

РАЗРАБОТВАНЕ НА ДИГИТАЛИЗИРАНИ УЧЕБНИ МАТЕРИАЛИ В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Милен Шипчанов

Нов български университет

Резюме. Настоящата статия разглежда някои проблеми по създаването на дигитализирани учебни материали за нуждите на чуждоезиковото обучение. След кратка теоретична обосновка на необходимостта от електронни форми на обучение, авторът прави кратък преглед на историята на въвеждането на компютризираните модули в обучението по чужд език. Практическият опит позволява да се изведат основни принципи при разработването на учебни материали за компютърно асистирано обучение, а авторът споделя някои практически решения в тази насока. Разглеждат се и възможностите на мотивирани преподаватели да разработват сами съответно учебно съдържание за нуждите на своите курсове.

Keywords: digital, foreign language education, learning materials, e-learning

Един от белезите на глобализацията и на универсализирането на образованието засяга решаването както на количествените, така и на качествените параметри на тази област на човешката дейност. Навлизането на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в образованието въобще и в чуждоезиковото обучение в частност се извършва по нееднакъв начин в различните страни. Буди радост фактът, че според изследване на Cisco (Оксфорд и Овиедо) нашата страна е в челните места по качество на интернет¹. Все пак неоспоримо е, че развитите страни създадоха стандарт и направиха нововъведения в тази област, които осъществиха дълбоки педагогически промени, полезни на обучаваните. Използването на информационните ресурси, възможностите на синхронната и асинхронната комуникация, предимствата на електронните форми на обучение променят – къде несъзнателно, къде целенасочено – когнитивните и метакогнитивните стратегии на обучавани и в косвен аспект – стратегиите на преподаване на преподавателите.

Въпросът дали да се използват ИКТ в обучението по чужд език вече не е актуален – факт е, че всяка страна, желаеща да се впише в общността на познанието в световен мащаб, трябва да отчита ИКТ като неделима брънка от

международния обмен – икономически, социален, културен, педагогически. Един от най-важните елементи в използването на тези технологии е да се повиши качеството на обучението чрез улесняване на ученето на обучаваните.

В настоящото изложение ще направим опит за теоретична обосновка на разработването на дигитализирани учебни материали за нуждите на чуждоезиковото обучение, ще се позовем на някои постановки в специализираната литература, ще направим кратък исторически преглед на компютърно подпомаганото учене на чужди езици и ще споделим нашите виждания и дългогодишен опит в тази област.

Теоретична обосновка

Както вече споменахме по-горе, информационните и комуникационните технологии са не само носители на надежда, но могат да спомогнат за достигането на целите на образованието и на чуждоезиковото обучение в нашия случай. В този свой аспект те напомнят до голяма степен различните нововъведения през годините (учебното кино, магнетофона, езиковата лаборатория, компютъра), на които винаги в началото се е гледало като на панацея за разрешаване на образователните проблеми в сферата на чуждите езици. Нека само подчертаем, че само допреди няколко години все още говорехме за „нови технологии“. Както показва двадесетгодишната практика, елементът новост вече не е на преден план – тези технологии заемат все по-голямо място и притежават нескрит потенциал да осъществят качествен пробив в образованието. Успешното им интегриране в образователните системи разкрива потенциалната им полезност както за приспособяването на тези системи към социалното развитие, така и за възможността на всеки обучаван да се интегрира в общността и икономиката на знанието и на иновацията, като намери истинска реализация независимо от професионалното направление.

Все пак, макар че полезността и уместността на успешното интегриране на ИКТ в учебния процес да са признати, ние се изправяме пред някои важни въпроси от образователен, психологически, социален и организационен характер. Ето някои от тях.

