

АНГЛИЙСКИ ЗА АКАДЕМИЧНИ ЦЕЛИ: НОВИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Ивайло Дагнев

Висше училище по агробизнес и развитие на регионите

Резюме: Статията проблематизира въпроса за английския за специфични цели и по-специално, неговата разновидност, английския за академични цели в светлината на новите тенденции в обучението по чужд език. Прави се сравнително обширен преглед на специализираното обучение по английски език както и се разглежда темата за новите иновативни подходи в обучението на чужд език – проблемно-базираното и проектно базираното обучение. Целта на изследването, осветлено от статията, е анализът на проведен експеримент с две групи студенти от Медицинския колеж в град Пловдив. Едната група служи като контролна, а експериментът, който е същността на разработката се провежда в другата група. Във фокуса на анализа е методиката на обучение, която включва иновативни елементи на проектно-базирано обучение. Установяват се значително по-високи резултати от студентите от експерименталната група, които затвърждават своето положително мнение от проведеното обучение в анкета.

Ключови думи: английски за академични цели, проектно-базирано обучение, студенти бакалаври по здравни грижи

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES: NEW CHALLENGES

Ivaylo Dagnev

University of Agribusiness and Rural Development

Abstract: The article problematizes the issue of English for specific purposes and, in particular, its variety, English for academic purposes in the light of new trends in foreign language learning. A relatively extensive review of specialized English language learning is made, as well as the topic of new innovative approaches in foreign language learning - problem-based and project-based learning is under scrutiny. The purpose of the research, illuminated by the article, is the analysis of an experiment conducted with two groups of students from the Medical College in the city of Plovdiv. One group serves as a control, and the experiment, which is the essence of the development, is conducted in the other group. The focus of the analysis is the learning methodology, which includes innovative elements of project-based learning. Significantly higher results were found from the students of the experimental group, who confirmed their positive opinion of the conducted training in a survey.

Keywords: English for academic purposes, project-based learning, healthcare bachelor students

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Краят на Втората световна война се явява началото на безпрецедентна експанзия на научна техническа и икономическа дейност в световен мащаб. Тази експанзия обединява света чрез две доминиращи сили - технология и търговия, които от своя страна създават предпоставки за употреба на единен международен език. Поради различни причини, най-вече поради икономическа мощ на Съединените Щати в следвоенната история, тази роля бе отредена на английския език. Ефектът от това бе, че изучаването на английски става повсеместно, но не поради престиж или заради личностно удовлетворение, а защото английският става ключът към международната търговия и технологии.

По същото време с нарастването на търсенето на английския език за специфични цели множество нови идеи започват да се появяват по отношение на методиката на преподаване на английски. Традиционно преподаването на английски като чужд език се свързва с граматико-лексикалния метод - преподаването на правилата на английската граматика и на изучаването на лексика. Много изследвания в областта на лингвистиката обаче изместват фокусът от така наречени аудио-лингвален подход към стремеж за изучаване на английски в реална комуникация (Widdowson, 1978).

През шейсетте и седемдесетте години на миналия век се появява огромно количество от изследвания на различните варианти на английски, например, описания на писмения научен и технически английски от Ewer & Latorre (1969), Swales (1971), Selinker, & Trimble (1976) и др. Повечето от изследванията по това време са в областта на английския за научни и технически цели, и за известно време този вид обучение и английски за специфични цели са третираны като едно и също нещо. Съществуват обаче и изследвания в областта на медицината, като например комуникацията между лекар и пациент (Candlin, Bruton & Leather, 1976). По това време се оформя мнението, че английския, от който се нуждае определена група от изучаващи го, може да бъде идентифициран чрез анализирането на лингвистичните характеристики на съответната област.

Новите достижения в образователната психология също допринасят за развитието на английски за специфични цели чрез подчертаването на важността на обучаемите и техните отношения към ученето (Rodgers, 1969). Изучаващите английски език се възприемат чрез техните нужди и интереси, което от своя страна има огромно влияние върху желаещите да изучават чуждия език и следователно върху ефективността на обучението им. Това, от своя страна, довежда до развитието на курсовете, чиято релевантност към нуждите на изучаващите е от най-голямо значение. Стандартният начин за постигането на тази цел е да се вземат текстове от специализираната област на обучаемите, например биология, за студенти по биология. Презумпцията на този подход е, че студентите ще бъдат мотивирани поради специфичният характер на материала.

1.1. Английски за специфични цели

Английският за специфични цели (АСЦ - English for Specific Purposes - ESP) представлява обучение по английски език, имащо за цел да се фокусира върху комуникативните нужди на изучаващите английски език в определена реална среда. В действителност, адресиране на специфичните нужди на обучаемите да използват чуждия език в конкретна областта е това, което отличава АСЦ от общоупотребимия английския (Nyland, 2002a). Докато, АСЦ възниква през 60-те години на XX век като отговор на нуждите от комуникацията на английски език главно в търговията, науката и технология (Swales,

