
АСПЕКТИ НА ОЦЕНЯВАНЕТО НА СМЕСЕНОТО ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ

ВЕСЕЛА СЛАВОВА

Национална спортна академия „Васил Левски“

ASPECTS OF BLENDED FOREIGN LANGUAGE TEACHING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Резюме. Смесеното обучение предлага разнообразни начини за представяне на учебно съдържание, за взаимодействие между преподаватели и обучаеми, за индивидуализация на обучението и за вземане на важни и отговорни педагогически решения. Студията разглежда основни аспекти на оценяването на смесеното чуждоезиково обучение както по отношение на ефективността му, така и на потенциала му да предоставя възможности за развитието на специфични умения за преподаване чрез активно интегриране на новите технологии и свързаните с тях подходи. Оценяването на смесеното обучение придобива все по-голямо значение с оглед на нарастващата в наши дни необходимост от въвеждането на смесени модели на обучение в образователната система.

Ключови думи: смесено обучение, чуждоезиково обучение, оценяване

Abstract. Blended foreign language teaching offers various ways of providing learning content, and offering different interactions between teachers and learners. It is an opportunity for individualization of students' learning and making important and responsible pedagogical decisions. The study examines the main aspects of blended foreign language learning assessment in terms of both its effectiveness and its potential to provide opportunities for development of specific teaching skills through active integration of new technologies and related teaching approaches. The assessment of blended learning is becoming increasingly important in view of learners and educators' needs increased nowadays to implement blended learning models in the education system.

Key words: blended learning, foreign language teaching, assessment, higher education

Популярността на смесеното обучение, което се явява надежден педагогически модел по време на пандемии и глобални кризи, се превръща в предизвикателство за всички участници в образователния процес. От подход за обучение на все по-многолика студентска общност, то се трансформира в незаменима и ценна подкрепа за изграждането на ефективна учебна среда, която наред с нарастващия интерес и мотивация за прилагането му, оказва продължително и целесъобразно влияние върху учебните постижения. Дебатите за ефективността на смесеното обучение продължават и тук ще разгледаме някои аспекти, които биха могли да предизвикат по-нататъшна дискусия в изясняването на този научно-приложен проблем.

През XX век настъпиха съществени изменения по отношение на фундаменталното обяснение на човешкото учене. Редица теории за ученето като бихевиоризъм, когнитивизъм и конструктивизъм определиха основните образователни модели (Иванов, 2004). Бурното развитие на технологиите и интернет промени начините за придобиване и използване на знанието, за комуникация и сътрудничество. Освен промените във всички сфери на обществения живот се наложи съществена промяна във възпитанието и образованието на децата, които пораснаха с цифровите технологии. Техният стил на учене стана визуален, характеризиращ се с очакване за съвременна реакция и стимулиране. (Смрикаров, Иванова 2011)

Съвременната образователна система днес повече от всякога е изправена пред сериозното изпитание на възникналата през 2020 г. световна пандемия и произтичащото предизвикателство да интегрира безапелационно технологиите в обучението, за да осигури навременно, адекватно, гъвкаво и ефективно образователно решение. Ето защо фокусът на вниманието ни се насочва съвсем естествено към смесеното обучение като формална образователна практика, комбиниран подход, който премахва разделението между науките за образованието и обучаващите практики и създава възможност за персонализиране на преподаването и оценяването.

Терминът смесено обучение произлиза от света на бизнеса и съществува в тясна връзка с корпоративното обучение, след което бива въведен във висшето образование (MacDonald 2006: 188), като накрая се появява и в езиковото обучение. Трудно е да се каже точно кога терминът става нещо обичайно в обучението по езици, като се предполага, че съвпада с публикуването на книгата *Смесено обучение* на Шарма и Барет през 2007 г. (Sharma, Barrett 2007).

Приемането на термина символизира промяната на това, което в днешно време се разбира като смесено обучение, тъй като то означава включването на компютърни технологии, предоставящи онлайн или офлайн дейности и материали в традиционното обучение, а не предполага, че това е съвсем нов подход към преподаването и ученето.

Въпреки широката си употреба в корпоративното обучение, във висшето образование и в областта на чуждоезиковото обучение, редица автори твър-

дят, че терминът „смесено обучение“ е трудно да се дефинира. Трудността възниква от факта, че не е постигнат консенсус относно едно окончателно определение. Освен това самият термин не е единодушно възприет, защото понякога се среща като „хибридно обучение“ (Stracke 2007: 57–78); „електронно обучение“ (Shepard 2005) или „смесено“ (Banados 2006: 533–550). Смит и Къртен се опитват да разграничат някои от тези термини чрез представяне на процентно съотношение между присъствено обучение, лице в лице и онлайн обучение (Таблица 1).

Таблица 1: Таксономия на термините, свързани със смесеното обучение по Смит и Къртен (Smith, Kurthen 2007: 455–474)

Дефиниция на термина	Процентно съотношение
Уеббазирано обучение	Обучение, при което се използват минимално количество онлайн материали и дейности, като публикуване на учебна програма и съобщения за курсове.
Смесено обучение	Смесено преподаване, при което се използват някои онлайн дейности вместо традиционни по време на учебно занятие „лице в лице“, но по-малко от 45%.
Хибридно обучение	Онлайн дейностите заменят 45–80% от учебните занятия "лице в лице".
Онлайн обучение	Повече от 80% от учебните материали се намират онлайн и почти всички учебни дейности се провеждат онлайн.

Въпреки тези възприети различия бих казала, че много от термините са синоними и че „смесено обучение“ е терминът, който най-често се използва за всяка комбинация от преподаване „лице в лице“ с компютърни технологии (онлайн и офлайн дейности / материали).

От гледна точка на корпоративното обучение, Синг и Рийд описват смесеното обучение като „програма за обучение, при която се използват повече от един начини на доставяне на учебни материали с цел оптимизиране на резултата от обучението и разходите за осъществяването му“ (Singh, Reed 2001). Те не се спират на описанието на начините за доставяне като определение, но една по-ясна дефиниция от Валиатан посочва, че те могат да включват „учебни зали с лице в лице обучение“, както и „електронно обучение, провеждано само онлайн“ (Valiathan 2002). Рийд-Янг описва всички начини на доставяне на учебно съдържание, които се различават от тези на Валиатан и „могат да варират от присъствено обучение до уроци със среща с преподавател или подкрепа на експерт по темата в същия офис или учебна зала“ (Reid-Young 2001).

По отношение на смесеното обучение във висшето образование то е дефинирано от Банадос като: „комбинация от технологии и присъствено обучение в гъвкав подход на учене, който отчита предимствата от провеждането на онлайн обучение и оценяване, но също така използва и други начини за създа-

ване на цялостна програма за обучение, при която могат да се отчитат резултатите от обучението и / или да се спестят разходи“ (Banados 2006: 533–550).

Смесеното обучение има три измерения, които включват обучение лице в лице, компютри и самообучение, които се провеждат в специализирани центрове за самообучение като например центровете за дистанционно обучение.

За разлика от определенията, давани за смесеното обучение в рамките на провеждането на корпоративното обучение и висшето образование, тези, свързани с преподаването и ученето на езици, са доста точни и кратки. Ноймейер, например, описва смесеното обучение в изследването си като „комбинация от обучение „лице в лице“ и „компютърно подпомогнато обучение в една и съща учебна среда“ (Neumeier 2005: 163–178). Стрейк предлага почти същата дефиниция в изследването си, където „смесеното обучение е създаването на особена учебна среда, в която се използват „лице в лице“ преподаване и компютърно подпомогнато обучение“ (Stracke, 2007: 57–78). В този случай „смесването“ произтича от наличието на традиционно учене в учебна зала и етапите на самостоятелно и независимо самообучение на обучаемите пред компютър.

Дъдни и Хокли, както и Шарма и Барет, които сред практикуващите смесено обучение вероятно са най-широко признатите автори по темата, предлагат забележително сходни определения с тези на Ноймейер и Стрейк с единствената разлика, отнасяща се до използването на компютърно подпомогнато обучение (Dudeney, Hockly 2007; Sharma, Barrett 2007; Neumeier 2005: 163–178; Stracke, 2007: 57–78). Шарма и Барет го заместват с „технология“: „смесеното обучение се отнася за езиков курс, който съчетава елементи от традиционното „лице в лице“, с подходящо използване на технологии“ (Sharma, Barrett 2007). Терминът „технология“ обхваща широка гама от най-новите технологии като интернет и интерактивни бели дъски. Дъдни и Хокли също избягват да използват термина „компютърно подпомогнато обучение“ и го заменят с „онлайн“ доставяне на учебно съдържание, където „смесеното обучение е комбинация от онлайн обучение и курсове „лице в лице“ (Dudeney, Hockly 2007).

Защо се прилага смесеното обучение?

Според Дюър и Уитингтън този въпрос трябва да се разглежда, като се търсят причините за това, че корпоративният и академичният сектор въвеждат смесеното обучение като образователно решение. За корпоративния сектор осъществяването на онлайн проучване, посочено от Дюър и Уитингтън в тяхната публикация, извежда на преден план следните причини: възможност на смесеното обучение да съответства на стиловете на учене (80%); индивидуално съответстващи решения (70%); подобряване на успеваемостта от обучението (62%); използване на инвестициите, които вече са направени по отношение на ресурси за обучение (59%); съкращаване на времето за преподаване в класната стая (57%). Авторите не разясняват съдържанието на тези причини и не

предоставят доказателства за валидността на някои от посочените причини, които могат да са просто предположения, например относно подобряването на ефективността от обучението (Dewar, Whittington 2004).

Съществуват общи черти между горепосочените резултати и тези на Синг и Рийд, които няколко години преди провеждането на цитираното проучване идентифицират четири основни ползи от използването на смесеното обучение, които са: подобрена ефективност на ученето, разширяване на обхвата, оптимизиране на разходите и времето за разработване на учебно съдържание, оптимизиране на бизнес резултатите (намаляване на пътните разходи и по-бързо постигане на целите на обучението) (Singh, Reed 2001). Шарма и Барет също се позовават на онези предимства на смесеното учене, свързани с разходите, направени от бизнес средите по отношение на работното време, което очевидно не се използва единствено и само за обучение. Освен реализираните икономии на средства, авторите също така подчертават „удобството“ на смесените курсове за обучение, тъй като обучаемите могат да учат, когато искат, със скоростта, която искат (Sharma, Barrett 2007). Изглежда, че спестяването на средства е важен стимул за промяна в посока към използването на смесеното обучение в света на бизнеса и ще видим, че същото се отнася и за академичния сектор.