На първо място, бихме желали да споменем разминаването между представите за традиционните форми на обучение при обучаваните и учителите/преподавателите. По сведения от финалния доклад на Международния център за педагогически изследвания (CIEP – Sèvres, Франция) докладът Фургус (Fourgous, 2010) разкрива, че при учениците на 15 години във Франция 90 % от момчетата и 87 % от момичетата не обичат училището, понеже смятат, че знанията, преподавани в него, са остарели. Това не буди учудване, защото младото поколение е голям потребител на цифровите технологии, а те невинаги се поддържат от учебните учреждения и най-вече от (по-възрастните) учители и преподаватели. В изследване във връзка с нашия дисертационен труд (2012 г.) резултатите бяха сходни. Проверката на нагласата на обучаваните към тра-

традиционните методи на обучение (Намирате ли, че обучението по чужд език с традиционни методи е интересно?) даде следните резултати, окрупнени в две групи – „интересно, много интересно“ 55.6 %, „нито интересно, нито безинтересно – безинтересно“ 44.5 %. При сравняване с резултатите от Анкета 2000 – 2002 (38 % интересно срещу 42% безинтересно) можем да установим известно увеличаване на положителното отношение към традиционните методи. Това можем да обясним с факта, че през 2000 г. компютрите не бяха още ежедневие и стимулт на новата техника предопределяше мнението на изследваните лица. В същото време същите изследвани лица дават много висок процент на опцията за повишаване на мотивацията при учене на чужд език с помощта на ИКТ – на въпроса „Повиши ли прилагането на компютърни методи в обучението интереса Ви към изучавания език?“ анкетирания отговориха така: „максимално – в голяма степен – по-скоро силно“ 80.6 %, „средно – слабо“ 19.4 %. Тук трябва да уточним, че изследването засягаше прилагането на дигитализирано съдържание под формата на упражнения и тестове и не визираще използването на интернет като ресурсна база. У голяма част от обучаваните се изгражда впечатлението, че „в мрежата има всичко“, и настъпва объркване между достъп до информация (информираност) и познание (натрупване на знания и изграждане на умения). Задача на преподавателите е да направят тази диференциация и да заложат на дигитализирани учебни материали, за да подпомогнат усвояването на граматичната и лексикалната прогресия.

Вторият въпрос, на който искаме да обърнем внимание, е несъответствието между прилаганите учебни комплекти и очакванията на обучаваните, в голямата си степен възрастни и „юноши старша възраст“ (*adultes et grands adolescents*). Наблюденията ни от дългогодишната ни практика като преподавател по френски език в интензивни, полуинтензивни и екстензивни форми на обучение показват, че учебните комплекти страдат от известни несъвършенства. Като оставим настрана иначе доброто полиграфско изпълнение, много от учебниците имат несъответствие в избора на теми на уроците (несъвпадащи с интересите на целевата група), неотчитане на родния език на обучаваните и оттам на трансфера и интерференцията, неясно обяснение на граматичните явления, дисбаланс в обема на урочните единици, недостатъчен брой упражнения за усвояване на двете прогресии и др. Наблюдава се и отстъпление от принципите на комуникативния подход, както и неравномерно развиване на умения в четирите речеви дейности. Неслучайно се възстановява рутината, изработена при по-стари методи на обучение като преводно-граматичния. Това извежда на преден план необходимостта от допълване на празнотите и разнообразяване на дидактическите материали с дигитализирани мултимедийни учебни материали. В голяма степен възрастните обучавани и младежите, представители на „дигиталното“ поколение, изпитват нужда от допълнителни материали, които им дават възможност да се ориентират в усвояването

на езика цел и да самооценяват своя прогрес. Преподавателите трябва да им предоставят допълнителна възможност за самостоятелна работа и самоконтрол във връзка с водещото педагогическо течение в момента.

Третият въпрос, свързан с изготвянето на дигитализирани учебни материали, е свързан с водещата в момента педагогическа теория за конструктивизма. Както подчертава Пейчева-Форсайт (2010): „Съвременните изследвания показват недвусмислено, че доминираща в световен мащаб теоретико-методологическа платформа на електронното обучение и учене е конструктивизмът с неговите многообразни теоретични разновидности и техните практически възплъщения.“