1988), днес специализираното чуждоезиково обучение обхваща широк спектър от области включително английски за академични цели (ААЦ – English for Academic Purposes, EAP), английски за медицински цели (АМЦ – English for Medical Purposes, EMP), английски за бизнес цели (АБЦ – English for Business Purposes), английски за юридически цели (АЮЦ – English for Legal Purposes, ELP) и английски за социокултурни цели (АСКЦ – English for Sociocultural Purposes, ESCP) (Belcher, 2009). С нарастваща мобилност за обучение (Camiciottoli, 2010) и специализациите в професионални дейности (Wozniak, 2010), разнообразието в категориите на обучаемите и техните специални нужди нарастват (Feak & Salehzadeh, 2001) и обучението по АСЦ се изправя пред уникални изследователски проблеми и предизвикателства. Както Johns (2013) заявява, „АСЦ е в основата си движение на практикуващи, установяваващи чрез внимателно проучване на нуждите и релевантни характеристики на дискурса, целевите групи обучаеми“. Следователно, насочването към специфичните нужди на обучаемите е основна характеристика на АСЦ и анализът на нуждите е фундаментален при разработването на програмите на АСЦ (Hyland, 2009; Bastürkmen, 2013; Shao, Chen, & Guan, 2019). Като една от най-меродавните класификации на характеристиките на АСЦ можем да приемем дефиницията на Dudley-Evans (1998), който разделя последните на две категории:

- Абсолютни характеристики
 - АСЦ отговаря на конкретните нужди на обучаемите,
 - АСЦ използва основната методология на дейностите от дисциплината, която обслужва,
 - АСЦ се фокусира върху езиковите средства, подходящи за извършване на гореспоменатите дейности по отношение на граматика, лексика, регистър, умения за изучаване, дискурс и жанр.
- Променливи характеристики
 - АСЦ може да е свързано или предназначено за конкретни дисциплини,
 - АСЦ може да се използва, в специфични ситуации на преподаване, различна методология от тази за преподаване на общоупотребим английски език,
 - В повечето случаи, АСЦ е предназначено за възрастни обучаеми или за институция за висше образование, или за професионална среда. То, може, обаче да е и за ученици в средното училище,
 - АСЦ обикновено е предназначен за средно напреднали или напреднали ученици,
 - Повечето курсове по АСЦ предполагат някои основни познания за изучавания език.

Английският за специфични цели се промени значително през последните двадесет и пет години и затова някои от постулатите, предложение от Dudley-Evans (1998) се нуждаят от осъвременяване. Например, нивото, от което АСЦ се преподава пада все по-надолу по скалата на Европейската езикова рамка и в днешно време специализиран чужд език може да се учи дори и обучаемият да е на най-ниско възможно ниво – А1.

1.2. Английски за академични цели (ААЦ)

Според Hyland & Shaw (2016) „английският за академични цели обхваща езиковите изследвания и обучение, които се фокусират върху комуникативните нужди и практики на хората, работещи в академични контексти“. В този смисъл обучаемите (студентите) имат две основни потребности. Първо, в чисто педагогически план, те се нуждаят от добро владеене

на специализирания английски в своето учене, например, за да могат да четат от учебници по английски в дисциплината си. В този план на разсъждения, необходимо е да се развият уменията им за четене с разбиране с фокус върху лексиката в съответната дисциплина. Втората им потребност е свързана с професионалната им реализация. Студентите следва да овладеят адекватни умения по отношение на англоезичната култура в сферата на бизнеса, здравеопазването, технологиите. Затова, преподаването на чужд език, основано на комуникативния метод, включва развиване на езикови умения чрез взаимодействия, вградени в смислен контекст.

Основна концепция на комуникативния подход към преподаването на ААЦ е комуникативната компетентност, която включва способността на обучаемия да разбира и използва езика по подходящ начин, за да общува в автентична (а не симулирана) социална и училищна среда (Hymes, 1972; Peluso et al, 2017). Така, комуникативната компетентност е изградена от няколко компонента (по Canale & Swain, 1980):

- Езиков компонент, който включва разбиране и употреба на:
 - a. лексикални средства (ниво лексема)
 - b. морфосинтактични средства (ниво фразема и изреченска структура)
- Социолингвистичен компонент, който включва разбиране на:
 - a. социалните норми в езиковата комуникация (формални, неформални регистри)
 - b. невербално поведение
 - c. културни реалии в езика – идиоми, ситуационно и идиосинкратично познание на дадена култура
- Стратегически компонент, включващ:
 - a. способност за перифраза
 - b. планиране и оценка на комуникативната ефективност
 - c. гладкост и автоматизация на изказа
 - d. модифициране на речта, съобразно аудиторията и целта на комуникация
- Дискурсивен компонент, изискващ разбиране за начините на свързване на идеите чрез:
 - a. модели на организация на текста - кохерентност
 - b. кохезивни структури

Последният от изброените компоненти адресира смислеността на продуцирания текст по отношение на неговото послание, изразено чрез структурирането му- неговата кохерентност и спойката на различните смислови единици – на ниво изречение и на ниво параграф, т.е неговата кохезия.

Изучаването на чужд език в академична среда цели постигане на определено равнище на комуникативна компетентност чрез овладяване на знания, умения и отношения, формиращи чуждоезикова компетентност (Димитрова, 2016). Изграждането на тези чуждоезикови компетентности е сложен процес, включващ множество дейности както от страна на обучаващия, така и от страна на обучаемия. Усвояването на чужд език предопределя появата на необходими възможности за изява на студентите и активното им включване в процеса на обучение, както и необходимост от осигуряване на условия за практическо прилагане на усвояваните знания.