По отношение на академичния сектор Дюър и Уитингтън, както и Грейм, посочват шест предполагаеми причини за избора на смесеното обучение: „всеобхватност на педагогическото взаимодействие“, неограничен достъп до знания, социално взаимодействие, саморегулация (т.е. контрол и личен избор на обучаемия), ефективност на разходите за обучение, лекота при преговора на учебните материали (Dewar, Whittington 2004; Bonk, Graham 2005: 3). Интересното е, че терминът „всеобхватност на педагогическото взаимодействие“ се използва вместо „педагогическа ефективност“. Вероятно това, което трябва да се разбира, е многообразието от различни педагогически подходи, които могат да бъдат включени в смесеното обучение, а не дали те са ефективни или не. Марш и съавтори също споменават използването на смесеното обучение за намаляване на разходите във висшето образование, както и за подобряването на преподаването при големи групи (Marsh, McFadden, Price 2003). Макдоналд изтъква „промените в демографските характеристики на студентите, както и растежа на почасовата трудова заетост“ като причини за включването на „онлайн технологиите“ (MacDonald 2006: 188–206).

Шарп и Оливър разглеждат ползите от прилагането на смесеното обучение и установяват, че „макар предпоставките за избора му да са силно контекстуализирани и специфични за всяка институция, те включват: гъвкавост на предоставянето на учебно съдържание, подкрепа на разнообразието на учебен опит, подобряване на учебния опит в студентския кампус в глобален контекст и ефективност“ (Sharpe, Oliver 2007: 41–51).

Никълсън и съавтори потвърждават констатациите на Шарп и Оливър относно гъвкавостта на смесеното обучение, тъй като те твърдят, че в частност в Обединеното Кралство има нужда от гъвкави възможности за обучение, които се съпътстват от социални, културни, икономически и политически промени (Nicolson, Murphy, Southgate 2011).

Греъм, цитиран в публикация на Стрейк, посочва три основни причини за използването на смесеното обучение във висшето образование, които са: усъвършенствана педагогика, разширен достъп / гъвкавост, силно ефективно изразходване на финансовите средства (Bonk, Graham 2005: 3–21, Stracke, 2007: 57–78). Усъвършенстваната педагогика често се цитира като причина за прилагането на смесеното обучение, но повечето автори не разширяват темата. Всъщност фразата „педагогика преди технологията“ (Beetham, Sharpe 2007: 1–10) е използвана от някои практики, за да се подчертае необходимостта от усвояване на технологията по педагогически причини и поради факта, че преподаването придобива по-голяма стойност.

Усъвършенстваната педагогика се отнася за смесено обучение, интегрирано в преподаването на чужди езици, въпреки че изглежда много малко е писано по този въпрос освен някои общи твърдения като: „смесеното обучение се стреми да комбинира най – доброто от преподаваните елементи в даден учебен курс с ползите от технологията, така че да се постигнат по-добри резултати от обучението“ (Sharma 2007). В други свои публикации Шарма и Барет са малко по-категорични в следното: „ние ще приемем, че сте решили да включите технологията в езиков курс по педагогически причини едва след като ученето стане ефективно“ (Sharma, Barrett 2007). Шарма и Барет също така вярват, че разходите, удобството и възможността да се работи съобразно собственото време и със свое собствено темпо, определят едни и същи причини, поради които смесеното обучение се използва в бизнеса, но също така и при езиковото обучение (Sharma, Barrett 2007).

Интересното е, че в по-късна публикация Хокли не повтаря причините, посочени от Шарма и Барет за използването на смесено обучение в чуждоезиковото обучение, но ни предоставя три допълнителни аргумента:

Очакванията на обучаемите – в днешно време те смятат, че технологията трябва да бъде интегрирана в часовете им по език (въпреки че това зависи в голяма степен от образователния контекст).

Гъвкавост – от обучаемите се очаква да могат да вместят ученето в натовареното си ежедневие, особено при възрастни и студенти, които имат вече професионален живот.

Очакванията на Министерството на образованието (или подобни образователни институции) – в някои случаи от преподавателите се очаква да предлагат възможности за смесено обучение (Hockly 2011; Sharma, Barrett 2007).

Видове смесено обучение

След първоначалното решение да се използва смесено обучение, е необходимо да се определят видовете, които ще се приложат, защото според Рийд-Янг за света на бизнеса съществуват множество модели, от които може да се избира (Reid-Young 2001). В крайна сметка това означава, че не съществува „... нито едно оптимално смесено обучение“. Коя конфигурация е най-добра може да се определи само по отношение на педагогическите цели и разбира се някои ограничения, които се представят в конкретна учебна ситуация. Греъм прави същото уточнение и подчертава „безкрайния“ набор от дизайнерски педагогически решения и зависимостта им от учебния контекст (Bonk, Graham 2005: 3–21). Тези твърдения са особено важни, защото, според нас, учебният контекст е основата, върху която се изгражда смесеното чуждоезиково обучение, а задълбоченият анализ на възможностите и ограниченията, както и идентифицирането на основните фактори за промяна, са задължителни параметри, които трябва да вземем под внимание, преди да пристъпим към дизайна на смесеното обучение.

Това разнообразие от възможности може да създаде както проблеми, така и да предостави безброй възможности на педагозите – дизайнери на смесени курсове.

Валиатан идентифицира три модела за смесено обучение, които се появяват в бизнес средите, а именно:

- базирано на овладяването на умения,
- насочено към нагласите на обучаемите,
- базирано на изграждането на компетенции (Valiathan 2002).

Рийд-Янг ни предоставя още три „типични“ примера: модел, базиран на отделни учебни курсове, основан на референции модел за смесено обучение и модел за предварително проучване и оценяване на възможностите за смесено обучение (Reid-Young 2001). Няма видимо припокриване между отделните модели и, както с насоките, те не изглежда да имат непосредствено влияние върху езиковото обучение и преподаването.

Дюър и Уитингтън преразглеждат модела на Валиатан заедно с още двама съавтори в литературния си обзор, но в крайна сметка предпочитат идеите на Хокът за смесеното обучение (Dewar, Whittington 2004; Valiathan 2002; Hocutt 2001: 96). Вместо да идентифицира отделните компоненти на модела за смесено обучение, Хокът възприема различна гледна точка и предлага четири начина, по които отделните компоненти следва да взаимодействат помежду си (Hocutt 2001: 96). Дюър и Уитингтън ги излагат по следния начин:

1. Смесените учебни компоненти си взаимодействат.
2. Компонентите са постоянни по отношение на език, стил и техники.
3. Компонентите не трябва да бъдат многопосочни (което аз тълкувам като значение, те също могат да бъдат избираеми или задължителни).

4. Компонентите трябва да следват безпроблемно и последователно от един към друг (Dewar, Whittington 2004).

Греъм, подобно на Рийд-Янг, цитиран по-горе, дава определение на смесеното обучение на ниво курс (в допълнение към другите нива, а именно дейности, програми, институции), като твърди, че е едно от най-често използваните видове обучения (Bonk, Graham 2005: 3–21). Обаче даденото определение е малко по-различно от това на Рийд-Янг, което гласи, че смесеното обучение „води до комбинация от отделни видове дейности, напълно различни при традиционното и смесеното обучение“ (Reid-Young 2001). Рийд-Янг подсказва, че студентите се срещат по време на занятия „лице в лице“ само ако това е възможно, което се явява изключително важно, когато съществуват обективни предпоставки за липсата на присъствено обучение. И двамата автори смятат, че този вид смесено обучение се използва доста в университетите (Bonk, Graham 2005: 3–21; Reid-Young 2001). Според определението на Греъм за „курсов модел“ е очевидно, че това е най-често използваният модел и в чуждоезиковото обучение.

Греъм смята, че дизайнерът на курсове трябва обмисли шест основни въпроса, преди да създаде курс за смесено обучение:

1. Ролята на взаимодействието на живо. Необходим ли е компонентът "лице в лице" в рамките на смесения курс? За чуждоезиковото обучение би било важно да се отбележи, че студентите поставят сериозен акцент върху взаимодействието в рамките на курса, което е изключително важно при овладяването на произношението и възпроизвеждането на реч.

2. Ролята на избора на обучаемия и на саморегулираното учене. Колко и какви насоки трябва да бъдат дадени на студентите, е особено важно, когато трябва да се избере конкретен вид смесено обучение, в който те участват, особено що се отнася до университетските курсове.

3. Модели за подкрепа и обучение. Как да се подкрепят и обучават преподавателите, учителите и студентите в смесена учебна среда? Как да се осигури необходима и адекватна технологична подкрепа?

4. Баланс между иновациите и ефективността на обучението – как да се осъществи това по икономически ефективен начин.

5. Културна адаптация – трябва ли материалите да бъдат адаптирани така, че да отговарят на конкретната или на по-широка аудитория?

6. Справяне с дигиталното разделение между поколенията – могат ли да бъдат достъпни модели за смесено обучение, разработени, за да обучават тези, които са на най-ниското стъпало на социално-икономическия спектър? (Bonk, Graham 2005).

Изучаването на чужд език може да бъде сериозно предизвикателство за различни хора, които биват поставени в различен контекст. Редица методи и подходи често се редуват в преподаването на чужд език, както се интегрират и разнообразни технологии за въздействие върху обучаемите, за да се опти-

мизират практическите възможности за усвояване на езика-цел. Ето защо е логично да си зададем въпроса дали съществуват оптимални условия за ефективно езиково обучение? Какви предпоставки и условия се изискват за създаването на „ефективна“ учебна среда?

Много време и средства за научни изследвания са посветени на разглеждането на тези въпроси. „Оптимални“ условия за ефективно езиково обучение са идентифицирани и характеризирани в редица проучвания, но най-общите и най-цитираните в литературата включват следното:

- обучаемите взаимодействат с целевия език посредством автентична аудитория;
- обучаемите участват в автентични учебни дейности;
- обучаемите са насърчавани да използват разнообразна и творческа реч;
- обучаемите имат възможност да си взаимодействат;
- обучаемите имат достатъчно време и обратна връзка;
- обучаемите биват ръководени, за да участват съзнателно и отговорно в учебния процес;
- обучаемите работят в атмосфера с ниско ниво на стрес / безпокойство;
- автономността на обучаемите се поддържа и подкрепя.

По-голямата част от преподаването на чужд език все още се провежда в учебни зали, а всеки преподавател по езици знае от педагогическия си опит, че постигането на оптимални условия за езикоусвояване е сериозно предизвикателство в повечето комуникативни ситуации. Заобиколени от говорещи на родния им език, студентите рядко имат възможност да влязат в света на целевия език въпреки усилията на редица педагози да се въведат комуникативни и автентични езикови задачи в учебните зали.