Конструктивизмът е теория на познанието, изцяло центрирана върху единия от елементите на педагогическата релация, а именно върху обучавания. Той твърди, че хората генерират знания и смисъл при взаимодействието между опита си и идеите си, т.е. от взаимодействието между опита на обучаваните и техните рефлексии или поведенчески опит (определени от Пиаже като схеми). Основните теоретици на това педагогическо схващане са Пиаже, Виготски, Брунер, Пейпърт и др. Според Пиаже индивидът в центъра на теорията му изгражда сам чрез действията си и по цялото продължение на различните етапи на развитието си възприятието си за физическите предмети и социалния свят. Основните принципи за това самостоятелно изграждане на познанията са процесите на акомодация и асимилация. За Пиаже е отговорността на педагозите в този контекст се крие в медиаторските действия за създаването на благоприятстващи обкръжения, които да позволяват такъв тип учене и които да са освободени от всякакви принуди и ограничаващи правила.

Редица теоретици на конструктивизма въвеждат термина „надстрояване“ (scaffolding), който обозначава подпомагане на разширяването на Зоната за най-близко развитие (ЗНБР) на Виготски. Според Виготски обучаващият прибегва към мощни сили от околната среда, направлява ги и ги поставя в услуга на обучението. Последното се осъществява чрез собствения опит на обучавания, изцяло повлиян от околната среда, а ролята на учителя или медиатора (ментора) се ограничава до това, да насочва тази среда. Надстрояването може да представлява произволна комбинация от когнитивни и метакогнитивни инструменти и стратегии, използвани от учители или компютърно базирани ментори, които да подпомагат обучаваните да интериоризират познание, което не биха могли да разберат сами. За разлика от трансмисивния модел на обучение, където учителят е притежател на знанието, теорията на Виготски насърчава подходи, в които обучаваните да играят активна роля, а ученето се превръща в натрупване на реципрочен опит у преподаватели и обучавани. Обучаваният избира и преобразува информация, изгражда хипотези и взема решения, позовавайки се на определена когнитивна структура. В този контекст ролята на учителя като медиатор е да насърчава обучаваните сами да

откриват принципите. Задачата на обучаващия е да привежда информацията във формат, подходящ за разбиране от страна на обучаваните на равнището на развитие, достигнато до момента. Учебното съдържание трябва да бъде структурирано в спираловидна форма, така че обучаваните винаги да могат да се обосновават с това, което са научили.

Ако трябва да резюмираме, в сравнение с традиционния модел на обучение, конструктивисткият модел има следните особености.

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

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

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

В тази насока разработването на дигитализирани учебни материали предоставя възможност на обучавания във формата на самостоятелната работа да надгражда познанията си и да оформя умения в областта на езика цел. Преобразуването на педагогическия триъгълник учител – обучаван – знание в четириъгълник с навлизането на ИКТ в процеса на обучение и учене изисква активно участие на учителя/преподавателя в захранването на дейността на обучавания с допълнителни учебни форми. Навлизането на интернет базирани платформи за подпомагане на ученето като MOODLE и дистанционното обучение дават възможност мотивирани педагози да разработят подобни мултимедийни учебни форми и да ги включат във въвеждането на активни и партиципативни практики за постигане на положителни резултати при ученето.

Тук напълно естествено възниква следващият въпрос, свързан с необходимостта от допълнителна квалификация на обучаващите лица. В специализираната литература се подчертава, че резултатът в края на обучението зависи силно от начина, по който обучаващият организира педагогическата експлоатация на ИКТ. Ключовата роля на учителите/преподавателите в новата педагогическа релация (нека напомним, че те не са били обект на този вид практики по време на собственото си обучение) налага допълнителното им (само) обучение, за да подобрят работата си, да отчетат интереса от технологиите, да извлекат положителното от иновациите и да предоставят възможности на своите обучавани на прогресират. Тук умишлено не засягаме материалния контекст на прилагането на ИКТ в ЧЕО – оборудване, достъп до интернет, качество на връзката и др. Почти всички обучавани вече разполагат със средства

за комуникация (смартфони), които им позволяват да бъдат непрекъснато във връзка както с учебната уеб базирана платформа, така и с другите членове на учебната група (клас) и преподавателя. Подготовката на учителите/преподавателите за използване на дигитализирани учебни материали се вписва в обучението през целия живот и спомага за личното усъвършенстване. Наистина, въвеждането на технологиите първоначално се диктува от традиционните практики. Само системното натрупване на опит и прилагане на съответна педагогическа подкрепа водят до интегриране на по-валоризиращи подходи в експлоатирането на технологиите в ЧЕО.