1.3. Проблемно-базираното и проектно-базираното обучение – нови парадигми в усвояването на чужд език

Проблемно-базираното обучение както и проектно-базираното обучение, като негов частен случай, са нови подходи, набиращи популярност и в чуждоезиковото обучение в академична среда. Те са най-модерните проявления на обучението в основата, на което стои комуникативния подход. Особено уместни са и за усвояване на умения в сферата на бизнес комуникацията. Проблемно-базираното обучение възниква в Канада, но бързо набира популярност в Европа. Първоначално, то се използва за целите на обучението по медицина като реакция срещу нарастващата неудовлетвореност от традиционното лекционно обучение. Благодарение на своята гъвкавост и адаптивност, то бързо намира приложение не само в сферата на обучението по медицина, но и в други области на познанието (Matheson & Haas, 2010) като е особено подходящо за сфери, изискващи сериозно ниво на комуникативна компетентност в частност бизнес средата. Varrows (1996, по Нейкова, 2017) предлага модел на проблемно обучение който ясно очертава същностните му характеристики:

- Проблемното обучение поставя в центъра на учебния процес обучаваният,
- Ученето задължително се провежда в малки групи студенти,
- Ролята на преподавателите е на мениджъри на учебния процес - те съдействат и направляват,
- Организационният фокус както и мотивацията за учене зависи от проблемите, които се разрешават,
- Проблемите са движещата сила за развиването на умения за решаване на конкретни проблеми,
- Обучаемият усвоява нова информация, като сам направлява процеса на учене.

Този метод е много иновативен и уместен при преподаването на множество дисциплини, от литература, до биология и физика, в множество среди – училищна, университетска и др. поради своята фокусираност върху продукта и процеса на обучението – уменията за справяне с проблемни ситуации и участниците в процеса – обучаеми и обучавачи. Тайната му се състои в това, че симулира реални ситуации в живота, а не просто дава предварително подготвено общо познание в определена сфера.

В основата си проектно-базираните подходи едва ли са нови. В началото на 20-те години на миналия век Уилям Хърд Килпатрик се застъпва за обучение, базирано на проекти. Според него такова обучение трябва да включва четири компонента: цел, планиране, изпълнение и преценка (Foshay, 1999). Thomas (2000) също твърди, че идеята за възлагане на проекти на учащи се не е нова и ползите от ученето чрез практика отдавна са известни; корените на идеята се могат да се открият още у философа Джон Дюи (Blumenfeld et al., 1991; Krajcik et al., 1998; Foshay, 1999). В продължение на повече от 100 години обучители, споделящи идеите на Дюи, изтъкват ползите от ученето чрез преживяване, и практически дейности. Много обучители са разчитали на личностно ангажиране на обучаемите, проекти, възприемани като предизвикателства, планиранн екскурзии, лабораторни изследвания и интердисциплинарни дейности, които обогатяват и разширяват учебната програма.

Като форма на проблемното-базираното, проектно-базираното обучение (ПБО) представлява педагогически метод, при който пред студентите се поставя изследователски проблем (тема) и те чрез екипна работа трябва да проучат, да съберат и обработят

доказателства, чрез които да защитят поставена от тях теза (Blumenfeld et al. 2000; Хеле и кол., 2006; Димитрова-Дагнева, 2020). ПБО е метод на обучение, фокусиран върху обучаемия (Bell, 2010). Вместо да се използва строг план на урока, който насочва обучаемия по определен път от учебни резултати или цели, базираното на проекти обучение позволява задълбочено изследване на тема (Harris and Katz, 2001). В този ред на мисли, ПБО може да се дефинира като “истинско” учене, а не академична абстракция. ПБО позволява на студентите да развият компетенции чрез активна работа, прилагане на нови идеи, комбиниращи много области на познанието, като всички тези умения напълно наподобяват реалната работа в екип. По-голяма самостоятелност на участниците в този процес е гаранция и за по-високото ниво на мотивация за учене, което води и до поемането на повече отговорности. Някои от основните елементи на ПБО са:

- Ролеви игри, интерактивни дейности, симулиране на реални ситуации, например бизнес преговори,
- Дейности, свързани с овладяване на различни умения, например умение да се презентира пред аудитория,
- Дейности, които изискват изследване и разбиране на множество теми и области – интердисциплинарност, наподобяваща реални ситуации в професионалната кариера,
- Използване и обработване на информация от различни източници – Интернет, речници и др.,
- Избор по отношение на теми, подходи, обработка на информация,
- Сътрудничество, работа в екип,
- Разнообразни методи на комуникация (писане, обсъждане, визуализация, и т.н.),
- Комплексно оценяване – студентите се оценяват съобразно представянето им час, на основата на текущи задачи, тестове, финални изпити (писмени и устни).

Основен методологичен модус, който ПБО предлага, е много широката гама от възможности за употреба на различни подходи към дадена проблем. В този смисъл един от най-подходящите методи, използвани при ПБО, е интердисциплинарният. Интердисциплинарното обучение представлява, според дефиницията, предложена от Неминска (2015: 115): “процес на доближаване/сближаване на познание, методи и похвати от две или повече учебни дисциплини/ научни области в една познавателна дейност с ясна цел: очертаване на тяхно допирно поле за решаване на реален образователен казус, проект и ситуация”. Интердисциплинарността е неизменен компонент от успешното чуждоезиково обучение в областта на бизнеса и икономиката.

1.4. Проблемни области при изучаването на английски за академични цели в българските висши учебни заведения

Основните проблемни области в чуждоезиковото обучение в академична среда в България са в две посоки. Първо, те отразяват формата на преподаване по отношение на хорариума на часове, езиковото ниво, хомогенността на групите за обучение, нивото и методиката на преподаване. Второ, проблемите са свързани с готовността и мотивацията както на обучаемите, така и на обучителите да приложат новите методи на работа, „да влязат в новата парадигма“ на обучение. Двете гореспоменати проблематични области са взаимосвързани, но имат и своите индивидуални особености.

