. д-р Даниела Кох-Кожухарова
5. доц. д-р Весела Славова

СЪДЪРЖАНИЕ

УВОД…….....4

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО….....8

1. ЛИНГВИСТИЧНИ ОСНОВИ…….....8

2. МЕТОДОЛОГИЧНИ ОСНОВИ……..14

II. МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ ЧРЕЗ ЕЛЕКТРОННО ПОРТФОЛИО……...……..32

III. АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ АПРОБИРАНЕТО НА МОДЕЛА…….…..39

ИЗВОДИ, ПРЕПОРЪКИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….....45

БИБЛИОГРАФИЯ…….....56

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД…….…….….61

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД……..…63

УВОД

През последните няколко десетилетия, развитията в областта на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) предлагат нови възможности за преподаване и учене, както и многобройни предизвикателства. Ефективното приложение на ИКТ в чуждоезиковото обучение (ЧЕО) се превърна в част от цялостната стратегия за повишаване на качеството на преподаването и ученето. По време на пандемията COVID-19 беше отбелязан бърз напредък в използването на новите технологии с преминаването към дигитално преподаване и учене.

Предвид бързото развитие на новите технологии и смяната на поколенията, е необходимо да се мисли в перспектива за осигуряване на подготовката в университетите по отношение на съдържание и форми, знания и компетентности, които са приложими в реална професионална среда и са обвързани с потребностите на съвременното поколение и динамиката на пазара на труда. Този процес включва регулярно осъвременяване на учебните планове, програми и методи на преподаване, гъвкавост при формите на обучение и оценяване, както и по-нататъшно усъвършенстване на уменията на преподавателския състав. За тази цел се налага предприемане на бързи мерки за ускоряване на процесите на дигитализация в университетите и повишаване на качеството на висшето образование.

Проучването на възможностите за оптимизиране чрез дигитални инструменти на развитието на комуникативната компетентност на студенти по икономически специалности, гарантиращо успешна професионална реализация в условията на динамичен пазар на труда, би имало принос към изследванията на потенциалните ползи от интегриране на електронни инструменти в обучението като част от стратегията за дигитализация на висшето образование в контекста на Болонския процес.

Тези съображения ни насочиха към избора на темата на настоящия дисертационен труд, свързана с проучване на потенциала на технологични нововъведения за оценяване на резултатите от обучението в курс по английски език за специални цели (АСЦ).

Тенденциите за модернизиране на учебните програми на национално и наднационално ниво имат за цел да се създаде модел на преподаване, учене и оценяване, който е ориентиран към отделния обучаван и електронното портфолио отговаря на тази нужда. Една от мерките, заложени в Оперативния план за изпълнение на Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021-2030 г., е свързана с оценяването на знанията и уменията на студентите, което следва да се осъществява „не въз основа на възпроизвеждане на запаметеното, а чрез уменията им за: дебатиране, извършване на научни експерименти или теоретично моделиране, решаване на реални проблеми, дигитална креативност, представяне на информация пред специализирана и неспециализирана аудитория, както и способностите: да се вникне в естеството на проблема/темата, да се използват различни дигитални инструменти за ефективно изпълнение на задачите в реалния свят, за оценка

на съобщенията във видео форми и др.“[1] Във връзка с тези тенденции в оценяването, една от целите на настоящото изследване е проучване на възможностите, които дава използването на електронното портфолио (е-портфолио) за формиращо оценяване, за улесняване на комуникацията, за сътрудничество при изпълнение на автентични задачи, за развитие на метакогнитивни умения, критично мислене и автономно учене. Причините за нарастващата популярност на е-портфолиото като алтернативен инструмент за оценяване сред висшите учебни заведения по света се крият не само в мултимедийното представяне и възможностите за автентично оценяване и контекстуализация, но и в оказването на подкрепа на ученето и повишаване на ангажираността и мотивацията на обучаваните, както и възможността обучаваните да видят „голямата картина“ на своето обучение, а преподавателите да оценят холистично техния напредък.

Посочените тенденции са определящи за насочване на фокуса на това изследване към използването на е-портфолио като иновативен подход във формиращото оценяване в обучението по чужд език за специални цели. Тази тема е изследвана в значителна степен в чуждоезичната научна литература в последните 20 години. В научните изследвания по методика на чуждоезиковото обучение в България тази проблематика е разглеждана от сравнително малък брой наши изследователи, които проучват основно европейското портфолио, портфолиото на стажант-учители по чужд език, учителските и ученически/студентски портфолиа, свързани с различните изучавани предмети. Не бяха открити разработки по проблеми на формиращото оценяване чрез използване на електронно портфолио в преподаването на АСЦ, изследващи обучението на студенти по икономика, което налага виждането, че приложимостта на този алтернативен подход във висшите учебни заведения остава все още слабо изследвана област.

Поради тези причини темата за формиращото оценяване чрез е-портфолио по АСЦ и повишаването на качеството на обучението чрез използване на ИКТ е актуална и съществува необходимост от задълбоченото ѝ изследване. Повишаването на мотивацията, ангажираността и автономността на студентите, изучаващи чужд език за специални цели има решаваща роля за успешното усвояване на знания и умения. В този аспект, детайлното изследване на процеса на оценяване чрез е-портфолио в учебния процес по АСЦ и анализът на дейностите, свързани с развиване на автономност и комуникативни умения, ще имат своя принос за методиката на обучението по специализиран чужд език.

Инициираната промяна в традиционния подход към формиращото оценяване си поставя за цел да изследва потенциала на алтернативния подход за насърчаване на средата, ориентирана към обучаваните, ползите и предизвикателствата по време на неговото прилагане в процеса на чуждоезиково обучение и ще направи предложения за по-нататъшното му използване в по-голям мащаб в образователната сфера.

[1] Вж. стр. 41-42 от *Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021 - 2030 година*, достъпна на: https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1492

Предмет, обект и цели на изследването

Предмет на изследването е потенциалът на формиращото оценяване по английски език за специални цели чрез използване на електронно портфолио за развиването на комуникативната и езиковата компетентност на студенти по икономически специалности.

Обект на изследването е комуникативната и езиковата компетентност (с фокус на внимание върху уменията за писмено общуване) на тези студенти и промяната под влияние на формиращото оценяване чрез е-портфолио.

Субект в изследването са български студенти от икономически специалности на УНСС, изучаващи английски език за специални цели.

Цели на изследването:

- На базата на критичен теоретичен анализ и осмисляне на натрупания опит, да се конструира методически модел за формиращо оценяване по английски език за специални цели за студенти по икономически специалности чрез използване на електронно портфолио.
- Да се апробира моделът в реален контекст, за да се установи дали формиращото оценяване чрез е-портфолио води до статистически значимо развитие на уменията за писмена комуникация (разбиране при четене и писане, включително умения за резюмиране и превод) и езиковата компетентност (граматични и лексикални знания).

Очакваните резултати от приложението на електронното портфолио като алтернативен метод на формиращо оценяване включват: повишаване на успеваемостта в усвояването на езиковите знания и комуникативните умения, ангажираността, мотивацията и автономността на студентите, изучаващи английски език за специални цели.

На проверка се подлагат следните **хипотези**:

1. Приложението на е-портфолиото ще има положителен ефект върху повишаване на качеството на формиращото оценяване и подобряване на учебните постижения на студентите в процеса на езикоусвояване.
2. Процесът на усвояване на знания и умения чрез електронно портфолио, включващ бърза и подробна обратна връзка, рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване, ще доведе до повишаване на ангажираността, мотивацията и автономността на студентите.

За постигане на целите на изследването бяха определени следните задачи:

1. Литературен обзор и критичен теоретичен анализ на научната литература по изследваната проблематика; анализ на академични публикации и изследвания, свързани със съвременните тенденции при приложението на е-портфолио за формиращо оценяване и идентифициране на възможните предизвикателства при използването му.

2. Конструиране на модел за формиращо оценяване по АСЦ чрез е-портфолио; разработване и адаптиране на учебни материали за целите на формиращото оценяване

на чуждоезиковите компетентности на студентите и постигане на целите от програмата на курса, включително разработване на авторски електронни ресурси за специализиран модул за самооценяване.

3. Избор на технологично решение за създаване на електронно портфолио за целите на експеримента, след оценяване на функционалните, техническите и педагогическите му аспекти по критерии с помощта на рубрика за оценяване на инструменти за електронно обучение във висшето образование.

4. Създаване на модул за е-портфолио, съдържащ разработени материали, текущи задания, раздел за самооценяване и индивидуално пространство за е-портфолио на студентите, за комуникация, обратна връзка, рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване.

5. Провеждане на педагогически експеримент, включващ:

- формиращо оценяване по предложения модел, изискващо изпълнение на текущи задания, включващи всички компоненти на комуникативната компетентност (вкл. и уменията за устна комуникация, които остават извън фокуса на настоящето изследване);
- наблюдение и полеви записки;
- разработване на анкетни карти и провеждане на анкетни проучвания на входа и изхода;
- интервю с цел допълване на информацията;
- предварително и контролно тестиране (входящ и изходящ тест) за установяване на нивото по измерваните параметри;
- разработване на дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements) за четирите умения и въз основа на тях провеждане на рефлексивна самооценка на междинен и краен етап от експеримента.

6. Статистическа обработка, анализ на получените данни и заключения относно пригодността на модела.

В съответствие с целите и задачите на изследването е използван следния методически инструментариум:

1. Анализ и синтез на теоретичните постановки в научната литература.
2. Педагогически експеримент.
3. Критичен съдържателен анализ, анкетно проучване.
4. Статистическа обработка, анализ на резултатите.

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧНИ ОСНОВИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

1. ПРИЛОЖНО-ЛИНГВИСТИЧНИ ОСНОВИ

За целите на изследването в настоящия раздел се разглеждат в теоретичен аспект спецификите на английски език за специални цели (АСЦ), концепцията за комуникативната компетентност и комуникативният подход в чуждоезиковото обучение. Проследява се развитието и се анализират видовете и особеностите на АСЦ, прилики и разлики с други подходи. Синтезирано са представени моделите на комуникативната компетентност и комуникативния подход, като се отделя внимание на ключовите компоненти и промените в подхода.

Като подкатегория на чуждоезиковото обучение (ЧЕО), обучението по специализиран английски език се нарича още английски език за специални цели или английски език за специфични цели в научната литература, поради акцента върху анализа на нуждите, желанията, липсите и целите на обучаваните, свързани с тяхната професионална или образователна област. Хътчинсън и Уотърс (1987) определят АСЦ като "подход към езиковото обучение, дизайна на курса и разработването на материали, при който всички решения по отношение на контекста и методите се основават на причините за учене на обучаваните" (Hutchinson & Waters, 1987: 19).

Променящите се тенденции и фокус на АСЦ през последните петдесет години според теоретичните интерпретации на изследователите включват четири ключови аспекти: потребности, езиков анализ, материали и методи, и фокус. Те определят основните характеристики на курса по АСЦ, които го отличават като ориентиран към обучаваните подход, с фокус върху знанията и уменията, които обучаваните трябва да владеят за успешна реализация в специфичен контекст при изпълнение на професионални или академични роли; ориентация към целите и удовлетворяване на нуждите на обучаваните; избор на умения, теми, ситуации, функции, език и методология, различаващи го от друг общ езиков курс.

Редица изследователи акцентират върху по-тесния фокус на курсовете по АСЦ в сравнение с курсовете по английски за общи цели (АОЦ), тъй като АСЦ акцентира върху нуждите на обучаваните по отношение на тяхната професионална или академична роля, а не личните им нужди или общи интереси, както е при АОЦ (Basturkmen, 2010: 3; Richards, 2001: 28; Widdowson, 1983: 12). Друга съществена отлика е различната роля на преподавателя по АСЦ, който освен традиционните функции има отговорности по отношение на анализа на нуждите на обучаваните, учебната програма и дизайна на курса, разработване и адаптиране на учебни материали, и оценяване на резултативността на курса.

Проблематично е и разглеждането на АСЦ във връзка с обучението, базирано на съдържание (content-based instruction - CBI) и интегрираното изучаване на предмет и език, известно още като 'съдържателно–езиково интегрирано обучение' (content and language integrated learning - CLIL)[2]. Интерес представляват вижданията на Мастър и

[2] В разработката термините *CBI* и *CLIL* с цел сбитост често не функционират с преводния си еквивалент, тъй като са известни с посочените абревиатури.

Бринтън (1998), които определят CBI като “вид учебна програма (syllabus), организационният принцип, на който се основава учебния план (curriculum)“ (Master & Brinton, 1998, цит. по Brinton, 2012: 7). Тъй като АСЦ използва учебни програми, базирани на съдържание, не съществува граница между АСЦ и CBI, а те работят независимо, тъй като и АСЦ, и АОЦ може да използват всяка от учебните програми (пак там). Според Бастуркмен (2006), в наши дни АСЦ използва широко и успешно подхода на CBI, който включва използването на автентични текстове и практикуването на всички умения (Basturkmen, 2006: 103). Хармър (2015) определя CLIL като европейския вариант на CBI, което комбинира преподаване на съдържание и език по начин, целящ обучаваните да овладеят съдържанието и специфичния език, от който се нуждаят, за да изразят това съдържание. Изследователят пояснява основната разлика между преподаването на АОЦ, където учебната програма избира езика, който ще се преподава и след това се търси съдържание, което да го илюстрира, и CLIL, където съдържанието е избрано и след това се търси езикът за изразяване на съдържанието (Harmer, 2015: 8).

Може да се обобщи, че трите подхода показват известно припокриване, тъй като всички те позволяват интеграция на съдържание и език. Съществува тенденция цялата идея за обучение, базирано на нуждите и ориентирано към обучаваните, въведена от АСЦ, да се разпространява в различните подходи, като всеки подход поставя различен акцент спрямо обучението по съдържание или език (Laborda & Litzler, 2015: 42).

Възникването на АСЦ в края на 1960-те години се обуславя от комбинацията на три основни предпоставки: необходимостта от международен език за комуникация и усиленото търсене на курсове по английски език за специфичните нужди на професията; революционното развитие в областта на лингвистиката и установяване на потребностите на обучаваните като водещ принцип в специализираното чуждоезиково обучение; развитието на педагогическата психология, която установява връзката между потребностите на обучаваните от една страна, и мотивацията и ефективността на обучението им, от друга (Hutchinson & Waters, 1987: 6-8).

Според Гейтхаус (2001) ключовите въпроси, свързани с дизайна на учебната програма по АСЦ, включват следните аспекти:

А. Умения, необходими за успешна комуникация в професионална среда: използването на специфичния жаргон, характерен за конкретния професионален контекст, способността да се използва по-обобщен набор от академични умения и способността да се използва езикът на ежедневните неформални разговори за ефективно общуване, независимо от професионалния контекст (Gatehouse, 2001: 8-9).

Б. Специализирана лексика и обща лексика: в курсовете по АСЦ обучаваните често са изправени пред двойно предизвикателство - едновременното изучаване на нови концепции и нов езиков материал. Един от ефикасните начини за облекчаване на когнитивното натоварване на учебната задача е да се поставят уроците в рамките на концепции и процедури, които са познати на обучаваните.

В. Хетерогенна група обучавани - хомогенна група обучавани: хетерогенната група обучавани се характеризира с вариации в нивото на владеене на езика, предходно образование и трудов опит и според Гейтхаус трябва да се установят минимални стандарти за включване в групата (Gatehouse, 2001: 8-9).

Г. Разработване на материали: учебните материали и свързаните с тях дейности и задачи за езика, който обучаваните усвоят по отношение на лексика, структури и функции, и целевите умения, трябва да съответстват по сложност на нивото и способностите на обучаваните (Ellis & Johnson, 1994: 115).

Дъдли-Еванс и Сейнт Джон (1998) идентифицират пет ключови роли на преподавателя по АСЦ, съответстващи на етапите на учебния процес в курса по АСЦ: учител; съставител на курсове и учебни материали; сътрудник; изследовател; оценител (Dudley-Evans & St John, 1998). В ролята на учител обучителят трябва да създаде учебна среда, която подпомага ученето, да насърчава автентичната комуникация и да прилага подходящи методи на преподаване, за да отговори на образователните нужди на обучаваните. В ролята на съставител на курсове и учебни материали преподавателят по АСЦ често трябва да планира курса и да осигурява ресурсите, като подбира и адаптира съществуващите или създава собствени материали. В ролята на сътрудник преподавателят трябва да обменя идеи и да се консултира с други обучители по АСЦ и специалисти в професионалната област. При анализа на нуждите на обучаваните, преподавателят по АСЦ е в ролята на изследовател, който оценява настоящите и бъдещите комуникативни нужди на обучаваните, анализирайки целите и интересите им. Освен да оцени представянето на обучаваните по конкретни дейности и задачи, от преподавателят по АСЦ се изисква да оцени холистично цялостния напредък на обучаваните и критично да анализира собственото си представяне във всяка една от описаните роли.

Бързоразвиващите се образователни технологии, особено свързаните с уменията за писане и говорене, дават възможност за нови подходи към комуникацията в областта на АСЦ и за контекстуализация на преподаването и оценяването, което води до фокус на обучението върху комуникативните умения, а не формалните характеристики на езиковата употреба. Отчитайки съвременните тенденции в разработването на електронни материали за АСЦ, Лаборда и Лицлър (2015) подчертават, че е необходимо да се преразгледат в светлината на АСЦ ролята на технологиите, новият контекст (т.е. виртуални светове, обогатена реалност) и е наложителна сериозна ревизия на инструментите за формиращото оценяване (Laborda & Litzler, 2015: 47). Ръсел и Мърфи-Джуди (2021) също препоръчват следене на нововъведенията и експериментиране в онлайн среда с инструменти, които в бъдеще вероятно ще играят важна роля в дизайна и разработката на онлайн курсове по АСЦ, включващи мобилни платформи, адаптивен софтуер за обучение, изкуствен интелект (AI), виртуална реалност (напр. виртуални светове), обогатена реалност и геймификация (Russell & Murphy-Judy, 2021: 272).

Концепцията за комуникативната компетентност заема основно място в методологията на съвременното чуждоезиково обучение и е от особено голяма

значимост за обучението по чужд език за специални цели, тъй като "нуждите на изучаващите език за специални цели включват не само езикови знания, но и фонови знания, свързани с комуникативния контекст, в който трябва да извършват своите дейности" (Douglas, 2013: 371).

Терминът 'комуникативна компетентност' като способност да се използва граматическата компетентност в различни комуникативни ситуации, е въведен в началото на 70-те години на 20-и век от американския социолингвист Хаймс (1972) като реакция на термините 'компетентност' (competence) и 'речева реализация' (performance), въведени от Чомски. Концепцията на Хаймс за комуникативната компетентност обогатява теорията на Чомски и разширява понятието 'езикова компетентност'. Според Хаймс, интегрирането на лингвистичната теория с теорията за комуникацията и културата обхваща четири аспекта: възможност, осъществимост, уместност и реализация (Hymes, 1972: 281). Неговият модел на комуникативната компетентност включва знанията за езиковите и социолингвистичните правила и уменията за употребата им.

Въз основа на модела на Хаймс, през 70-те и 80-те год. на 20-ти век много лингвисти дават своя принос към развитието на концепцията за комуникативната компетентност. Очертават се няколко модела на комуникативна компетентност: моделите на Канал и Суейн (1980, 1983), Бакмън (1990), Бакмън и Палмър (1982) и др., и описанието на компонентите на комуникативната компетентност в Общата европейска езикова рамка.

Моделът на комуникативната компетентност на Канал и Суейн (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983) се състои от четири компонента: граматична компетентност (включва знания за езиковия код и е свързана с граматичния и лексикален капацитет), социолингвистична компетентност (свързана със социалния контекст на комуникацията), стратегическа компетентност (вербални и невербални компенсаторни стратегии по време на комуникация) и дискурсна компетентност (отнася се до взаимосвързаността на отделните елементи в контекста на цялостния дискурс за постигане на унифициран текст в устна или писмена форма и различни жанрове) (Canale, 1983, цит. по Richards & Rodgers, 2014: 89).

Въз основа на модела на Канал и Суейн, Бакмън и Палмър (Bachman & Palmer, 1982, 1984) доразвиват концепцията за комуникативната компетентност. Техният модел обхваща две основни категории: организационна компетентност (включваща граматични и текстуални знания) и прагматична компетентност (обхващаща лексикални, функционални и социокултурни знания). Стратегическата компетентност в този модел включва метакогнитивни стратегии, които се влияят от чувствата, лингвистичните знания, знанията за света и характеристиките на тестовата задача (Димитрова-Гюзелева, 2000: 24).

Моделът на комуникативна компетентност в Общата европейска езикова рамка на Съвета на Европа (ОЕЕР) (Common European Framework of Reference for Languages -

CEFR[3]) разделя комуникативната компетентност на три основни компетентности или знания и умения за прилагането им: (1) лингвистична компетентност, която включва „лексикални, фонологични, синтактични знания и умения и други измерения на езика като система“ (OEEP, 2001: 13); (2) социолингвистична компетентност, която обхваща знания и умения за езикова употреба в различни социални ситуации; (3) прагматична компетентност, която се дели на функционална и дискурсна и се отнася до функционалната употреба на езикови средства и владеенето на дискурса, кохезията и кохерентността (пак там).

OEEP акцентира върху методите за развиване на комуникативната компетентност (комуникативен, дейностно-ориентиран подход и др.) и оценяването (с фокус върху езиковото поведение). В най-новото допълнение към OEEP, „Съпроводителната книга с нови дескриптори“ на Съвета на Европа (Council of Europe, 2018[4]) и окончателният й вариант (Council of Europe, 2020[5]), е заложен актуализиран модел на комуникативната компетентност, който заменя традиционния модел на четирите умения (слушане, говорене, четене, писане). Езиковите дейности са представени в четири взаимосвързани категории: рецептивни, продуктивни, интерактивни дейности и медиация. В модела на OEEP от 2001 г. концепцията за медиация се разглежда предимно като трансфер на информация от един език на друг и по този начин се свежда до устен и писмен превод. В проекта за новите дескриптори на OEEP е възприет по-широк подход, при който езиковата медиация включва (но не се ограничава до) превод в устна или писмена форма на текстове, но също така резюмиране на текстове от целевия език на целевия език или на друг език, както и гъвкавата употреба на различни езици в многоезична среда за даване на обяснение, пояснява̀не или резюмиране на текстове (North & Piccardo, 2016: 9). В процеса на медиация обучаваният създава или предава значение и смисъл на един и същ или различен език, понякога в различни модалности, като фокусът е върху ролята на езика в социален, педагогически, културен, езиков или професионален контекст в процеси като създаване на пространство и условия за общуване и учене, сътрудничество, насърчаване на другите да изграждат или разбират ново значение и смисъл и предаване на нова информация в подходяща форма (Council of Europe, 2020: 90).

Представените модели на комуникативната компетентност лежат в основата на съвременното езиково обучение. Шопов (2013) отбелязва, че тези модели имат теоретичен характер и няма емпирични доказателства за връзките между отделните компоненти, интегрирането на частите в цялото и отношенията между комуникативната компетентност и речевото поведение. Изследователят въпреки това счита, че приложението на моделите в педагогическата практика довежда до усъвършенстване на чуждоезиковото обучение (Шопов, 2013: 234-235).

Като теоретична основа за измерване на комуникативната компетентност на студентите в курса по АСЦ за целите на настоящото изследване, е залегнал актуализираният модел на комуникативната компетентност на OEEP.