Във всяка учебна зала преподавателят може да се изправи пред студенти, които имат свои собствени предпочитания за индивидуално учене, идват от различни училища и имат различни приоритети и причини за изучаването на език. Във всяка група се срещат студенти с различни способности и умения и/или различни цели или стилове на учене. Неподходящата учебна задача може да представлява значително предизвикателство при тези обстоятелства. Преподавателите знаят от опит, че ако езиковото ниво в дадена задача е твърде лесно, някои от студентите едва ли ще подобрят уменията и знанията си. Ако задачата е твърде трудна, други може просто да се откажат. По същия начин задачите, които не засягат интересите на конкретен студент или стила му на учене, могат да не го мотивират, а мотивацията е от съществено значение при изучаването на езици.

В учебната зала времето е ограничено и макар преподавателите да са наясно с необходимостта от предоставяне на възможност на своите студенти да практикуват езика в различен и разнообразен контекст, това понякога не е възможно да се постигне поради ограничения в графика за провеждане на учебните занятия.

Преподавателите по езици разбират, че за да удовлетворят потребностите на обучаемите си, трябва да създадат такава учебна среда, която най-много да наподобява реална езикова среда. В опит да се постигне „оптималната“ среда за обучение се използват редица ресурси и инструменти. Записващите устройства, видео плеърите, списанията и книгите, интернет и езиковите лаборатории предоставят различен и разнообразен достъп до учебно съдържание. Различни типове дейности като груповата работа и работата по двойки, колаборативното учене, както и самостоятелно обучение могат да бъдат използвани с оглед на ангажирането на обучаемите в непосредствена комуникативна езикова практика. се опитват да отговорят на необходимостта от индивидуализирано обучение чрез въвеждането на ресурси за самообучение, предназначени за самостоятелното изучаване на езика.

С други думи, преподавателите по езици винаги използват „смесица“ от техники, технологии и подходи за преподаване, за да осигурят възможно най-богата учебна среда за обучаемите. Смесеното обучение не е нова концепция. Новото е разнообразието от различни възможности за обучение и интерактивна учебна среда, които стават възможни днес чрез използването на интернет и новите технологии за подпомагане на ученето и преподаването. Нови са и „очакванията“ на обучаемите да използват технологиите в и извън учебната зала като част от учебния процес (Kerres, de Witt 2003: 101–113).

Смесеното обучение, при което се комбинират различни учебни среди, дава на обучаемите и преподавателите потенциални решения за по-ефективно учене и преподаване (Marsh 2012).

В този случай всяко позоваване на смесеното обучение предполага непрекъснато използване на преподаването „лице в лице“ като основен градивен елемент на учебния опит, обогатен и усъвършенстван чрез интегрирането на интернет и други технологии за преподаване и обучение. Тази интеграция трябва да се осъществи чрез посредничеството и подкрепата на преподавателя и, както и при всички използвани материали, трябва да отразява учебните цели и потребности на всички обучаеми.

Смесеното чуждоезиково обучение все още е сравнително нова относно употребата му концепция, но последните проучвания показват, че когато се реализира „адекватно“, смесеното обучение може значително да подобри учебния опит и успеваемостта (Stracke, 2007: 57–78). В онлайн анкета с 300 преподаватели-лектори от 36 държави, които практикуват компютърно подпомогнатото езиково обучение, Рутвен установява, че 98% от тях се съгласяват, че една от ролите на компютъра е „допълнение към ученето в учебната зала“ (Ruthven-Stuart 2003).

Идентифицирани са следните силни страни на смесеното езиково обучение:

- предоставя по-индивидуализирано учене;
- предоставя по-персонализирана помощ за обучение;
- подкрепя и насърчава самостоятелното и съвместното обучение;

- увеличава ангажираността на студентите в обучението;
- адаптира разнообразни стилове на учене;
- осигурява място за практикуване на целевия език извън учебната зала;
- осигурява по-малко стресираща практическа среда за целевия език;
- осигурява гъвкаво учене, по всяко време или навсякъде, за да отговори на потребностите на обучаемите;
- помага на обучаемите да развият ценни и необходими умения за учене през двадесет и първи век (Gruba, Hinkelman 2012).

Много преподаватели използват разнообразни инструменти, за да подобрят ученето на своите обучаеми. Например софтуерът за текстообработка Word се използва за експериментиране на колаборативно писане, самооценяване и колаборативно оценяване – функция, която може да бъде изнесена извън учебната зала, използвайки уикита. Студентите се насърчават да практикуват синхронна комуникация, за да овладяват разговорни умения във форуми по теми, които са интересни и актуални. Интернет се използва за проучвания, осъществявани в рамките на учебни проекти. Някои обучаеми имат свои собствени блогове, където практикуват писане и ангажират конкретна аудитория. Блоговете се използват за създаване на дневници, за да се насърчават рефлексивните практики и да се подпомага овладяването на умения и стратегии, които са от жизненоважно значение за независимите обучаеми. Учебните блогове се използват, за да се обобщи изученото в рамките на деня за отсъстващите и да се предложи писмена задача за следващия ден. Чрез използването на тези инструменти, преподавателите и обучаемите вече участват в смесено учене, може би дори без да го осъзнават (Oliver, Trigwell 2005: 17–26).

Онлайн обучението може да осигури различни начини за учене и изграждане на потенциално по-богата учебна практика, която предоставя нови подходи към ученето, като по този начин отговаря на различни стилове на учене, както и по-голямо разнообразие и по-голям обхват на ученето. Тези учебни среди допълват или подпомагат традиционните среди за обучение „лице в лице“ или, от друга страна, могат да осигурят пълен учебен пакет, който не изисква почти никакъв контакт „лице в лице“. Без съмнение, цялото обучение в близко бъдеще ще бъде подкрепено от цифрови или интернет базирани гъвкави решения в политиката на образователните институции.

Най-важната цел при проектирането на смесеното обучение е да се намери най-ефективната и гъвкава комбинация от начини за обучение в конкретни учебни дисциплини, образователен контекст и за конкретни педагогически цели. Фокусът не е върху избора на „правилните“ или „най-добрите“, „иновативните“, като противопоставяне на „традиционните“, а за създаване на такава учебна среда, която да работи като едно цяло (Neumeier 2005: 163–178).

Концепцията и практиката на смесеното обучение не е нова, но в днешната цифрова ера, новото е гамата от възможни компоненти, съчетани в обща комбинация. Смесеното обучение, когато е добре осъзнато и осъществено, има

потенциала да осигури задълбочено и смислено учене, а не просто смесването на информационните технологии с традиционно обучение, което очевидно не е достатъчно, за да се разгърне пълноценно смесеното обучение. Когато се обмисля внедряването на смесено обучение в чуждоезиковата практика, не може да съществува едно единствено идеално смесване, нито пък формула за „добро“ смесване. Съществуват обаче редица важни фактори, които са от съществено значение за постигането на „ефективна“ комбинация.

Важно е различните „съставни компоненти“ на това обучение да се допълват взаимно. Несъответствието между тях може да доведе до объркване и чувство на неудовлетвореност от страна както на обучаемите, така и на преподавателя, който трябва да се опита да събере заедно отделните компоненти, за да постигне ефективна и последователна учебна опитност.

Отправната точка за оценяването на ефективността на смесеното обучение е да се идентифицират постигнатите резултати от това обучение, да се определят потребностите на обучаемите и да се разграничат разнообразните и възможни компоненти, които са предоставени на разположение на преподавателя. След това трябва да се определи как най-добре тези очаквани резултати от обучението и очаквания от страна на обучаемите да бъдат реализирани с помощта на отделните учебни компоненти, с които се изгражда смесеното обучение.

Изборът на учебни материали е от особено важно значение. Интерактивността и мултимодалността са също от решаващо значение за създаване на убеденост и сигурност у обучаемите относно ефикасната подкрепа от страна на технологията в рамките на езиковото им обучение. Преподавателите трябва да преценяват внимателно и отговорно учебните материали и ресурси, както и софтуерните програми и да използват само онези материали, които са методологически надеждни и ефикасни. Студентите обичат да си служат с различни технологии. По-новите, едновременно с по-остарелите технологии, намират място в смесеното езиково обучение, където обучаемите могат да избират средата, която най-добре отговаря на техните потребности. Преподавателите следва да разнообразяват употребата на такива технологии в преподаването си, за да бъде то съобразено с очакванията и възможностите на обучаемите.

В контекста на смесеното обучение, в който технологията, подкрепяща обучението и самообучението, е от основно значение за ефективността, обучаемите се нуждаят от три важни нива на подкрепа: академично, афективно и техническо.

Академично ниво на подкрепа

Извън учебната зала студентите могат сами да се сблъскват с понятията и конструкциите в езика и в ученето. По време на учебното занятие преподавателят трябва да е готов да отговори на всички въпроси, които възникват. Това може да се осъществи чрез онлайн форума, като има форуми за различните дейности, в които студентите са поканени да задават въпроси, които ги затрудняват. Като се поддържа активно взаимодействие между отделните

членове на групата чрез форумите, а не чрез електронната поща (чрез която се осъществява комуникацията между обучаеми и преподаватели), другите членове на групата биват мотивирани да отговорят на въпросите на своите колеги. Така се осигурява значително удовлетворение за човека, който отговаря на въпроса, а също така се подсилва идеята, че преподавателят не е "източник на всички знания" и се създава чувство за подкрепа на общността от връстници като цяло.

Афективно ниво на подкрепа

Взаимодействието в учебната зала предоставя отлична среда за подпомагане на студенти, които биха имали затруднения с курсова работа или задание, при които те могат да се почувстват объркани или изгубени, особено когато работят сами въкъщи. Използването на студентски блогове и отчитането на напредъка на обучаемите, налични в много виртуални системи за управление на обучението, осигурява на преподавателя възможността да прецени кой студент изостава или се чувства изолиран и да окаже своевременна подкрепа на тези обучаеми, които често биват пренебрегвани по време на учебно занятие.

Технологична подкрепа

Когато технологията е включена в обучението – и това е възможно за всякакво учебно пространство – нещата могат да се объркат. Техническото осигуряване е особено важно както за преподавателите, така и за студентите, които се нуждаят от тази подкрепа, за да се чувстват комфортно в новото и предизвикателно преживяване, наречено „смесено обучение“.