По отношение на първата проблемна област, в българските висши учебни заведения ААЦ е поставен в ситуация на „обслужваща“ дисциплина, като той дори не е задължителен в някои регулирани специалности, като медицина, например. Този му статус определя и недостатъчния хорариум, който най-често обхваща един, два семестъра, в рамките на 30 до 60 учебни часа (Дагнев, 2010). Макар и повечето специалности в множество университети да дават възможност за специализирано факултативно обучение, реалността е, че повечето студенти не го избират поради недооценяването на потребността от усвояване на чуждоезикови умения. Все още битува остарялото мнение, че специализираният език се основава на добър общ английски като в добавка се учат термини по специалността. Освен това, съществен проблем е и нееднаквото входно ниво на студентите по отношение на владенето на английски език. Разделението в групи по ниво не винаги е възможно и поради чисто формални съображения, свързани с приоритета, който се дава на т.н. основни предмети по професията. При този оскъден хорариум не може и дума да става за трайно усвояване на умения на В2 или дори В1 по Европейската езикова рамка от мнозинството обучавани.

Вторият основен проблем, отнасящ се до методиката на преподаване, е „унаследен“ от училищната практика, където аудио-лингвистичният и граматико-преводният метод все още доминират. Студентите намират новите методи, основани на проблемно-базирания и проектно-базирания подходи за трудни за усвояване и изискващи повече усилия. Като прибавим и недостатъчната материална осигуреност, свързана с учебни материали и технически средства, обучението много често придобива скучна и демотивираща форма.

1.4.1. Възможни решения в светлината на навлизането на технологиите в учебния процес

Съществен момент в съвременното обучение като цяло е технологичният - информационният бум, който направи достъпа до знание лесен, а с това промени и парадигмата на самото познание (Дагнев и Сайкова, 2014). На пазара на образованието вече има много технологични „джаджи“, които по дефиниция могат да направят процеса на обучение много по-лек и интересен. Интернет-платформи, интерактивни дъски, дистанционно обучение – това са само някои от плеядата нови обучителни средства, които са на разположение. Освен това, новото поколение е много по-обърнато към технологиите и затова възприема идеята за технологизацията на образованието много по-радушно.

От друга страна в българския образователен контекст през 2020 година настъпи бърза промяна в осъществяването на процеса на преподаване и учене поради настъпилата COVID-19 криза. Това бе промяна от традиционното контактно обучение към онлайн преподаване и учене с помощта на интернет базирани платформи като Moodle, Teams и Google Classroom. Преходът бе бърз, като завари много учители и ученици неподготвени, но за период от две години се установи успешно както по отношение на придобиване на технически опит, така и на адаптиране на учебните дейности, за да отговорят на специфичните изисквания на ААЦ. Множеството изследвания на нагласите на обучаемите и учителите за този преход вдъхват умерен оптимизъм за внедряването и употребата на новите технологии в учебния процес (Fatima, 2020; Ashmara, 2020; Lori & Lawrence, 2020; Novawan et al., 2020; inter alia). Приложението на технологиите няма да реши всички проблеми на чуждоезиковото обучение в академична среда, но може да ги облекчи, да мотивира студентите в по-голяма степен да усвоят необходимите умения. Например, преподавателят може да възложи проекти, които да бъдат презентирани на интерактивна дъска. Индивидуалният подход се улеснява и чрез

интернет платформите, като една част от заниманията могат да се провеждат и онлайн. Теорията е възможно да се усвоява не само от учебници, но и с помощта на големи бази специализирани за областта данни, като например, допълнителни материали по отделни икономически дисциплини на английски и т.н. Съчетаването на интерактивни методи и онлайн обучение с контактно обучение в учебната зала открива много възможности, спомага за увеличаване на гъвкавостта на учебния процес и повишава мотивацията както обучаеми, така и на обучители.

1.5. Цел на изследването

Настоящата разработка има за цел да анализира готовността на студенти бакалаври за работа по методиката на проектно базираното обучение.

2. МЕТОДИ И СРЕДСТВА

Изследването се базира на проведен експеримент с две групи студенти от първи курс в специалността, инструктор диетични хранене от Медицински колеж към Медицинския университет- Пловдив. Едната група служи като контролна, а другата е експериментална. Същността на експеримента се проявява в методиката на обучение. И двете групи се състояха от по дванадесет студенти, но докато контролната група бе обучавана по традиционен начин в рамките на втория семестър на учебната 2022/2023, то при експерименталната бе използвана методиката на проектно-базираното обучение. В експерименталната група ролята на преподавателя бе сведена само до наблюдение и консултиране, докато всички преподавателски дейности бяха извършени от студентите. За целта, те бяха разделени на групи от по двама, като всяка група подготвяше определени тематични материали, включително преподаването на граматичен и лексикален материал.

2.1. Описание на дейностите и задачите.

Контролната група се обучаваше с помощта на учебника „ENGLISH FOR HEALTHCARE PROFESSIONALS: A Coursebook for the Medical Colleges” (Дагнев, 2021). През този втори семестър бяха обхванати четири урочни единици (units), включващи:

- Unit 4. The Medical lab
- Unit 5. Imaging
- Unit 6. Medicines
- Unit 8. Nutrition and diet

В граматичен план бяха изучени следните теми:

- Минало перфектно и Минало продължително продължително(Past Perfect, Past Perfect Continuous)
- Бъдеще време (Futurity – all future forms)
- Герундий и инфинитив (Gerunds and to infinitives)
- Страдателен залог (Passive Voice)
- Словообразуване. Форми (Word formation: adjectives -suffixes, conversion, compound nouns, plurals in medicine)
- Дискурсивни маркери – съюзни думи (Discourse markers – linkers)
- Броими и неброими съществително (Countable and uncountable nouns)
- Модални глаголи (Modality)

Експерименталната група имаше същия тематичен план, като единствената разлика бе в методиката на обучение. Както вече бе споменато, студентите от тази групи сами

осъществиха обучението. Всяка една от шестте подгрупи подготви поне по две граматични категории и три лексико-терминологични области. Представянето на новия материал, както и проверката бяха извършени с помощта на Power Point презентации, предварително подготвени и изнесени в час от членовете на всяка група.

