

Анелия Кременска

**УЕББАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ  
ПО ЧУЖД ЕЗИК**

**София, 2011**

Монографията е разработена въз основа на успешно защитена дисертация „Модел на уеббазирано обучение по чужд език“ за получаване на образователната и научна степен „доктор“ по научна специалност „Методика на обучението по английски език“ към Софийския университет „Св. Климент Охридски“.

*Научни рецензенти:*

проф. дпн Лиляна Грозданова  
проф. д-р Енчо Герганов  
проф. д-р Димитър Веселинов  
проф. дпн Ганка Косекова  
доц. д-р Татяна Ангелова

*Редактор: доц. дфн Петя Янева*

- © Анелия Кременска, автор, 2011
- © Добрин Ташев – автор на илюстрациите, вкл. тази на корицата, 2011
- © Издателство „Изток-Запад“, 2011

Анелия Кременска

**УЕББАЗИРАНО  
ОБУЧЕНИЕ  
ПО ЧУЖД ЕЗИК**



*Изказвам своята най-сърдечна благодарност на научния ми ръководител – доц. инж. Данаил Данков, за неизменната подкрепа, за доверието в мен, за неговата възискателност към цялостната ми изследователска работа.*

*Благодаря на втория ми ръководител доц. д-р Румяна Пейчева–Форсайт, от която получих ценни съвети и възможност за развитие като изследовател.*

*Най-искрено благодаря на проф. д-р Норбърт Пачлър от Института по образование, Лондонски университет (Institute of Education, University of London), за насоките и за неоценимата помощ, която ми оказа.*

*Благодаря на колегите от Центъра за академични и професионални умения към Института по образование, Лондон (Centre for Academic and Professional Literacies, CAPLITS, Institute of Education, University of London), Рут Ризот и Стивън Хил за професионалните консултации и подкрепата.*

*Изказвам и най-дълбока благодарност към проф. д-р Лиляна Грозданова, проф. д-р Енчо Герганов, проф. д-р Димитър Веселинов, доц. д.ф.н. Петя Янева, доц. д-р Иванка Мавродиева и доц. д-р Наташа Цанова за отделеното време, полезните консултации, съдействие и компетентна оценка.*

*Специална благодарност изказвам на доц. д-р Красен Стефанов и колегите от ръководените от него Университетски изчислителен център и катедра по Информационни технологии за възможностите за професионално и научно развитие, за съдействието и приятелската подкрепа.*

*Благодаря на всички колеги от катедра Методика на чуждоезиковото обучение и на колегите от катедра Англицистика към Факултета по класически и нови филологии за съдействието при извеждане на експеримента, както и на всички останали колеги и приятели, с помощта на които настоящият дисертационен труд стана факт.*

*Благодаря на семейството ми за търпението и безусловната вяра в мен, на които дължа възможността да работя и завърша този труд.*

# СЪДЪРЖАНИЕ

---

<b>Въведение</b>	<b>7</b>
<b>1. Интегриране на технологиите в преподаването и ученето в университетски контекст</b>	<b>15</b>
1.1. Теории на ученето	16
1.2. Модели на дизайн на университетски курс с интегриране на технологии	21
1.3. Етапи на дизайна на уеббазиран курс в университетски контекст	28
1.4. Ефективност на смесеното обучение – критерии, предимства и недостатъци	36
1.5. Интегриране на технологиите в университетски курсове: практики в България	41
1.6. Уеббазирани технологии за обучение по чужд език	46
1.7. Адаптиране на модел за дизайн на уеббазиран курс по чужд език	55
<b>2. Обучение по академично писане</b>	<b>57</b>
2.1. Жанрово-базираното обучение по английски език за академични цели като развитие на комуникативния подход: поява и развитие	57
2.2. Академичен текст, видове класификации на академичните текстове, модели за създаване на академичен текст	65
2.3. Идентифициране на елементите на модул по чуждо-езиково обучение и съответстващите им дейности	78