Възникват и някои въпроси от философски и психологически характер. ИКТ се вписват в една политика за „уголемяване на човека“, в смисъла, даден от проф. Б. Богданов – „...човека, „уголемен“ от едни или други колективни интенции...“. Според специализираната литература младите обучавани са „уголемени“ с техниката, те са неразделни с нея и благодарение на нея увеличават способностите си. Възниква и размишление за това, дали няма този външен на човека елемент да попречи на мисленето и комуникацията. Наистина, наблюдава се известна нагласа да се разчита тотално на дигиталните ресурси (текстове, речници, преводни инструменти и др.), макар че нашите изследвания показват, че обучаваните ползват слабо средствата за синхронна и асинхронна комуникация за практикуване и усъвършенстване на изучавания език. Те охотно признават прибягването към електронни ресурси и речници (73 %), но скромно заобикалят въпроса за електронните преводни инструменти („често“ 28.3 %, „рядко“ 46.7 %). Според някои автори компютризираното обучение „екстернализира“ паметта и слага мисловния процес на друга основа. Ние няма да се спираме подробно на тези въпроси, тъй като целта на нашето изложение е по-скоро да насочим вниманието към прагматичната страна на интегрирането на ИКТ в ЧЕО.

Няма да разглеждаме и въпросите на материалния контекст. От далечната 2000 г., когато Френският институт заедно с Министерството на образованието организираха двугодишен курс за учители по френски език за използване на компютрите и мултимедията в ЧЕО, досега се наблюдава значителен напредък в материалното осигуряване. Ако тогава някои колеги нямаха достъп до Мрежата в по-малките градове, сега развитието на комуникациите позволява достъп почти до всички места. Достъпността на техниката също е в подем и цените на компютрите значително паднаха и техниката е във всеки дом. Няма да разглеждаме и различните аспекти на достъпността на дигитализираните материали и авторското право. В някои страни (САЩ, Франция) са създадени специални държавни институции, изграждащи стандартизиране на учебното съдържание в дигитален вид, за да може то да бъде максимално достъпно до обучаваните във формат, възможен за разчитане на различни платформи.

Етапи на прилагането на компютри в ЧЕО

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

1. Първи етап – 80-те години на XX век

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

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

И двете страни минаха по един и същи път, направиха едни и същи грешки и преодоляха еднакви трудности. Специално в България обучението по информатика бе поверено главно на хора с математическа подготовка. Това е лесно обяснимо, понеже математиката, като точна наука, позволява илюстрирането на обучението да се извършва с логични и лесни алгоритми. Не случайно и терминологията, използвана в този период, разкрива погрешната представа, че за работа с компютър са необходими математически познания – официалното название на компютъра беше „електронноизчислителна ма-

шина“. Подобна представа отблъсна хуманитарно настроените преподаватели и в нашия случай учителите и преподавателите по чужди езици. По същото време започнаха да се появяват и учебници по програмиране, както и книги за програмиране, предназначени за преподаватели по чужд език (напр. Манчев, 1988). Там също обаче примерите бяха повече от сферата на точните науки, а не от областта на лингвистиката (обработка на символни низове, сравнения на низове, обработка на отговори и др.). Празнотата от липсата на адекватен софтуер за обучението въобще и за това по чужд език започна да се запълва от две групи автори – от една страна, програмисти – хора, изучавали програмни езици главно в технически ориентирани висши училища, и ентусиазирани преподаватели, посветили част от времето си за усвояване на някакъв програмен език от високо ниво, главно BASIC. BASIC имаше предимството, че за командите си използва думи и синтаксис, наподобяващи жив човешки език (английски), структурата на програмите беше ясна, а самият език беше достъпен и за най-неизкушените в програмирането. Резултатите бяха следните.