В началото и в края на курса бяха проведени две анкети от типа „Ликертова скала“ с представителите на експерименталната група с цел да се установят нагласите на студентите при започването и завършването на обучителния процес.

Въпроси към анкетата в началото на обучението:

1. Считате ли проектно-базираното обучение за по-ефективно от традиционното обучение?

2. Считате ли, че проектно-базираното обучение би било по-ефективно от традиционното обучение:

а. при преподаването на специфични знания и умения - напр. при преподаване на технически, медицински и други професионални умения.

б. при преподаване на основни граматически категории - напр. глаголни времена, словоред и др.

в. при преподаване на материали, свързани с терминологията – напр. специфични термини в здравеопазването

г. при усъвършенстване на говоренето

3. Смятате ли, че проектно-базираното обучение дава повече увереност в усвояването на англ. език от традиционното обучение?

4. Коя форма на обучение смятате за най-подходяща за усвояване на специализиран чужд език (англ. език):

а. традиционна

б. проектно-базирана

в. онлайн

г. смесена – елементи на стандартна, на онлайн и на проектно-базирана

Въпроси към анкетата в края на обучението:

1. Считате ли проектно базираното обучение за ефективно?

2. Според Вас, какви са предимствата на проектно базираното пред стандартното обучение:

а. То е по-гъвкаво и дава повече възможности за обучаемите.

б. То дава повече начини на представянето на информация - аудио и видео файлове, бази данни, текстове, което води до повече ангажираност на обучаемите.

3. При какви условия проектно базираното обучение е най-ефективно:

а. При преподаването на специфични знания и умения - напр. при преподаване на технически, медицински и други професионални умения.

б. При преподаване на основни граматически категории - напр. глаголни времена, словоред и др.

в. При преподаване на материали, свързани с терминологията - напр. специфични термини в здравеопазването.

4. Смятате ли, че проектно базираното обучение ви дава повече увереност в усвояването на англ. език

5. Коя форма на обучение смятате за най-подходяща за усвояване на специализиран чужд език (англ. език)?

- а. Традиционна
- б. Проектно базирана
- в. Смесена – с елементи на стандартна и на проектно-базирана

Отделно, изследването се основава и на анализ на представянето на двете групи на финалния изпит. Той се състоеше от две части – писмена и устна. Писмената част представляваше тест с петдесет въпроси, главно от типа *multiple choice questions*, *true/false questions*, *fill in the word questions*. В устната част студентите се явяваха по двойки и трябваше да участват най-напред в свободен диалог на професионална тема, след това да съставят диалог по зададена тема и накрая да направят кратко изложение отново на професионална тема, различна от тази във втората част. Тежестта на всяка част на изпита бе 50%.

3. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЯ

Представяме най-напред резултатите от проведените анкети.

Таблица 1. Отговори на студентите от експерименталната група в началото на втория семестър

Въпрос / Отговор	Да, напълно.	По-скоро да.	Не мога да преценя.	По-скоро не.	Не.
1. Считате ли проектно-базираното обучение за по-ефективно от традиционното обучение?					
	2	2	5	3	-
2. Считате ли, че проектно-базираното обучение би било по-ефективно от традиционното обучение:					
а. при преподаването на специфични знания и умения - напр. при преподаване на технически, медицински и други професионални умения.	3	1	7	1	-
б. при преподаване на основни граматически категории - напр. глаголни времена, словоред и др.	2	1	8	1	-
в. при преподаване на материали, свързани с терминологията – напр. специфични термини в здравеопазването	4	1	6	1	-

г. при усъвършенстване на говоренето	8	1	1	2	-
3.Смятате ли, че проектно-базираното обучение дава повече увереност в усвояването на англ. език от традиционното обучение?					
	2	1	4	4	1
4.Коя форма на обучение смятате за най-подходяща за усвояване на специализиран чужд език (англ. език)?					
а. стандартна	4				
б. проектно-базирана	2				
в. онлайн	2				
г. смесена – елементи на стандартна, на онлайн и на проектно-базирана	4				

Таблица 1. представя очакванията на студентите по отношение на проектно-базираното обучение. Както се вижда скептицизмът преобладава, което може да се обясни с факти, че макар и част от тях да са работили с елементи на проектно-базирано обучение, никой не е бил обучаван изцяло по тази методика. Може да се отбележи факта, че никой от респондентите в анкетата не е краен оптимист, а преобладаващото множество отговори „не мога да преценя“ се обуславя от известна доза предпазливост. Студентите, като цяло, са положително настроени по отношение на иновациите в обучението, за което подсказват отговорите им на последния въпрос, което е може би следствие и от опита им с дистанционното обучение по време на ковид пандемията.

Таблица 2. Отговори на студентите от експерименталната група към проведеното обучение след края на обучението.