<b>3. Практическо приложение на уеббазираните технологии за дизайн на дейности за обучение по академично писане на английски език</b>	<b>93</b>
3.1. Описание на изследването	94
3.2. Етапи на изследване в действие за установяване на ефекта от уеббазирани дейности в модул по академично писане	99
3.3. Дизайн на дейности за уеббазирано обучение по академично писане	100
3.4. Създаване на инструментариум	124
<b>4. Резултати от проведеното изследване в действие на дейности за уеббазирано обучение по академично писане</b>	<b>143</b>
4.1. Анализ на данните – Етап 1	143
4.2. Коментар на резултатите и направени промени в резултат от изследването	183
4.3. Анализ на данните – Етап 2	188
4.4. Коментар на резултатите и извеждане на модел на дизайн на уеббазирано обучение за нуждите на Факултета по класически и нови филологии	210
<b>Заклучение</b>	<b>215</b>
<b>Литература</b>	<b>221</b>
<b>Списък с фигури</b>	<b>232</b>
<b>Списък с таблици</b>	<b>235</b>
<b>Приложения</b>	<b>239</b>

## ВЪВЕДЕНИЕ

---

Ученето на език е основна човешка дейност – откакто е било въпрос на физическо оцеляване на вида да сподели опита си в изучаването на околния свят, до превръщането на езика в основен социален фактор в днешния динамичен свят. С изследването му са се занимавали още от древността. То става все по-актуално в глобализиращото се общество, където феномени като интернет постепенно премахват традиционните бариери – географски, технологични, културни. Общуването на чужд език днес се превърна във всекидневие в личен, професионален и академичен план, което се отчита от редица документи (Болонски процес, Национална програма „Информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище“<sup>1</sup>, Национална стратегия за продължаващото професионално обучение<sup>2</sup> на Министерството на образованието, младежта и науката (МОМН), Програма за развитие на образованието, науката и младежките политики в Република България<sup>3</sup>). С това нараства ролята на чуждите езици и се поставят нови изисквания за ефективност на изучаването им. Професионалната реализация изисква умения за създаване на документи като автобиографии, мотивационни писма и различни видове кореспонденция. В академичното израстване и придобиването на учителска правоспособност присъстват жанрове като фор-

---

<sup>1</sup> Достъпна на: <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=505>. Последно посетен: 20.03.2011

<sup>2</sup> Достъпна на: [http://ophrd.government.bg/view\\_doc.php/3582](http://ophrd.government.bg/view_doc.php/3582). Последно посетен: 20.03.2011

<sup>3</sup> Достъпна на: [http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left\\_menu/documents/strategies/programa\\_MOMN-2009-2013.pdf](http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_MOMN-2009-2013.pdf). Последно посетен: 20.03.2011

мално и неформално писмо (имейл), магистърска теза, а такива като академично есе, статия и резюме често са различни форми на курсова работа. В хуманитарните специалности основен елемент на оценяването за получаване на образователна степен магистър е академичният текст магистърска теза, с което развиването на уменията за писане става съществен елемент от дизайна на учебната програма.

От друга страна, интересът към интегриране на съвременните технологии в обучението по чужд език е мотивиран от навлизането им във всички сфери на живота, както и от огромния потенциал, който те имат в областта на изучаването на език. Тенденцията е към по-гъвкаво обучение и преосмисляне на ролята и функциите на преподавателя и обучаемия – условията, механизмите и подходите към обучението като цяло и чуждоезиковото в частност, значително се промениха. Едни от най-значимите промени са: възможност за организиране на учебен процес от нов тип – „по всяко време и от всяко място“, стремеж към индивидуализиране на обучението, достъпност на качествено обучение, намаляване на усилията и цената за създаване и разпространение на материали и т.н. Съвременните технологии, и интернет в частност, създадоха безпрецедентни възможности, специфични за чуждоезиковото обучение, например достъп до автентични материали на и за всевъзможни езици, общуване на изучавания език с други обучаеми навсякъде по света, обмен на добри практики в дизайна на курсове от всякакъв тип, ниво и целева група обучаеми. Осмислянето на тези реалности е от особена важност за държава като нашата, която се стреми към създаване на конкурентоспособни специалисти, заемащи достойно място на пазара на работна ръка в Обединена Европа. Това е отразено в национални и институционални документи, например стратегиите за развитие на образованието в България (Национална стратегия за продължаващото професионално обучение на МОН; „Стратегия за развитието на електронното и дистанционното обучение в Софийски университет“<sup>4</sup>), които акцентират върху интегрирането на информационните и комуникационни технологии във всички степени на образование, (Национална програма „Инфор-

---

<sup>4</sup> Достъпна на: [http://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/obrazovanie/distancionno\\_obuchenie](http://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/obrazovanie/distancionno_obuchenie). Последно посетен: 20.03.2011



мационни и комуникационни технологии (ИКТ) в училище<sup>5</sup>), и особено за целите на продължаващото и професионалното обучение.