Студентите не могат да бъдат „обучени“ – те могат само да получат помощ и подкрепа за учене. В учебна зала, ориентирана към обучаемите, нашата роля е да им помагаме и да ги насърчаваме да развиват своите умения, но без да се отказваме от по-традиционната си роля на източник на информация, съвети и умения. В такава учебна зала преподавателят и студентите са екип, който работи заедно. Ролята на преподавателя винаги е била централна в осигуряването на структурирана и ангажираща среда за преподаване и учене. Той остава водещ и при смесеното обучение по езици. Преподавателят продължава да насърчава и мотивира, да ръководи и наблюдава напредъка, да дава обратна връзка, да повишава увереността и поддържа мотивацията.

Ролята на преподавателя в съчетаването на начините на обучение не трябва да бъде подценявана, тъй като използването на нова технология за обучение често изисква обучение и подкрепа за самия него. Той трябва да приема и използва стратегии за обучение, които са доста различни от това, с което е свикнал при преподаване в традиционни учебни среди. Например в традиционната среда учебните дейности на обучаемите обикновено са структурирани и адаптирани според индивидуалните и нормативно зададени критерии на преподавателя и образователните институции. Но в смесеното обучение съществува по-голяма взаимозависимост между потребностите, стиловете на учене, както и начините на самостоятелно учене на студентите. Ето защо пре-

подавателят следва да подпомогне своите обучаеми да поемат отговорността за собственото си учене (Whittaker, Tomlinson 2013).

Смесеното чуждоезиково обучение позволява да се приспособят педагогическите цели, задачи, време и резултати към езиковите области, които са най-подходящи за преподаване „лице в лице“, и да се осигури гъвкавостта за избор на онези онлайн компоненти, които отговарят на потребностите и възможностите на обучаемите. Компютърните умения на днешните студенти като цяло са много добри, така че „техническото“ и реалното използване на компютърните технологии обикновено не представляват голямо предизвикателство, когато се въвеждат в смесена учебна среда.

Смесеното чуждоезиково обучение има за цел да подпомогне самостоятелното учене, но това не означава, че обучаемите ще учат сами. Онлайн общността може да предостави точно онова необходимо стимулиране, когато студентите се изправят пред компютъра си извън учебната зала. Необходимо е да се намерят начини за създаване на подкрепяща, социална онлайн среда, която е от съществено значение за успешното онлайн езиково обучение.

Педагогическата стойност на смесеното езиково обучение се ситира в желанието да се даде възможност за по-висока степен на независимост на обучаемия при преподаването и изучаването на чужди езици. Следователно онлайн компонентът на смесеното обучение, който позволява на студентите да учат когато и където желаят, им предлага пълна гъвкавост по отношение на време и пространство, което пък от своя страна води до учене без ограничения. Ето защо смесеното обучение не може да се разглежда единствено като методически подход или педагогическа алтернатива на онлайн средата или тази в учебната зала, а по-скоро като гъвкав континуум от различни среди и ресурси за езиково обучение. В такава парадигма различните начини за съчетаване, на видовете обучения, на възможностите за учене и учебните среди е потенциално неограничен и е необходимо да се обмислят много различни фактори, за да се постигне комбинация, която е подходяща за нуждите на конкретни обучаеми. Ето защо изборът на смесеното обучение е в конструирането на подходяща учебна среда, която да повишава желанието за учене, като отчита многокомпонентността на езикоусвояването и се явява педагогическа отговорност, която влияе положително както по отношение на резултатите от обучението, така и на мотивацията за изучаване на език.

Всеки езиков курс със смесено обучение е не само многоизмерно творческо конструиране на обучението, което изисква от преподавателя да играе много роли: мениджър, експерт, изпълнител, но също така има за цел постигането на резултати под формата на придобиване на компетенции и развитие на студентите. Базираната на отделен модул оценка може да улесни обучението на студентите като:

- помага да се изяснят учебните цели и обема от знания за студентите;
- предоставя по-голяма информация за всеки един студент;

- осигурява учене в създадената за целите на смесеното обучение виртуална класна стая, което позволява преподаването да се съгласува с учебните постижения на студентите в хода на курса;

- по-добро разбиране от страна на обучаемите относно очакванията за тяхната работа по време на курса и едновременно с това показателите, дефинирани от преподавателя, по които ще се оценява тяхното представяне и постижения;

- комуникация и обратна връзка между преподавателя и обучаемите;

- активно ангажиране на студентите в собственото им обучение.

Важно е да се отбележи, че целта на оценяването на смесеното обучение са резултатите от това обучение. Ето защо за всяка учебна цел трябва да се планират стандарти и критерии, които да измерват постиженията на студентите и това да доведе до оценяване на ефективността му (Marsh 2012).

През последните години възгледите за постиженията на обучаемите са се променили съществено от традиционното схващане за това, което преподавателите планират като цели на обучението и това, което обучаемите реално научават и постигат по време на всеки отделен курс. Много доказателства вече съществуват за това, че преподаването и ученето в курс на смесено обучение могат да бъдат много по – ефективни и да доведат до дълбокото разбиране, че знанията и уменията на обучаемите в режим на смесено обучение се запазват за много по-дълъг период от време, отколкото при обучение само с традиционни методи (Harker, Koutsantoni 2005: 197–216).

През миналия век фокусът на традиционния „учителски центриран“ модел на обучение е в основата на средното и висшето образование: теми, които трябва да бъдат обхванати в учебното съдържание, последователността на учебните дисциплини и т.н. Въз основа на новите възгледи за ученето през последните тридесет години, традиционният образователен модел бързо се заменя с центриран върху обучаемия модел, който има основен акцент върху резултатите от обучението: какви знания и умения обучаемите действително са придобили, какво всъщност знаят и какво по-компетентно и професионално да се направи за тяхното бъдещо развитие?

Планиране на оценяването в процеса на обучение

Този въпрос е от изключителна важност за учебния процес, който се подчинява на някои основни и градивни елементи в постигането на ефективността от обучението. Ето защо е необходимо да се предприеме сериозно планиране, което следва да се осъществи в няколко стъпки:

Стъпка първа: Какво трябва да се постигне в хода на обучение?

Определят се целите на обучението, а именно какво да постигнат обучаемите при завършване на курса в условия на смесено обучение по отношение на знания и умения.

Стъпка втора: Как се определя успеваемостта? Определят се измерими резултати, които ще отразят доброто изпълнение на всяка заложенa цел.

Стъпка трета: Каква е ефективността от обучението?

Сравняват се постигнатите резултати с очакваните резултати: колко добре са постигнати целите на обучението като цяло, както и учебните цели на обучаемите?

Стъпка четвърта: Какво следва да се направи след това?

Приемане или промяна на целите на учебната програма, резултатите и оценяването чрез конкретни мерки за по-добро постигане на учебните цели в следващия курс на смесено обучение.

Оценяването – инструмент за ефективно преподаване

Преподавателят, дори без наличието на особени процедури за оценяване непрекъснато изследва по свои собствени начини какво работи добре и какво не, и използва събраните наблюдения и впечатления, за да осъществи промени в смесения курс и учебната програма. Официалната оценка просто прави тези неформални дейности систематични, целенасочени, ефективни и публични. Оценката може да улесни подобряването на обучението по различни начини. Когато преподавателят е пряко ангажиран в разработването, изпълнението и анализа на дейностите по оценяването, редица конкретни ползи могат да се изброят (Harker, Koutsantoni 2005: 197–216).

Ефективната оценка на обучението започва с анализ на видовете учене, които са най-полезни за обучаемите.

Когато въпросите за образованието като мисия и ценности, които то дава, не се вземат предвид, оценяването може да стане безполезно упражнение в измерването на лесно постижими резултати. А най-важната полза от оценяването следва да се търси в глобалния процес на подобряване на това, което наистина е важно за бъдещия професионален живот на обучаемите.

Оценката е най-ефективна, когато е многоизмерна, интегрирана и разкривана в постиженията с течение на времето.

Ученето включва не само това, което знаят обучаемите, но и това, което могат да направят с това знание. Усвояването само на знания и способности не е достатъчно. Включването на ценности, нагласи и навици, които допринасят за успешното постигане на цели е съществена част от комплексното оценяване. То трябва използва разнообразни методи за насърчаване и разкриване на промяна, растеж и социална интеграция.

Оценяването е най-ефективно, когато учебните програми, които то се стреми да подобри имат ясни, изрично посочени цели.

Оценяването е целенасочен процес. Непрекъснатото сравнение на образователните резултати с образователните цели насочва обучението към ясни учебни цели и стандарти. Ясните, споделените, постижимите цели са крайният камък за оценяването, което е фокусирано и полезно.

Оценката изисква целенасоченост по отношение не само на резултатите, но също така и на учебния опит, който води до тези резултати.

Информацията за резултатите е от голямо значение, но също така трябва да се има предвид и учебния опит по пътя на обучението – за това как учебните програми, преподаването, учебната среда и участието на обучаемите подобрява цялостното им когнитивно и афективно развитие.

Оценяването като механизъм работи най-добре, когато то не е епизодично и случайно.

Систематичното подобряване на знанията и уменията се насърчава най-добре, когато оценяването следва цяла серия от дейности, предприети в хода на обучението. Независимо дали проследяваме напредъка на отделни студенти или на цели групи, целта е да се установи успеваемостта по предвидените учебни цели в дух на непрекъснато усъвършенстване на знанията и уменията. В хода на обучението оценяването като процес следва да бъде на свой ред анализирано и усъвършенствано в светлината на възникващите промени.

Оценяването насърчава по-всеобхватно подобрене на учебните постижения, когато представители от цялата образователна общност са включени в процеса.

Ученето е отговорност на цялата образователна общност, а оценяването е начин за поемане на тази отговорност чрез съвместни дейности на всички участници в образователния процес.

Оценяването води до подобряване на учебните резултати, когато е част от съвкупност от условия, които насърчават промяната.

Най-големият му принос се наблюдава в университетите, където качеството на преподаването и ученето е видимо оценено и е от съществено значение за планирането в институцията относно бюджетирането и педагогическите решения. В такива университетски кампуси, информацията за резултатите от ученето, е неразделна част от вземането на правилни решения.

Чрез оценяването преподавателите поемат отговорности към студентите и към обществеността.

Образователните институции носят отговорност пред обществеността, която разчита на тях да установят смислени цели и очаквания за студентите/обучаемите и да осигурят информация за това доколко знанията и уменията им отговарят на тези цели и очаквания, като непрекъснато се стремят да подобряват обучението с течение на времето.