Въпрос / Отговор					
	Да, напълно.	По-скоро да.	Не мога да преценя.	По-скоро не.	Не.
1.Считате ли проектно-базираното обучение за ефективно?					
	9	2	-	1	-
2. Според Вас, какви са предимствата на проектно-базираното обучение:					
а. То е по-гъвкаво и дава повече възможности за обучаемите	10	-	-	2	-
б. То дава повечето начини на представянето на	12	-	-	-	-

информация - аудио и видео файлове, базиданни, текстове, което води до повече ангажираност на обучаемите.					
3. При какви условия проектно-базираното обучение е най-ефективно:					
а. При преподаването на специфични знания и умения - напр. при преподаване на технически, медицински и други професионални умения.	8	1	1	1	-
б. При преподаване на основни граматически категории - напр. глаголни времена, словоред и др.	5	2	1	4	-
в. При преподаване на материали, свързани с терминологията – напр. специфични термини в здравеопазването	8	3	-	1	-
г. При усъвършенстване на говоренето	12	-	-	-	-
4. Смятате ли, че проектно-базираното обучение ви дава повече увереност в усвояването на англ. език?					
	10	1	1	-	-
5. Коя форма на обучение смятате за най-подходяща за усвояване на специализиран чужд език (англ. език)?					
а. стандартна			2		
б. проектно-базирана			6		
в. смесена – елементи на стандартна и на проектно-базирана			4		

На първия въпрос прави впечатление, че студентите са отговорили почти единодушно, че проектно базираното обучение е ефективно. Този въпрос имаше за цел да провери цялостния ефект на методиката върху студентите. Както се вижда и от отговорите на втория въпрос, студентите считат, че тази методиката дава повече възможности за представяне на информацията, което улеснява придобиването на езикови умения. На третия въпрос, който третира функционалността на методиката съобразно различните езикови

умения, се очертава ялната тенденция за възприемане на проектно базираното обучение като по-ефективно по отношение на преподаването на специфичните умения, свързани с усвояването на терминологията. Отговорите на подточка „г“ на трети въпрос и на четвъртия въпрос недвусмислено показват и отношението на студентите към усъвършенстването на уменията им за говорене на чуждия език. Ако разгледаме отговорите на последния пети въпрос, който има за цел да установи цялостното мнение на студентите по предлаганите методики на работа, ще видим, че като цяло, техните предпочитания са почти напълно в полза на новаторските методи на работа, като само двама студенти (индиректно) не одобряват проектно-базираното обучение или негови варианти.

При съпоставка на резултатите от двете анкети проличава ясно изразена тенденция за формиране на положителна нагласа сред участниците в експеримента след приключването му. Един от факторите за това е липсата на отговори „Не мога да преценя“ във анкетата след края на обучението. Успехът на методиката е изградил почти изцяло позитивна нагласа сред студентите за ползите от иновативното обучение.

Таблица 3. Резултати от диагностичния тест, проведен в началото на втория семестър.

Група - усен изпит	6.00 - 5.50	5.50 – 5.00	5.00 – 4.50	4.50 – 4.00	4.00 – 3.50	3.50 – 3.00
Контролна	2	2	4	3	1	-
Експериментална	2	3	3	2	2	-

Таблица 4. Резултати от писмените финални изпити

Група /писмен изпит	6.00 - 5.50	5.50 – 5.00	5.00 – 4.50	4.50 – 4.00	4.00 – 3.50	3.50 – 3.00
Контролна	2	5	4	-	1	-
Експериментална	3	4	5	-	-	-

Таблица 5. Резултатите от усните финални изпити

Група - усен изпит	6.00 - 5.50	5.50 – 5.00	5.00 – 4.50	4.50 – 4.00	4.00 – 3.50	3.50 – 3.00
Контролна	2	2	4	3	1	-
Експериментална	4	5	3	-	-	-

При анализ на данните от Таблица 3. може да се заключи, че и двете групи тръгват от приблизително равни позиции по отношение на нивото на владеене на езика. Трябва да се отбележи факта, че диагностичният тест бе изцяло в писмена форма и за двете групи, т.е. резултатите от устния изпит не могат да се съпоставят с предишно ниво. Въпреки това, видно е че методиката на проектно базирано обучение е имала благотворно влияние върху експерименталната група, тъй като студентите от нея са показали по-високи резултати от тези в контролната група.

Получените резултати от изследването се споделят от множество подобни разработки на учени, занимаващи се с проектно базирано обучение от целия свят. Apsari et al. (2019) в свое изследване на когнитивните и поведенчески аспекти на проектно-базираното обучение, отбелязват позитивното отношение на участниците в обучението по отношение на свободата на дискусии и обмяната на идеи. Макар и проведено в средата на средното образование, изследването на Vas (2011) показва много сходни резултати с настоящата разработка. Vas (пак там) установява по-добра успеваемост с помощта на проектно-базирана методика при усвояването на езиковите умения от изучаващи английски като чужд език. Подобни изследвания провеждат и Parker (2020), Tran & Tran (2020), като последните двама учени от Виетнам провеждат анкетно изследване сред студенти относно ефективността на ПБО. Дватама изследователи акцентират върху необходимостта от адекватно обучение на преподавателите с цел успешно прилагане на методиките на ПБО.