[3] https://rm.coe.int/1680459f97
[4] https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
[5] https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Комуникативният подход, една от преобладаващите методологии в съвременното чуждоезиково обучение, възниква през 70-те години на 20-ти век, въз основа на разработените модели за комуникативната компетентност, развитието на лингвистиката и новото мислене в областта на ЧЕО. Основната му цел е да се постигне комуникативна компетентност, която включва следните аспекти на езиковите знания: владеене на езиковата употреба за различни цели и функции; владеене на начини за промяна на езиковата употреба според ситуацията и участниците; владеене на начини за създаване и разбиране на различни видове текстове; владеене на начини за поддържане на комуникацията, въпреки наличието на ограничения в езиковите знания (Richards, 2006: 3).

С появата на концепцията за анализ на нуждите започва и определянето на спецификите на даден език, когато той се използва за специални, а не общи цели. Този анализ се осъществява чрез наблюдения, интервюта, анкети, анализ на езикови извадки и др., а различията могат да включват: различия в избора на лексика; различия в граматиката; различия в често срещаните видове текстове; различия във функциите; различия в нуждата от определени умения (Richards, 2006: 12; Richards & Rodgers, 2014: 95).

Джейкъбс и Фаръл (2003) идентифицират ключовите компоненти на комуникативния подход по отношение на ученето, преподаването и ролята на обучителя и очертават следните промени в подходите на обучение: автономност на обучаваните; социална природа на ученето; интегрирана учебна програма; акцент върху значението; обучителя като участник в ученето; алтернативно оценяване; когнитивни умения; разнообразие (Jacobs & Farrell, 2003: 9). Сред настъпилите промени в ЧЕО е и алтернативният подход към оценяването, включващ иновативни автентични форми на оценяване като е-портфолио, и приложението на съвременните технологии, насочени към повишаване на вътрешната мотивация у обучаваните и развитието на автономността им.

Както посочва Шопов, „съвременното комуникативно езиково учене е методически подход, реализиран на практика в различни учебни методи“ (Шопов, 2013: 61). Според него, комуникативният подход е процес на творческо конструиране на езиковото поведение на обучаваните и е повлиял на много други учебни подходи и методи, които имат подобна философия на езиково преподаване и прагматична ориентация на учебната работа на учещите (пак там).

В последните десетилетия, по препоръка на методиците, се наблюдава смесване на методи в ЧЕО, което се определя като ‘методически еклектизъм’, основан на положения, заети от няколко учебни методи и подходи, и характерен за т.нар. ‘постметодическо състояние’ или ‘постметодическа ера’ на ЧЕО (пак там). Тази стратегия дава свобода на преподавателя да развие свой индивидуален подход към преподаването според обстоятелствата и без ограниченията на определен учебен подход или метод.

2. МЕТОДОЛОГИЧНИ ОСНОВИ

Настоящият раздел представя ролята и функциите на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) в ЧЕО, проследява историята на компютърно-подпомаганото езиково обучение, теориите за учене и технологичните и педагогически аспекти на интегрирането на технологиите в ЧЕО. Във връзка с оценяването по чужд език, са разгледани в съпоставителен план традиционните и алтернативни форми на оценяване, както и формиращото и сумативното оценяване, електронното портфолио като инструмент за формиращо оценяване и свързаните с него процеси като рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване.

Блъртън (1999) определя ИКТ като "разнообразен набор от технологични инструменти и ресурси, използвани за комуникация и създаване, разпространение, съхраняване и управление на информация" (Blurton, 1999: 1). Изследователят подчертава, че за разлика от по-старите, новите технологии включват следните съществени нововъведения: интегриране на множество медии (текст, снимки, аудио, графики, анимации, симулации, видео и връзки към друг софтуер или уебсайт); интерактивност, свързана с възможността обучаваните и преподавателя да контролират, манипулират и допринасят за информационната среда; гъвкавост при употребата им, която може да се опише чрез новопоявилия се термин „по всяко време и на всяко място" ("anytime-anyplace"); свързаност, т.е. достъп на обучаваните и преподавателите до всеки друг човек на планетата, който има интернет, стотици хиляди информационни архиви и милиони уеб страници с подходящо съдържание (Blurton, 1999: 6-7).

За целите на изследването са дефинирани основните модели на обучение, които използват дигитални технологии.

- Електронно обучение (E-learning)

Най-популярният термин за използването на ИКТ за образователни цели е 'електронно обучение' или 'обучение в електронна среда', но също така е наричано и със следните термини: онлайн обучение, виртуално обучение, уеб-базирано обучение, интернет-базирано обучение. Според определението на електронно обучение, дадено от Бийтъм (2004), като „учене, подпомогнато от използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ)" (Beetham, 2004, цит. по Пейчева-Форсайт и др., 2010: 3-4), то обхваща както използването на отделни технологии в традиционното обучение, така и смесения тип обучение и изцяло онлайн обучение. Европейската комисия обвързва електронното обучение с качеството на ученето, определяйки го като „ориентиран към учещия подход на използване на нови мултимедийни технологии и на интернет за подобряване на качеството на учене чрез улесняване на достъпа до ресурси и услуги, както и до отдалечен обмен и колаборация" (Пейчева-Форсайт и др., 2010: 4).

В настоящото изследване терминът 'електронно обучение' се използва в широкия му смисъл, обхващащ традиционно обучение с използване на електронни средства до изцяло онлайн обучение.

В обобщение на посочените дефиниции, Пейчева-Форсайт (2010) резюмира, че електронното обучение „се отнася до ученето, а не до технологиите и следва да се изгражда върху шест ключови принципа: перманентна свързаност на обучаваните и преподавателите; гъвкавост на ученето и учебната среда; интерактивност; колаборативност; мотивация и ангажираност на студентите; индивидуализация на учебния процес“ (Пейчева-Форсайт и др., 2010: 6).

Според времето на провеждане електронното обучение може да бъде асинхронно – когато преподавателят и обучаваните участват по различно време, или синхронно – когато преподавателят и обучаваните участват едновременно. Асинхронното електронно обучение позволява гъвкавост за обучаваните, които могат да се включат в удобно за тях време и да разполагат с достъпни материали под формата на аудио/видео лекции, файлове и презентации, като комуникират с преподавателя и другите обучавани чрез асинхронни канали като мейл, дискусионен форум, лични съобщения или блогове. Синхронното електронно обучение се провежда в реално време, като комуникацията е подпомогната чрез канали като лични съобщения, дискусионни форуми, аудио- или видео-конферентна връзка и др.

- Смесено/хибридно обучение (blended/hybrid learning)

Този вид електронно обучение комбинира традиционно и електронно обучение, които се допълват, като съотношението между двете варира според контекста. Славова (2021) отбелязва, че не е постигнат консенсус относно едно окончателно определение, но в наши дни под ‘смесеното обучение’ най-често се разбира „включването на компютърни технологии, предоставящи онлайн и офлайн дейности и материали в традиционното обучение, а не предполага, че това е съвсем нов подход към преподаването и ученето“ (Славова, 2021: 92). По този начин смесеното обучение се припокрива с електронно обучение в широкия смисъл.

Терминът ‘хибридно обучение’ често се използва като синоним на смесено обучение. От друга страна, поради ограниченията, наложени от кризата с COVID-19, възникна необичайна за нормални времена форма на обучение, както и на провеждане на конференции, семинари и други събития, при която една част от участниците са физически присъстващи, а друга част се включват онлайн. За нуждите на настоящето изследване, се приема работна дефиниция на хибридно обучение, която го определя като обучение, при което преподавателят и една част от студентите са в традиционна среда, а останалите студенти се включват в реално време чрез електронната система за управление на обучението и се осъществява синхронна комуникация между тях и присъстващите в залата.

- Онлайн обучение (Online learning)

Онлайн обучението обхваща самостоятелното обучение чрез интернет, записани или програмирани материали, предоставени онлайн с или без компютърно-медиирана комуникация, синхронно индивидуално обучение, обучение, водено в присъствена форма за група обучавани, но дистанционно за други, хибридно или смесено обучение, синхронно онлайн обучение на група, или всяка комбинация от предходните (Hubbard, 2009: 11).

- Уеб-базирано обучение (Web-based learning)

Електронното обучение от този тип се осъществява с помощта на уеб браузър. Рачева (2020) разграничава уеб-базираното обучение и онлайн обучението, като пояснява, че последното е свързано с предоставяне на електронно съдържание чрез компютър или мобилно устройство и може да включва използването на интернет, но не задължително с помощта на уеб браузър (напр. инсталирани програми като Skype, Viber и др.) (Рачева, 2020: 39).

- Виртуално обучение (Virtual learning)

Този вид обучение се свързва с виртуална учебна среда и предполага провеждане на учебен процес в онлайн среда, където участниците взаимодействат синхронно и/или асинхронно (Рачева, 2020: 39-40).

- Дистанционно обучение (Distance learning)

Дистанционното обучение е форма на самообучение без зададен график, което позволява на обучаваните да организират учене си със собствено темпо въз основа на предоставените материали от преподавателя, който осигурява обратна връзка и подкрепа. В наши дни с интегрирането на ИКТ в образователните програми, дистанционното обучение включва взаимодействие с преподавателя и другите обучавани, което се осъществява в системи за управление на обучението.

Както се вижда от дефинирането на видовете обучение, включващи използване на ИКТ, разликите се отнасят предимно до степента на интегрирането им в традиционен контекст.

В резултат на принудителното обучение в онлайн среда по време на пандемията, се налага преосмисляне на съотношението между традиционно и електронно обучение. Веселинов (2021а) отбелязва, че според изследванията продължителното обучение в електронна среда допринася за появата на негативни нагласи у обучаваните към учебния процес и това налага внимателно планиране на организацията и провеждането на оптимизирано обучение в смесена учебна среда (Веселинов, 2021а: 7-8).

Блъртън (1999) извежда допълнителните възможности, които използването на ИКТ в образованието дава на преподавателите и обучаваните и които не са възможни при традиционното обучение: подпомагане на прилагането на новите педагогически методи; достъп до отдалечени ресурси; възможности за усилена комуникация и сътрудничество; разширяване на обхвата на образователните програми; подпомагане на развитието на умения за работното място (Blurton, 1999: 9-19).

Новите технологии подкрепят учебния процес в много отношения, които Ричардс и Роджърс (2014) обобщават по следния начин: предоставяне на възможности на обучаваните за по-широк досег с автентична езикова употреба; оптимизиране на възможностите за комуникация с други обучавани и с носители на езика-цел; подпомагане на различните стилове на учене; насърчаване на по-активното учене и автономността на обучаваните; осигуряване на среда с намален стрес; достъп до по-ангажиращи материали; възможности за по-голяма като обем обратна връзка, както и алтернативен вид обратна връзка, и др. (Richards & Rodgers, 2014: 339-340).

Въз основа на теоретичните постановки, може да се обобщят основните предимства на използването на ИКТ в ЧЕО, които включват:

- осигуряване на достъп и образователни възможности за широка аудитория с преодоляване на физическите граници;
- предоставяне, съхраняване и архивиране на ресурси и събития, отличаващи се с автентичност, интерактивност и атрактивност;
- предоставяне на индивидуализирано обучение, съобразено с различните нива, стилове на учене и интересите на обучаваните и насърчаващо ангажираността и автономността им;
- осигуряване на комуникационна учебна среда с разнообразни опции за асинхронно и синхронно общуване чрез множество канали.

Терминът 'компютърно-подпомаганото езиково обучение' (КПЕО) (Computer-Aided или Computer-Assisted Language Learning - CALL) е въведен от Дейвис и Стийл в началото на 80-те години. CALL се превръща в предпочитания акроним, въпреки съществуването на множество други (CELL, TALL, TELL, CALI, ICTs and language learning и др.), като всички от тях включват: средствата (компютър, технология, мрежа, уеб), ролята им (да подпомага, да подобрява, да осигурява база) и фокуса на приложение (обучение, учене, преподаване) (Levy, 2007: 182).

Най-често цитираните дефиниции за КПЕО са тези на Леви (1997) и Бийти (2010). Според Леви компютърно-подпомаганото езиково обучение може да се определи като „търсенето и изучаването на приложенията на компютрите в преподаването и ученето на език" (Levy, 1997: 1, цит. по Torsani, 2016: 1-2). Бийти дефинира КПЕО като "всеки процес, в който обучаваният използва компютър и в резултат на това усъвършенства езиковите си знания" (Beatty, 2010: 7). Тази широкообхватна дефиниция включва използването на компютър и технологии като педагогически инструмент и всички практики в преподаването и изучаването на езици с помощта на компютър. Дефиницията на Леви акцентира на приложението на технологиите, докато тази на Бийти набляга на учебния процес чрез технологиите (Torsani, 2016: 2).

Една от най-популярните класификации на етапите в развитието на КПЕО е тази на Уоршауър (1996), която отразява еволюцията на технологиите и приложната лингвистика и се дели на три етапа според основните педагогически и методологически подходи, на които се основава: (1) бихевиористичен етап, когато преобладаващи методи в ЧЕО са граматико-преводният и аудиолингвалният метод, при които технологиите служат главно като средство за предоставяне на учебни материали на обучаваните, преобладаващо тренировъчни упражнения за повторение на изрази и конструкции; (2) комуникативен етап, когато в ЧЕО навлиза комуникативният подход и компютърът се използва като средство за практикуване на езикови умения; (3) интегративен етап, започнал от началото на 21-ви век, когато се въвеждат две важни иновации: мултимедия и интернет, които позволяват интегриране на четирите умения в една дейност, повишена степен на контрол над собственото учене, асинхронна и синхронна комуникация между участниците и др. (Warschauer, 1996; Davies et al., 2012).

Водещите теории/парадигми за ученето са пряко свързани с теоретичните подходи и практики на използване на технологиите в обучението и доминират подходите за конструиране на образователен софтуер и методическо му интегриране в учебен контекст (Пейчева-Форсайт, 2011а: 144).

Според бихевиористичната теория природата на научаването се изразява чрез т.нар. ‘цикъл на ученето’, механичен процес, при който слухов или зрителен дразнител (Stimulus) от околната среда предизвиква съответна реакция (Response), която е имитиране и повтаряне на дразнението (Стефанова, 2011). На тази теория се основава аудиолингвалният метод, популярен през 40-те и 50-те години на 20-ти век, който се характеризира с повтаряне на модели, които целят формиране на автоматизирани езикови навици у обучаваните и умения за самостоятелно ползване на езика, а за оптимизиране на този механичен подход се въвежда използването на електронни медии, като магнетофон, касетофон и езикова лаборатория, а по-късно CD-ROM и интернет (пак там).

Рестриктивният подход в бихевиористичната теория, налагащ ограничения до наблюдаемите поведения и силния контрол от страна на обучаващия, е силно критикуван от представителите на когнитивизма (Шипчанов, 2012: 18). Когнитивизмът, който се появява през 60-те години на 20-ти век като антитеза на бихевиоризма, е теория за ученето, която разглежда усвояването на езика като комплексен процес на информационна преработка, който преминава през етапи на възприемане, разбиране, запомняне и автоматизиране (Стефанова, 2011). Комуникативният подход в ЧЕО се основава на когнитивната теория на ученето. Характерно за него е създаването на учебна среда с разнообразни условия за учене, която отчита познавателните стилове на обучаваните, индивидуалните стратегии за учене и ‘личностните фактори’ в обучението (Шопов, 2013: 128).

Конструктивизмът, теория на ученето със силно влияние в ЧЕО, се свързва с концепцията за взаимообвързаността между езика и мисленето на Виготски, активния характер на ученето на Пиаже („знанията се усвояват активно от учещия, а не се възприемат пасивно отвън“) и основополагащата значимост на рефлексивната активност на обучавания на Дюи (цит. по Дамянова, 2005). Конструктивизмът подчертава активното участие на обучаваните в собственото им учене, което е динамичен процес с когнитивни измерения (реконструиране на знания на базата на налични знания) и социални измерения (взаимодействие с другите и решаване на проблеми чрез диалог) (Richards & Rodgers, 2014: 27).

Според теорията на когнитивния конструктивизъм на Пиаже (1936), основните принципи на когнитивното развитие и самостоятелното изграждане на познания са процесите на асимилация (адаптация на околната среда към наличните структури на индивида) и акомодация (адаптация на индивида към околната среда) (Рачева, 2020: 7; Пейчева-Форсайт, 2011а: 148; Шипчанов, 2012: 20). В процеса на учене, обучаваните включват новия опит в една съществуваща рамка (схема), асимилират новия опит и конструират ново познание (асимилация), но ако опитът им противоречи на

вътрешните им представи, те преформатират начина на възприемане на света (акомодация), като се учат от неуспеха (Шипчанов, 2012: 20).

Пиаже (1936) акцентира върху реконструирането на предходни знания за конструиране на нови знания, докато за Виготски (1978) когнитивното развитие води началото си от социалното взаимодействие. Според теорията за социалния конструктивизъм на Виготски (1978), ученето има социална природа. То се провежда в социална среда, в която има взаимодействие между обучаващ, обучавани и културни инструменти, което има решаваща роля в процеса на когнитивното развитие и води до усвояване на саморегулираните психологически процеси от по-високо ниво (анализиране, синтезиране, оценяване), опосредствано чрез ръководството на по-компетентни възрастни или връстници. Този процес на подкрепа, наречен 'учебно скеле'/'надстрояване' (scaffolding), е „временна рамка за подпомагане/проектиране на прогреса" (Cazden, 1983, цит. по Пейчева-Форсайт, 2011а: 149).

Рефлексивната активност на обучаваните, според Дюи, е решаваща за ефективното обучение, тъй като е свързана с критично мислене за намиране на решение по отношение на даден проблем (Dewey, 1938, цит. по Данов, 2019: 148). Данов (2019) подчертава, че за постигане на тази цел е необходимо преподавателят да идентифицира проблемите и да насочва обучаваните към проучване на идеи, формулиране на собствените проблеми и търсене на решения, а не възпроизвеждане на определено решение. Изследователят допълва, че този процес на рефлексия е целенасочена и продуктивна интелектуална дейност за формулиране на решения на проблемите, която позволява на обучаваните да установят връзката между обучението като процес и собствените си търсения и интереси. Свободата на общуването, създаването на среда, генерираща възможности за ефективна комуникация, е същината на този рефлексивен процес (Данов, 2019: 148).

Въз основа на изложените теоретични постановки, може да се обобщи, че основните принципи на конструктивистката теория включват: знанията се конструират; ученето е когнитивен процес; ученето е социална дейност; ученето е активен процес; мотивацията е от ключово значение за ученето; обучаваните се учат да учат, докато учат.

Пейчева-Форсайт отбелязва, че конструктивизмът и електронното обучение си влияят взаимно в две посоки – обогатяване и коригиране. Развитието на идеите и разновидностите на конструктивизма довежда до нови подходи към дизайна на електронното обучение, а новите технологии, практики и модели за интегриране им в образователен контекст обогатяват и прецизират теорията на конструктивизма (Пейчева-Форсайт, 2011а: 139).

Концепцията за дигиталната компетентност се появява през 90-те години на 20-ти век през т.нар. интернет революция. Терминът е използван за първи път от Гилстър, който дефинира дигиталната компетентност като „способността да се разбира, оценява и интегрира информация в множество формати, когато е представена чрез компютър" (Gilster, 1997, цит. по Brown, 2020). Според тази дефиниция тя включва не само боравенето с технологични средства, а също и способността да се оценява критично

информацията, представена в различни формати и вземането на решения за начините, по които да се използва в реален житейски контекст.

С развитието на технологиите и навлизането им във всички области се появяват нови дефиниции и модели на дигиталната компетентност. Моделът, предложен от Съвместния комитет по информационни системи (JISC), съдържа 7 компонента на дигиталната компетентност, надхвърлящи функционалните ИКТ умения, като включва и набор от поведения и практики, свързани с академичната и професионална среда: ИКТ грамотност, медийна грамотност, информационна грамотност, комуникация и сътрудничество, управление на кариерата и идентичността, дигитални академични познания и умения за учене (JISC, 2014).

В съвременното информационно общество постоянно се налага целенасочено усъвършенстване на практиките, свързани с бързоразвиващите се технологии, затова Шарп и Бийтъм (2010) разработват модел, който се използва широко и е залегнал в стратегиите за дигитализация на много образователни институции. Пирамидата на Шарп и Бийтъм представлява концепция за развитие на дигиталната компетентност и описва процеса от първоначалния достъп до технологии до усвояването на функционални умения и формиране на дигитална идентичност. В основата на пирамидата стоят информираността и достъпът до технологиите; с използването на технологиите се развиват технически, информационни, комуникативни умения и умения за учене; на следващия етап тези умения се прилагат за вземане на информирани решения, добиване на опит и усвояване на практики, а тази практика довежда до формирането на дигитална идентичност и творческо прилагане на технологиите (Sharpe & Beetham, 2010, цит. по Brown, 2020).

Европейската рамка за компетентност в областта на дигиталните технологии за преподаватели (DigCompEdu[6]) е инструмент за самооценка на дигиталната компетентност и нейната цел е да подпомогне преподавателите да определят и надградят своята дигитална компетентност. Рамката съдържа самооценка на 22 компетенции в следните шест области: професионални задължения; цифрови ресурси; преподаване и обучение; оценяване; разширяване на правата, възможностите и автономността на студентите в учебния процес; развитие на цифровата грамотност на студентите. Нивото на включените компетенции се съотнася с определените в Европейската рамка за дигитална компетентност[7] шест нива на умения: начинаещ, изследовател, интегратор, експерт, лидер и новатор, съответстващи на нива от A1 до най-високото C2.

Приложението на ИКТ в образователната система е многостранен процес, който се проучва и анализира от различни перспективи, включващи внедряване на новите технологии, адаптиране на учебните програми и методологията, повишаване на дигиталната компетентност на преподавателите и обучаваните и др.

Разработените от Стокуел (2009) стратегии за успешно първоначално интегриране на ИКТ или последващо усъвършенстване на практиките попадат в следните пет

[6] https://digital-competence.eu/digcompedu/front
[7] https://www.ipa.government.bg/en/ramka-za-digitalni-kompetentnosti

основни категории: критично проучване на средата; намиране на информационни източници за различни образователни технологии; следене на новостите в развитието на технологиите; поставяне на учебни цели и придържане към тях; проследяване на напредъка (Stockwell, 2009: 101-102).

При планирането и вземане на решение за подбор и използване на ИТК в ЧЕО може да се ползва принципният подход на Станли (2013), при който е необходимо да оценим приложението на определена технология в ЧЕО според следните съображения: защо ползваме ИКТ (да се определят учебните цели, за които ще се използва определена технология); за кого е най-добра дадена технология (да се съобрази с възрастта, нивото на обучаваните и техническия им опит); за какво може да се използва най-добре дадена технология (да се прецени дали съществува друга технология, която съответства по-добре на целите на обучението); къде е уместно да се използва (в часовете, в езикова лаборатория или в домашни условия); кога е уместно да се използва (в начало, среда или край на обучението); как е уместно да се използва (да се определи най-добрият начин за интегриране на технологията в учебния процес) (Stanley, 2013: 4-5).

Съществуващите модели преобладаващо са вариации на модела ADDIE и следват процедурите по конструиране на теоретично обоснован модел на педагогическа дейност в рамките на електронно обучение, включващи следните етапи с множество подетапи: Анализ (Analysis), Проектиране (Design), Разработка (Development), Внедряване (Implementation), Оценяване (Evaluation) (Йотовска, 2015: 295). На етапа на анализ се извършва анализ на потребностите на обучаваните и на учебния контекст, проектирането включва целеполагане и подбор на материали, последвано от разработване на дидактически материали и тяхното прилагане в обучението, а етапът на оценяване се извършва текущо, на всеки етап от процеса на дидактическото проектиране и финално с измерване и оценка със специфични критерии и обратна връзка от участниците – преподаватели и обучавани (Богданов, 2013: 2).