Оценяване и акредитация

През последните години все повече внимание се обръща на висшето образование от страна на всички органи по акредитация, които се фокусират върху обучението на студентите като „панацея“ за оценяването и акредитирането му по отношение на институционалното му качество. Тези промени означават вече, че не е достатъчно преподавателите във висшите училища да бъдат добри професионалисти в своите дисциплини. От тях се очаква да учат повече в бъдеще за актуалните тенденции по отношение на ученето, преподаването, определянето на целите на курса, организирането, интегрирането и оценяването на учебните програми. Тяхната отговорност се разширява значително с оглед на създаването и поддържането на ефективна учебна среда, както и на събирането на систематични доказателства за обучението на студентите. От своя страна те изискват висшите училища, където работят да инвестират повече от своето време и ресурси в развитието им като преподаватели.

Процедурите по оценяването, които всяка институция приема и утвърждава по отношение на образователните програми са ясно дефинирани, обхващат всички предложения, провеждат се редовно и са включени в цялостното планиране и съставяне на система за оценяване. Образователната институция идентифицира и публикува очакваните резултати от обучението за всяка образователно-квалификационна степен и сертификационни програми. Чрез редовно и систематично оценяване висшето училище показва, че студентите, които завършват своите програми за обучение, са постигнали тези резултати.

Образователната институция предоставя неоспорими доказателства, че дейностите по оценяването водят до подобряване на преподаването и ученето. Основният въпрос, с който всички преподаватели се сблъскват днес, е как те могат да стимулират ученето, което да остане трайно и задълбочено през целия живот на техните обучаеми. Това учене трябва да надхвърля основни когнитивни умения за запомняне и разбиране и да дава превес на интегративните способности за прилагане, анализиране, синтезиране, оценяване и създаване, които ще помогнат на студентите да бъдат ефективни обучаеми за цял живот. Методите и техниките на качественото преподаване, които са показали, че предизвикват ентузиазизирано ангажиране и участие от страна на обучаемите

те заедно с всички дейности, които са били най-ефективни при студентите – отличници водят до сериозно трансформиращо и задълбочено учене.

Всеки студент пристига във висшето училище със съществуващи мнения и възгледи, които са непълни или просто заблуда и следователно се нуждае от опит, който да го накара не само да знае правилните отговори, но и да промени мнението и възгледите си в дългосрочен план. Има и експерименти, които показват, че дори когато студентите могат успешно да прилагат формули и да получат точни данни като отговори на тестови въпроси, те все още често не могат да прилагат новите знания и да обяснят актуални явления, факти и ситуации. Доста по-често се случва студентите да държат категорично на своите грешни вярвания дори когато са изправени пред феномени, които противоречат на техните несъзнателни вярвания (Marsh 2012).

Марсия Ментковски в анализа си на ученето и оценяването за период от над 25 години определя четири измерения на обучението, които допринасят за преобразуването на обучаемите от начинаещи до напреднали. Всяко от измеренията е важен елемент само по себе си и взаимодейства с другите измерения, за да се достигне нивото на обучение, което наричаме „експертиза“, и което всички бихме искали да придобият завършилите студенти:

- самоефективност
- постижения
- саморефлексия
- развитие

Самоефективността е нивото, от което обучението се разширява и се прилага в света около нас и, където способността се трансформира в действие, което може да бъде наблюдавано, измерено и оценено.

Саморефлексията е ангажимент в разказ или преразказ на смисъл, с акцент върху собствените способности и постижения, т.е. учащите оценяват как епизодите от непосредствения опит се отнасят до тяхната лична история и обогатяват смисъла на техния опит в по-широк контекст.

Развитието „се характеризира с дълбоки, трайни структури на самостоятелно учене, то включва гледната точка за себе си в развитие и фокус върху етическите или духовни измерения на живота, то разширява непосредствения опит с по-широки цели, значения и ангажименти.“ (Mentkowski, Doherty 1984) Отрано в процеса на развиване на когнитивното умение, постижението изисква съзнателно усилие, защото е силно зависимо от ограниченията на работната памет. Колкото повече се упражнява умението, толкова повече упражняването на умение може да се осъществи безпрепятствено или дори автоматично, заобикаляйки съзнателния процес на „говорене“ от начинаещите. Законът за значението и силата на практиката означава, че всяко повторение на когнитивния процес в конкретен житейски контекст подобрява уменията за този процес.

Обратната връзка – оценяване на постигнатите резултати

Студентите развиват по-бързо и по-добре своите умения, когато получават обратна информация относно постигнатите резултати в учебната работа. Без обратна връзка, практиката води до по-малко обучение. Когато обратна връзка липсва или е твърде обща или не е навреме, студентите продължават да правят същите видове грешки. Ето защо честото оценяване и обратната връзка са толкова жизненоважни за ученето, защото така практикуването на уменията в действителност ще доведе до неговото придобиване и усъвършенстване.

Самооценката – инструмент за ефективността на обучението

Когато студентите развиват способността си да наблюдават и да оценяват собствените си постижения според специфични стандарти, те стават способни да коригират разбирането за ролята си по същото време, когато изпълняват тази роля, като същевременно непрекъснато изграждат увереност в самите себе си като самонасочващи се обучаеми.

Един от начините да се осмислят целите на смесеното чуждоезиково обучение е преподавателят да си представи, че всички студенти ще научат едни и същи неща, макар и в различен обем. Така че целта на оценяването в този случай ще бъде да се разбере как да се измерват различните обеми на различните видове способности, и това ще покаже колко успешен е учебният курс. **Ерман** нарича това единно въздействие *обща перспектива за ефективност*: целите на преподавателя са еднакви за всички обучаеми (Ehrmann 1998)

За разлика от тази *обща перспектива за ефективност*, *уникалната перспектива за приложение* разглежда всяко предложение за учебен курс като една отворена и уникална възможност, където „всеки обучаем се изявява с различни потребности и различни възможности“. В резултат настъпват съвпадения и проблеми. Студентите са творчески личности по различен начин, което води до все по-голямо разнообразие на постижения от „същия“ курс или опит. След завършване на учебната програма по дисциплината, студентите биват поставени в различни житейски ситуации, които променят формата на успехите и неуспехите им. Накратко, по много причини, различни хора учат различни неща в резултат от съприкосновението си с различни видове учене. Тези специфики на обучението са качествено различни по вид и количествено различни по степен.

Изборът на *перспектива* има значение за определянето на „успешна педагогика“ по отношение на всеки конкретен курс и за избора на конкретно оценяване. Дали целите се свързват с развитието на специфичен набор от ясно дефинирани способности при всеки обучаем или дали това е целта, с която всеки обучаем има да научи нещо лично, което има важно значение конкретно за него/нея? Най-общо казано, на ниво учебен курс трябва да се действа по

начин, сякаш че интересът ни е насочен предимно към общото въздействие, а на ниво учебна програма и на университетско ниво интересът е фокусиран предимно върху гледната точка на *уникалната перспектива за приложение*.

На практика, обаче, цялото учене се случва на ниво курс. Въпросът не е дали *уникалната перспектива за приложение* трябва да бъде възприета на ниво курс, а в кои курсове и по какъв начин да се насърчават задълбоченото учене и усъвършенстваните способности, които се цели да бъдат придобити.

В крайна сметка опитът на всеки студент е абсолютно уникален и завършилите обучението си студенти би трябвало да бъдат както професионалисти в своите области, така и уникални, креативни човешки същества, които непрекъснато да се усъвършенстват. Когато преподавателите залагат в целите на обучението ключовите способности, които се иска студентите да развият и когато постоянно наблюдават и управляват обучението им според заложените цели, те разработват с течение на времето редица специфични инструменти за оценяване, които да им дадат необходимата информация както за напредъка на обучаемите, така и за собствената им ефективност като преподаватели.

Кен Бейн прекарва няколко години в изучаване на качествата и практиките на най-добрите учители в коледжите. Книгата му служи за потвърждение на това, което вече имаме като знание за преподаването и ученето и което е обобщено в „Какво правят най-добрите учители в коледжите“. Той смята, че най-добрите учители работят много и сериозно, за да създадат това, което Бейн нарича *естествена критична учебна среда*, в която уменията, навиците, нагласите и информацията, която те искат от студентите да овладеят, са вградени в автентични задания, които ангажират студентското любопитство и където студентите развиват когнитивните и метакогнитивните си способности, като в същото време те развиват практически опит в тази област (Bain 2004).

Критичната учебна среда се създава не само от това, което правят тези преподаватели, но и от начина, по който го правят. Най-добрите от тях извършват планиране на курса като определят ключовите способности, които студентите трябва да развият, а след това проектират последователни серии от автентични учебни опитности, които ще накарат студентите им да развият тези способности като полагат систематични усилия за прилагане на редица от „най-добрите практики“ (Bain 2004).

Принципи и цели за ефективно преподаване и оценяване на обучението

На първо място следва да се обвържат целите на учебните курсове с автентични и интригуващи въпроси и проблемни ситуации, които ще подпомогнат цялата група от студенти да разберат и разрешат, и които имат отношение към живота им.

На второ място следва да се създават такива задания, които да водят студентите към разсъждение, оценяване и прилагане на доказателства за вземане на решения и защитаване на заключенията им.

На трето място трябва да се структурират задания за изграждането на поетапни предизвикателства, които да водят студентите към развиване на все по-усъвършенствани умения.

На четвърто място следва да се структурират така учебните курсове, че да се осигури много честа и полезна обратна връзка за работата на студентите, която да им помага да съсредоточат усилията си там, където е най-необходимо, в среда, в която те да могат безопасно да повторят цикъла на опитности, да получат обратна връзка и да опитват отново.

На пето място трябва да се създаде предизвикателство с насърчаване на студентите, чрез което да се поставят високи изисквания към тях, като в същото време се предоставят възможности за постоянно развитие чрез обратна връзка, преговор и усъвършенстване. Необходимо е да се определят задълженията на преподавателя, свързани с избора му да бъде на разположение на студентите по начин, който ги ангажира с оглед на това да се почувстват уверени, мислещи и отзивчиви субекти в учебния процес.

На шесто място следва да се осигурят възможности за съвместна работа на студентите, като се направи дизайн на конкретни задания за задълбочено овладяване както на специфични, така и на общи за учебната дисциплина умения като критично четене и писане, информационна грамотност, количествени разсъждения за социалната, културна и екологична взаимозависимост.

На седмо място следва да се оцени работата на студентите въз основа на ясно формулирани стандарти и критерии, като същевременно студентите се учат да развиват уменията за самооценка, съобразно точно определени стандарти.

Установява се, че най-добрите учители имат общи **нагласи към преподаването и към своите обучаеми**, които се изразяват в начина, по който те организират своите учебни курсове и задания, както и в начините, по които те се отнасят към обучаемите си и ефективността на учебната среда, която създават.