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

2. Програми, осъществени от преподаватели по чужд език, които отчитат изискванията на дидактиката и методиката, както и особеностите на чуждия език. Тези продукти обаче се отличаваха с тромава структура, обемен код и най-вече бяха трудоемки за осъществяване. Въпреки всичко те изпълняваха ролята си за алгоритмизиране на познанието чрез прилагането на РС. През 1983 г. в бившето ИЧС отначало спонтанно, а след това и институционно бе изградена група от преподаватели с интереси в подготовката на дидактически софтуер¹⁾ агогическата употреба на компютърната техника беше затруднена и групата бе принудена да търси самостоятелно решение на много проблеми, които по-късно се оказа, че сме решили правилно.

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

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

3. Анализ на отговора – по-нататък ще обърнем внимание на писането с помощта на компютърна клавиатура. Тук трябваше да решим проблема с въвеждането на правилния отговор. За език като английския нямаше проблем, но с такива езици като френски, немски или испански, в които диакритичните знаци са важни, трябваше да се намери решение – въвеждане на цифров индикатор за отговор. Наложих се да разработим специален модул, който да анализира отговора независимо от това, как е въведен писмено – с малки, големи или смесени знаци (напр. maison, MAISON, MaIsOn).

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

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

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

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

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

Този етап се характеризира най-напред с по-широкото разпространение на техниката не само в институциите, но и в домовете. Втората значима характеристика е появата на графичната среда WINDOWS като основна операционна система и развитието и разпространението на Internet. В епохата на DOS Windows 3.1 се стартиреше като надстройка на основната операционна система, като отделна програма, но с версията 95 стана основна операционна система, като по този начин се улесни ползването на ПК от широка маса потребители. Освен това Windows се отличава и с някои предимства от гледна точка на езиковото обучение. На първо място, това е графичното извеждане на информацията WYSIWYG (What You See Is What You Get) – потребителят вижда текста така, както би изглеждал на хартиен носител след разпечатване. Освен това с новата подредба на символите се преодолява проблемът с езиците с диакритични знаци. Накрая, но не на последно място, възможността за интегриране на обекти в приложенията (картина, звук, анимация) позволи на преподавателите да разработват педагогическа документация с други измерения. Нашата практика като преводач към в. „Computerworld“ и сп. „PC World“ ни направи свидетел на съзнателното „промотиране“ на тази операционна система.

Въвеждането на Internet също премина през известни перипетии, като се започне от връзката – от dial-up през телефонна линия (аналогова) чрез модем, скъпо удоволствие с ограничен брой минути и блокиране на телефона, през изграждането на оптични кабелни мрежи с неограничен достъп и висока скорост, до достигането на свободни Internet пространства Wi-Fi (магазини, молове, кафенета, улици и площади от градската среда). Да не забравяме, че имаше съзнателна съпротива от страна на определени инстанции срещу въвеждането на Internet в обучението. „Световната паяжина“ не е собственост на една или друга фирма или институция, нейното съдържание не може да се контролира по традиционния начин и съществуваша и съществуват опасения, че огромните възможности на мрежата могат да се използват за непочтени и престъпни цели (пиратство, измами, неприлично съдържание и др.). В същото време се откриха неподозирани възможности за достъп до текстова информация за нуждите на чуждоезиковото обучение и за лингвистичните изследвания. През този период Компютърната група на ИЧС продължи с разработването главно на тестове по чужди езици. Беше сменена машинната база – от „Правец-82“ преминахме на английските 8-битови „Acorn BBC“, а след това към 16-битови IBM съвместими компютри. Компютърните зали се увеличиха, а някои катедри, като тези по български език, включиха 11 компютърни теста като част от комплексния изпит по български, а Катедрата по немски език замени финалния писмен изпит на начинаещите групи с тестови програми на PC. Поради несъвместимостта на различните платформи се наложи да препрограмираме всички продукти първо за британските машини, след това за IBM съвместимите. Длъжни сме да уточним, че

„Acorn BBC“ бяха специално създадени за целите на обучението и програмният им език BASIC беше от четвърто поколение, осигуряващ набор от средства и подпрограми за повишаване на производителността на програмистите.