В допълнение, материално-техническата база в Софийския университет, и във Факултета по класически и нови филологии в частност, значително се подобри през последните години. Отчита се сериозен интерес към пълноценното използване на технологиите и целенасоченото обучение в тази област, установен чрез поредица от проекти на факултетско, междуфакултетско и международно ниво. Пример в това отношение са проектите на катедрата по Информационни технологии, Факултет по математика и информатика за обучение на обучители за използване и споделяне на електронни материали (напр. „Учителят-новатор“, международен проект по програма Леонардо да Винчи и Share. ТЕС, по 7 РП); създаването и работата на Интегралния център за електронно обучение, с участието на 15 факултета; проекти на Факултета по класически и нови филологии за създаване на електронни материали и обучение на преподавателския състав в интегриране на технологиите в обучението. В същото време, съвременните изследвания върху интегрирането на технологиите в обучението в Софийския университет констатираат относително ниска степен на използване на мултимодалните и мултимедийните възможности на съвременните технологии (Пейчева-Форсайт, 2009а, 2010; Янева и др., 2011). Тенденцията е за представяне на ресурси и материали в електронна форма, като механично се прехвърлят от една медия на друга (например хартиен носител – сканирано изображение на същия).

Вижда се сериозният интерес и напредък в областта, на фона на който се установи, че не е изследван ефектът от използването на уеббазирани технологии за дизайна на дейности по чужд език, което затруднява адекватното им интегриране. Всичко това налага изследване на приложимостта на конкретни технологии за целите на чуждоезиковото обучение. Ефективността на използването на технологиите в дизайна на дейности за курс по Академично писане стои в основата на настоящия труд.

---

<sup>5</sup> Достъпна на: <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=505> Последно посетен: 20.03.2011

В този контекст, изборът на тематична област за настоящия труд беше продиктуван от следните **мотиви**:

Първият мотив е свързан със съвременните тенденции в образованието, които отразяват търсенето на все по-ефективно прилагане на технологиите за обогатяване на учебния опит в чуждоезиковото обучение. Така в центъра на обучението се поставя обучаемият, с неговите индивидуални потребности, опит и компетенции в областта на общуването на чуждия език. Стремелът е да се оптимизира използването на наличните технологии и материално-техническа база във Факултета по класически и нови филологии.

Началният етап на интегриране на технологиите в дизайна на чуждоезикови курсове поставя конкретни предизвикателства от методически, технологичен и организационен характер. Недостатъчното проучване на тази интердисциплинарна област е вторият мотив за настоящото проучване.

Третият мотив се отнася до необходимостта от анализ на практически опит в конкретния контекст, за да се направи информиран избор за оптимизиране на учебния процес. Личният опит на автора в дизайна, провеждането и изучаването на дейности за чуждоезиково обучение с различна степен на интегриране на технологии би могъл да допринесе за разработването на този аспект.

## **1. Изследователски въпроси и работна хипотеза**

Въз основа на установената диспропорция между наличие на потенциал за използване на съвременните технологии в чуждоезиковото обучение и относително ограниченото им прилагане, формулирахме следния **основен въпрос**:

- 1.1. Въздействат ли, в каква посока и в каква степен мултимодалните възможности на уеббазираното обучение по чужд език върху формирането на умения за писане на академичен текст в контекста на уеббазирано обучение на студенти?

**Специфичните въпроси**, на които ще се търси отговор, са два:

- 1.2. Кои модалности и кои медии, предлагани от уеббазираната среда, са най-подходящи за дизайна на дейности за чуждоезиково обучение по писане на академичен текст?

- 1.3. Оказва ли влияние мултимодалното представяне на уеббазираните дейности за развиването на компетенции за писане на академичен текст, в каква посока и в каква степен?

Възможният отговор на изследователските въпроси може да се обобщи като работна хипотеза, която представлява „съждение за същността и взаимовръзката между явленията и процесите на обективната действителност, която има вероятностен характер“ (Бижков, 2007: 166). По представените по-горе въпроси беше формулирана следната **работна хипотеза**:

- 1.4. **Ако** е разработен такъв лингво-дидактически модел, който съчетава следните характеристики: уеббазирано обучение, мултимодалност и използване на виртуалната трансмисионна среда от една страна, и от друга страна жанровия подход и текстуалност, **то** прилагането му довежда до повишаване на ефективността на учене и усъвършенстване на продуктивното речево умение писане у студентите.