Започва се с това, което обучаемите мислят, че знаят и систематично се отвеждат отвъд познатото постепенно в управляеми стъпки, като внимателно се извеждат нови понятия от съществуващите, вместо да се залага на преподаването на чисто нови понятия. След това се създава у обучаемите чувство за контрол и отговорност към собственото им учене, като се предразполагат към усеждане за разговор, а не за оценяване (Кен Бейн, 2004).

Моделират се с техните собствени действия, специфични процеси на разсъждения по техните дисциплини, като се комбинира систематично знание с любопитство, което поставя основа за внезапни интегративни прозрения, които могат да дойдат след задълбочена ангажираност към проблеми и про-

блемни ситуации. Отношението към студентите трябва следва да е справедливо и винаги позитивно. Поддържа се стимулираща дискусия със студентите, за да могат те да оспорят и актуализират своите вярвания и възгледи. Най-задълбоченото обучение се случва, когато обучаемите са задвижвани от своето любопитство, за да направят свои собствени изводи на базата на своя опит. Разработват се системи за оценяване, които да възнаграждават заслужено най-задълбоченото учене, като се обезкуражава повърхностното учебно тестване и се насърчават студентите, които нямат увереност в собствените си знания и умения. Оценките могат да бъдат не толкова силен мотивиращ фактор колкото поддържането на вътрешната удовлетвореност за създаване на предизвикателство и любопитство у обучаемите.

Независимо от учебния формат или педагогически стил, който преподавателят използва, се прилагат същите принципи на учене. Това, което е важно, не е само това, което се прави, а по-скоро как се прави. Нагласите, отношението и поведението на преподавателя са ключовите компоненти, които определят средата в учебната зала. Многобройни експерименти доказват, че дори и след няколко минути наблюдение, студентите могат да дадат оценка на преподавателите, които са изненадващо сходни с тези на студентите, които прекарват цял семестър с преподавателя. Студентите са способни да разпознават качествата и поведението на преподавателите, които биха стимулирали обучението. Характеристиките на доброто преподаване са толкова по-силно обвързани с това как преподавателите се отнасят към обучаемите и каква среда създават, отколкото какво правят (Yang 2001: 85–93). Също така е важно да се насърчават отношения на доверие и наставничество, а не на конкуренция, защото е надеждно и ефективно да се показва положително отношение.

Участници в процеса на оценяване: обучаеми и преподавател

Ефективните преподаватели разбират, че не е достатъчно да се представи учебният материал на студентите. Обучението се „случва“, когато има ефективно взаимодействие между преподаване и учене. Възможностите за творчество в оценяването винаги съществуват за преподавателите като определят общи цели и цели за всеки конкретен курс на обучение, като систематично преценяват степента, на която всъщност се провежда обучението и правят учебни и педагогически промени за подобряване на постиженията.

Оценяването е основният процес за идентифициране и прилагане на творчески критерии и стандарти чрез създаване на по-ефективен процес на обучение, съгласуван систематично със заданията, структурата на курса и обвързване на практиките за оценяване с планираните цели на обучението, помощ за преподавателите да станат по-добри педагози, като се генерира специфична обратна връзка за това, какво работи или не работи в учебната зала и осигу-

ряване на системна обратна връзка с обучаемите по отношение на собствения им напредък.

Ползи за студентите

За обучаемите оценката може да означава: изясняване на очакванията на преподавателите за тяхното обучение; съсредоточаване повече върху ученето и осъзнаването на връзките между обучението, участието и съдържанието на курса и разбиране за собствените си силни и слаби страни като студенти.

Ползи за преподавателя

Оценяването на обучението може да подпомогне преподавателите в осигуряването на отговаряща на нагласите и потребностите на студентите учебна среда. Те следва да проследяват напредъка на обучаемите в процеса на обучение, да адаптират процеса на преподаване към нуждите на студентите, за да се запълнят пропуските в ученето, които могат да бъдат обвързани с методите на обучение и / или да помогнат на студентите да станат по-отговорни за ученето и придобиването на знания.

Оценяването, базирано на учебни курсове, се отнася до методите за оценка на обучението на студентите в рамките на учебната среда, като се използват целите на курса, целите и съдържанието на критериите и стандартите, разкриващи степента на учене, което се случва по време на курса (Whittaker, Tomlinson 2013).

Проектиране на план за ефективно оценяване на смесен курс

Оценяването на смесеното обучение е систематичен начин за наблюдение дали студентите имат всъщност придобити умения, знания и компетенции, които възнамеряват те да овладеят. Оценката е, най-просто казано, непрекъснат процес на сравняване на планираните резултати с действителните (наблюдавани, документиращи, реализирани, измерени) и да се работи за подобряване на тези резултати с течение на времето.

Традиционно целите на обучението се фокусират около материала, който трябва да бъде обхванат, а не да се реализира. В наше време, като парче от пъзел, всеки учебен курс има контекст, определен от мястото, където се свързва с учебната програма на университета, но и с учебното разписание и съдържание, както и с индивидуалния курс на обучение на всеки студент. Всеки компонент от контекста влияе върху целите на курса и общите цели, а задачата на преподавателя е да изгради конкретни учебни цели за смесения курс. Цели, които се ситуират около няколко различни ограничения: С какви способности

се предполага, че участват в курса и как може да се разбере дали те наистина имат такива способности. Какви знания студентите трябва да имат след завършване на курса и как може да се разбере дали те наистина имат такива знания. Какви умения преподавателят иска обучаемите да имат след завършване на курса и как може да се разбере дали те наистина имат такива умения.

Създаване на критерии и стандарти за всяка оценка

При проектиране на оценяването, което далеч надхвърля решаването на основните проблеми, свързани с обема на усвоените знания, оценяването на ученето на студентите става все по-голямо предизвикателство. При поставянето на основите на оценяването на смесено обучение, критериите и стандартите на успешното учене трябва да са ясни и прозрачни за всяка педагогическа цел на обучението. Например, за да се постигне качествено оценяване, от студентите се изисква да разработят на изучавания от тях език кампания за популяризиране на здравето чрез спорт. Критерий за успех при тази задача би могъл да е „ефективност“ на основното съобщение за кампанията.

Стандартите трябва следва да включват умения за определяне на целевата аудитория, посочена в съобщението, езикът на посланието да е внимателно избран и убедителен с оглед на това посланието ефективно да привлича вниманието на широката аудитория. На базата на тези стандарти преподавателят има начини да оцени студентите за демонстрираното усвоено езиково и професионално знание по темата. Критериите и стандартите са много повече от конкретни показатели за оценяване. Тези стандарти също така дават възможност на преподавателя да направи конкретно и ясно описание на това, което студентите трябва да научат по време на учебните занятия, но също така да им даде на самите тях ясна рамка за постигане на целите на ученето им. Критериите и стандартите могат да помогнат на студентите да насочат усилията си към по-смислено обучение, извеждайки на преден план най-важните теоретикоприложни аспекти на усвоеното знание. Поради тази причина е полезно и целесъобразно да се дадат на студентите предварителни инструкции, съдържащи основните стандарти и критерии, по които ще бъдат оценявани както в хода на обучение, така и в края на обучението, както и примери за добра работа, която отговаря на зададените стандарти (Adair-Hauck, Willingham-McLain, Earnest Youngs 1999: 269–306).

Включването на колегиална оценка и самооценка е важна част от образователната практика за обратна връзка, която помага на студентите да разберат самия процес на оценяване. Оценките не трябва да са единствено приоритет на преподавателя, а студентите следва да се научат да определят сами за себе си кога наистина са се справили и кое е най-доброто им постижение. Развитието на способността на студентите да оценяват собствената си работа им помага да разберат добре кои са уменията, които се оценяват в определена

област и да ги развиват, за да се постигнат основните образователни цели на всяко едно обучение.

Оценяването на студентите от техни колеги-студенти е добра практика за тълкуване и разработване на стандарт за сравнение на тяхната работа. Ученето е ефективно, когато е по-скоро отборно усилие, отколкото самотно състезание. Доброто учене е като добрата работа, то е съвместно и социално, а не конкурентно и изолирано. Работата съвместно с другите често увеличава участието в ученето. Споделянето на идеите и реакцията на другите към тях подобрява мисленето и задълбочава разбирането. Обучаемите не учат много, като просто седят в часовете и слушат преподавателя, решавайки предварително зададени задачи и бълвайки отговори. Те трябва да говорят за това, което учат, да пишат смислено, свързвайки предишните си преживявания с опита от ежедневието си. Защото студентите непрекъснато обогатяват собствените си знания и умения с нова информация, а методите на преподаване трябва да наблягат на прилагането им по време на стажове и други практически упражнения и да помагат да се свърже абстрактното обучение с конкретни действия и измерими умения. Бързата и честа обратна връзка е важен инструмент за учене. Разбирането на това, което знаете и/или не знаете фокусира усилията за обучение. Студентите трябва често да имат възможности да изпълняват задания и да получават обратна връзка относно тяхното изпълнение, така че да могат да размишляват върху това, което са научили и какво все още трябва да научат. Внедрените практики за изпълнение на задания в началото, по средата и в края на учебния курс могат да бъдат подходящи за оценяване на курса, но те далеч не обхващат потенциала за учене на обучаемите въпреки ползата от изпращането на обратна връзка (Frye, McKinney, Trimble 2007).

Повече преподаване извън изпитването и оценяването

Когато се повдига въпросът за оценката на курса, преподавателите често казват: „Вече правя оценяване. Аз оценявам студентските задачи. Оценките са наистина мярка за постиженията на обучаемите“ (Adair-Hauck, Willingham-McLain, Earnest Youngs 1999: 269–306).

Съществуват обаче значителни пречки при използването на оценяването за постигането на основната цел на оценяването: подобряване на преподаването и ученето. Оценяването свързва постиженията на обучаемите с конкретните резултати от обучението и конкретните учебни цели, за да се осигури полезна обратна връзка за успеха на обучаемите, който съответно да отговори на заложените цели на курса. Традиционното оценяване, което предлага една „оценка“, представяща общата сума от оценките на студентите не предоставя детайлна и специфична информация, необходима за свързването на постиженията им с конкретните цели на обучението и следователно дава малко информация за успеха на учебния курс, което да помогне на препода-

давателя и съответно на студентите да постигнат редица различни цели на обучението, които биха били много интересни. Изпитването и оценяването може понякога да се възприема като необходимото зло в ученето, далеч от по-високите цели на висшето образование и потенциален източник на конфликт със студентите. Много от обучаемите виждат оценяването като оценка на тяхната интелигентност, способности и потенциал, а не като оценяване на конкретен учебен контекст и мерило за това колко добре са постигнали специфичните цели на ученето си, както и целите на курса. Студентите и преподавателите лесно могат да забравят, че получаването на положителна оценка всъщност не е основната цел на даден курс на обучение. Общият традиционен подход за оценяване – получаването на числова оценка може да засили тези възприятия на обучаемите. Оценката обаче би могла действително да бъде един от най-големите инструменти за преподаване и начин да се общува с обучаемите, но това изисква преосмисляне на ролята на оценяването в смесения курс (Sharpe, Oliver 2007: 41–51).