За целите на настоящото изследване моделът ADDIE и принципният подход на Станли са приложени при разработването на предложения модел за формиращо оценяване чрез е-портфолио.

Оценяването е един от най-предизвикателните аспекти в работата на много преподаватели, тъй като трябва да изберат задачи, с които прецизно да проверят ученето и постиженията на обучаваните, и едновременно да ги мотивират да подобрят представянето си и да продължат да учат. Със същата двойна цел преподавателите трябва внимателно да подбират инструментите, необходими за подготвяне на задачи за оценяване.

Основните три типа оценяване включват формиращо, сумативно оценяване и самооценяване. Формиращото оценяване измерва как се справят обучаваните по време на обучението и е насочено към подпомагане на ефективното им учене. При него не се оценява обучаваният, а се поставя фокус върху силните и слабите му страни и се дават насоки за подобряване на езиковата компетентност. Сумативното оценяване има за цел да измери и обобщи знанията и уменията, които обучаваните са овладели, степента на

постигане на учебните цели, заложени в учебната програма и обикновено се извършва в края на курс или учебна единица, чрез тест или изпит и представянето се измерва чрез оценка (Brown, 2018: 7-8; Sadler, 1989: 120).

На базата на научни изследвания, свързващи оценяването и ученето, Блек и Уилям (1998) установяват, че насърчаването на ученето и подобряването на постиженията на обучаваните чрез формиращо оценяване зависи от следните пет ключови фактора: предоставянето на ефективна обратна връзка на обучаваните; активното участие на обучаваните в собственото им учене; коригиране на преподаването и ученето според резултатите от оценяването; признаване на влиянието на оценяването върху мотивацията и увереността на обучаваните, които се отразяват на ученето им; необходимостта и ползите от самооценяването на обучаваните (Black & Wiliam, 1998: 141).

Изследванията и практиката през 90-те години дават убедителни аргументи срещу схващането, че многобройните аспекти на учебния процес могат да бъдат измерени чрез тестирането като традиционен метод за оценяване. Преминаването към алтернативни начини на оценяване се дължи на неудовлетворение от традиционните техники за оценяване, тъй като те: обикновено се състоят от стандартизирани тестове и преобладават въпроси с избираем отговор; фокусират се върху езиковите форми и са сумативни; ориентирани са към нормата; не допринасят за развитието и за подобряване на качеството на учебния процес; отнемат много време за подготовка и администриране; обучаваните не са активни участници; ориентирани са към обучителя; пораждат безпокойство и са демотивиращи; акцентът е върху продукта; не са индивидуализирани и не могат да бъдат съобразени с нуждите на отделните обучавани; не отчитат индивидуалните различия; насърчават външната мотивация (Brown, 2018: 16-17; Richards & Renandya, 2002: 335; Bailey & Curtis, 2015: 224-225).

Алтернативните форми на оценяване са по-привлекателни и ефективни, тъй като: са ориентирани към обучавания; той е активен участник в процеса на оценяването и планирането, дават му контрол върху собственото учене; третират оценяването като неразделна част от учебния процес; те са формиращи, целят да дадат ясна представа за напредъка; включват контекстуализирани комуникативни задачи и интегрирани умения; отчитат вариациите в нуждите, интересите и стиловете на учене на обучаваните; предоставят им възможности за преразглеждане, подобряване; намаляват нивото на тревожност и увеличават комфортната зона на обучаваните и усещането за успех; акцентът е върху процеса; характеризират се с индивидуална обратна връзка и положителен обратен ефект (washback); ориентирани са към критериите, не нормата; те са по-автентични форми на оценяване, като портфолио, работа по проекти и др.; могат да бъдат интегрирани в учебните дейности и да дадат цялостната картина за способностите, напредъка и постиженията на обучаваните; насърчават вътрешната мотивация и автономността на обучаваните (Brown, 2018: 16-17; Richards & Renandya, 2002: 335; Bailey & Curtis, 2015: 225-226).

От 90-те години на миналия век, когато започва развитието му като алтернатива на традиционните практики във формиращото оценяване, портфолиото като ефективно

средство за обучение и оценяване е във фокуса на множество научни изследвания. За настоящото изследване приемаме широко цитираната дефиниция на Полсън и др. от началото на 90-те години, според която „Портфолиото е целенасочена колекция от работата на обучаваните, която показва усилията, напредъка и постиженията на обучаваните в една или повече области. Колекцията трябва да включва участие на обучаваните в подбора на съдържание, критериите за подбор, критериите за преценка на заслугите и доказателства за рефлексия на обучаваните" (Paulson et al., 1991: 60). Това определение на портфолиото поставя акцент върху важността на систематичното селектиране на артефактите в портфолиото, активната роля на обучаваните в целия процес, включително оценяването, и рефлексията върху резултатите като неразделна част от процеса. Портфолиото може да се използва за различни цели, включително формиращо и сумативно оценяване. То има двойна идентичност/същност като процес и продукт на обучението, тъй като има за цел да подпомогне процеса на обучение чрез формиращо оценяване и да събира доказателства за сумативно оценяване.

Едно от най-често срещаните определения на електронното портфолио е „цифров контейнер, способен да съхранява визуално и аудио съдържание, включително текст, изображения, видео и звук. Електронните портфолиа могат да бъдат и софтуерни инструменти, не само защото организират съдържание, но и защото са предназначени да поддържат различни педагогически процеси и цели на оценяването" (Abrami & Barrett, 2005: 1). Както се вижда, тази дефиниция на Абрами и Барет обединява технологичните и педагогическите аспекти на електронното портфолио. Други дефиниции на е-портфолиото съчетават различни ключови аспекти като дигитален формат, собственост, съдържание, предоставящо доказателства за ученето, организационната му функция, собствеността и авторството, процеси като рефлексия, обратна връзка и др.

Категоризацията на електронните портфолиа е базирана на функциите, които изпълняват в зависимост от контекста на тяхната употреба. Както и при хартиените портфолиа, трите основни функции са следните: представяне на обучението (витрина); процес на обучението (развитие, формиращо оценяване); продукт на обучението (обучение и преподаване, сумативно оценяване) (Brazdeikis & Valineviciene, 2015: 4).

Според функциите си, подобно на хартиените, електронните портфолиа се делят на три основни категории:

- Електронните портфолиа като витрина (showcase)/Представителни електронни портфолиа, наричани още професионални електронни портфолиа, се използват за представяне на най-добрите образци като доказателства за процеса на обучение.
- Електронните портфолиа за целите на оценяването предоставят на преподавателите артефакти от работата на обучаваните, които им помагат да измерят напредъка им.
- Учебните електронни портфолиа, наричани още формиращи портфолиа или електронни портфолиа на развитието, показват текущата работа и подпомагат учебния процес. Някои изследователи разделят този вид на две подкатегории:

учебни е-портфолиа и е-портфолиа на развитието, като определят последните като демонстриращи развитие в дългосрочен план (Abrami & Barrett, 2005: 1; Kuh et al., 2018: 17; Belgrad, 2013: 332; Bailey & Curtis, 2015: 239).

Електронните портфолиа могат да се преобразуват в произволен друг вид при промяна на целите (Brazdeikis & Valineviciene, 2015: 4).

Готлиб (1995/2000) предлага модел за разработване на портфолио според целите, като използва акронима CRADLE („люлка“), който обединява шестте възможни характеристики на е-портфолиото, които включват събиране (collecting), рефлексия (reflecting), оценяване на постиженията (assessing), документиране (documenting), свързване (linking) и оценяване (evaluating), като всеки компонент има еднаква тежест, важност и валидност.

- При *събирането* е необходимо да се даде свобода на избор на обучаваните по отношение на включването на артефакти, които предоставят холистичен поглед върху развитието на компетенциите им, като същевременно са запознати с ясните цели на е-портфолиото;
- *рефлексивната практика* върху собственото им учене чрез дневници и контролни списъци за структурирано самооценяване е важен компонент на успешното е-портфолио;
- преподавателят и обучаваният трябва съвместно и отговорно да използват информацията в е-портфолиото, за да *оценяват* качеството и развитието на ученето спрямо учебните цели;
- е-портфолиото е от съществена важност за *документиране* на постиженията на обучаваните, тъй като то е алтернативен инструмент за оценяване, а не просто допълнение към традиционното оценяване;
- е-портфолиото може да служи като важна комуникационна *връзка* между обучаван и преподавател, родител, общност и връстници;
- *оценяването* като последен елемент на този континуум изисква време, но е удовлетворяващ процес, който е свързан с цялостното обучение в курса и дава обобщаващи данни за усъвършенстването му (Gottlieb, 1995: 13; Gottlieb, 2000: 91).

В зависимост от целта и дизайна, е-портфолиата могат да приемат много форми с различно съдържание. За целта на настоящото изследване приемаме модела на учебно портфолио на Зубизарета (2008), основан на три фундаментални компонента: рефлексия + документиране + сътрудничество/менторство = учене (Zubizarreta, 2008: 130). Апробирането на предложения модел следва насоките за добри практики при интегрирането на електронно портфолио, разработени от Ринг и Рамирес (2012), включващи: решения на входа (интегриране в учебната програма, технологично решение, техническа поддръжка); имплементиране във формиращото оценяване (комуникация, сътрудничество, самооценяване и взаимно оценяване, рефлексивна практика, наблюдения, анализиране, подкрепа и др.); очаквани резултати (надграждане на функционалната чуждоезикова компетентност на студентите, повишена активност, мотивация и автономност, развитие на рефлексивни способности и когнитивни умения от по-високо ниво, развитие на дигиталната компетентност, автентично и обективно

оценяване, концептуализирано формиращо оценяване в модернизирана учебна среда) (адаптирано по Ring & Ramirez, 2012: 88).

В обобщение, теоретичните постановки, на които се основава предложеният модел на електронно портфолио на развитието за нуждите на формиращото оценяване по АСЦ за настоящото изследване, се базират на конструктивистките принципи за ученето; прилага се интегриран подход в обучението за придобиване на знания и умения в академичната и професионална област на обучаваните. Другите съществени компоненти включват активно участие на обучаваните чрез сътрудничество, самооценяване, взаимно оценяване и рефлексия и предоставяне на дигитално пространство на обучаваните да експериментират и да развиват дигиталната си компетентност и умения за 21-ви век (вж. Фигура 1).



Фиг. 1. Авторски модел за формиращо оценяване по АСЦ, базирано на е-портфолио.

В специализираната литература изследователите поставят различен акцент при анализиране на ползите и недостатъците на приложението на електронното портфолио в учебния процес. Въз основа на проучените източници се очертаха основните предимства на е-портфолиото в ЧЕО, които можем да обобщим по следния начин:

- Поддържа когнитивните, мотивационните и афективните процеси, като насърчава чрез своите структури и дейности процеси като поставяне на цели и планиране; сътрудничество с другите обучавани и преподавателите; рефлексия и автентично оценяване; усвояване на знания и компетентности и усъвършенстването им; контекстуализирано обучение; обучение с образователни технологии.

- Има значителен принос за саморегулираното учене и повишава ангажираността, мотивацията и автономността на обучаваните.
- Това е един иновативен начин за показване на напредъка на обучаваните чрез мултимедийни продукти - аудио, видео, текст, изображения, хиперлинкове.
- Обучаваните получават бърза обратна връзка, отбелязваща постиженията им и посочваща пропуски в знанията, които да опитат да запълнят.
- Обучаваните имат възможност да актуализират съдържанието му, включително за професионални цели.
- Обучаваните притежават своите електронни портфолиа - пространство, където могат да експериментират, да го персонализират и споделят с другите.

Обобщеният анализ на недостатъците при използването на електронно портфолио, показва, че те са свързани предимно с времеемкостта, авторството и дигиталната компетентност:

- Изисква както обучавани, така и преподаватели да инвестират време и може да се възприеме като допълнителна ненужна тежест.
- Преподавателят не може да установи със сигурност авторството на предоставените артефакти.
- Преподавателите и обучаваните може да имат нужда от подкрепа за развиване на дигиталната си компетентност.

Наред с разглеждането на възможностите и предизвикателствата на електронното портфолио, за изследването беше определен като важен и анализът на свързаните с процеса на разработването му понятия като рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване, обратна връзка, автономност, мотивация и умения за 21-ви век, които са разгледани накратко в следващите раздели.

Рефлексията играе централна роля в педагогиката на електронното портфолио. Кимбол (2005) твърди, че постоянната рефлексивна практика е от съществено значение и без нея портфолиата са просто документиране (Kimball, 2005: 436). Според Зубизарета (2008), основното предимство на учебните портфолиа е включването на обучаваните в рефлексивна практика, предизвикателна когнитивна дейност по отношение на тяхното учене и конструиране на учебен опит като последователен, консолидиран процес на развитие (Zubizarreta, 2008: 124).

Дюи дефинира рефлексията като „активно, постоянно и внимателно разглеждане на всяко убеждение или предполагаема форма на знание в светлината на основанията, които го подкрепят и по-нататъшното заключение, към което води“ (Dewey, 1933: 9, цит. по Orey, 2010: 241). Роджърс (2002) идентифицира четири критерия за рефлексивно мислене в теорията за рефлексията на Дюи: рефлексията като процес на осмисляне, рефлексията като систематичен обстоен начин на мислене, рефлексията в общността и рефлексията като набор от нагласи (Rodgers, 2002: 845).

Разработеният от Ролф и др. (2001) модел на рефлексивна практика се основава на три въпроса: описателен етап на рефлексията (*какво?*); етап на конструиране на теория и знания (*и какво?*) и етап, ориентиран към действия (*сега какво?*) (Rolfe et al., 2001).

Друг модел на рефлексивна практика, предложен от Абрами и др. (2008) и основан на теорията за саморегулираното учене, включва три фази: фазата на предварително обмисляне (поставяне на цели и планиране на стратегии), фазата на изпълнение (самоконтрол и самонаблюдение) и фазата на рефлексия (самооценяване чрез рефлексия върху представянето, върху процеса и осъзнаване на нови възможности за постигане на целите) (Abrami et al., 2008, Barrett & Richter).

Муун (1999) посочва условията за ефективна рефлексия: време и пространство, добър фасилитатор, учебна програма и емоционална среда, които я подкрепят. Задачите, които насърчават рефлексия, имат следните характеристики: връзка със ситуации от реалния живот; задаване на 'правилните' въпроси, на които няма точни отговори; предизвикателни задачи, които насърчават рефлексията; задачи, които предизвикват обучаваните да интегрират новите знания в предишния си опит; задачи, които изискват подредено мислене и оценяване на ситуации (Moon, 1999, цит. по Barrett & Richter).

Значимостта на самооценяването е подчертана в значителен брой изследвания. В образователен контекст, самооценяването се отнася до „определяне [от учещите] на стандарти и/или критерии относно качествата на тяхната работа и оценяване на степента, в която те са отговорили на тези критерии и стандарти" (Boud, 1995: 4, цит. по Маркова, 2020: 64). Андрейд и Булей (2003) дефинират самооценяването като „процес на формиращо оценяване, през който обучаваните разсъждават за качеството на работата си, преценяват степента, в която тя отразява изрично заявените цели или критерии, и съответно преразглеждат своята работа" (Andrade & Boulay, 2003, цит. по Andrade, 2010: 91). Андрейд (2010) подчертава, че съгласно дефиницията, самооценяването е свързано с конкретна задача, което го отличава от други форми на самооценяване, напр. рефлексия върху силни и слаби страни, които имат за цел да насърчат автономността на обучаваните (Andrade, 2010: 91-92).

Необходимите елементи за ефективното самооценяване на обучаваните, според Гудрич (1996), включват: осъзнаване на ползата от самооценяването; достъп до ясни критерии, на които да се базира оценяването (чрез модели с приемливо представяне или рубрики); конкретна задача или представяне за оценяване; модели на самооценяване; ясни инструкции и подпомагане при самооценяване, включително обратна връзка; практика; ориентиране относно кога е подходящо да се самооценяват; възможности за преразглеждане и подобряване на изпълнението на задачата или представянето (Goodrich, 1996, цит. по Andrade, 2010: 93). Гудрич (пак там) отбелязва, че за постигане на качествено самооценяване, обучаваните се нуждаят от всеки един от тези елементи.

Взаимното оценяване е дефинирано от Топинг и Ели (1998) като „подход, при който обучаваните изследват и определят нивото, стойността, или качеството на продукт или представяне на други обучавани с равен статус" (Topping & Ehly, 1998, цит. по Topping, 2010: 62). Теоретичният модел на взаимното оценяване, представен от Топинг (2010), може да доведе до разбиране на начина, по който се постига положителен ефект и да се усъвършенства практикуването му. Топинг разглежда

основните процеси при взаимното оценяване, като ги разделя на следните пет категории: организационни характеристики на взаимодействието (разработването на целите и плановете, индивидуализация на обучението, интерактивност, разнообразие и др.); когнитивен конфликт, свързан с школата на Пиаже (необходимостта от разхлабване на когнитивните блокажи, образувани от стари митове и фалшиви вярвания чрез представяне на конфликт и предизвикателство); 'учебно скеле' (scaffolding) или подкрепа от друг, който е по-компетентен; комуникация (развиване на умения за размишляване, обобщаване, правене на хипотези и др., които са преносими в друг контекст) и афективен компонент (изграждането на връзката на доверие с връстник) (Topping, 2010: 65).

Според определението на Уейджър и Уейджър (1985), в образователен контекст обратната връзка е „всяка информация след отговора, която се предоставя на обучавания, за да информира обучавания за действителното състояние на обучението или представянето му" (Wager & Wager, 1985, цит. по Narciss, 2008: 126). Хати и Тимпърли (2007) дефинират обратната връзка като „свързана с действия или информация, предоставени от агент (учител, връстник, книга, родител, интернет, опит), която дава информация относно аспекти на нечие представяне или разбиране" (Hattie & Timperley, 2007: 81). Садлър (1989) насочва вниманието към учебните цели, като определя обратната връзка като информацията, която затваря празнината между действителното ниво на представяне на обучавания и референтното ниво според учебните цели (Sadler, 1989, цит. по Hattie & Clarke, 2019: 4).

Функциите на обратната връзка, формулирани от Хати и Кларк (2019), включват насърчаване на успешното представяне, коригиране на грешки, идентифициране и разясняване на грешни схващания, конкретни предложения за подобрения, даване на съвети за усъвършенстване, похвала, наказание или възнаграждение (Hattie & Clarke, 2019: 5). Блек и Уилям (1998) определят две основни функции на обратната връзка: насочваща и улесняваща. При насочващата обратна връзка се дава конкретна информация като предпоставка за корекция или ревизия, докато улесняващата обратна връзка цели да помогне на обучаваните да ревизират сами работата си чрез коментари и предложения (Black & Wiliam, 1998: 144).

На базата на различните аспекти при дефинирането на обратната връзка и нейните функции, може да се заключи, че обратната връзка е от съществено значение за прогреса на обучаваните към постигане на учебните цели. За успешна реализация обучаваният трябва да е запознат с целта или референтното ниво, към които се стреми, да сравни текущото си представяне със стандарта и да предприеме подходящи действия за затваряне на тази празнина (Ramprasand, 1983: 4-5, Sadler, 1989: 121). Важен аспект за постигане на тази цел представляват изведените от Хати и Тимпърли (2007) три въпроса, на които следва да се намери отговор: *къде отивам?* (да се определят целите), *как се справям?* (какъв е напредъкът към постигане на целите) и *какво следва?* (дейностите за подобряване на напредъка) (Hattie & Timperley, 2007: 90). Тези три въпроса следва да са взаимообвързани, а не изолирани.

В своите изследвания Никол и Макфърлейн (2006) определят седем принципа за ефективност на обратната връзка и саморегулираното учене: изясняване на критериите за успешно представяне; подпомагане на рефлексията и самооценяването в ученето; предоставяне на качествена информация като обратна връзка, която помага на обучаемите да се самокоригират; промотиране на диалога на обучаваните с преподавателя и другите обучавани; насърчаване на положителни мотивационни нагласи и увереност; осигуряване на възможности за предприемане на действия въз основа на обратната връзка; използване на обратната връзка от обучаваните за подобряване на преподаването (Nicol & Macfarlane, 2006: 205).

Интегрираният подход за развитие на автономността, мотивацията и ключовите умения за 21-ви век на обучаваните в ЧЕО се счита за решаващ фактор за ефективността и качеството на обучението и за постигане на удовлетворителни учебни постижения (Brown & Lee, 2015: 91). Необходимостта от повишаване на мотивацията, компетентността и увереността на студентите за успешна реализация в тяхната академична и професионална област, както и през целия живот, е обоснована от променените реалности и изисква използване на иновативни методи, подходи и инструментариум в чуждоезиковото обучение.

Педагогическата автономност е дефинирана от Дикинсън (1987) като „ситуацията, в която обучаваният е изцяло отговорен за всички решения, свързани с неговото учене и изпълнението на тези решения“ (Dickinson, 1987: 11). Според Андрейд (2010), автономността на обучавания е динамичен процес на стремеж към постигане на учебните цели чрез генериране, наблюдение и модифициране на собствените мисли, чувства, действия и до известна степен контекста. Автономните обучавани използват разнообразни стратегии за оптимизиране на ученето си, като интерпретиране на задачите, поставяне на цели, планиране, подбор и адаптиране на стратегии за учене, търсене на помощ и обратна връзка, управление на мотивацията, наблюдение и оценка на напредъка си спрямо поставените цели и др. (Andrade, 2010: 94).

Бенсън (2001) подчертава, че автономността се основава на естествената тенденция на обучаваните да поемат контрол над собственото си учене и е достъпна за всички, но се изразява по различен начин и в различна степен в зависимост от индивидуалните характеристики на обучаваните и учебната ситуация. Постигането на автономност зависи в голяма степен от организацията на преподаването и ученето, а развитието на автономността на обучаваните повишава качеството на ученето и обучението (Benson, 2001: 2).

Според изследванията на Гат (1999), автономният обучаван притежава следните характеристики: отказва прекомерна подкрепа от другите, защото е способен самостоятелно да предприема проучвания, да оцени напредъка си, като същевременно осъзнава затрудненията и пропуските си; поема инициатива, прави собствени проучвания, а преподавателят му служи за даване на напътствия; отличава се с информираност и участие във вземането на решения по отношение на какво и как да учи; активно участва във всички учебни дейности; показва силно желание да усвоява знания и умения самостоятелно (Gatt, 1999: 38).

Както отбелязват Дьорней и Ушиода (2011), автономността има съществен принос за мотивацията на обучаваните (Dörnyei & Ushioda, 2011: 122). Редица изследвания на мотивацията се фокусират върху нейната решаваща роля в усвояването на чужд език. Във всяка учебна ситуация можем да разграничим два вида мотивация: външна (потребността е наложена отвън) и вътрешна (обучаваният се интересува силно от чуждия език и културата заради самите тях). Браун и Лий (2015) посочват, че от бихевиористична перспектива, мотивацията е очакване за награда, независимо дали е вътрешно удовлетворение или външно администрирана. Тя е свързана с направен избор относно целите, които се преследват, и усилията, които се полагат за постигането им, за които няма друга награда освен удовлетворението от самата дейност (вътрешна мотивация), или се очаква награда отвън (външна мотивация) (Brown & Lee, 2015: 632-635).