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

3. Трети етап – от 2000 г. досега

Този етап се характеризира с още по-силно развитие на възможностите на персоналните компютри – висока тактова честота на процесорите, голяма оперативна и външна памет, интегриране на периферните устройства в дънната платка на масовите компютри, всичко това придружено с чувствително намаляване на цената на основните конфигурации. Почти всяко домакинство притежава персонален компютър, много често използван повече заради комуникационните му възможности.

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

Съвременната представа за мултимедията е следната. Докато преди всеки вид информация имаше различен носител – хартия за текста, магнетофонна лента

за звука, видеолента за анимирания образ, цифров вид за компютърния тест – и всичко това създаваше трудности за преподавателите по чужд език, понеже изискваше различни умения за ползване на отделните елементи на мулти-медията, то след повишаването на възможностите на Windows всички видове информация се записват в един и същи вид (цифров код) и могат да се представят на един и същи носител, разчитан от едно единствено устройство – персоналният компютър. Нека припомним, че информацията, извеждана на екран от компютъра, е два вида – статична и динамична, като всеки вид се разделя на два подвида (таблица 1):

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

Таблица 1. Видове информация на екрана на РС

По принцип, говорим за „мултимедия“, когато имаме едновременна употреба на поне три от четирите вида информация на екрана. Но тогава телевизията – ефирна и кабелна – би могла да се възприеме като идеалния мултимедийен пример. Ще приведем като пример дефиницията, съставена от Резо:

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

Както Резо, така и други автори изрично наблягат на елемента „интерактивност“, като разграничават три нива на интерактивността:

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

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

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

В литературата „интерактивност“ се разбира като комуникация между човека и машината, за релацията обучаван/преподавател се предпочита „взаимодействие“ (interaction). Интерактивността ни препраща към дългата традиция на учене чрез действие. Интерактивността остава съществена характеристика на мултимедията, каквато и да е възприетата гледна точка: тя е главното условие, което трансформира една среда в оборудване за учене.

Накрая нека обърнем внимание, че през този период се наблюдава неотменимо отваряне към ресурсите на световната мрежа на интернет – всъщност компютърът на потребителя се превръща в елемент на един по-голям, световен компютър.

В действителност, компютризираното ЧЕО може да бъде осигурено с програми по три основни направления.

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

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

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

2. Генератори на уроци. При тези програмни продукти учебното съдържание може да се контролира и адаптира съобразно нивото на учебната група и нуждите на преподавателя, но последният е ограничен в рамките на възможностите на използвания генератор на уроци. Това може да доведе до досадно повторение на типови упражнения, в които се променя само съдържанието. След време обучаваните могат да изгубят мотивация за работа с техниката поради еднообразието на уроците, както това може да се наблюдава при четирифазните упражнения за езиковата лаборатория.

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

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

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

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

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

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

Според всички автори преподавателят не е длъжен да усвоява задължително език за програмиране поради редица причини, между които и такива от

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

БЕЛЕЖКИ

1. България е четвърта по качество на интернет в света, в. Дневник, 18.10.2010.
2. Ръководител математикът Мардик Андонян, членове Бойка Трифонова-Бъчварова и Милен Шипчанов, технически сътрудници-програмисти Трифон Асенов и Алексис Хавиер Валерин. – М.Ш.

DEVELOPMENT OF DIGITAL LEARNING MATERIALS FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. The present article discusses some issues in the development of digital materials in foreign language teaching. After a brief theoretical overview of the need for e-learning, the author makes discusses the history of the introduction of computer-based sessions in foreign language classes. Practical experience allows drawing implications for developing learning materials for computer-assisted language learning (CALL). The author presents some practical solutions and looks at the possibilities for motivated teachers to develop their own learning materials to tailor content for the needs of their courses.

✉ **Dr. Milen Shipchanov, Assist. Prof.**
New Bulgarian University
Sofia, Bulgaria
E-mail: mshipchanov@nbu.bg