За поставянето на учебните цели и задачи трябва да бъде отговорено на въпроса: „Как подготвям студентите за професията, която са си избрали, реално във връзка с професионалния живот или като на учени в моята област?“ След като са идентифицирани учебните цели, следващият въпрос е: „Как мога да създам възможности за студентите да се подготвят, да практикуват и да демонстрират това учене?“ Отговорът на този въпрос ще направлява избора на конкретни курсови учебни цели, подходящи педагогически стратегии, подходи и техники, концепции за оценяване и конкретни дейности в учебната зала, които ще помогнат на обучаемите да развият своите планирани учебни способности и очаквания. Този подход се нарича „*перспективна оценка*“ (Fink 2003). „*Перспективната оценка*“ се разделя на две категории, а именно *преговорното оценяване*, което включва задачи, които изискват от студентите да си спомнят или да преговорят информация или решение на задачите, които са почти идентични с тези, представени по време на учебното занятие. За разлика от това, *прогресивното оценяване* започва от въпроса: „Какво да направя, че студентите да могат да боравят с придобитите в този курс знания?“ Отговорът на този въпрос включва избора на варианти за оценяване като изпити, въпроси, теми и проекти, които трябва да изискват от студентите да демонстрират способността си да използват знанията по начините, по които учените или професионалистите го правят.

Начините на употреба на усвоените знания, а не количеството учебен материал, който може да се преподаде или който студентите си спомнят добре и могат да възпроизведат, са особено важни при *перспективното оценяване*. Фокусът не е върху отговори на въпроси, като например: „Студентът присъства ли на лекция?“ и „Студентът чете ли учебника?“ Тези въпроси обикновено възникват, когато се търси успеваемостта, постигната при *преговорното оценяване* и включват онези изпитни въпроси, които карат студентите да си спомнят или да преговорят конкретна информация или да решат определени

учебни задачи, които са предварително включени в учебник или учебно помагало. За разлика от този вид оценяване, *прогресивното оценяване*, насочено към бъдещето, установява дали студентите могат да прехвърлят информация и опит от усвоеното по време на учебно занятие към по-смислени и приложими цели на ученето от целите на конкретния курс (Fink 2003).

Инструменти за оценка на смесеното обучение във времето

Систематична прогресия на учебните задания се отнася за категорията задачи, които са планирани през целия семестър, за да проследят напредъка на студентите по конкретни педагогически цели, които възникват. Те често биват фокусирани върху една конкретна цел на обучението, която преподавателят иска да постигне и/или проучи. Заданието обикновено е свързано както с предишното, така и със следващото регистриране на напредъка на обучаемите. Начините за разработване на това оценяване включват: разбиването на голям учебен проект на отделни компоненти, разпределени в течение на тримесечието, оценени поотделно и/или оценяване на проекта като краен продукт от обучението. Седмични състезания и/или есе по тема за всеки изпитен компонент, който е пряко свързан с конкретна курсова цел са другите начини, които могат да бъдат използвани за текущо оценяване. Когато се използва систематичната прогресия при разработването на заданията за оценяване на обучението на студентите, най-важната задача е преподавателят да записва резултатите на своите обучаеми на всеки етап от обучението. Степента, до която тези резултати идентифицират цялостното учене на студентите или ученето по конкретни цели, които са посочени в учебната програма, зависи от начина на проследяване на постиженията, който се използва. Ако се прилагат едни и същи стандарти за оценяване по време на семестъра, би могло да се проследи напредъкът на всеки един студент по специфични ключови характеристики във времето.

Специфични ключови характеристики на текущото оценяване

Изследване преди/след изпитен тест

Анкетните проучвания преди и след конкретен курс на обучение са друг начин за текущо оценяване на обучението на студентите от началото до края на курса. В началото на семестъра може да се използва изпитен тест за установяване на нивото на знания и умения, както и за оценяване на познанията по ключови понятия от съдържанието, което ще се преподава през семестъра. Проучвания за установяване на нагласите и интересите на студентите, свързани както с изучаваните понятия и концепции в курса, така и като предвиждания за мнението и очакванията им за курса също могат да бъдат използва-

ни. Изпитните тестове и анкети след приключването на курса (същите като предварителните в началото на семестъра, но също така и доста по-различни) в края на семестъра позволяват сравняването на резултатите от двата теста, което може да бъде ефективен начин да се оценят постиженията на студентите с течение на времето.

Портфолиото като инструмент за оценяване

Портфолиото става все по-популярен метод за оценяване както в хода на обучението, така и на ниво учебна програма. Портфолио анализът разглежда работата на всеки конкретен студент в течение на определен период от време и осигурява оценяване на степента на учене въз основа на напредъка в работата на студентите от първото до последното задание, тест и/или писмена задача. На ниво курс това оценяване може да включва: серия от задачи с нарастваща трудност, целия обем от писмени работи, които студентът е създал за определен учебен курс и/или цялостен проект или постижения. Предимствата на портфолиото като метод за дългосрочно и качествено оценяване включват:

- визуално представяне на учебния процес, в който се включват студентите от началото до края;
- конкретен начин за проследяване и документиране на напредъка на студентите по отношение на определен период от време;
- на хартиен носител се отбелязват задачите и резултатите, които студентът трябва да запази за бъдеща употреба;
- систематично прогресивно усложняване на задачите, които могат да бъдат свързани с целите на курса и тълкувани в контекста на индивидуалните резултати от обучението;
- възможност за самите обучаеми да отразяват собствения си напредък и да преглеждат портфолиото си с оглед на критично самооценяване и подобряване на работата си.

Портфолиото предлага не само възможност за преподавателя да види напредъка в представянето на студентите с течение на времето, но също така може да помогне на студентите да развият умения за преоценяване на собствената им работа. Ключовата част от работата по портфолиото предоставя на студентите практики на самооценка чрез анализ и размисъл по отношение на това как могат да се научат да оценяват своето собствено обучение и да документират напредъка на собствените си идеи, което е един от най-ценните аспекти на оценяването чрез портфолио.

Мотивацията за учене в оценяването на обучението

Установяването на промените в мотивацията за учене на обучаемите след проведен курс за смесено обучение по чужд език е надеждно средство за оце-

няването на този курс и неговата ефективност. Въпросникът за изследване на мотивацията и учебните стратегии – MSLQ – Motivation and Strategies in Learning Questionnaire е един от ефективните и надеждни инструменти за оценяването на удовлетвореността на обучаемите от смесен езиков курс.

Преди създаването на въпросника MSLQ голяма част от изследванията за мотивацията и учебните стратегии са били фокусирани върху индивидуалните различия в стиловете на учене – конструкти, които са били слабо свързани с поведението на обучаемите и успеваемостта им в учебна среда. Много от класификаторите за стиловете на учене са били подложени на критика заради липсата на солидни теоретически основи. Така, в началото на 80-те години, Бил Маккийчи и Тереза Дънкан от Мичиганския Университет създали инструментариум за оценяване на мотивацията за учене и учебните стратегии с цел да се подпомогнат обучаемите да подобрят ученето си (Duncan, McKeachie 2005: 117–128).

Ранни варианти на въпросника за изследване на мотивацията и учебните стратегии – MSLQ били използвани за оценяване на ефективността от курса „Да се научим да учим“ за студенти колежани. През 1986, обаче, Дънкан и Маккийчи започнали работата си по въпросника за изследване на мотивацията и учебните стратегии – MSLQ, след като получили петгодишна субсидия от Службата за изследвания в областта на образованието. Финалната версия на MSLQ въпросника била завършена за период от 10 години, през което време инструментариумът бил използван в многобройни изследвания в близки области на познанието. През периода на разработване на въпросника Дънкан и Маккийчи използвали инструментариума, за да концептуализират и да получат емпирично потвърждение на общ модел за изследване на мотивацията и саморегулираното обучение, модел, който все още се използва и днес от много психолози, работещи в сферата на образованието (Duncan, McKeachie 2005: 117–128).

Мотивацията и учебните стратегии не са статични характеристики на обучаемия, а по-скоро „динамични, контекстуално ограничени, а учебните стратегии могат да бъдат изучени и контролирани от обучаемия“ (Duncan, McKeachie 2005: 117). Следователно, мотивацията на обучаемите се променя от курс на курс (и зависи от интереса на обучаемите към дадения курс, ефективността за постигане на успех и др.), а учебните стратегии също могат да се променят според същността на курса. Ако вземем предвид тази теоретична рамка, въпросникът за изследване на мотивацията и учебните стратегии – MSLQ е бил разработен, за да изследва мотивацията на студенти и учебните им стратегии дотолкова, доколкото се свързват с точно определен, специфичен курс. Така, че курсът е единица мярка за изследване, ако се приеме, че той е идеално ситуиран между много общото ниво на „всички учебни дейности“ и много специфичното и неприложимо ниво на „всяка учебна ситуация в рамките на даден курс“ (Duncan, McKeachie 2005: 117–128). Освен това,

MSLQ въпросникът е напълно различен от широко използвания тест за самооценка на учебните умения, а именно Класификаторът на Учебните стратегии (LASSI), който оценява учебните стратегии на обучаемите и отношението им към обучението изобщо.

Социално-когнитивният модел, на който се базира въпросника „предполага, че отговорите на студентите могат да варират в зависимост от вида курс, ето защо един и същ обучаем може да съобщава за различни нива на мотивация или стратегии, която използва пак в зависимост от естеството на курса“ (Duncan, McKeachie 2005: 119). Резултатите могат да бъдат използвани от изследователите, които правят емпирични изследвания в областта на мотивацията и саморегулираното учене. По-конкретно резултатите могат да се използват за:

- изследване на отношението на ефекта на мотивацията върху учебните стратегии;
- усъвършенстване на теоретичните възгледи за спецификата на мотивационните компоненти;
- оценяване на мотивационните и когнитивни аспекти на преподавателската дейност, включващи също различния педагогически дизайн на отделния курс и използването на разнообразни образователни и компютърни технологии.