Оксфорд (2013) описва вътрешната мотивация като „страст към ученето“ и „усещане за компетентност при изпълнение на предизвикателни задачи“ (Oxford, 2013: 98). Според мотивационната теория за самоопределението на Диси и Райън (1985 /2002), вътрешната мотивацията е присъща на индивидите и те сами могат да я регулират, без необходимост от външни стимули. Вътрешно мотивираните действия произтичат от стремежа на обучавания да постигне удовлетворяващи резултати, затова преподавателите трябва да знаят кои фактори могат да окажат положително или отрицателно влияние върху вътрешната мотивация на обучаваните (Deci & Ryan, 1985, 2002).

Според процесуалната теория на мотивацията за езикоусвояване на Дьорней и Отто (1998), промяната в мотивацията преминава през три фази:

1. Предварителна фаза – включва процеси на планиране, поставяне на цели, формиране на намерения и иницииране на изпълнението им.

2. Фаза на действието – процесите, характеризиращи този етап, са свързани с изпълнението на дейности, подходящи за постигането на целите, поставени на предварителната фаза, включващи генериране на подзадачи и изпълнението им, текущо оценяване, прилагането на стратегии за контрол на действията и др.

3. Ретроспективна фаза – свързана е с оценяване на постигнатите резултати от действията и обмисляне на изводите с оглед на бъдещи действия (Dörnyei & Otto, 1998: 47-52).

Дьорней и Отто (пак там) обосновават вариативността в мотивацията на обучаваните с влиянията, които действат през фазата на действието по време на изпълнението на задачи. В учебен контекст, за поддържане на мотивацията е необходимо придържане към поставените цели, залагане на подцели и филтриране на разсейващите фактори в учебния процес (Dörnyei & Otto, 1998: 45).

В бързопроменящите се условия на глобализация и дигитализация, чуждоезиковото обучение е необходимо да отговори на променения пейзаж със съответна трансформация и учебни програми, които да включват обновените компетентности. Рамката за житейски компетенции или умения за 21-ви век (The

Cambridge Life Competencies Framework[8]), разработена от екипа за езикови изследвания в Cambridge University Press в съответствие с дефинициите и препоръките на Европейския съюз относно ключовите компетенции за учене през целия живот, показва обхвата на тези компетенции в контекста на чуждоезиковото обучение. Те са групирани в шест области, в основата на които се преплитат знания, умения и нагласи, свързани с емоционалното развитие, дигиталната компетентност и знанията по учебната дисциплина. Целта на рамката е да подпомогне преподавателите да подходят систематично за ефективно интегриране в обучението по чужд език на дейности, които развиват тези компетенции. Рамката описва подробно житейските компетенции през различните етапи на образователната система, съпроводени с дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements), които да служат като цели на всеки етап от обучението и да се използват като инструмент за измерване на напредъка при формирането и целенасоченото развитие на компетенциите.

Уменията за 21-ви век, според рамката, са разделени на умения за мислене и учене (креативно мислене, критично мислене, дигитална компетентност и умения за учене) и социални умения (комуникативни умения, сътрудничество, емоционално развитие и социални отговорности). Компонентите на всяко едно умение са описани в рамката с цел да бъдат интегрирани в чуждоезиковото обучение на етапите на определяне на учебните цели, разработване на учебните материали, дейностите и задачите, преподаването и ученето.

Преподавателите могат да използват иновативни методи и стратегии за насърчаване на развитието на житейските компетенции на обучаваните, съобразени с когнитивното им развитие, нивото на владеене на чуждия език и интересите, нуждите и стиловете им на учене. Образователните технологии като е-портфолиото засилват ефективността на обучението и насърчават автономността, креативността и метакогнитивните умения на обучаваните, които активно конструират знания, определят своите учебни цели, идентифицират своите силни и слаби страни, вземат решения и предприемат действия. Уменията за сътрудничество, ключови за преодоляване на предизвикателствата на 21-ви век, също са подкрепени от новите технологии, като създават една продуктивна среда при работа по съвместни задачи, когато обучаваните комуникират, взаимодействат, взаимно се оценяват и се подкрепят.

Въз основа на теоретичните постановки и практическите изследвания, представени в проучената научна литература, можем да обосновем своя избор на електронното портфолио като инструмент за постигане на целите на обучението по АСЦ, които кореспондират със съвременните тенденции в ЧЕО.

[8] https://www.cambridge.org/gb/cambridgeenglish/better-learning-insights/cambridgelifecompetenciesframework

II. МЕТОДИЧЕСКИ МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАЩО ОЦЕНЯВАНЕ ЧРЕЗ ЕЛЕКТРОННО ПОРТФОЛИО

Настоящата глава разглежда детайлно обекта, предмета, целите и задачите на изследването, контекста и методологическата и организационна рамка, както и процедурите и необходимия инструментариум на експерименталното проучване. Методиката и дизайнът на разработения модел за формиращо оценяване се основават на учебната програма по АСЦ, която е представена и анализирана, а също така са аргументирани и описани дейностите и задачите, подборът на ресурси, процедури и критерии за оценяване на комуникативната компетентност на студентите.

На основата на теоретичните и методологични основания, анализирани в Глава **I.**, е разработен модел за формиращо оценяване по английски език за специални цели, базиран на електронно портфолио, който включва целите, съдържанието и процедурите на предложения алтернативен подход.

Учебната програма (курикулум) по специализиран английски език за направление „Икономика“ включва целите и задачите на обучението, учебното съдържание, форми, методи на обучение и дейности, както и очакваните резултати.[9] Основната цел на обучението по АСЦ е постигане на високо ниво на комуникативна компетентност, която дава възможност за ефективно и уверено функциониране в бизнес среда и съответства на ниво С1 по Общата европейска езикова рамка. Акцентира се на развиване и усъвършенстване на езиковата компетентност и комуникативните умения за успешна реализация в професионалната сфера, с фокус върху езика и уменията, необходими за бизнес комуникация. Основните форми и методи на обучение, заложени в учебната програма по АСЦ, се базират на комуникативния подход и принципи като изучаване на езика в контекст, холистичен подход, активно участие на обучаваните в учебния процес и развиване на интегрирани умения.

Съдържанието на курса по АСЦ застъпва балансирано формиране и надграждане на четирите умения, свързани с приложението им в деловата сфера. Критериите за оценяването на комуникативната компетентност по специализиран английски език на студентите се основават на степента на усвояване на уменията според ясно дефинираните учебни цели и могат да се свържат с дескрипторите, адаптирани по „Съпроводителната книга с нови дескриптори“ на Съвета на Европа[10] и модела на ЕЕП на Европейската конфедерация на езиковите центрове във висшето образование (CERCLES)[11], които отговарят на контекста на курса по АСЦ.

- Умения за четене: самостоятелно четене с разбиране на сложни, автентични научнопопулярни или публицистични текстове; намиране на подробна информация в дълги и сложни текстове по различни теми от академичната или професионалната област; разбиране на кореспонденция и официални документи, новини, статии и доклади, сложни инструкции и др.

[9] Учебна програма по английски като първи чужд език за направление „Икономика“ на УНСС, 2022 г.
[10] https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989
[11] https://cercles.org/

- Умения за слушане: проследяване на съдържанието на специализирани лекции, презентации, доклади и други форми на устна реч в академичната или професионалната област; извличане на съществени подробности от по-сложна, автентична реч, конкретна информация от обявления, инструкции, телефонни съобщения и други; разпознаване на широк спектър от идиоматични и разговорни изрази, отчитайки смяната на регистрите.
- Умения за говорене: ефективно участие в разговори, дискусии и дебати по академични или професионални теми; езиково справяне с потенциално сложни проблеми в рутинни ситуации; даване на ясни и подробни описания по широк кръг от теми; подробно устно резюмиране на дълги специализирани текстове; изнасяне на ясна, добре структурирана презентация по тема от академичната или професионалната област и отговоряне на въпроси по съдържанието й.
- Умения за писане: създаване на логически свързани и правилно структурирани текстове по широк кръг академични или професионални теми, в съответствие с граматичните и правописните норми на езика и показващи разнообразие на лексикални средства и подходящ стил в зависимост от контекста; форматите включват: стандартни официални писма/имейли за изискване или съобщаване на информация, в подходящ регистър и в съответствие с езиковите норми; аргументативно есе, доклад/предложение в подходящ стил и аргументация; резюмета на статии по теми от академичен или професионален интерес (адаптирано по Council of Europe, 2018 и CERCLES).

Формиращото оценяване е свързано с изучавания материал и заданията варират според тематиката на урочните единици. Формите на формиращо оценяване са разнообразни, включващи работа по време на часовете и домашни задания, и могат да се състоят от упражняване на отделни или интегрирани умения, като тестове за употреба на специализирана лексика и граматика, четене и слушане с разбиране, писмени задачи от различен вид, включително резюмиране на статии, както и дискусии, дебати, симулации, ролеви игри, проектна работа и др.

Учебните комплекси, съобразени с утвърдените учебни програми по специалности, оценени и одобрени за използване в обучението по АСЦ в УНСС, предоставят богат материал, включително автентични текстове от утвърдени специализирани англоезични вестници и списания, задачи и дейности за въвеждане и упражняване на тематична лексика и граматика за повишаване на лингвистичната компетентност на обучаваните, както и усъвършенстване на уменията за професионалната сфера. От съществено значение са и учебните издания, разработени от преподавателите за чуждоезиковото обучение в УНСС, които съдържат набор от разнообразни видове тренировъчни упражнения, базирани на актуални автентични текстове и комуникативни ситуации, пряко свързани с професионалната бизнес проблематика и наред с лексикално-граматичните езикови знания във фокуса на внимание са и специализираните комуникативни умения за четене и слушане с разбиране, както и уменията за писане. В бързо развиващия се съвременен свят, ключова роля в планирането, преподаването и оценяването на учебните постижения

имат електронните ресурси, тъй като качественият им подбор и ефективно интегриране повишават активността на студентите.

За целите на анализа на традиционното формиращо оценяване по АСЦ в УНСС, беше проведено неформално събеседване с част от преподавателите, за да се установят добрите практики и предизвикателствата, които могат да бъдат адресирани чрез нововъведения. Основните изводи от обсъждането очертаха необходимостта от интегрирането на образователни технологии, които оптимизират развитието не само на комуникативната компетентност на обучаваните, но също и уменията за 21-ви век, включително дигиталната им компетентност. В последните години нововъведенията включват интерактивни задачи и проектна работа индивидуално, по двойки или в група, които изискват сътрудничество, използване на новите технологии, умения за решаване на проблеми и др., с цел повишаване на ангажираността и мотивацията на студентите. Някои от иновациите срещат технически проблеми при прилагането им, а други не успяват да провокират интереса на обучаваните и да повишат посещаемостта, изпълнението на заданията и успеваемостта им. Може да се направи заключението, че усъвършенстването на параметрите на курса като материали, дейности и задачи чрез интегриране на образователни технологии е от съществено значение и осъзнат приоритет за преподавателите в катедрата.

Развитието на функционалната компетентност на студентите по АСЦ може да бъде постигнато и оценено чрез задачи и дейности, които включват автентична езикова употреба, а водещите подходи при подбора им е включване на специализирана лексика и стимулиране на езикова употреба от професионалната област по комуникативен начин в нов контекст с интегриране на уменията. За постигането на тези цели е необходимо изборът на подходящите за учебната цел задания да премине през проверка на тяхната трудност и да се определи тяхната последователност.

В съответствие с гореизложените цели и въз основа на критериите за определяне на трудността и последователността на задачите, е създаден тестови корпус за формиращо оценяване чрез е-портфолио, съдържащ дейности и задачи, свързани с всички компоненти на комуникативната компетентност по АЦС. Подборът на задачи и дейности е съобразен с интегративния подход и нивото на езиковото владеене на студентите, като включва репродуктивни и продуктивни умения, както и трансфер на усвоените знания и умения в нови ситуации.

Разнообразието на форми повишава обективността на оценяването и дава възможност на студентите да демонстрират своя напредък. В съответствие с учебната програма и цели, съставеният списък за формиращо оценяване със задачи и дейности от разнообразен вид, включва:

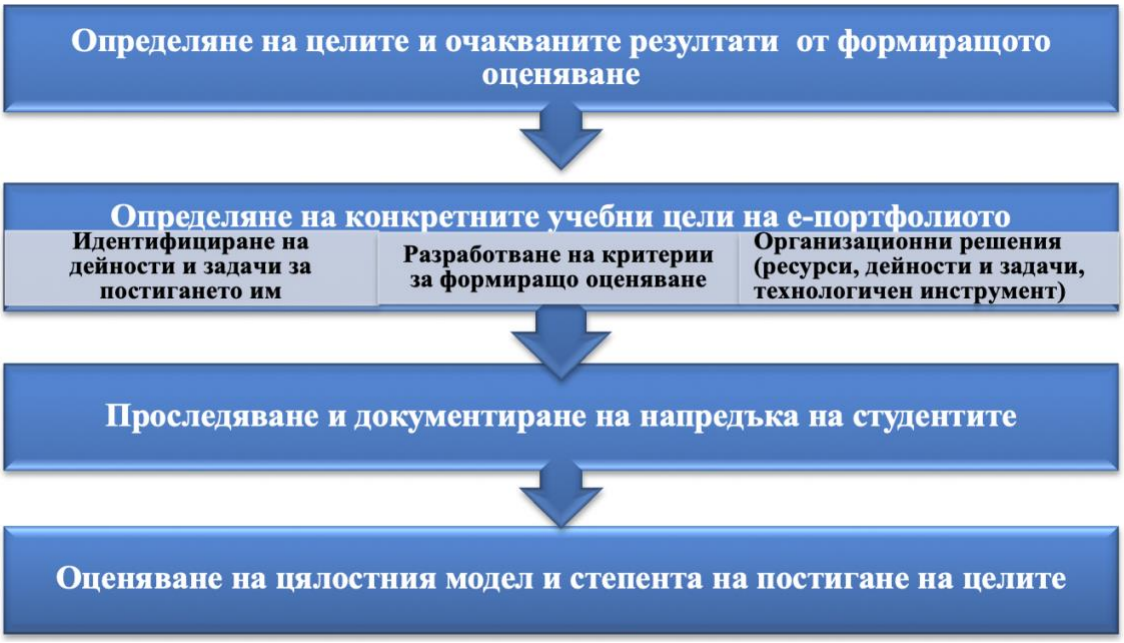
- Задачи с избираем отговор (Multiple Choice Cloze) – с обратна връзка към правилния отговор и дистракторите.
- Верни/неверни твърдения (True/False statements).
- Попълване на липсваща информация (Fill in the gaps/Gapped text/Open Cloze).
- Попълване с производни думи - словообразуване (Word Formation).

- Упражнения за граматика (трансформации, отваряне на скоби и поставяне на глагола в правилна форма и др.).
- Упражнения за специализирана лексика (превод от и на английски език, упражнения за съчетаване с подходяща дефиниция и др.).
- Задачи за водене на записки по подтеми или резюмиране чрез упражнения за слушане, четене.
- Дискусия, дебат, презентация – самооценяване и взаимно оценяване, включително на записано представяне във видео формат, с помощта на рубрика с критерии за самооценяване/взаимно оценяване (вж. Приложение №4).
- Проектна работа – индивидуално или в малка група, по тема, избрана от студентите според академичните или професионалните им интереси и одобрена от преподавателя.
- Писмени задачи – писмо, имейл, доклад, предложение, по определен формат, полезни изрази, които могат да включат, и ограничение на броя на думите.
- Резюмиране на актуални статии в устна и писмена форма – и двете форми съпроводени с рубрика за оценяване.

Като допълнителен незадължителен компонент, беше създаден специализиран Модул за самооценяване (SAM – Self-assessment Module), който съдържа обширен набор от дейности за самоподготовка, насоки и стратегии, с цел предлагане на смислени учебни материали на студентите, които желаят да усъвършенстват езиковите си компетенции автономно, следвайки собствения си ритъм на обучение и интереси по отношение на теми, умения и дейности.

Процедурите по оценяване, самооценяване и взаимно оценяване на постиженията на студентите в процеса на формиращото оценяване чрез е-портфолио се осъществява системно през двата семестъра на курса по АСЦ. Прилагането на различните методи, вариращи според субекта, който реализира оценяването, допринася за получаването на обективна, аналитична и прецизна обратна връзка за ученето на студентите, което от своя страна води до оптимизиране на формиращото оценяване. Инициирането от преподавателя на процеси като самооценяване и взаимно оценяване, непознати на студентите преди експеримента, има за цел да се развият уменията им за тези дейности и да се осъзнае ползата от тях. С помощта на образователните технологии се насърчават автономността, креативността и метакогнитивните умения на студентите, които идентифицират своите силни и слаби страни в езикоусвояването, вземат решения и предприемат действия.

Планирането, организацията и реализирането на експерименталното формиращо оценяване чрез е-портфолио е осъществено чрез прилагане на принципния подход на Станли (2013) и модела ADDIE, които са решаващи фактори при определяне на дизайна на иновативния модел. С помощта на работния списък на Станли бяха определени педагогическите аспекти на предлагания модел, а моделът ADDIE беше приложен за конструиране на теоретично обоснован модел за формиращо оценяване по АСЦ. В резултат на тези дейности, е разработена рамката на формиращото оценяване чрез електронно портфолио за настоящото изследване (вж. Фигура 2).



Фиг. 2. Рамката на формиращото оценяване по АСЦ чрез е-портфолио.

Последователността, очертана в рамката, подвежда под общ знаменател формиращото оценяване и технологичния инструмент и гарантира осъществяването на систематичен процес на формиращо оценяване, базирано на е-портфолио. Експерименталното формиращо оценяване по иновативния модел беше организирано и проведено в съответствие с конструираната рамка и добрите практики на модела на Ринг и Рамирес, представени в Глава **I.,** въз основа на които беше разработен план за действие за интегриране на е-портфолиото в учебния процес (вж. Таблица 1).

Таблица 1. План за действие за интегриране на е-портфолиото в учебния процес.

	Преподавател	**Студенти**
Начало на 1-ви семестър	**1.** Запознава студентите с компонентите и критериите на формиращото оценяване. **2.** Представя технологичните аспекти на е-портфолиото.	**1.** Правят самооценка на езиковите си знания и умения. **2.** Определят свои лични учебни цели за курса по АСЦ.
1-ви семестър	Преподавателят възлага задания от различен вид и формат, дава обратна връзка и насърчава рефлексията, самооценяването и взаимното оценяване на студентите.	Студентите изпълняват възложените задания, събират артефакти за ученето си и комуникират с преподавателя и колегите си; практикуват рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване.
Край на 1-ви семестър	**1.** Планира и администрира рефлексивна самооценка върху четирите умения с помощта на 20 дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements). **2.** Осъществява неформална комуникация със студентите за адаптиране на преподаването и заданията според индивидуалните им нужди.	**1.** Попълват картата с 20 дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements), разделена по умения. **2.** Избират задание от 20-те дескриптори, което да изпълнят през 2-ия семестър.
Начало на 2-ри семестър	**1.** Преподавателят дава сумативна индивидуал-на обратна връзка. **2.** Възлага задания от различен тип и формат, дава обратна връзка и насърчава рефлексията, самооценяването и взаимното оценяване на студентите.	**1.** Студентите отговарят на сумативната индивидуална обратна връзка на преподавателя. **2.** Изпълняват възложените задания, събират артефакти за ученето си, отговарят на обратната връзка и комуникират с преподавателя; практикуват рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване.
Край на 2-ри семестър	**1.** Възлага рефлексивна самооценка върху четирите умения с помощта на 20 дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements). **2.** Провежда анкетно проучване и интервюта.	**1.** Самооценяват академичната и професионалната си компетентност с помощта на 20 дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements), разделени по умения. **2.** Участват в анкетно проучване и интервюта.

Изборът на MS Class Notebook като технологично решение за дидактическия експеримент беше извършено след оценяването на пригодността му за нуждите на формиращото оценяване чрез е-портфолио с помощта на Рубриката за оценяване на инструменти за електронно обучение във висшето образование, разработена от Ансти и Уотсън (Anstey & Watson, 2018), която предлага рамка с критерии за измерване на съответствието по отношение на дизайна на курса и подпомагане на различни аспекти на учебния процес. По нашата оценка с помощта на рубриката, приложението MS Class Notebook отговаря напълно на изискванията по всички показатели, като предлага инструменти, които улесняват създаването, използването и актуализирането на богато съдържание и медии в електронните портфолиа за чуждоезиково обучение.

Приложението MS Class Notebook на услугата One Note на Microsoft е безплатна облачна услуга за съхранение и управление на съдържание, интегрирана в широко използваната платформа Microsoft Teams, на която се реализира онлайн обучението в УНСС. С едно влизане в системата чрез институционалния акаунт се осъществява едновременно използване на фунционалностите на MS Teams и Class Notebook, включително уеб ресурси и безпроблемно интегриране на функционалностите на Web 2.0. Приложението се отличава с изключителна гъвкавост и адаптивност, както и богат набор от функции и структура, позволяваща лесно адаптиране за разнообразни цели в обучението. Достъпът до приложението може да се осъществи по всяко време от компютър или мобилно устройство като смартфон или таблет, като е необходимо наличието на интернет връзка, но също така има и десктоп версия, която работи в офлайн режим и дава възможност за достъп до съдържанието, което се синхронизира с другите версии при наличие на интернет връзка.

Характеристиките на MS Class Notebook, които изиграха решаваща роля за избора му като технологично решение за дидактическия експеримент, включват следното:

- ✓ Дизайнът на MS Class Notebook се базира на теорията за социалния конструктивизъм, която се отличава с активно участие на обучаваните в собственото им учене и социално взаимодействие, което подпомага ученето.
- ✓ Дава възможност за всички форми на електронно оценяване на знания и умения.
- ✓ Позволява създаване, съхраняване и споделяне на разнообразно учебно съдържание и изпитни материали и могат да се използват различни формати като Word, PDF, Pages, Excel, Powerpoint, Keynote, видео, аудио и др.
- ✓ Достъпен е винаги и отвсякъде, дори без наличие на интернет връзка.
- ✓ Улеснява даването на обратна връзка в множество формати, включително чрез аудио и видео.
- ✓ Аналитична му функция позволява да се проследи дейността на всеки обучаван.
- ✓ Тестови модул може да се създава и разпространява по лесен начин до участниците в MS Class Notebook, индивидуално или групово, тестовете могат да съдържат различен тип задачи и тестовата банка може да се използва многократно в различни курсове.
- ✓ Автоматичното оценяване на тестовете намалява субективизма и вероятността от човешка грешка, позволява бърза обратна връзка и улеснява преподавателската работа.

- ✓ Дава възможност за преносимост на учебно съдържание от други приложения/платформи.