Bilgin et al. (2015) провеждат изследване сред студенти педагози и установяват постигането на по-високи резултати на финалните тестове при студенти, обучавани по методиката на проектно-базираното обучение. При подобно изследване на Duman & Yavuz (2018), се установяват както значително подобряване на езиковите умения вследствие на приложената проектно-базирана методика в експерименталната група на гореспоменато проучване, така и разлика във финалните тестове спрямо контролната група, обучавана с традиционни методи, в полза на експерименталната група. В многоаспектно и широкомащабно изследване Guo et al. (2020) анализират нагласите на студенти към проектно-базираното обучение, като използват различни методики на анализ. Тяхната разработка е насочена към обучението по технически и компютърни науки, но е релевантна с оглед на изводите, до които достигат, касаещо проектно-базираното обучение. Като използват богат инструментариум на анализ, включително анкети, тестове, документи за самооценка, данни от процеса на обучение, Guo et al. (пак там) недвусмислено препоръчват по-широкообхватна употреба на проектно-базираното и проблемно-базираното обучение. Ако разгледаме разработки на конкретни умения, Harroug & Hellalet (2021) в свое изследване проучват нагласите на обучаемите и учителите в преподаването на английски като чужд език към прилагането на проектно-базираното обучение като метод за подобряване на уменията за говорене. Резултатите от тяхната разработка показват, че както студентите, така и преподавателите имат положително отношение към проектно-базираното обучение, като и двете страни са единодушни, че ПБО по-ефективно като подход от традиционните такива в развиване на говорните умения. В широкообхватно и лонгитудинално изследване Zhang & Ma (2023) разглеждат тенденциите в ПБО през последните двайсет години в Югоизточна Азия и Западна Европа и Северна Америка, като стигат до извода, че проектно-базираното обучение е по-ефективно в тази част на Азия, най-вече по отношение на дизайна на

програмите за обучение в дисциплина като инженерство и технологии, както и се прилага по-ефективно в лабораторните упражнения.

Изброените разработки са само част от огромното количество изследвания в областта на ПБО. Те обаче недвусмислено доказват предимствата както във възприемането на ПБО от учещите английски език като чужд в най-широк смисъл, така и с оглед на успеваемостта при усвояването на езиковите умения.

4. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящото изследване е ограничено по обхват и затова то не може да послужи като определящ критерий за уместността на проектно-базираното обучение в академична среда. Въпреки това, то показва тенденции, които са в унисон със световното развитие в областта на иновативните методики за обучение по чужд език. Цялостно погледнато, проектно-базираното обучение е положително явление в чуждоезиковата подготовка на всички нива и във всички контексти на образованието, тъй като предоставя множество нови подходи и средства, позволяващи по-голяма индивидуализация на учебния процес, както и възможности за по-голяма креативност и от страна на обучаемите, и от страна на обучаващите. ПБО е особено ефективно за придобиване на реални умения за справяне в чуждоезиковата среда, било то академична или всекидневна.

Необходимо е по-нататъшно задълбочаване както на прилагането на тази методика, така и на нейния анализ. Редно е да се каже, че за нейното успешно използване са необходими и повече технически средства – онлайн възможности, интерактивни дъски и т.н. Тези средства обаче са налични в повечето висши учебни заведения в България, така че от тази гледна точка те не представляват проблем. Може би, по-сериозна пречка би била готовността на учителите за работа с тази методика, тъй като освен придобиването на специализирана подготовка, преподавателите трябва да има и желание за работа с нея. Последното е особено проблематично с оглед на по-големите изисквания към самото обучение, което ПБО изисква.

По-широкообхватната употреба на проектно-базираното обучение би създало и предпоставки за повече аналитични разработки върху неговите предимства и недостатъци, за да може самото то да бъде максимално усъвършенствано.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дагнев, Ив. (2010). Особенности при преподаването на английски за специфични цели на студенти по медицински специалности. *Сборник статии от Международна медицинска научна конференция*, Плевен, ISBN: 978-954-756-099-4.

2. Дагнев, Ив., Сайкова, М. (2014). Граници на метаезика: английски като чужд език за студенти по медицина – *Двадесет и четвърта международна научна конференция*, СУБ, Ст. Загора, Volume IV, Number 8, Education, стр. 26-30.

3. Димитрова, Д. (2016). Интерактивни методи за обучение по английски език в началния етап на основното образование. Дисертация за придобиване на ОНС „Доктор“, Автореферат, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“.

4. Димитрова-Дагнева, В. (2020). Конвенционалното и иновативното обучение в часовете по български език и литература. Списание *Детска градина*, Училище бр. 4.

5. Нейкова, М. (2017). Проблемно обучение, електронно учене и мобилни технологии при изучаването на чужд език. *Foreign Language Teaching* Volume 44, Number 2.