Проследяването на промените в мотивацията за учене дава възможност на преподавателите да идентифицират онези студенти, които имат затруднения и да предложат допълнителна помощ, а съответно да получат много точна картина на проведеното обучение и да внесат подобрения. Мотивационните очаквания на обучаемите имат огромно значение за оценяването на всяко обучение. Ако преподавателите започнат да включват мотивационните очаквания на обучаемите в своето оценяване, то тогава те биха могли да осъществят по-ефективно обучение и обучаемите от своя страна да постигнат академична успеваемост.

Преподавателите имат както възможността, така и отговорността за възпитаване на силни мотивационни очаквания у своите обучаеми. Чрез насърчаване на мотивацията, основана на позитивна целева ориентация, преподавателите биха увеличили и вероятността тяхното обучение да стане динамично, иновативно и ефективно, характеризиращо се с висока учебна успеваемост.

Заклучение

Проектирането на обучение от смесен тип предлага разнообразни и интригуващи начини за представяне на учебно съдържание, за взаимодействие между преподаватели и обучаеми, за индивидуализация на обучението и не на последно място за вземане на важни и отговорни педагогически решения. Ето защо оценяването на ефективността на смесеното чуждоезиково обучение, съчетаващо традиционните методи на преподаване с възможностите на електронното обучение, изисква изграждането на специфични педагогически

модели, които да отчитат образователните цели, потребностите на конкретните обучаеми, както и основните характеристики на обучението. Изследването на удовлетвореността на обучаемите и тяхната мотивация за учене е особено важно както за доброто планиране на учебния процес, така и за оценяване на влиянието на конкретен курс на обучение. Удовлетвореността на обучаемите се определя не само от вътрешни, личностни фактори, но и от външни фактори, каквито са преподаването, взаимодействието в учебния процес, цялостните изисквания към изпълнението на учебните задачи и учебната среда като цяло. В допълнение, смесеният модел на обучение има потенциала да даде възможност на преподавателите също да повишават професионалната си квалификация чрез учене през целия живот с оглед на развитието на специфични умения за преподаване, като се възползват активно от новите образователни технологии и свързаните с тях подходи през целия им професионален живот. Ефективността на смесения модел на обучение може да бъде подобрена чрез анализ и оценяване на отделните му компоненти, а също така чрез гъвкави комбинации на обучението лице в лице и дистанционното обучение, което в контекста на пандемия придобива все по-голямо значение с оглед на интегрирането на бъдещи смесени модели на обучение в образователната система.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Adair-Hauck, Willingham-McLain, Earnest Youngs 1999: Adair-Hauck, B. L. Willingham-McLain, and Earnest Youngs, B. Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal* 17/2: 269–306, 1999.
- Banados 2006: Banados, E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal* 23/3: 533–550, 2006.
- Bain 2004: Bain, K. What the Best College Teachers Do, *Cambridge: Harvard University Press*, 2004.
- Beetham, Sharpe 2007: Beetham, H. and R. Sharpe An introduction to rethinking pedagogy for a digital age, in Beetham, H and Sharpe, R (eds) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. Abingdon, Oxon: *Routledge*, 1–10, 2007.
- Bonk, Graham 2005: Bonk, C. and Ch. Graham The handbook of Blended Learning. *John Wiley & Sons*, 3- 21, 2005.
- Dewar, Whittington 2004: Dewar, T. and D. Whittington Calliope Learning: Blended Learning Research Report. Available online at www.calliopelearning.com/wp-content/uploads/2012/08/blended.pdf. Accessed March 2020.
- Dudeney, Hockly 2007: Dudeney, G. and N. Hockly How to... Teach English with Technology. *Harlow: Pearson Education Limited*, 2007.
- Duncan, McKeachie 2005: Duncan, T. G., & W. J. McKeachie The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40, 117–128, 2005.
- Ehrmann 1998: Ehrmann, St. C. Using Technology to Transform the College, DO – <https://doi.org/10.1002/cc.10103>, 1998.

- Fink 2003: Fink, A. The survey handbook. *Sage, London*, 2003.
- Frye, McKinney, Trimble 2007: Frye, R., G. R. McKinney & J. E. Trimble Tools & Techniques for Course Improvement: Handbook for Course Review & Assessment of Student Learning. *Bellingham: Western Washington University*, 2007.
- Gruba, Hinkelman 2012: Gruba, P. and J. Hinkelman Blended Technologies in Second Language Classrooms. *Basingstoke: Palgrave Macmillan*, 2012.
- Harker, Koutsantoni 2005: Harker, M. and D. Koutsantoni Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme. *ReCALL* 17/2: 197–216, 2005.
- Hauck, Willingham-McLain, Earnest Youngs 1999: Adair-Hauck, B., L. Willingham-McLain and B. Earnest Youngs Evaluating the integration of technology and second language learning. *CALICO Journal* 17/2: 269–306, 1999.
- Hockly 2011: Hockly, N. Five things you always wanted to know about blended learning (but were afraid to ask). *English Teaching Professional* 75: 58, 2011.
- Hocutt 2001: Hocutt, R. The Second e-Learning Wave. *Training Magazine* 38/9: 96, 2001.
- Hofmann 2001: Hofmann, J. Blended Learning Case Study, 2001. Available online at https://books.google.bg/books?hl=bg&lr=&id=2u2TxK06PwUC&oi=fnd&pg=RA1-PA27&dq=Hofmann,+J.+Blended+Learning+Case+Study&ots=a2AUA72Jbk&sig=10_LDh1ooJIHvYyy-CwRJ93s_yY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Accessed March 2020.
- Ivanov 2004: Ivanov, Iv. Educational theories University Episkop Konstantin Preslavski“, Chumen, 2004.
- Jones 1986: Jones, C. It's not so much the program, more what you do with it: the importance of methodology in CALL. *System* 14/2: 171–178, 1986.
- Kerres, de Witt 2003: Kerres, M. and C. de Witt A didactical framework for the design of blended learning arrangements. *Journal of Educational Media* 28/2–3: 101–113, 2003.
- MacDonald 2006: MacDonald, J. Blended Learning and Online Tutoring. A Good Practice Guide. *Aldershot, Hampshire: Gower*, pp. 188 – 206, 2006.
- Marsh, McFadden, Price 2003: Marsh, D., A.C. McFadden and B.J. Price Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. Available online at www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm. Accessed March 2019.
- Marsh 2012: Marsh, D. Blended learning: Creating learning opportunities for language learners. New York, NY: *Cambridge University Press*, 2012.
- Mentkowski, Doherty 1984: Mentkowski, M., & A. Doherty Career After College: Establishing the Validity of Abilities Learned in College for Later Career and Profession & Performance. *Final Report to the National Institute of Education: Overview and Summary*, 1984.
- Neumeier 2005: Neumeier, P. A closer look at blended learning: Parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, 17, 163–178. doi: 10.1017/S0958344005000224, 2005.
- Nicolson, Murphy, Southgate 2011: Nicolson, M., L. Murphy and M. Southgate (eds) Language Teaching in Blended Contexts. *Edinburgh: Dunedin Academic Press*, 2011.
- Oliver, Trigwell 2005: Oliver, M. and K. Trigwell Can ‘blended learning’ be redeemed? *E-Learning* 2/1: pp. 17–26, 2005.
- Reid-Young 2001: Reid-Young, A. The key to e-learning is b-learning *HCi Professional Services*, <http://www.hci.com.au/hcisite5/library/materials/B-learning.htm>. Accessed April 2005.
- Ruthven-Stuart 2003: Ruthven-Stuart, P. Computers in Language Teaching Survey_The Results accessed at: <https://www.hokuriku-u.ac.jp/about/campus/libraryDATA/kiyo27/gai12.pdf>. Accessed October 2020.

- Sharma, Barrett 2007: Sharma, P. and B. Barrett Blended Learning. *Oxford: Macmillan*, 2007.
- Sharma 2007: Sharma, P. Try a blend that creates a new class of learning. *Guardian Weekly* (16 February 2007).
- Sharpe, Benfield, Roberts, Francis 2006: Sharpe, R, G. Benfield, G. Roberts and R. Francis The Undergraduate Experience of Blended E-learning: a Review of UK Literature and Practice. Available online at https://www.heacademy.ac.uk/system/files/Sharpe_Benfield_Roberts_Francis_SUMMARY_0.pdf Accessed March 2020.
- Sharpe, Oliver 2007: Sharpe, R. and M. Oliver Designing courses for e-learning, in Beetham, H and R. Sharpe (eds) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Abingdon, Oxon: Routledge*, pp. 41–51, 2007.
- Shepard 2005: Shepard, J. An e-recipe for success. *EL Gazette* 312, December: 5, 2005.
- Singh, Reed 2001: Singh, H. and C. Reed A White Paper: Achieving Success with Blended Learning, 2001. Available online at [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=80065](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/journal/paperinformation.aspx?paperid=80065) Accessed March 2021
- Smith, Kurthen 2007: Smith, G. & H. Kurthen Front-Stage and BackStage, in Hybrid E-Learning Face-to-Face Courses, in: *International Journal on E-Learning* 2007, 6(3): pp. 455–474, 2007.
- Smrikarov, Ivanova 2011: Smrikarov, A., A. Ivanova Implementation of ICT in secondary education system next 5 years, University of Ruse „Angel Kunchev“, Center of innovative educational technologies, 2011. Available at <http://ciot.uni-ruse.bg/static/downloads/Koncepcia-AS.pdf>. Accessed August 2017.
- Stracke, 2007: Stracke, E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL* 19/1: pp. 57–78, 2007.
- Valiathan 2002: Valiathan, P. Blended Learning Models. Available online at <https://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>. Accessed April 2020.
- Whittaker, Tomlinson 2013: Whittaker, Cl., Br. Tomlinson Blended Learning in English language Teaching: Course Design and Implementation. © **British Council** 2013 Brand and Design/D057.
- Yang 2001: Yang, SC Integrating computer-mediated tools into the language curriculum. *Journal of Computer Assisted Learning* 17: pp. 85–93, 2001.

Доц. Весела Славова, доктор

Департамент „Езиково обучение и информационни технологии“

Национална спортна академия „Васил Левски“

Адрес: ул. „Акад. Стефан Младенов“, № 21, 1700 София, Студентски град

✉ vessela_slavova@abv.bg

Assoc. Prof. Vesela Slavova, PhD

Department of Foreign Languages and Information technologies

National Sports Academy „Vasil Levski“

Address: 21 Acad. Stefan Mladenov street

1700 Sofia, Studentski grad, Bulgaria

✉ vessela_slavova@abv.bg