От изложеното в глава **II.** могат да се направят следните изводи:

- ➢ Разработеният модел за формиращо оценяване чрез е-портфолио съответства на учебната програма в нейния съдържателен и процесуален аспект и заложените учебни цели за развитие на професионалната комуникативна компетентност на студентите.
- ➢ Дизайнът на иновативния модел за формиращо оценяване по АСЦ, теоретично основан на модела ADDIE, осигурява модернизирана учебна среда, базирана на конструктивистките принципи и ориентирана към обучаваните.
- ➢ За оптимално постигане на учебните цели нововъведенията включват усъвършенстването на параметрите на курса чрез интегриране на разнообразни интерактивни дейности и задачи, отговарящи на нуждите и интересите на студентите и базирани на автентични електронни материали, осигуряващи реалистичен контекст и насочени към повишаване на активността и мотивацията на обучаваните.
- ➢ Предложеният модел позволява целенасочено организиране на дейностите по формиращото оценяване, систематично надграждане и оценяване на специализираната компетентност на студентите.
- ➢ Моделът се отличава с разнообразие на форми на оценяване на интегрирани умения, което повишава обективността на оценяването и дава възможности за развитие на когнитивни умения от по-висок ред и трансфер на усвоените от студентите знания и умения в реални ситуации.
- ➢ Функционалните, техническите и педагогическите аспекти на приложението MS Class Notebook, които са предпоставка за успешното му внедряване в учебния процес, отговарят напълно на изискванията за пригодност на инструментите за електронно ЧЕО по отношение на дизайна на курса и подпомагане на различни аспекти на учебния процес.
- ➢ Избраният технологичен инструмент MS Class Notebook оптимизира комуникацията при даване на насоки и подкрепа; подпомага обратната връзка, като чрез множество формати потвърждава успешно усвоените знания и умения или необходимостта от допълнителни усилия за отстраняване на пропуски.
- ➢ Разработеният допълнителен модул за самооценяване има потенциала да интензифицира формиращото оценяване, тъй като е предназначен за автономна проверка на постигнатите резултати, надграждане на езиковите компетенции, трансфер на знанията в нови ситуации и постигане на оптимално съответствие с индивидуалните стилове и потребности на студентите.

III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ЧАСТ

1. Методология и организация на дидактическия експеримент

В настоящата глава са представени детайлно и анализирани резултатите от статистическата обработка на събраните при експерименталната проверка на модела данни от тестове, анкети, самооценка на комуникативните умения и интервюта. С цел доказване на ефективността на предложения модел и установяване на аспекти за усъвършенстването му, са направени изводи за потенциала на дигиталния инструмент във формиращото оценяване по АСЦ въз основа на статистическия анализ.

Апробирането на описания в Глава **II.** модел за формиращо оценяване по АСЦ в реална среда беше осъществено в рамките на академичната 2021/2022 г. Проведен е педагогически експеримент, който се състои от три етапа и има за цел повишаване на ефективността на формиращото оценяване по първи чужд език на български студенти по икономика от УНСС, изучаващи АСЦ като част от своята академична и професионална подготовка, чрез използване на електронно портфолио. За да се установи резултатността от интегрирането на е-портфолиото са проведени два теста, две анкети, две самооценки на комуникативните умения и интервю.

• **Входният тест** имаше за цел да установи първоначалните знания на студентите по АСЦ и включваше следните умения: четене с разбиране на специализиран текст, езикова употреба на специализирана лексика, езикова употреба на граматика и специализирана лексика (словообразуване). Тестът съдържаше и резюме на икономически текст от български на английски език, което оценява компетентността на студентите по показатели, включващи: съдържание, реторическа организация, употреба на специализиран език и употреба на общ език.

• **Изходният тест** бе проведен с цел да установи прогреса на студентите след формиращото оценяване и имаше същия формат като входния тест, но различно съдържание.

За целите на експеримента бяха използвани тестове за езикова компетентност (proficiency tests) за международно признатия изпит по бизнес английски език BEC Higher на ниво C1.

• **Входната анкета**, проведена в началото на академичната година, имаше за цел да установи нагласите на студентите към електронното формиращо оценяване, базирани на предходния им опит.

• **Изходната анкета** беше проведена в края на академичната година с цел да установи мнението на студентите за ролята на е-портфолио във формиращото оценяване по АСЦ.

• **Самооценката на комуникативните умения** (CAN-DO Statements) на междинен етап имаше за цел студентите да направят рефлексивна самооценка на четирите умения – слушане, четене, говорене и писане.

• **Самооценката на комуникативните умения** (CAN-DO Statements) в края на втори семестър имаше за цел да се сравни рефлексивната самооценка на същите умения в края на експеримента.

• **Интервютата** с представители на експерименталната група бяха проведени в края на експеримента, за да се получи по-детайлна информация за мнението на студентите за интегрирането на е-портфолио във формиращото оценяване по АСЦ.

Участници в педагогическия експеримент

В експеримента участваха 60 студенти, разделени в две групи. Първата група се състои от 30 студенти и играе ролята на контролна група (КГ), която преминава през формиращо оценяване с традиционен подход в смесена учебна среда. Тази група играе ролята на еталон, спрямо който се сравнява другата група от 30 студенти, която се явява експериментална (ЕГ) и преминава през формиращо оценяване, базирано на електронно портфолио. Разпределението на студентите по групи срещна ограничения от административен характер и поради тази причина беше подчинено на университетската организация по потоци, обединяващи студенти от една специалност в учебни групи за провеждане на курс по определена учебна дисциплина, с фиксиран учебен график и недопускане на обединяване на учебни групи.

Използваните статистически методи включват: дескриптивна статистика и статистическа проверка на хипотези (непараметричен тест при 2 на брой независими извадки - 2 Independent Samples – Mann-Whitney test; параметричен тест при 2 на брой независими извадки - 2 Independent Samples – T-test; параметричен тест при 2 на брой свързани извадки - 2 Related Samples – T-test).

Статистическите методи са приложени с IBM SPSS Statistics 26 при 5% риск за грешка, а графичното представяне е осъществено с помощта на Excel 2016.

2. Анализ на резултатите от изследването

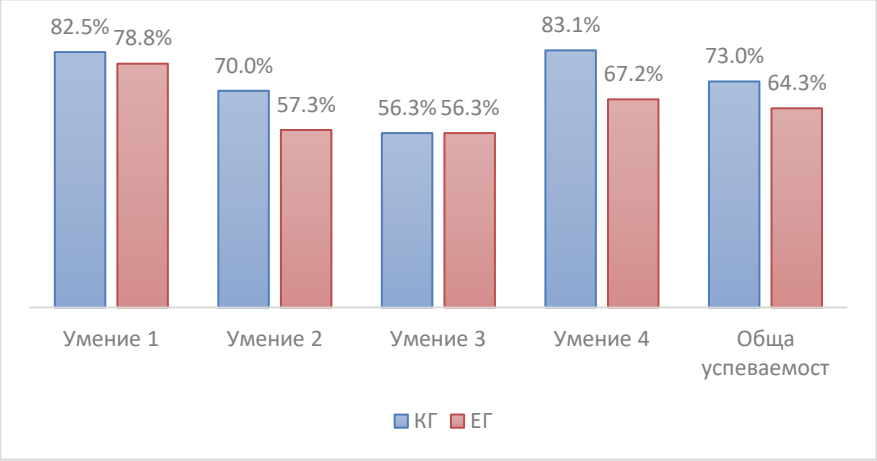
Статистически анализ от входно-изходните тестове

По време на дидактическия експеримент студентите положиха два теста – входен тест в началото на академичната година (октомври 2021 г.) и изходен тест в края на академичната година (май 2022 г.). Входният и изходният тест се състоят от 40 въпроса, разпределени в четири групи, и резюме на статия по икономическа тематика от български на английски език (вж. Таблица 2). Всяка група въпроси от тестовата част и резюмето проверява конкретно умение на специализираната комуникативна компетентност на студентите. Контролната и експерименталната група положиха един и същ входен и изходен тест, които са еднакви по формат, но различни по съдържание.

Таблица 2. Смислови групи (умения).

КРИТЕРИЙ	ВХОДЕН И ИЗХОДЕН ТЕСТ		УМЕНИЯ
	КГ	ЕГ	
	ВЪПРОСИ		
Умение 1	1–8	1–8	Четене с разбиране на специализиран текст
Умение 2	9–18	9–18	Езикова употреба на специализирана лексика
Умение 3	19–28	19–28	Езикова употреба на граматика
Умение 4	29–40	29–40	Специализирана лексика (словообразуване)
Умение 5	РЕЗЮМЕ	РЕЗЮМЕ	Съдържание
Умение 6			Реторическа организация
Умение 7			Употреба на специализирания език (за професионални цели)
Умение 8			Употреба на общия език

Сравнителното разглеждане на уменията от входния тест на студентите от двете групи показа, че успеваемостта при контролната група е почти винаги по-висока спрямо експерименталната (вж. Фигура 3). При контролната група най-висока е успеваемостта на студентите на умение 4 (Словообразуване: 83,1%) и умение 1 (Четене с разбиране на специализиран текст: 82,5%), а най-ниска е успеваемостта им на умение 3 (Езикова употреба на граматика: 56,3%). Експерименталната група има най-висока успеваемост по умение 1 (Четене с разбиране на специализиран текст: 78,8%) и умение 2 (Езикова употреба на специализирана лексика), а най-ниска по умение 3 (Езикова употреба на граматика: 56,3%). Общата успеваемост при контролната група от всички умения възлиза на 73,0%, а при експерименталната група възлиза на 64,3%.

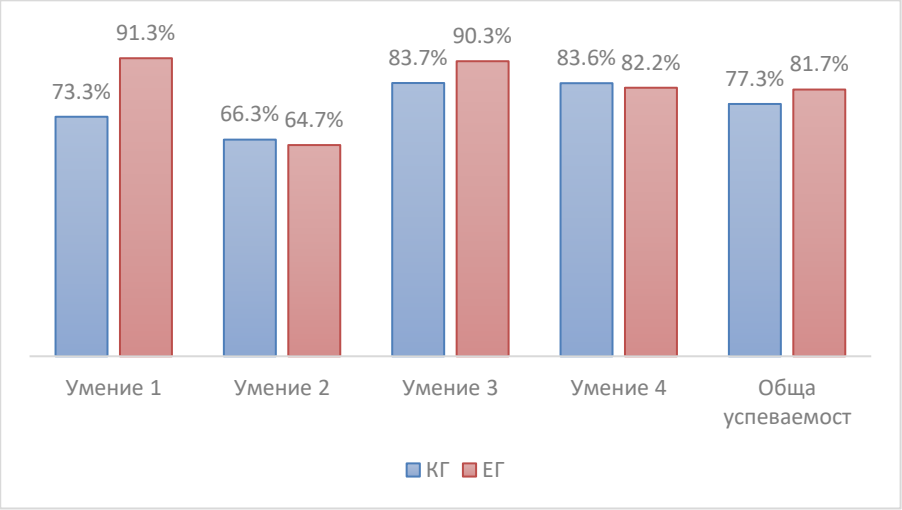


Фиг. 3. Степен на успеваемост на контролната и експерименталната група по умения и общо от входния тест (в %).

Статичестическата проверка на равнищата на значимост показва, че при две от уменията (Умение 1: Четене с разбиране на специализиран текст и Умение 3: Езикова употреба на граматика) няма статистически значима разлика в успеваемостта между контролната и експерименталната група. При останалите умения (Умение 2: Езикова употреба на специализирана лексика и Умение 4: Словообразуване) се установява статистически значима разлика в успеваемостта в полза на контролната група.

Проверката на общата успеваемост установи статистически значима разлика в успеваемостта в полза на контролната група. Както вече беше отбелязано, студентите бяха разпределени в две групи, според административно определените групи в университета поради невъзможност да бъде нарушена груповата им цялост и да бъдат преразпределени в съизмерими групи. Подобна ситуация, в която не е допустимо да се предприемат мерки за компенсиране на различието между групите, е благоприятна по отношение на установяване на напредъка на студентите от ЕГ (с по-ниска успеваемост) в резултат на допълнителната работа с е-портфолиото и ползата от формиращото оценяване чрез е-портфолио.

Сравнителното разглеждане на уменията от изходния тест на двете групи установи, че успеваемостта при експерименталната група при някои умения е по-висока, а при други не (вж. Фигура 4). При контролната група най-висока е успеваемостта на студентите на умение 3 (Езикова употреба на граматика: 83,7%) и умение 4 (Словообразуване: 83,6%), а най-ниска е успеваемостта им на умение 2 (Езикова употреба на специализирана лексика: 66,3%). Експерименталната група има най-висока успеваемост по умение 1 (Четене с разбиране на специализиран текст: 91,3%) и умение 3 (Езикова употреба на граматика: 90,3%), и най-ниска по умение 2 (Езикова употреба на специализирана лексика: 64,7%). Най-голяма разлика в усвояването на даденото умение между контролната и експерименталната група има по умение 1 (Четене с разбиране на специализиран текст) в размер на 17,9 процентни пункта в полза на експерименталната група, а най-малка е разликата по умение 4 (Словообразуване) в размер на 1,4 процентни пункта и умение 2 (Езикова употреба на специализирана лексика) - 1,7 процентни пункта в полза на контролната група. Може да се направи констатацията, че в случаите, където умението на контролната група надвишава това на експерименталната, разликата между тях е малка, а където умението на експерименталната група надвишава това на контролната, разликите са по-големи. Общата успеваемост при контролната група възлиза на 77,3%, а при експерименталната група възлиза на 81,7%.

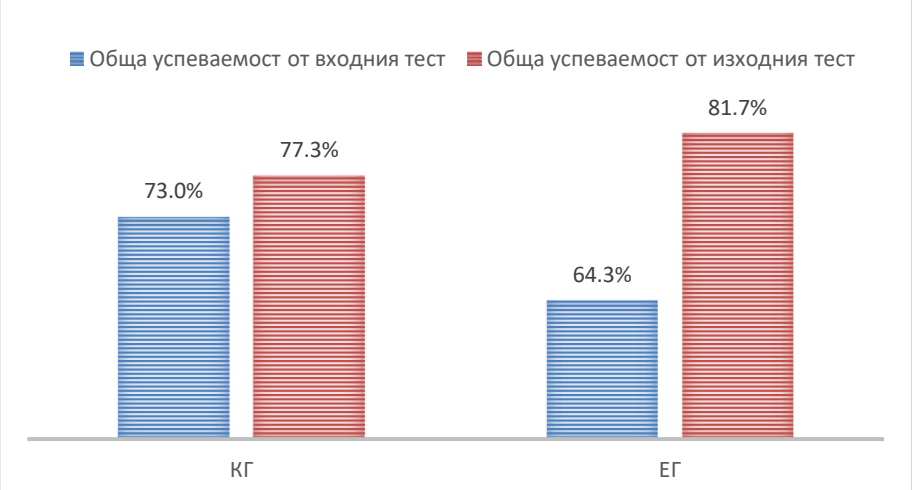


Фиг. 4. Степен на успеваемост на контролната и експерименталната група по умения и общо от изходния тест (в %).

Статистическата проверка на равнищата на значимост по умения показа, че само при едно от уменията (Умение 1: Четене с разбиране на специализиран текст) разликата в успеваемостта между контролната и експерименталната група е статистически значима и е в полза на експерименталната група. При останалите умения няма статистически значима разлика в успеваемостта между двете групи.

Проверката на общата успеваемост на изходния тест установи, че равнището на значимост възлиза на 0,173 и е по-голямо от риска за грешка (α=0,05), следователно между двете групи няма статистически значима разлика. Това означава, че приключвайки с експеримента, контролната и експерименталната група имат еднакви показатели (умения).

В обобщение може да се направи констатация, че започвайки експеримента двете групи стартират от различно ниво, като се доказва и статистически, че уменията на експерименталната група са на по-ниско ниво в сравнение с контролната и в резултат на обучителния квази-експеримент успеваемостта им се изравнява, което показва, че ЕГ са се развили в процеса на обучение и са догонили КГ. Изследователят се старае двете групи да бъдат със сходни характеристики, но в крайна сметка няма контрол над това поради съществуващи практически ограничения, наложени от контекста на обучението. В края на изследването уменията на експерименталната група се повишават и изравняват с тези на контролната и се установява, че след проведеното формиращо оценяване между двете групи няма статистически значима разлика в уменията по специализиран английски език.



Фиг. 5. Степен на обща успеваемост на контролната и експерименталната групи преди и след експеримента (в %).

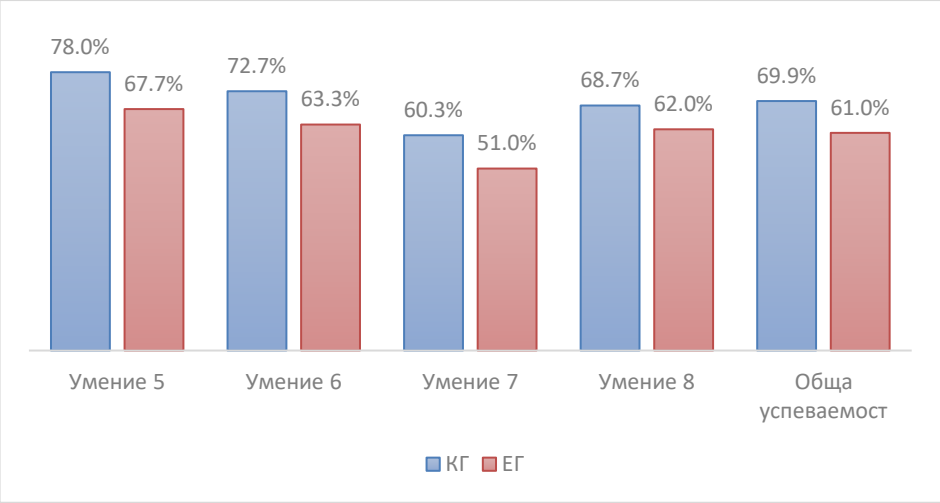
Междувременно и двете групи преминават през формиращо оценяване, което предполага повишение на техните първоначални умения (преди започване на експеримента). Ако формиращото оценяване оказва влияние, то двете групи трябва да стартират и приключат успоредно. В случая контролната група стартира със статистически значима по-висока успеваемост и би трябвало да приключи със статистически значима по-висока успеваемост, ако електронното портфолио не оказва влияние върху експерименталната група. Вижда се обаче, че експерименталната група успява да изравни уменията си с тези на контролната (вж. Фигура 5). Това означава, че уменията на студентите от експерименталната група се подобряват в по-голяма степен,

отколкото на контролната група и това няма на какво друго да се дължи освен на алтернативния подход чрез електронно портфолио.

За да може да се твърди това, наличието на значим прогрес и в двете групи беше подложено на проверка и резултатите показват, че и контролната, и експерименталната група имат статистически значимо подобрение в успеваемостта на изходния тест спрямо входния тест, като то възлиза на 4,3 процентни пункта за контролната група и 17, 4 процентни пункта за експерименталната група. Това потвърждава, че догонването на експерименталната група не може да се дължи на друго, освен на интегрирането на електронното портфолио във формиращо оценяване по АСЦ.

Статистически анализ на резултатите от резюмето

На **входното резюме** най-голяма успеваемост двете групи имат на умение 5 (Съдържание на резюмето) - 78% успеваемост на КГ срещу 67,7% за ЕГ. Най-малка е успеваемостта на двете групи на умение 7 (Употреба на специализирания език за професионални цели) - 60,3% за КГ и 51,0% за ЕГ (вж. Фигура 6).



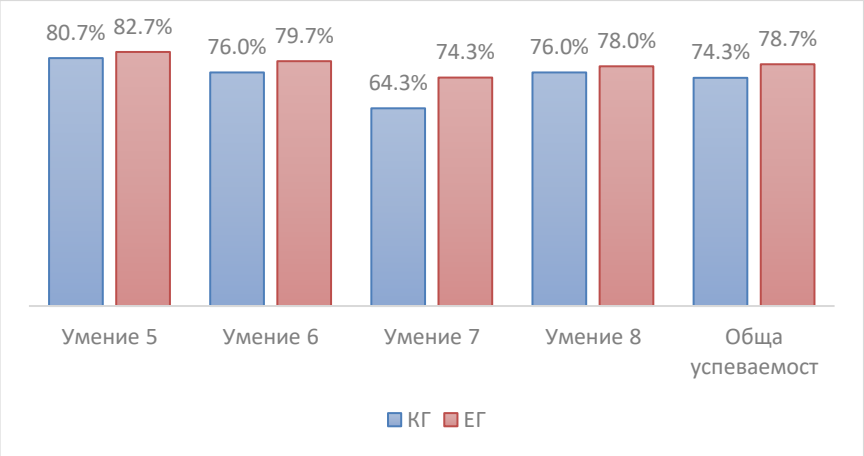
Фиг. 6. Степен на успеваемост на контролната и експерименталната група по умения и общо от входното резюме (в %).

Няма някакви очертаващи се големи разлики между контролната и експерименталната група. Общата успеваемост на контролната група възлиза на 69,9% и е по-висока от тази на експерименталната група (61,0%). Проверката на хипотези показа, че само при умение 8 (Употреба на общия език) няма статистически значима разлика между контролната и експерименталната група. При останалите умения такава разлика е налице и тя е в полза на контролната група.

При проверката на общата успеваемост се установи, че между двете групи има статистически значима разлика в успеваемостта в полза на контролната група. Това означава, че също при резюмето, както и при тестовата част, стартирайки експеримента контролната група има по-добри показатели (умения) от експерименталната група. Този извод може да се твърди с вероятност от 95% и не е изненадващ, тъй като умението за резюмиране е част от комуникативната компетентност, особено в актуализирания модел в OEEP от 2018, който включва уменията за езикова медиация, към които принадлежат резюмирането и превода на текстове.

При **изходното резюме** най-голяма успеваемост двете групи имат отново на умение 5 (Съдържание на резюмето). На него КГ има 80,7% успеваемост срещу 82,7% за ЕГ. Най-малка е успеваемостта на двете групи на умение 7 (Употреба на специализиран език) - 64,3% за КГ, а експерименталната група отбелязва 74,3%.

Разликите между контролната и експерименталната група варират от 2,0 процентни пункта в полза на експерименталната група на умение 8 (Употреба на общия език) и умение 5 (Съдържание на резюмето) до 10,0 процентни пункта в полза на експерименталната група на умение 7 (Употреба на специализиран език) (вж. Фигура 7).

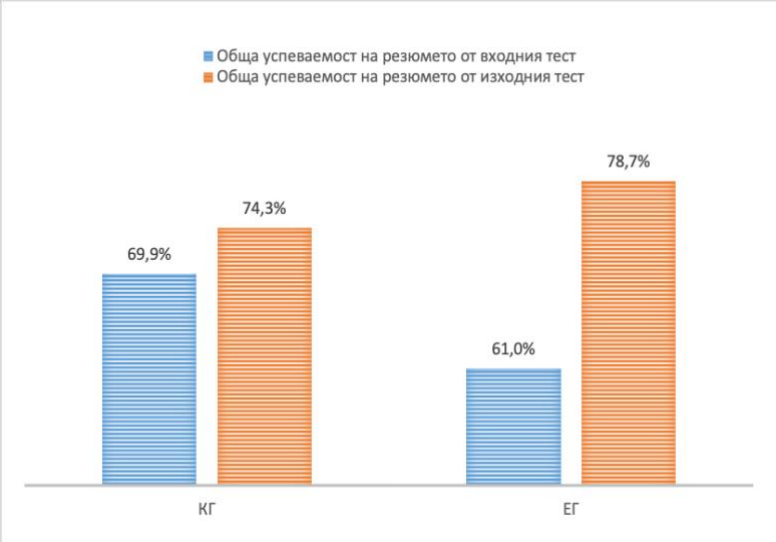


Фиг. 7. Степен на успеваемост на контролната и експерименталната група по умения и общо от изходното резюме (в %).

Общата успеваемост на контролната група възлиза на 74,3% и е по-ниска от експерименталната група (78,7%). Проверката на хипотези показа, че равнището на значимост само при умение 7 (Употреба на специализиран език) е по-малко от приетия риск за грешка (α=0,05), следователно при него успеваемостта на експерименталната група е по-висока от контролната група. При останалите умения такава разлика не е налице.

Равнището на значимост при общата успеваемост (0,095) също е по-високо от риска за грешка (α=0,05), следователно в крайна сметка между двете групи няма статистически значима разлика в успеваемостта. Това означава, че приключвайки с експеримента, контролната и експерименталната група имат еднакви показатели (умения) на изходното резюме. Този извод може да се твърди с вероятност от 95%. Това показва, че отново имаме догонване в полза на ЕГ, дължащото се на формиращия квази експеримент чрез е-портфолио.