6. Неминска, Р. (2015). Преподаването в контекста на педагогическите взаимоотношения. Електронно списание „Педагогически форум”. Година трета, стр. 115.
7. Apsari, Y., Mulyani, E.R., & Lisdawati, I. (2019). Students' attitudes toward implementation of project-based learning. *Journal Of Educational Experts (JEE)*.
8. Ashmara, R. (2020). Teaching English in Virtual Classroom Using WhatsApp During COVID- 19 Pandemic. *Language and Education Journal*, Volume 5, No 1.
9. Barrows, H.S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996, 3-12.
10. Bas, G (2011). Investigating the effect of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *The Online Journal Of New Horizons In Education* - October 2011, Volume 1, Issue 4
11. Bastürkmen, H. (2013). Between territories and domains: an ESP-oriented enquiry in the borders. Course development, genre analysis, and the role of ESP in education. *Open Edition Journal*, DOI: 10.4000/asp.3815
12. Belcher, D. (2009). How research space is created in a diverse research world, *Journal of Second Language Writing*, Volume 18, Issue 4, 2009, pp. 221-234
13. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83, 39 - 43.
14. Bilgin, I., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The Effects of Project Based Learning on Undergraduate Students' Achievement and Self-Efficacy Beliefs towards Science Teaching. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 11, 469-477.
15. Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M. and Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
16. Blumenfeld, P., Fishman, B.J., Krajcik, J.S., Marx, R., & Soloway, E. (2000). Creating Usable Innovations in Systemic Reform: Scaling Up Technology-Embedded Project-Based Science in Urban Schools. *Educational Psychologist*, 35, 149 - 164.
17. Camiciottoli, B., Cr. (2010). Meeting the challenges of European student mobility: Preparing Italian Erasmus students for business lectures in English, *English for Specific Purposes*, Volume 29, Issue 4, pp. 268-280, ISSN 0889-4906.
18. Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, I, p.1.
19. Candlin, C., N., Bruton, C. J. and Leather, J.H.(1976). Doctors in Casualty: Specialist course design from a data base, in *International Review of Applied Linguistics*, 3, 1976
20. Dudley-Evans, T., & Jo, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press.
21. Duman, B., & Yavuz, Ö.K. (2018). The Effect of Project-Based Learning on Students' Attitude Towards English Classes. *Journal of Education and Training Studies*.
22. Ewer, J.R. and Latorre, G.(1969) *A Course in Basic Scientific English*, Longman
23. Fatima, N. (2020). English Language Teaching During the Times of COVID-19- Challenges and Opportunities: A Brief Study of GFP Students in Muscat College. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. Issue 21, Vol. 4.

24. Feak, C. B., & Salehzadeh, J. (2001). Challenges and issues in developing EAP video listening placement assessment: A view from one program. *English for Specific Purposes*, 20, 477–493.
25. Foshay, J. D. (1999). *Project-based multimedia instruction*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan International
26. Guo, P., Saab, N., Post, L.S., & Admiraal, W.F. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*, 102, 101586.
27. Harris, J. H. and Katz, L. G. (2001). *Young investigators: The project approach in the early years*. New York: Teachers College Press.
28. Harroug, D. & Hellalet, S. (2021). Students' and Teachers' Attitudes towards the Effect of Project-Based Learning on the Speaking Skill in Higher Education, *ASJP*, 494-516, (3)6, <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/152562>
29. Helle, L., Tynjala, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education—Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
30. Hyland, K. (2002a). Genre: language, context, and literacy. *Annual review of applied linguistics*, 22, 113–135.
31. Hyland, K. (2009). Specific purpose programs. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 201–217). Oxford: Blackwell.
32. Hyland, K., & Shaw, P. (Eds.). (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge, p.1.
33. Hymes, D.H. (1972). Editorial Introduction to Language in Society. *Language in Society*, 1, 1 - 14.
34. Johns, A. (2013). The history of English for Specific Purposes research. In B. Paltridge & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for Specific Purposes* (pp. 5–30). West Sussex: Wiley.
35. Krajcik, J.S., Czerniak, C.M., & Berger, C.F. (1998). *Teaching Children Science: A Project-Based Approach*. Published by McGraw-Hill College.
36. Lori, G. & Lawrence, Zh. (2020). Teacher Learning in Difficult Times: Examining Foreign Language Teachers' Cognitions About Online Teaching to Tide Over COVID-19. *Frontiers in Psychology*.
37. Matheson & Haas, 2010 Matheson, R., & Haas, B. (2010). Exploring the Foundations for Problem-Based Learning. In *Problem-Based Learning in Health and Social Care*, DOI: 10.1002/9781444320541.ch2
38. Novawan, A., Alvarez-Tosalem, S., Ismailia, T., Wicaksono, J., Setiarini, R. (2020). Students' Experiences of Online English Language Learning by Using YouTube. *Proceedings of the First International Conference on Social Science, Humanity, and Public Health (ICOSHIP 2020)*.2020. Available Online 2 January 2021. DOI <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210101.048>
39. Parker, J.L. (2020). Students' Attitudes toward Project-Based Learning in an Intermediate Spanish Course. *International Journal of Curriculum and Instruction*, v12 n1 p80-97 2020.
40. Peluso, M.J., Savignon, S.J., Musumeci, D., Schalkwijk, E., Esch, K.V., & Elsen, A. (2017). *Interpreting Communicative Language Teaching*.

41. Rodgers, C. (1969). *Freedom to Learn*, Merrill.
42. Selinker, L and Trimble, L. (1976). Scientific and Technical Writing: the Choice of Tense, in *English Teaching Forum*, 14,4, 1976
43. Shao, C., Chen, C., & Guan, S. (2019). ESP for Art Major Undergraduates: From the Perspective of English Learning Motivation. In book: *English for Specific Purposes Instruction and Research*, DOI: 10.1007/978-3-030-32914-3_4
44. Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*, Nelson.
45. Swales, J. (1988). *Episodes in ESP: A source and reference book on the development of English for science and technology*, 2nd impression. New York: Prentice-Hall.
46. Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning executive summary*. San Rafael, CA: The Autodesk Foundation.
47. Tran, T.Q., & Tran, T.N. (2020). Attitudes toward the Use of Project-Based Learning: A Case Study of Vietnamese High School Students. *NRU HSE: Journal of Language & Education (Topic)*.
48. Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press
49. Wozniak, S. (2010). Language needs analysis from a perspective of international professional mobility: The case of French mountain guides. *English for Specific Purposes*, 29, 243–252.
50. Zhang, L. & Ma, Y. (2023) A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Front. Psychol.* 14:1202728. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1202728