Анализът показва, че се намираме в същата ситуация, както при тестовата част – контролната група има по-високи входни умения, но в края на изследването експерименталната група настига контролната и се установява, че между двете групи няма статистически значима разлика в уменията за резюмиране.



Фиг. 8. Степен на обща успеваемост от резюмето на контролната и експерименталната група преди и след експеримента (в %).

Наличието на прогрес в двете групи беше проверено чрез статистическа проверка на хипотези и резултатите показват, че и контролната, и експерименталната група имат статистически значимо подобрение в успеваемостта на изходното резюме спрямо входното резюме. След проведеното формиращото оценяване в края на експеримента уменията за резюмиране на контролната група са се повишили с 4,4 процентни пункта, докато тези на експерименталната група със статистически по-голяма степен - 17,7 процентни пункта (вж. Фигура 8). Това потвърждава, че развитието на уменията за резюмиране като част от комуникативната компетентност на експерименталната група до изравняване с тези на контролната не може да се дължи на друго, освен на базираното на електронно портфолио формиращо оценяване, проведено с тази група.

Статистически анализ от входно-изходните анкети

Входната анкета се отнася до електронното формиращо оценяване и при двете групи. Изходната анкета засяга формиращото оценяване с традиционен подход в смесена учебна среда при контролната група и формиращото оценяване чрез е-портфолио при експерименталната група. Въпросите са с една и съща формулировка, но с различна насоченост. Така може да се направи съпоставка за удовлетвореността от формиращото оценяване при двата подхода – традиционен и алтернативен.

Въпросите от входната и изходната анкета за контролната и експерименталната група са представени нагледно на Таблица 3. В последната колона се намира условното означение на смисловите групи въпроси от входната и изходната анкета.

Демографските въпроси, заложени в анкетната карта на входната анкета показват, че разпределението на мъжете и жените в двете групи се стреми към балансираност. Все пак лек превес и в двете групи имат жените. За контролната група те са 53,3%, а за експерименталната 56,7%. Студентите на възраст между 18 – 20 години са 80,0% при контролната група и 93,3% при експерименталната група.

Студентите на възраст между 21 – 25 години са 20,0% при контролната група и 6,7% при експерименталната група.

И в двете групи повече от половината от анкетираните лица са посочили, че имат много добра дигитална компетентност. Това ни гарантира гладко протичане на експеримента за съществена част от студентите. В контролната група този процент е 56,7%, а в експерименталната – 70,0%. Към тях можем да кумулираме и студентите, посочили по-скоро добра дигитална компетентност, които в контролната група са 20,0%, а в експерименталната – 13,3%. Така се получават 76,7% от контролната и 83,3% от експерименталната група студенти, които не би трябвало да имат особени технически затруднения, преминавайки през курса.

В общи линии структурата на контролната и експерименталната група изглежда еднаква по демографските показатели.

Таблица 3. Въпроси от входна и изходна анкета.

ВИД АНКЕТА	**ВИД ГРУПА**		**СИМВОЛНО ОЗНАЧЕНИЕ**
	КГ	**ЕГ**	
	ВЪПРОСИ		
Входна анкета	1 Директен въпрос за електронното оценяване		Група K
Изходна анкета	1 Директен въпрос за формиращото оценяване	1 Директен въпрос за формиращото оценяване чрез е-портфолио	
Входна анкета	2 Допълващ въпрос към въпрос 1		
Изходна анкета	-	-	
Входна анкета	3-11 Общи въпроси, свързани с електронното оценяване		Група L
Изходна анкета	2-10 Общи въпроси, свързани с формиращото оценяване	2-10 Общи въпроси, свързани с формиращото оценяване чрез е-портфолио	
Входна анкета	12–13 Отворени въпроси за електронното оценяване		Група M
Изходна анкета	-	11-12 Оценка на електронното портфолио	Група N
Входна анкета	14-16 Демографски въпроси		Група O
Изходна анкета	11-12 Отворени въпроси за формиращото оценяване	13-14 Отворени въпроси за формиращото оценяване чрез е-портфолио	Група M

Въпроси от група К (Директен и допълващ въпрос от анкетната карта)

Първият въпрос от анкетната карта има за цел директно да попита студентите за мнението им за формиращо оценяване, като на входната анкета двете групи отговарят за електронното формиращо оценяване, а на изходната анкета КГ отговаря за формиращо оценяване с традиционен подход в смесена среда, докато ЕГ отговаря за формиращо оценяване чрез е-портфолио.

По отношение на **входната анкета**, не се установява статистически значима разлика в първоначалното отношение към електронното формиращо оценяване между

двете групи (78% и за двете групи). Анализът на **изходната анкета** установява, че отношението на студентите от ЕГ към формиращо оценяване чрез е-портфолио (98%) е по-положително от отношението на КГ към формиращо оценяване в смесена учебна среда (94%). Това означава, че двете групи стартират с едно и също отношение към електронното формиращо оценяване, но след преминаване на обучението, експерименталната група има по-положително отношение към формиращо оценяване чрез е-портфолио.

Проверката на хипотези показа, че отношението на студентите в края на обучението се е повишило статистически значимо и при контролната, и при експерименталната група. Освен това, отношението в края на експеримента на експерименталната група към базираното на е-портфолио формиращо оценяване е по-положително от отношението на контролната група към формиращото оценяване с традиционен подход в смесена учебна среда.

Към група К е разгледан и въпросът, свързан с различни аспекти на електронното формиращо оценяване от входната анкета. В общи линии мнението на контролната и експерименталната група за електронното формиращо оценяване във входната анкета е приблизително еднакво. Най-голям процент и от двете групи смятат, че електронното формиращо оценяване дава бърза обратна връзка (35,7% за КГ и 34,4% за ЕГ). Най-малък процент студенти смятат, че е натоварващо заради техническата част (7,1% за КГ и 7,8% за ЕГ) и че се отразява негативно на мотивацията (7,8% за КГ и 10,7% за ЕГ). В същото време процентът на студентите, посочили, че повишава тяхната мотивация, също не е висок (10,7% за КГ и 9,4% за ЕГ), което най-вероятно означава, че според тях не влияе нито положително, нито отрицателно на мотивацията.

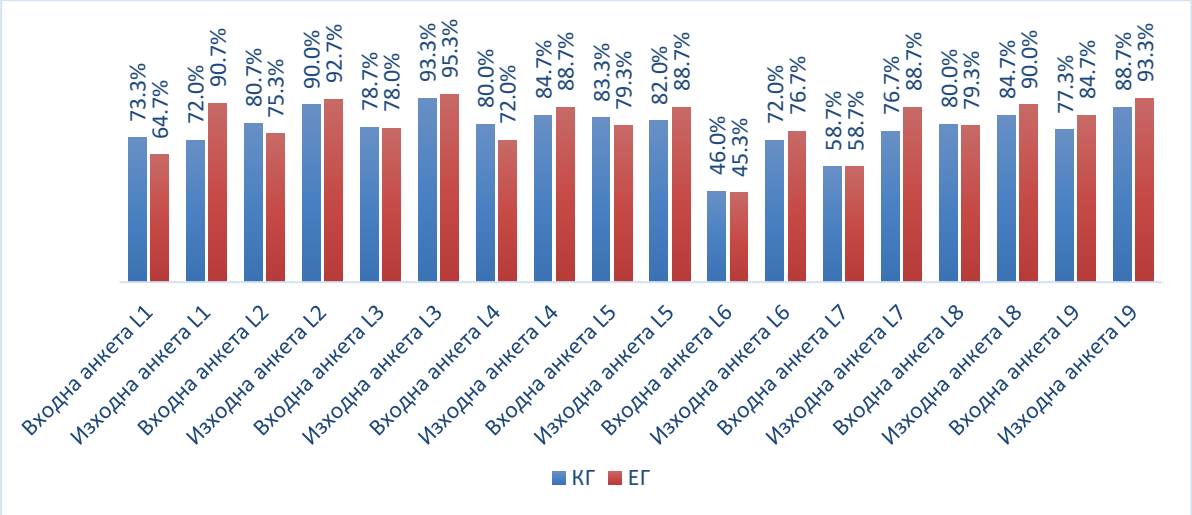
Въпроси от група L (Общи въпроси от анкетната карта)

Въпросите от тази група имат за цел да установят мнението на студентите за формиращото оценяване по различните подходи, което съвпада с директния въпрос от група К, но е постигнато индиректно. Резултатите от допълнителните девет непреки въпроса (вж. Таблица 4) са с по-голяма тежест от директния въпрос, защото представят по-комплексна картина на мнението на студентите.

Таблица 4. Въпроси от група L.

N	КГ	ЕГ
L1	Изпълних максимален брой задания за електронно формиращо оценяване по английски език.	
L2	Формиращото оценяване оказа положително влияние върху знанията ми по специализиран английски език.	
L3	Заданията за формиращо оценяване си заслужават усилията.	
L4	Заданията за формиращо оценяване ми помогнаха да уча по последователен начин.	
L5	Заданията за формиращо оценяване ми помогнаха да се представя по-добре на финалния изпит.	
L6	Заданията за формиращо оценяване бяха предизвикателни.	
L7	Смятате ли, че оценката от онлайн формиращото оценяване е обективна, отразява реално знанията Ви?	
L8	Бих изпълнил/а заданията за формиращо оценяване, дори и да не са част от финалното оценяване.	
L9	В бъдеще, бих предпочел/а да продължа да предавам електронно заданията за формиращо оценяване по специализиран английски език.	

След изчисление на средната стойност на съгласие на студентите по дадените въпроси, тя е трансформирана в процентно съгласие. Резултатите са представени на Фигура 9.



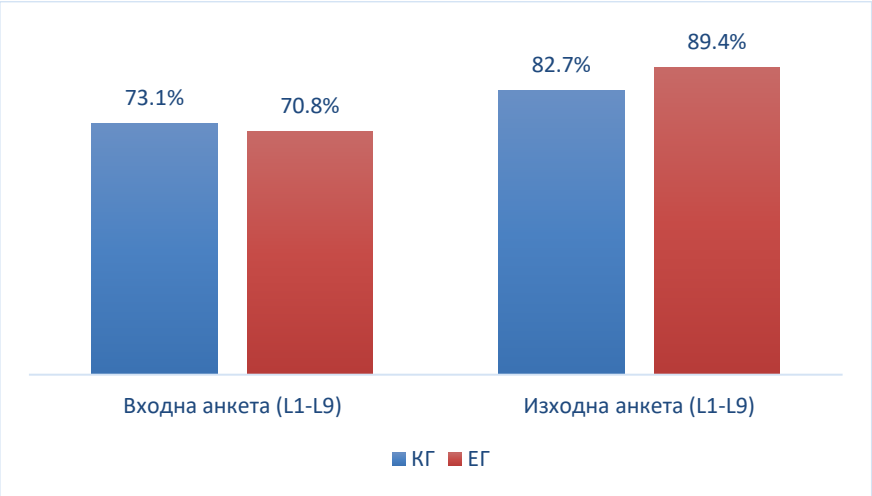
Фиг. 9. Мнение на студентите от контролната и експерименталната група по индиректни въпроси за формиращото оценяване (в %).

При контролната група за **входната анкета** най-голямо съгласие студентите имат с въпрос L5 (Заданията за формиращо оценяване ми помогнаха да се представя по-добре на финалния изпит) от 83,3%, докато за експерименталната група това е вторият отговор по съгласие. На първо място е въпрос L9 (В бъдеще, бих предпочел/а да продължа да предавам електронно заданията за формиращо оценяване по специализиран английски език) с 84,7%. Най-малко съгласие студентите от контролната и експерименталната група имат с въпрос L6 от 46,0% и 45,3% (Заданията за формиращо оценяване бяха предизвикателни) и с въпрос L7 (Смятате ли, че оценката от онлайн формиращо оценяване е обективна, отразява реално знанията Ви?) от 58,7%. Положителното е, че след преминаване на курса при изходната анкета и при двете групи тези проценти са се завишили значително.

При контролната и експерименталната група за **изходната анкета** най-голямо съгласие студентите имат с въпрос L3 (Заданията за формиращо оценяване си заслужават усилията) от 93,3% и 95,3%, респективно. Най-малко съгласие студентите от контролната и експерименталната група имат с въпрос L6 от 72,0% и 76,7% (Заданията за формиращо оценяване бяха предизвикателни). При контролната група има още един въпрос със същия процент съгласие и това е въпрос L1 (Изпълних максимален брой задания за електронно формиращо оценяване по английски език) от 72,0%.

Визуално се вижда, че оценките при изходната анкета са по-високи от входната анкета. Статистическата проверка показа, при КГ в пет от въпросите има значима разлика към подобряване на оценката (повишаване на съгласието), което прави подобрение в 56% от въпросите. Това са въпроси L2, L3, L6, L7 и L9. При ЕГ в осем от въпросите има значима разлика към подобряване на оценката (повишаване на съгласието), което прави подобрение в 89% от въпросите. Това са всички въпроси без L8 (Бих изпълнил/а заданията за формиращо оценяване, дори и да не са част от

финалното оценяване). Освен по-големия брой въпроси с повишена оценка, при експерименталната група се наблюдават и по-високи процентни разлики между оценката от входната и изходната анкета. Това подсказва, че тази повишена оценка в края на обучението се дължи на електронното портфолио.



Фиг. 10. Обща оценка на студентите от контролната и експерименталната група по индиректни въпроси за текущото оценяване (в %).

Проверката установи, че при входната анкета има лек превес на оценката на КГ (73,1%) в сравнение с тази на ЕГ (70,8%) (вж. Фигура 10). В края на обучението обаче ЕГ е давала повече положителни оценки на формиращото оценяване (89,4%) в сравнение с КГ (82,7%). Като цяло резултатите от оценките много наподобяват тези от директния въпрос от група К. Аналогично на директния въпрос беше проверено дали има разлика в оценката в началото и края на периода между контролната и експерименталната група. Установи се, че при входната анкета няма статистически значима разлика в оценката за електронно формиращо оценяване между двете групи, докато при изходната анкета оценката на студентите от ЕГ за електронното портфолио е по-положителна от тази на студентите в КГ за традиционното формиращо оценяване. Това означава, че двете групи стартират с една и съща оценка и нагласи към електронно формиращо оценяване, но след преминаване на курса, експерименталната група има по-висока оценка за формиращото оценяване, базирано на е-портфолио.

Проверката на хипотези доказа, че има значително изменение в положителна посока на оценката за формиращото оценяване при контролната и експерименталната група преди и след обучението. Освен това оценката в края на обучението на експерименталната група към базираното на е-портфолио формиращо оценяване е по-положително от оценката на контролната група на традиционното формиращо оценяване. Тези изводи напълно потвърждават получените резултати от директния въпрос от група К.

Въпроси от група М (Отворени въпроси)

Въпросите от тази група представляват два отворени въпроса, които целят да установят какво им харесва на студентите или не им харесва във формиращото оценяване с двата подхода.

Резултатите от **входната анкета** показват, че студентите от КГ с най-висока степен на съгласие харесват бързата комуникация и обратна връзка (23,7%), бързината,

леснотата и удобството (18,4%) и намаляването на стреса (18,4%). Студентите от ЕГ харесват същите неща, както КГ: бързината, леснотата и удобството (35,0%), бързата комуникация и обратна връзка (20,0%), намаляването на стреса (12,5%) и лесния достъп отвсякъде и чрез всякакви устройства (12,5%). Сред останалите посочени отговори са удобството всеки сам да организира ученето си, пестене на време, развиване на техническите умения, развиване на критичното мислене и др. Един студент от КГ е отговорил, че нищо не му харесва (2,6%) в електронното формиращо оценяване.

Анализът на **изходната анкета** установи, че студентите от КГ с най-висока степен на съгласие харесват обективното оценяване на знанията (20,0%) и лесния достъп до учебни материали и разнообразни упражнения (20,0%). Студентите от ЕГ с най-висока степен на съгласие харесват във формиращото оценяване чрез е-портфолио добрата организираност на материалите (36,6%) и бързата комуникация и обратна връзка (24,4%). Сред останалите посочени отговори са бързината, леснотата, удобството всеки сам да организира ученето си, лесният достъп отвсякъде, развиване на техническите умения, развиване на критичното мислене и др. Вече няма отговор от студент, че нищо не му харесва, а напротив, 16,7% от студентите от контролната и 4,9% от студентите от експерименталната група са отговорили, че всичко им харесва.

Преди започване на експеримента, студентите от КГ посочват като аспекти, които не им допадат най-много: техническите проблеми (31,8%) и липсата на жив контакт и социализация (27,3%). ЕГ също изтъква липсата на социализация и жив контакт като основен недостатък (20,0%), както и дългото време, прекарано пред компютъра (20,0%). Сред останалите посочени отговори са липсата на обективност в оценяването, липсата на мотивация и концентрация. Доста голям процент (40,0%) от студентите в ЕГ са посочили, че няма нещо конкретно, което да не им харесва.

След преминаване през обучението, значителен процент от студентите в контролната и експерименталната група нямат забележки към традиционното формиращо оценяване (78,9%) или базираното на е-портфолио формиращо оценяване (76,9%), респективно.

Въпроси от група N

(Оценка на формиращото оценяване чрез е-портфолио)

Въпросите от тази група се намират само в изходната анкета и се попълват само от експерименталната група, защото са насочени към базираното на е-портфолио формиращо оценяване (вж. Таблица 5).

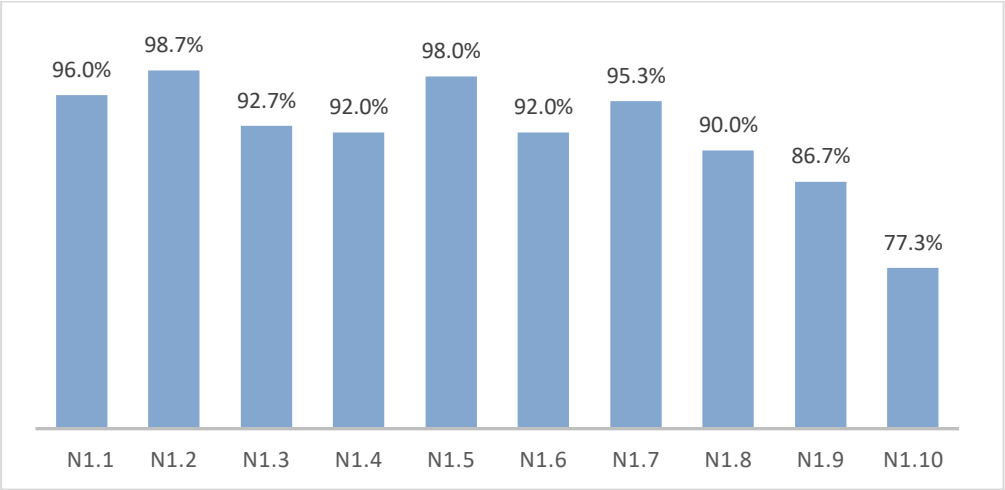
Таблица 5. Въпроси от група N.

N	КГ	ЕГ
N1	-	**До каква степен е-портфолиото подпомогна ученето Ви по време на курса по специализиран английски език?**
N1.1		Предостави пространство за съхранение на моите задания и материалите в курса, като архив за самия/самата мен
N1.2		Предостави достъп на преподавателя до моята работа и изпълнените задания за текущо оценяване, за да може да постави по-обективна оценка
N1.3		Позволи ми да самооценя представянето си по време на курса
N1.4		Даде ми възможност да преценя своите силни и слаби умения и да планирам подобрение
N1.5		Индивидуалната обратна връзка от преподавателя в е-портфолиото беше полезна за напредъка ми
N1.6		Е-портфолиото ми помогна да бъда по-добре организиран/а в подготовката си
N1.7		Отрази се положително на мотивацията ми
N1.8		Насърчи ме да бъда по-ангажиран/а и самостоятелен/а в ученето
N1.9		Повиши увереността ми в знанията по специализиран английски език
N1.10		Използвах допълнителните материали в е-портфолиото за усъвършенстване на уменията си
N2	-	**До каква степен сте съгласни със следните твърдения за ролята на е-портфолиото в текущото оценяване?**
N2.1		Е-портфолиото играе положителна роля във формиращото оценяване, за да е то по-обективно и по-пълно
N2.2		Срещах технически проблеми при използване на е-портфолиото
N2.3		Е-портфолиото се отрази положително на техническите / компютърните ми умения
N2.4		Не се чувствах комфортно да се самооценявам
N2.5		Не се чувствах комфортно да оценявам колегите си
N2.6		Не винаги бях откровен/а при самооценяване, взаимно оценяване и комуникация с преподавателя, защото знаех, че съдържанието е част от текущото оценяване
N2.7		Е-портфолиото отнема доста повече време в сравнение с други начини на предаване на изпълнени задания

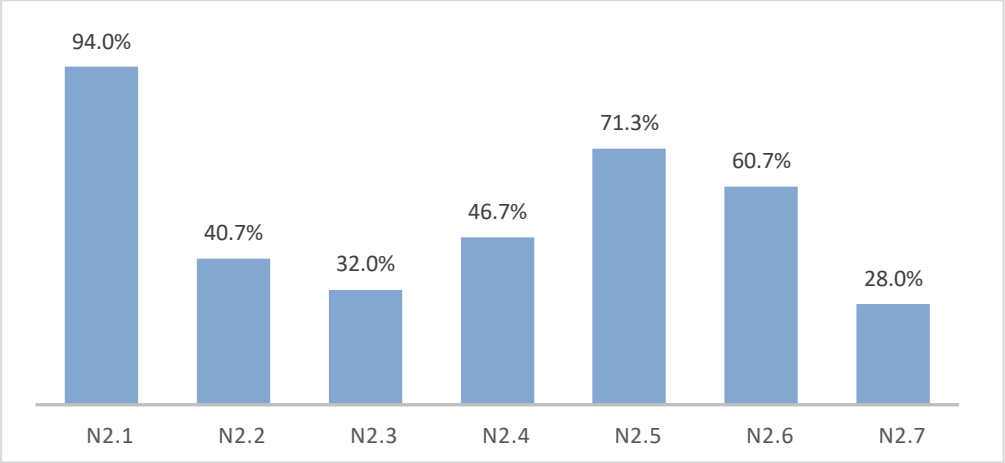
След изчисление на средната стойност на съгласие на студентите на дадения въпрос, тя е трансформирана в процентно отношение. Резултатите са представени на Фигури 11 и 12.

В осем от десетте твърдения, студентите са съгласни на 90% и повече, че е-портфолиото подпомогна ученето по време на курса по АСЦ. В най-голяма степен това според студентите става чрез следните аспекти: N1.2 (Предостави достъп на преподавателя до моята работа и изпълнените задания за текущо оценяване, за да може да постави по-обективна оценка: 98,7%) и N1.5 (Индивидуалната обратна връзка от преподавателя в е-портфолиото беше полезна за напредъка ми: 98,0%). Най-малка роля

в ученето им са имали допълнителните материали, предоставени в е-портфолио: N1.10 (Използвах допълнителните материали в е-портфолиото за усъвършенстване на уменията си: 77,3%). Средната степен, в която е-портфолиото е подпомогнало ученето на студентите, възлиза на 91,9%, което определя много висока степен.



Фиг. 11. Степен, в която е-портфолиото е подпомогнало ученето по време на курса по АСЦ.



Фиг. 12. Степен на съгласие със следните твърдения за ролята на е-портфолиото във формиращото оценяване.

Относно втората група въпроси, в най-голяма степен студентите са съгласни с твърдение N2.1 (Е-портфолиото играе положителна роля във формиращото оценяване, за да е то по-обективно и по-пълно: 94,%). В най-малка степен студентите са съгласни с твърдения N2.7 (Е-портфолиото отнема доста повече време в сравнение с други начини на предаване на изпълнени задания: 28,0%) и N2.3 (Е-портфолиото се отрази положително на техническите/компютърните ми умения: 32%). Резултатите от последното твърдение не са изненадващи, тъй като около ¾ от анкетираните лица са констатирани с добра дигитална компетентност (от демографския въпрос) и при тях е-портфолиото не е имало какво да надгради в технически аспект. Тук смисъл от изчисление на средната степен на съгласие по всички твърдения за ролята на е-портфолиото в текущото оценяване няма, тъй като някои от въпросите са с обратна зависимост и получената оценка ще бъде изместена.

Статистически анализ от самооценката на комуникативните умения (CAN-DO Statements)

Студентите от контролната и експерименталната група попълват две идентични карти за самооценка на комуникативните умения на междинен етап (края на 1-ви семестър) и при приключване на експеримента (края на 2-ри семестър). Картите обхващат четирите умения по АСЦ за рефлексивна самооценка, всяко с по 5 дескриптора, формулирани като изпълнителски умения, адаптирани по „Съпроводителната книга с нови дескриптори“ на Съвета на Европа и модела на ЕЕП на Европейската конфедерация на езиковите центрове във висшето образование (CERCLES). Уменията, които студентите трябва да самооценят, са описани подробно в Глава **II.** и приложени към разработката.

Статистическият анализ на резултатите от **самооценката на комуникативните умения на студентите на междинен етап на експеримента** установи, че КГ е най-неуверена в своите умения по писане (77,1%) и говорене (77,5%), а ЕГ по същите умения, но в обратен ред – говорене (75,6%) и писане (76,8%). По останалите две умения увереността е около 80% и за контролната, и за експерименталната група.

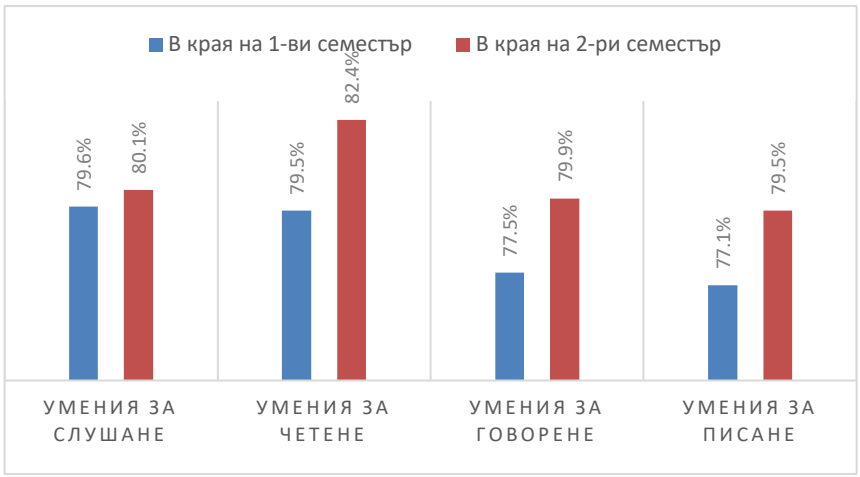
Проверката на хипотези за установяване на разлика в степента на увереност на двете групи на междинен етап на експеримента, показа, че увереността на студентите от двете групи за своите умения е една и съща в края на 1-ви семестър. Полученият резултат от измерването на увереността на студентите от двете групи е очакван и може да бъде интерпретиран като свързан с добрата успеваемост на контролната група на входния тест и повишената увереност на експерименталната група вследствие формиращото оценяване, базирано на е-портфолио, което на междинен етап би следвало да се отрази на самооценката на комуникативната им компетентност. Може да се направи изводът, че тъй като електронното портфолио предоставя на студентите, които работят с него, повече видими доказателства за тяхното развитие и напредък в езикоусвояването и индивидуализирана обратна връзка от преподавателя, това води до по-голяма увереност при самооценката на знанията и уменията им.

Анализът на резултатите от **самооценката на комуникативните умения на студентите в края на експеримента** показа, че КГ е най-неуверена в своите умения отново по писане (79,5%) и говорене (79,9%), а експерименталната група само по умението говорене (81,2%). Най-уверени са контролната (82,4%) и експерименталната (87,9%) група по умението четене. Като цяло при тази самооценка се наблюдават по-големи процентни разлики между контролната и експерименталната група, което отдаваме на положителната роля на електронното портфолио в проведеното експериментално формиращо оценяване чрез аспекти като улеснена комуникация, идентифициране на постигнати цели и пропуски чрез рефлексия и самооценяване, обратна връзка от преподавателя и другите обучавани и др.

Проверката на хипотези установи, че при умения слушане и говорене увереността на студентите от контролната и експерименталната група е една и съща в края на експеримента, докато при умения четене и писане увереността на студентите от експерименталната група в края на експеримента е статистически по-висока от тази на

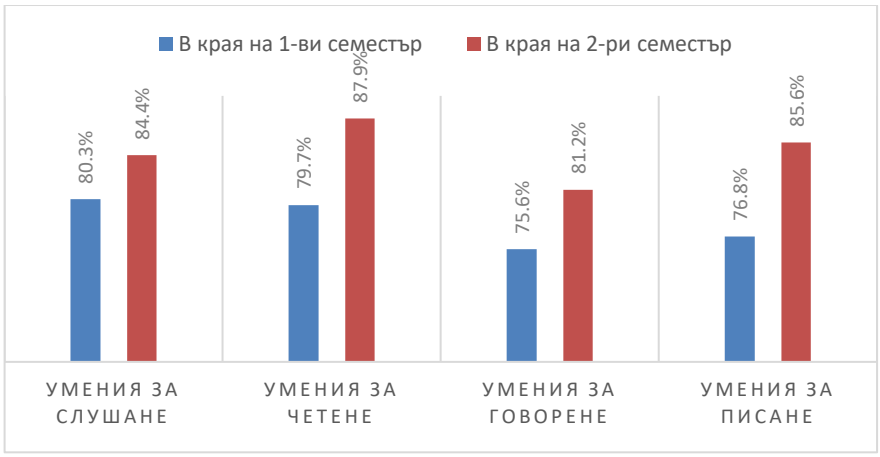
контролната група. Това означава, че двете групи на междинен етап са с една и съща самооценка за своите умения, но при приключване на експеримента по някои умения експерименталната група изгражда по-висока увереност от контролната вследствие на интегрирането на е-портфолио във формиращото оценяване, което се е отразило положително на мотивацията и ангажираността им, и е довело до самостоятелно търсене и решаване на проблеми в езикоусвояването.

Направената проверка на промяната в увереността по групи в края на 2-ри спрямо края на 1-ви семестър показа, че самооценката в края на 2-ри семестър на студентите от КГ винаги е по-висока от самооценката в края на 1-ви семестър. Най-голяма разлика в самооценката има при умението за четене (+2,9 процентни пункта), а най-малка има при умението за слушане (+0,5 процентни пункта) (вж. Фигура 13).



Фиг. 13. Самооценка на уменията на студентите от контролната група в края на 1-ви и 2-ри семестър (в %).

При ЕГ самооценката в края на 2-ри семестър, представена на Фигура 14, също винаги е по-висока от самооценката в края на 1-ви семестър. Тук разликите са по-големи в сравнение с контролната група. Най-голяма разлика в самооценката има при умението за писане (+8,8 процентни пункта), а най-малка има при умението за слушане (+4,1 процентни пункта).



Фиг. 14. Самооценка на уменията на студентите от експерименталната група в края на 1-ви и 2-ри семестър (в %).

Статистическите проверки на хипотези доказаха, че при контролната група за всички умения не се установява статистически значима разлика и увереността на студентите в нея е една и съща в края на 1-ви и края на 2-ри семестър. При експерименталната група за всички умения се установи, че увереността на студентите в нея се е повишила статистически значимо в края на експеримента спрямо междинния етап. Тази по-висока увереност на студентите от експерименталната група най-вероятно се дължи на електронното портфолио, с което работи тази група.

Може да се изведе заключението, че е-портфолиото, предоставящо по организиран и структуриран начин артефакти за напредъка, в комбинация с улеснена комуникация, бърза и подробна обратна връзка, стимулираща рефлексията върху ученето, води до повишена увереност в комуникативната компетентност за професионални цели и автономност на студентите, участвали в експеримента. Като активни участници в собственото си учене, включително оценяването, тези студенти са осъзнали и оценили високо вложените време и усилия и постигнатите резултати по отношение на знанията и уменията си.

Контент-анализ на интервюта с представителна извадка от ЕГ

Проведените интервюта с представителна извадка от участниците в експеримента с цел допълване на информацията включваха 22 участника и бяха с продължителност между 10 до 15 минути. В процеса на интервюиране се използваха насочващи въпроси и се появиха теми, свързани с интегрирането на е-портфолио в курса по АСЦ, представени в последващия анализ.

На участниците бяха зададени редица въпроси, свързани с **(1)** ролята на електронните портфолиа във формиращото оценяване по АСЦ и **(2)** предизвикателствата и възможностите, произтичащи от интегрирането на електронно портфолио във формиращото оценяване по АСЦ. Водещите теми бяха свързани с:

- удовлетвореността им по отношение на текущото оценяване;
- мнението им за насоките за използването на е-портфолиото и запознаване с критериите за оценяване;
- обратната връзка и комуникацията с преподавателя;
- уменията им за самооценяване, взаимно оценяване, рефлексия;
- документиране, проследяване на напредъка;
- мотивация, ангажираност, самостоятелност;
- предимствата и недостатъците на е-портфолиото в сравнение с традиционното текущо оценяване;
- аспекти, които могат да се подобрят;
- развиване на технически умения;
- мнение за платформата като цяло;
- технически проблеми;
- времеемкост;
- споделяне на е-портфолиото с външна аудитория.

Контент-анализът на данните от интервютата е подчинен на изследователските въпроси и постановките в проучената научна литература и осъществен с помощта на компютърния софтуерен пакет за качествен анализ на данни NVivo 1.7.1. Три теми, свързани с формиращото оценяване, предимствата и недостатъците на е-портфолиото, с множество подтеми, се появиха в процеса на анализ на данните и бяха кодирани.

ТЕМА 1: Качество на формиращото оценяване по АСЦ



Фиг. 15. Брой респонденти, изразили мнение по подтемите за формиращото оценяване по АСЦ.

Участниците в проведените интервюта изразиха висока степен на съгласие относно обективността на формиращото оценяване чрез електронно портфолио, като много от тях посочиха като причина запознаването с критериите за оценяване на различните формати на задачите и дейностите в курса. Респондентите също бяха единодушни и по отношение на други фактори като обратната връзка, самооценяването и взаимното оценяване, които са им помогнали да приложат критериите на практика и да ги затвърдят.

Участниците изразиха мнението, че формиращото оценяване е надградило знанията им по АСЦ, като е предоставило голямо разнообразие от типове задания, свързани с реална употреба на езика на професията. В съответствие със стремежа към персонализация на ученето, участниците смятат, че индивидуалните задания, адресиращи конкретни пропуски, са били от съществена полза и са отговорили на индивидуалните им потребности. Ролята на преподавателя в този процес беше очертана от респондентите. Според тях той стимулира ангажираността чрез индивидуален подход и загриженост. Взаимното оценяване, проведено по време на курса по АСЦ, е отбелязано като полезен компонент на формиращото оценяване със съществен принос за постигането на учебните цели. По отношение на субективността, проявена при взаимното оценяване, респондентите обясниха, че са спестявали негативни коментари към колеги поради личните взаимотношения, поставяне на мястото на оценявания и недостатъчна компетентност.

ТЕМА 2: Предимства на е-портфолиото



Фиг. 16. Брой респонденти, изразили мнение по подтемите, свързани с предимствата на е-портфолиото.

Съгласие беше изразено и относно ползите от електронните портфолиа като инструмент за обогатяване на практиките на формиращото оценяване по АСЦ, като много от аспектите съвпадаха с резултатите от изходните анкети и научните изследвания в проучената литература. В съответствие със стремежа към учебна среда, ориентирана към обучаваните, всички участници изразиха мнение, че електронното портфолио дава възможност за по-бързо и детайлно предоставяне на обратна връзка за изпълнението на заданията и следователно позволява на студентите да ревизират и подобряват работата си, което също беше многократно потвърдено от респондентите. Подтемата за обратната връзка зае централно място, като един от акцентите е незабавната и обективна обратна връзка при задания, където тя се дава електронно веднага след предаването им. Всички респонденти изразиха единодушно съгласие по отношение на оптимизираната индивидуална обратна връзка от преподавателя, наблягайки на конструктивния ѝ характер и насоките за запълване на пропуските, които са им помогнали да подобрят резултатите си. Друг аспект, подчертан от участниците, е улеснената и подобрена комуникация с преподавателя.

Всички респонденти изразиха съгласие относно различните характеристики на е-портфолиото, които подпомагат структурирането и организирането на ресурси и задания, както и на цялостния учебен процес. Участниците също бяха единодушни и по отношение на потенциала на е-портфолиото да влияе позитивно на ангажираността, самостоятелността и мотивацията им. Участниците допълнително очертаха повишената увереност и гордостта от постиженията си.

В разрез с някои твърдения в научната литература, че е-портфолиото е времеемко, респондентите изразиха мнение, че то спестява време в сравнение с други начини на предаване на задания.

Високо оценено от респондентите е също използването на различни медии в е-портфолиото. Участниците посочиха като предимство на използваната платформа за е-портфолио наличието на различни версии (онлайн, десктоп, мобилна). От възможността, която дава е-портфолиото за споделяне с външна аудитория, са се

възползвали доста от респондентите, като са показали своето е-портфолио на членове на семейството (майка, сестра), приятели и колеги от УНСС и други университети, когато са обсъждали онлайн обучението.

ТЕМА 3: Недостатъци на е-портфолиото



Фиг. 17. Брой респонденти, изразили мнение по подтемите, свързани с недостатъците на е-портфолиото.

Участниците изразиха висока степен на удовлетвореност от използването на е-порфолиото за целите на формиращото оценяване по АСЦ и бяха на мнение, че то няма недостатъци. Подканени от интервюиращия да бъдат по-критични, те очертаха няколко аспекта, които могат да бъдат адресирани.

Една от появилите се подтеми, свързани с предизвикателствата при използването на е-портфолиото, включва леки и еднократни технически проблеми, преобладаващо при първоначална употреба, които са били преодолени с практиката. Участниците също очертаха притесненията си относно липсата на нотификации за качване на ресурси и задания, като някои от тях посочиха, че никога не са получавали известия от приложението MS Class Notebook. Друг негативен аспект, посочен от респондентите, е свързан с мобилната версия на е-портфолиото. Според тях тя е трудна за употреба и създава проблеми при синхронизация.

На базата на контент-анализ на интервютата, проведени с представителна извадка от студентите, които преминаха през формиращо оценяване по предложения модел, можем да заключим, че резултатите резонират с постановките в научната литература и обобщените резултати от проведената в края на експеримента анкета за ефективността от електронното портфолио. Участниците изразиха съгласие относно обективността, критериите и компонентите на формиращото оценяване като дейности, задачи, самооценяване и взаимно оценяване и показаха недвусмислено благосклонно отношение към електронното портфолио като инструмент, който може значително да

подобри практиките на преподаване и учене. От друга страна, участниците също изразиха мнение, че съществуват предизвикателства, които възпрепятстват ползите от е-портфолиото, като технически проблеми, несъвършеност на мобилната версия и липса на известия.

3. Изводи и препоръки от апробирането на модела

Въз основа на резултатите от статистическия анализ на данните, събрани по време на провеждането на дидактическия експеримент чрез тестове, анкети, самооценка на комуникативните умения и контент-анализа на интервютата, можем да направим следните заключения:

1. Установи се, че има статистически значима разлика в знанията и уменията по АСЦ на контролната и експерименталната групи в полза на контролната група в началото на експеримента чрез анализа на входните тестове (тестова част и резюме). В края на експеримента статистическата проверка на общата успеваемост на двете групи на същите компоненти установи, че няма статистически значима разлика между двете групи. Контролната и експерименталната групи имат статистически значимо подобрение на уменията в сравнение с входния тест, но експерименталната група регистрира статистически по-голяма степен на напредък, отколкото контролната група – 17,4 процентни пункта срещу 4,3 процентни пункта за контролната група на тестовата част и 17,7 процентни пункта срещу 4,4 процентни пункта за контролната група на изходното резюме. Това позволява да се направи констатацията, че въпреки че двете групи стартират от различно ниво, експерименталната група успява да изравни своите знания и умения с тези на контролната група, вследствие базираното на е-портфолио формиращо оценяване.

По-добра комуникативна компетентност по АСЦ на контролната група в сравнение с експерименталната при стартиране на проучването на потенциала на е-портфолиото за оптимизиране на формиращото оценяване, се дължи на съществуващи практически ограничения, наложени от контекста на обучението. Студентите бяха разпределени в контролна и експериментална групи според административно определените групи в университета и невъзможност да бъде нарушена груповата им цялост за преразпределение в съизмерими групи. Подобна ситуация, в която не е допустимо да се предприемат мерки за компенсиране на различието между групите, е благоприятна по отношение на установяване на напредъка на студентите от експерименталната група с по-ниска успеваемост в резултат на допълнителната работа с е-портфолиото и ползата от различните процеси на формиращото оценяване като рефлексия, самооценяване, взаимно оценяване и др., които са оптимизирани чрез интегрирането на е-портфолиото в курса по АСЦ.

2. В допълнение към статистически по-големия ръст на напредък, отбелязан от експерименталната група, статистическият анализ на отделните умения на двете групи в изходния тест установи статистически по-висока степен на развитие в полза на експерименталната група на Умение 1 (Четене с разбиране на специализиран текст) и

Умение 7 (Употреба на специализирания език за професионални цели). Това означава, че експерименталната група е успяла не само да изравни знанията и уменията си по АСЦ с тези на контролната група, но дори да постигне по-добри резултати от контролната група по тези две умения, което също отдаваме на положителната роля на е-портфолиото във формиращото оценяване.

3. Анализът на анкетите за нагласите на студентите от двете групи към формиращото оценяване по АСЦ показа, че няма разлика в първоначалното отношение между двете групи, докато в края на експеримента отношението на студентите от експерименталната група към формиращо оценяване чрез е-портфолио е по-положително от отношението на контролната група към проведеното с тях формиращо оценяване с традиционен подход. Това се установи чрез директен въпрос и потвърждение чрез индиректни и отворени въпроси, които представят по-комплексна картина на мнението на студентите, като при контролната група се отчита подобрение в 56% от въпросите, а при експериментална – в 89%. Освен по-големия брой въпроси с повишена оценка, при експерименталната група се наблюдават и по-високи процентни разлики между оценката от входната и изходната анкета, което подсказва, че тази повишена оценка в края на обучението се дължи на електронното портфолио.

След преминаване през обучението студентите от експерименталната група с най-висока степен на съгласие оценяват във формиращото оценяване чрез е-портфолио добрата организираност на материалите, бързата комуникация и обратна връзка и обективността на оценяването. Сред останалите посочени отговори са бързината, лесното, удобството всеки сам да организира ученето си, лесният достъп отвсякъде и др.

4. При анализа на допълнителните въпроси в изходната анкета, свързани с приноса на е-портфолиото във формиращото оценяване, се установи, че студентите от експерименталната група изразяват съгласие, надхвърлящо 90% (91,9%), относно оптимизирането на формиращото оценяване чрез интегриране на е-портфолиото в курса по АСЦ. В най-голяма степен това според тях става чрез следните аспекти на е-портфолиото: предоставяне на достъп на преподавателя до тяхната работа и изпълнените задания за по-обективно оценяване (98,7%) и приноса на индивидуалната обратна връзка от преподавателя в е-портфолиото към напредъка им (98,0%). Други предимства на е-портфолиото, високо оценени от студентите, са възможността за самооценка, идентифициране на силни и слаби умения и планиране на подобрение, повишаване на увереността в знанията и уменията им по АСЦ, повишаване на мотивацията, ангажираността и автономността им. Най-малка роля в ученето им е имал специализирания модул за самооценяване в е-портфолиото, който предлага допълнителни учебни материали на студентите, които желаят да усъвършенстват езиковите си компетенции автономно и е бил ползван от 77,3% от тях според резултатите.

Относно времеемкостта на е-портфолиото, студентите изразяват ниска степен на съгласие, че то отнема доста повече време в сравнение с други начини на предаване на изпълнени задания (28,0%). Също така, само 32% от анкетираните смятат, че е-

портфолиото се е отразило положително на техническите/компютърните им умения, което не е изненадващо, тъй като около три-четвърти от анкетираните са самоопределили своята дигитална компетентност като добра във входната анкета и при тях е-портфолиото не е имало какво да надгради в технически аспект.

5. Статистическата обработка на картите за самооценяване на езиковата компетентност по специализиран английски език, съдържащи 20 типа дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements), установи, че двете групи са с една и съща самооценка за своите умения на междинен етап. В края на експеримента равнищата на значимост при контролната група за всички умения показват, че увереността на студентите в нея е една и съща в края на 1-ви и края на 2-ри семестър, докато увереността на студентите в експерименталната група се е повишила статистически значимо в края на експеримента спрямо междинния етап. При финалната самооценка се наблюдават по-големи процентни разлики между контролната и експерименталната група, като при уменията четене и писане увереността на студентите от експерименталната група е статистически по-висока от тази на контролната група, което отдаваме на положителната роля на електронното портфолио в проведеното с тях формиращо оценяване.

Може да се изведе заключението, че е-портфолиото, предоставящо по организиран и структуриран начин видими доказателства за напредъка, в комбинация с улеснена комуникация, бърза и подробна обратна връзка, стимулираща рефлексията върху ученето, води до повишена увереност в комуникативната компетентност за професионални цели и автономност на студентите, участвали в експеримента. Като активни участници в собственото си учене, включително оценяването, тези студенти са осъзнали и оценили високо вложените време и усилия и постигнатите резултати по отношение на знанията и уменията си.

6. Контент-анализът на интервютата, проведени с представителна извадка от студентите, които преминаха през формиращо оценяване по предложения модел, показа висока степен на съгласие относно обективността, критериите и компонентите на формиращото оценяване като дейности, задачи, самооценяване и взаимно оценяване. Недвусмислено се потвърди благосклонното отношение на студентите към е-портфолиото като инструмент, който има потенциала да оптимизира практиките на преподаване и учене.

Въпреки силно изразената положителна оценка, респондентите също отбелязаха редица предизвикателства, възпрепятстващи ползите от интегрирането му, които следва да бъдат адресирани, за да бъде по-удовлетворително използването на е-портфолио в бъдеще. Трудностите, докладвани от тези респонденти, включват технически проблеми, несъвършеност на мобилната версия и липса на известия.

Може да се изведе заключението, че резултатите от контент-анализа на интервютата резонират със статистическите анализи на анкетите и самооценката на комуникативната компетентност на студентите, допълвайки информацията от тях, както и с постановките в научната литература за ролята на е-портфолиото във формиращото оценяване.

ИЗВОДИ, ПРЕПОРЪКИ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящата разработка представи концептуализирането, разработването и операционализирането на модел за формиращо оценяване по АСЦ, базиран на електронно портфолио, насочен към оптимизиране на учебния процес чрез иновативен подход.

За разработване на предложения методически модел беше необходимо да се проучи и детайлно анализира специализираната литература, свързана със спецификите на английски език за специални цели, приликите и разликите с други подходи. Бяха очертани тенденциите по отношение на потребностите на обучаваните, езиковия анализ, материалите, методите и фокуса на обучението и необходимостта от осъвременяване на учебните програми и педагогическия дизайн на курсовете, както и използването на възможностите на новите технологии за постигане на учебните цели.

За изграждане на теоретичната база на изследването бяха изследвани и представени синтезирано основните модели на комуникативната компетентност и комуникативният подход в ЧЕО. Беше направен и преглед на промените в чуждоезиковото обучение, основани на теоретичните принципи на конструктивизма, сред които е въвеждането на иновативни автентични форми на оценяване и приложението на съвременните технологии, насочени към постигане на комуникативните цели на обучението.

Въз основа на проучване на научната литература бяха анализирани и уточнени понятията, свързани с интегрирането на ИКТ в ЧЕО, основните функции на новите технологии и моделите на електронно обучение. Беше направен исторически преглед и проследено развитието на компютърно-подпомаганото езиково обучение и водещите теории на ученето, на които се основава, както и концепцията за дигиталната компетентност и моделите за развитието й. Основните предимства и недостатъци на образователните технологии бяха изследвани и систематизирани, като се постави акцент върху приноса им за колаборативното учене, индивидуализация на обучението, практикуване на интегрирани умения, усъвършенстване на обратната връзка, повишаване на обективността на оценяването, развитие на умения за професионалната сфера и др.

Прегледът и изясняването на основните понятия и принципи на оценяването, тестологията и съвременните подходи в оценяването очертаха тенденциите за постепенен преход от традиционното деконтекстуализирано оценяване към алтернативни подходи, отличаващи се с активно включване на обучаваните чрез самооценяване и взаимно оценяване, холистично оценяване и интегриране на технологиите за оптимизиране на обективността на оценяването. Бяха изведени и конкретизирани дефинициите, функциите и класификациите на електронното портфолио като алтернативен инструмент за формиращо оценяване. Въз основа на проучените академични публикации и изследвания, бяха систематизирани основните предимства и недостатъци на е-портфолиото в педагогически и технически аспект, беше направен преглед и анализ на теоретични модели и стратегии за интегрирането му и на процесите, свързани с използването му във формиращо оценяване, като рефлексия,

самооценяване, взаимно оценяване**,** обратна връзка, автономност, мотивация и умения за 21-ви век.

Чрез проучване и анализ на теоретичните постановки и практическите изследвания, представени в научната литература по темата, бяха изградени лингвистичните и методологични основи на предлагания модел за формиращо оценяване, базиран на електронно портфолио.

За създаването на ефективен модел на формиращо оценяване по АСЦ в съответствие със заложените в учебната програма цели, бяха анализирани учебната документация и учебните материали, традиционният модел, добрите практики и предизвикателствата, на които се основава необходимостта от нововъведения за усъвършенстване на параметрите на курса. Обосновани и описани бяха методологията и дизайнът на предложения иновативен модел, теоретично базиран на модела ADDIE, принципния подход на Станли и добрите практики в модела на Ринг и Рамирес, като бяха включени предвидените електронни ресурси, задачите и дейностите, свързани с развитието на интегрирани умения и стимулиращи активността и мотивацията на студентите; етапите на формиращото оценяване по плана за действие и детайлно описание на функционалните, техническите и педагогическите аспекти на технологичното решение.

Апробирането на методическия модел за формиращо оценяване чрез е-портфолио по АСЦ беше представено детайлно и бяха анализирани резултатите от статистическата обработка на събраните при експерименталната проверка на модела данни от тестове, анкети, самооценка на комуникативните умения и интервюта. С цел доказване на ефективността на предложения модел и установяване на аспекти за усъвършенстването му, са направени изводи за потенциала на дигиталния инструмент във формиращото оценяване по АСЦ въз основа на статистическия анализ. Установи се, че при стартиране на експерименталното проучване контролната група има значително по-добра комуникативна компетентност по АСЦ от експерименталната група, което се дължи на съществуващи практически ограничения, наложени от контекста на обучението. В края на експеримента статистическата проверка показа, че няма статистически значима разлика между общата успеваемост на двете групи, които имат значимо подобрение на уменията в сравнение с входния тест, но при експерименталната група се отчита статистически по-голяма степен на напредък в сравнение с този на контролната група. Това позволява да се направи заключението, че двете групи стартират обучението си от различно ниво, но експерименталната група съумява да изравни своята комуникативна компетентност с тази на контролната група и дори да постигне по-високи резултати от контролната група по две умения (четене с разбиране на специализиран текст и употреба на специализирания език за професионални цели), вследствие на базираното на е-портфолио формиращо оценяване. Тези изводи потвърждават хипотезата, че приложението на е-портфолиото има положителен ефект върху повишаване на качеството на формиращото оценяване и подобряване на учебните постижения на студентите в процеса на езикоусвояване.

Изследването на нагласите на студентите от двете групи към формиращото оценяване по АСЦ установи значително повишение в края на експеримента на отношението на експерименталната група към формиращо оценяване чрез е-портфолио в сравнение с мнението на контролната група за проведеното с тях традиционно формиращо оценяване. Експерименталната група изрази единодушно съгласие относно положителната роля на е-портфолиото за оптимизирането на формиращото оценяване по АСЦ, като акцентира в най-голяма степен на повишената обективност на оценяването и индивидуалната обратна връзка от преподавателя, която е допринесла за напредъка им. Контент-анализът на интервютата потвърди благосклонното отношение на студентите към е-портфолиото като инструмент за оптимизиране на практиките на преподаване и учене, като респондентите изразиха високата степен на съгласие относно обективността, критериите и компонентите на формиращото оценяване като дейности, задачи, самооценяване и взаимно оценяване. Това позволява да се направи заключението, че процесът на усвояване на знания чрез електронно портфолио, включващ бърза и подробна обратна връзка, рефлексия, самооценяване и взаимно оценяване, доведе до повишаване на ангажираността, мотивацията и автономността на студентите, което доказва втората изследователска хипотеза.

По отношение на предизвикателствата, възпрепятстващи ползите от интегрирането на е-портфолио, в анкетното проучване и интервютата бяха отбелязани леки технически проблеми, несъвършеност на мобилната версия и липса на известия. В заключение, тези резултати резонират с постановките в научната литература за ролята на е-портфолиото във формиращото оценяване. Единствено изводите от анкетите и интервютата относно времеемкостта на е-портфолиото не потвърдиха твърденията в научната литература, че дигиталният инструмент отнема повече време в сравнение с традиционния подход.

Препоръки:

Настоящото изследване се стреми да допълни информацията в научната литература за използването на е-портфолио във формиращото оценяване и резултатите, които бяха изведени, може да генерират някои препоръки. По наше мнение, предложеният методически модел може да се използва не само в чуждоезиковото обучение, а също и в обучението по други дисциплини във висшето образование, както и в средното образование. Като се изключат въпроси, свързани с техническите параметри на приложението MS Class Notebook, се правят следните препоръки във връзка с използването на е-портфолио в обучението.

Преди интегрирането му в курсовете, следва първоначално да бъдат изяснени на заинтересуваните страни целите, предназначението и функциите на електронното портфолио като инструмент за оптимизиране на качеството на формиращото оценяване. Това би улеснило използването на дигиталния инструмент според спецификата на дадения контекст. За постигане на тази цел, може да се разгледат различни опции за създаването му и да се оценят с помощта на рубрика функционалните, техническите и педагогическите аспекти на съответния инструмент за електронно обучение. Може също да се създаде раздел с често задавани въпроси, видео

с подробни инструкции и да се организират онлайн обучение и семинари, да се предоставят шаблони за е-портфолио и да се разработи банка от учебни ресурси, които да улеснят процеса.

Въпреки че това изследване хвърля светлина върху различни аспекти от приложението на е-портфолио и дава нови идеи за включване на дейности, съобразени с нуждите и интересите на обучаваните, съществуват практически ограничения, които трябва да се вземат предвид при дизайна на по-нататъшни изследвания в този контекст.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Abrami, P., Barrett, H. (2005). Directions for Research and Development on Electronic Portfolios. Canadian Journal of Learning and Technology, 31(3).
2. Abrami, P., Wade, C., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. & Bentley, C. (2008). Encouraging Self-Regulated Learning Through Electronic Portfolios. Canadian Journal of Learning and Technology, v34, n3.
3. Andrade, H. & Boulay, B. (2003). Gender and the role of rubric-referenced self-assessment in learning to write. Journal of Educational Research, 97(1), 21–34.
4. Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In: Andrade, H. & Cizek, G. (Eds.). Handbook of formative assessment. New York: Routledge.
5. Bachman, L. & Palmer, A. (1982). The construct validation of some components of communicative language proficiency. TESOL Quarterly 16/4. 449-465.
6. Bachman, L. & Palmer, A. (1984). Some comments on the terminology of language testing. In: Rivera, C. (ed.). Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
7. Bailey, K. & Curtis, A. (2015). Learning about Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions. National Geographic Learning and Heinle.
8. Barrett, H. & Richter, J. Available at: http://sites.google.com/site/reflection4learning/
9. Basturkmen, H. (2006). Ideas and Options in English for Specific Purposes. London and New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Basturkmen, H. (2010). Developing Courses in English for Specific Purposes. Basingstoke, UK: Palgrave/Macmillan.
11. Beatty, K. (2010). Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. London: Longman.
12. Beetham, H. (2004). Review: developing e-Learning Models for the JISC Practitioner Communities, Version 2.1. Available at: https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20081225004835/http://www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearningpedagogy/outcomes.aspx
13. Belgrad, S. (2013). Portfolios and E-Portfolios: Student Reflection, Self-Assessment, and Goal Setting in the Learning Process. In: McMillan, J. (ed.), SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment. California: SAGE Publications, 331–346.
14. Benson, P. (2001). Teaching and Researching Autonomy in Language Learning. Harlow: Longman.
15. Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. The Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
16. Blurton, C. (1999). New directions of ICT-Use in education.
17. Boud, D. (1995). Enhancing learning through self assessment. London: Kogan Page.
18. Brazdeikis, V. & Valineviciene, G. (2015). Преглед на съществуващите политики и практики за работа с електронно портфолио (еПортфолио). Translation from

the orig. „Review of Existing ePortfolio Policies and Practices (short)“. Available at: http://eufolio.eu/wp/wp-content/uploads/2018/08/eportfolio-implementation-guide_bg.pdf

19. Brinton, D. (2012). Content-based instruction in English for specific purposes. In: Chapelle, C. (Ed.). The Encyclopedia of Applied Linguistics. New York: Blackwell Publishing.

20. Brown, C. (2020). Introduction to Digital Literacy, Chapter 1. In: Schwartz, M. (Ed.). Digital Citizenship Toolkit. Canada: Ryerson University.

21. Brown, H. & Lee, H. (2015). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. White Plains, NY: Pearson Education.

22. Brown, H. & Abeywickrama, P. (2018). Language Assessment: Principles and Classroom Practices. 3rd ed. Pearson Education ESL.

23. Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1: 1-47.

24. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richard, J. & Schmidt, R. (Eds.). Language and Communication (pp. 2-14). London: Longman.

25. Cazden, C. (1983). Adult assistance to language development: Scaffolds, models, and direct instruction. In: R. Parker & F. Davis (Eds.). Developing literacy: Young children's use of language (pp. 3-18). Newark, DE: International Reading Association.

26. Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2012). Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4 in Davies G. (ed.) Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), Slough, Thames Valley University [Online]. Available at: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm

27. Deci, E. & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Publishing Co.

28. Deci, E. & Ryan, R. (Eds.). (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

29. Dewey, J. (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.

30. Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York: Collier Books.

31. Dickinson, L. (1987). Self-instruction in language learning. Cambridge: Cambridge University Press.

32. Dornyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation. Working Papers in Applied Linguistics, 4, 43-69.

33. Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). Teaching and Researching Motivation. London: Pearson Education.

34. Douglas, D. (2013). ESP and assessment. In B. Paltridge. & S. Starfield (Eds.). The handbook of English for specific purposes, (pp. 367-383).

35. Dudley-Evans, T. & St John, M. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

36. Ellis, M., Johnson, C. (1994). Teaching Business English. Oxford: Oxford University Press.

37. Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for Specific Purposes (ESP) curriculum development. The Internet TESL Journal, 7(10), 1-10.

38. Gatt, F. (1999). DIVA: Learner autonomy for in-service teachers. In: Camilleri, A. (Ed.). Introducing learner autonomy in teacher education, (pp. 33–42). Graz: European Centre for Modern Languages.

39. Gilster, P. (1997). Digital literacy. New York: John Wiley & Sons Inc.

40. Gottlieb, M. (1995). Nurturing student learning through portfolios. TESOL Journal, 5, 12-14.

41. Gottlieb, M. (2000). Portfolio practices in elementary and secondary schools: Toward learner-directed assessment. In: Ekbatani, G. & Pierson, H. (Eds.). Learner-directed assessment in ESL (89-104). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

42. Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching. 5th ed. Harlow: Pearson Education.

43. Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

44. Hattie, J. & Clarke, S. (2019). Visible Learning: Feedback. Routledge.

45. Hubbard, P. (2009). A General Introduction to Computer Assisted Language Learning. In P. Hubbard (Ed.) (2009) Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics. Volume I – Foundations of CALL. New York: Routledge, pp. 1-20.

46. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.

47. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.

48. Jacobs, G. & Farrell, T. (2003). Understanding and implementing the CLT (Communicative Language Teaching) paradigm. RELC Journal, 34(1), 5-30.

49. JISC. (2010). Effective Assessment in a Digital Age: A Guide to Technology-enhanced Assessment and Feedback. Bristol: JISC Innovation Group. Available at: https://www.webarchive.org.uk/wayback/archive/20140613220103/http:/www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_eada.pdf

50. Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. Computers and Composition, 22, 434-458.

51. Kuh, G., Gambino, L., Bresciani Ludvik, M., & O'Donnell, K. (2018). Using ePortfolio to document and deepen the impact of HIPs on learning dispositions. (Occasional Paper No. 32). Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).

52. Laborda, J. & Litzler, M. (2015). Current Perspectives in Teaching English for Specific Purposes. Onomazein, 31, 38-51.

53. Levy, M. (1997). Computer-assisted language learning: Context and conceptualization. Oxford: Oxford University Press.

54. Levy, M. (2007). Research and Technological Innovation in CALL. International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching.

55. Moon, J. (1999). Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice. London: Kogan Page.

56. Narciss, S. (2008). Feedback strategies for interactive learning tasks. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Van Merrienboer, & M. P. Driscoll (Eds.), Handbook of research on educational communications and technology, 125-143, New York: Erlbaum.

57. Nicol, D. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education 31(2), 199-218.

58. Orey, M. (2010). Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. Global Text. Available at: https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf

59. Oxford, R. (2013). Understanding language learner narratives. In: Arnold, J. & Murphey, T. (Eds.). Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching (pp. 95-110). Cambridge: Cambridge University Press.

60. Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? Educational Leadership, 48(5), 60–63.

61. Piaget, J. (1936). Origins of intelligence in the child. London: Routledge & Kegan Paul.

62. Ramprasand, A. (1983). On the Definition of Feedback. Behavioral Science 28 (1):4-13.

63. Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

64. Richards, J. & Renandya, W. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University.

65. Richards, J. (2006). Communicative language teaching today. Cambridge University Press.

66. Richards, J. & Rodgers, T. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

67. Ring, G. & Ramirez, B. (2012). Implementing ePortfolios for the Assessment of General Education Competencies. International Journal of ePortfolio, v2 n1, 87-97.

68. Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. Teachers College Record - TEACH COLL REC. 104. 842-866.

69. Rolfe, G., Freshwater, D., Jasper, M. (2001). Critical reflection in nursing and the helping professions: a user's guide. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

70. Russell, V., & Murphy-Judy, K. (2021). Teaching Language Online: A Guide for Designing, Developing, and Delivering Online, Blended, and Flipped Language Courses. New York: Routledge.

71. Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science 18, 119–144.

72. Sharpe, R. & Beetham, H. (2010). Understanding students' uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In: Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences. Routledge.

73. Stanley, G. (2013). Language Learning with Technology–Ideas for Integrating Technology in the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

74. Stockwell, G. (2009). Teacher education in CALL: teaching teachers to educate themselves. Innovation in Language Learning and Teaching, 3:1, 99 — 112.

75. Torsani, S. (2016). CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology Integration. Rotterdam: Sense Publishers.

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

77. Wager, W. & Wager, S. (1985). Presenting questions, processing responses, and providing feedback in CAI. Journal of Instructional Development 8 (4), 2-8.

78. Warschauer M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In: Fotos S. (ed.). Multimedia language teaching, Tokyo: Logos International: 3-20. Available at: http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm

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

80. Zubizarreta, J. (2008). The Learning Portfolio for Improvement and Assessment of Significant Student Learning. In: Clark, L. & Zubizarreta, J. (Eds.), Inspiring Exemplary Teaching and Learning: Perspectives on Teaching Academically Talented College Students. Lincoln, NE: National Collegiate Honors Council, 121–136.

81. Богданов, С. (2013). Педагогическата ползваемост при разработване на електронни дидактически материали в обучението по съвременни езици. Автореферат на дисертация. София: Нов български университет.

82. Веселинов, Д. (2021а). Лингводидактологични аспекти на присъственото обучение в електронна среда. Чуждоезиково обучение, т. 48: 1, стр. 7-8.

83. Дамянова, А. (2005). Конструктивизмът – новата образователна парадигма? Електронно списание LiterNet, 12 (73).

84. Данов, Д. (2019). Медийната грамотност: генезис, преосмисляне на опита, предизвикателства и перспективи (дисертационен труд). София.

85. Димитрова-Гюзелева, С. (2000). „Оценяване на аргументативен тип есе в английския и българския език“ (дисертационен труд). София.

86. Йотовска, К. (2015). Дизайн на университетски курс за електронно обучение (за бъдещи учители по биология). Chemistry, брой 24, 294-305.

87. Маркова, З. (2020). Нагласи на бъдещите учители по английски език към самооценяването. Сп. Orbis linguarum (Езиков свят), Vol.18, issue 2, стр. 64-72.

88. Пейчева-Форсайт, Р., Божанкова, Р., Ковачев, В., Ковачева, Е. (2010). Стратегия за развитието на електронното и дистанционното обучение в Софийски университет. Достъпна на: http://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/obrazovanie/distancionno_obuchenie

89. Пейчева-Форсайт Р., (2011а). Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогически дизайн. Годишник на Софийския университет, Факултет по педагогика, том 103, стр. 135-160.

90. Рачева, В. (2020). Ранно чуждоезиково обучение в синхронна виртуална учебна среда. Варна: ПАУС ООД.

91. Славова, В. (2021). За някои аспекти на смесеното чуждоезиково обучение. Техники и технологии в чуждоезиковото обучение и висшето образование, 2(2), 2021, с. 91-106. Технически университет – София.

92. Стефанова, П. (2011). Езикоусвояване и чуждоезиково обучение. Годишник на департамент "Чужди езици и литератури". София: НБУ.

93. Шопов, Т. (2013). Педагогика на езика. София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски“.

94. Шипчанов, М. (2012). Педагогическа медиация чрез персонален компютър в чуждоезиковото обучение (самостоятелна работа и контрол) (дисертационен труд). София.

ДОКУМЕНТИ:

95. CERCLES (European Confederation of Language Centres in Higher Education) – Model for learners in higher education: 29.2002-SP.

96. Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. [Available at https://rm.coe.int/1680459f97]

97. Council of Europe (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors. [Available at https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989]

98. Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg. Available at: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

99. North B. & Piccardo E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. Available at: https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31

ПРИНОСИ НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД:

* Направен е преглед и критичен теоретичен анализ на научната литература по изследваната проблематика, с цел да се проучат съвременните тенденции при приложението на електронно портфолио и чрез изследователския проект за интегрирането му във формиращото оценяване по английски за специални цели да се обогати информацията в научно-приложен аспект.

* Разработен и апробиран е методически модел за приложение на електронно портфолио във формиращото оценяване по АСЦ, който има потенциала да повиши качеството му, успеваемостта на студентите, както и тяхната мотивация и автономност.

* Разработен е методически инструментариум на английски и български език, съдържащ 20 типа дескриптори, формулирани като изпълнителски умения (can-do statements) за самооценяване на езиковата компетентност по специализиран английски език за студенти по икономика, въз основа на адаптирани дескриптори от корпуса с илюстративни скали в „Съпроводителната книга с нови дескриптори“ на Съвета на Европа (Council of Europe, 2018) и модела на ЕЕП на Европейската конфедерация на езиковите центрове във висшето образование (CERCLES) (Приложение №3).

* Съставен е списък със специализирани платформи и сайтове за създаване или ползване на готови автентични ресурси за целите на обучението по АСЦ на студенти по икономика.

* Разработена е рубрика за оценяване на функционалните, техническите и педагогическите аспекти на инструментите за електронно чуждоезиково обучение във висшето образование, адаптирана въз основа на разработената от Ансти и Уотсън (Anstey & Watson, 2018) рамка с критерии за измерване на съответствието по отношение на дизайна на курса и подпомагане на различни аспекти на учебния процес (Приложение №5).

* Създаден е корпус от автентични учебни материали и задачи, с цел практикуване на целеви езикови умения от професионалната сфера, взаимодействие със специализирания английския език по смислен и релевантен начин и поддържане на интереса и мотивацията на студентите.

* Създадена е медиатека с дигитални ресурси по АСЦ, характеризиращи се с автентичност, интерактивност, адаптивност и преносимост на съдържанието.

* В съответствие със Стратегията за дигитализация на УНСС, е изследван потенциалът на дигитален инструмент за подобряване на учебния процес в университета и са направени препоръки за приложението на е-портфолиото в по-голям мащаб в рамките на университета за повишаване на качеството на формиращото оценяване и подобряване на учебните постижения на студентите.

СПИСЪК НА ПУБЛИКАЦИИТЕ ПО ТЕМАТА НА ДИСЕРТАЦИОННИЯ ТРУД

1. Todorova-Ruskova, L., Pamukchieva, O. & Gatev, D. (2020). Improve Your Business English Skills 1: Use of English. Sofia: UNWE Publishing Complex. [ISBN 978-619-232-273-1]

2. Тодорова-Рускова, Лиляна и Памукчиева, Офелия. (2021). "Дигиталните умения по време на пандемия". В: Албена Стефанова и Калина Ишпекова-Братанова (отговорни редактори), 100 години чуждоезиково обучение в УНСС: Сборник от юбилейна международна научна конференция - октомври 2020 г. (стр. 117-124). София: Издателски комплекс - УНСС. [ISBN: 978-619-232-452-0]

3. Todorova-Ruskova, L., Kaisheva, R. & Pamukchieva, O. (2022). Improve Your Business English Skills 2: Reading, Listening & Writing. Sofia: UNWE Publishing Complex. [ISBN 978-619-232-580-0]

4. Todorova-Ruskova, Lilyana. (2022). "E-portfolios as an assessment tool in ESP online learning". Годишник на департамент „Чужди езици и култури" на Нов български университет, Том 3, 2020–2021, стр. 111-128. [ISSN 2603-4204 (Online)].

5. Todorova-Ruskova, Lilyana. (2023). „Student Perceptions of E-portfolio-based Formative Assessment in ESP Context". JRSP-ELT (ISSN: 2456-8104). Crossref/DOI: https://doi.org/10.54850/jrspelt.7.35.011