## 2. Цел и задачи на изследването

**Цел** на настоящото изследване е да се проследи влиянието на различни компоненти на дизайна на обучение в уеббазирана среда върху развитието на продуктивна компетенция, а именно писане на академичен текст. На базата на това да се разработи модел на дейности за такова обучение с инварианти, гарантиращи методическата ефективност на неговото прилагане върху развиването на уменията писане в академичен контекст у студентите при изучаване на английски език.

За постигането на тази цел са поставени следните **задачи**:

- 2.1. Теоретични задачи, свързани с идентифицираните предметни области – чуждоезиково обучение и интегриране на технологиите в обучението
  - 2.1.1. Да се проучат съвременните теоретични постановки и резултати от изследвания на мултимедийни и мултимодални характеристики на уеббазираните технологии, като се съпоставят със съществуващи модели и добри практики за прилагането на тези технологии за чуждоезиково обучение.
  - 2.1.2. Да се изследват съвременните теоретични постановки, резултати от изследвания и добри практики в съвременното чуждоезиково обучение за академични цели и,

по-конкретно, академично писане. Да се идентифицират характеристиките на конкретни жанрове, етапите и критериите за постигането на успех за всеки от тях.

## 2.2. Практически задачи

- 2.2.1. Получената в резултат на съпоставката матрица да се използва за основа на дизайн на дейности за уеббазиран модул по академично писане за целите на чуждоезиковото обучение на университетско ниво.
- 2.2.2. Да се разработи инструментариум за изследване на дейностите на конкретния модул с оглед на това да се установи въздействие ли и в каква степен изборът на дадена технология върху развиването на умение за писане на академичен текст при обучение на студенти.
- 2.2.3. Да се проведе изследване и да се изучат мненията на студентите по отношение на ефективността на различните технологии, използвани за дизайна на дейности.
- 2.2.4. На базата на систематизирания опит и резултати от изследването да се изведат характеристики на уеббазираните дейности в съответствие с показалите приложимост технологии. Въз основа на тези характеристики да се проектира модел на дейности (с инварианти) за уеббазирано обучение по академично писане на английски език.
- 2.2.5. Да се направи аргументирана прогноза за приложимостта на модела в разнообразен университетски контекст за нуждите на чуждоезиковото обучение (обобщение и ограничения).

## 3. Обект и предмет на проучването

**Обектът** на настоящото изследване е мнението за адекватността на дейностите на студенти от хуманитарна специалност в Софийския университет, взаимодействащи в процеса на уеббазирано (смесено) обучение по чужд език.

**Предметът** е лингво-дидактическата ефективност на дизайна на модул по чужд език от смесен тип (уеббазирано обучение) при изграждането на умения за академично писане в контекста на университетско обучение на студенти.

#### 4. Понятиен апарат

В англоезичните източници под термина **академично писане** (Academic Writing) се има предвид запознаване на студенти с видовете и структурата на научния текст според възприетите такива в англоезичните научни среди. В конкретния университетски контекст се разглежда дисциплината Академично писане (на английски език), утвърдена в учебния план на Магистърска програма „Комуникация: език, литература, медии“, катедра Англицистика, Факултет по класически и нови филологии. Дисциплината има за цел обучение на студенти в създаване на адекватни текстове в разнообразие от жанрове (видове, сортове) за академични цели: структура, стил и формат на текстовете в основни жанрове. Продукт на академичното писане е **академичният текст**, който се разглежда като „създаден на основата на теории, създадени от други, или постановяване на собствено твърдение“ (Gillet, 2010). За обозначаване на видовете (сортовете) академичен текст в англоезичните трудове е широко възприет терминът **жанр**. За целите на настоящия труд, работната дефиниция за жанр е предложената от Дж. Сеуълс (Swales, 1990:33): жанрът е „различаваща се категория на дискурс от всякакъв вид, устен или писмен“.

С все по-комплексното навлизане на технологиите в образованието се създават и нови понятия. Според „Стратегията за развитието на електронното и дистанционното обучение в Софийския университет“, където се цитира докладът на Европейската комисия, **електронно обучение/учене** е „ориентиран към учещия подход на използване на нови мултимедийни технологии и на Интернет за подобряване на качеството на учене чрез улесняване на достъпа до ресурси и услуги, както и до отдалечен обмен и колаборация“. Пак там се дефинира и понятието **„смесено“ обучение** (blended learning), което се характеризира с различна степен на интегриране на информационни и комуникационни технологии в традиционен образователен контекст. За целите на настоящия труд беше възприет терминът **уеббазирано (онлайн) обучение** като „тип електронно обучение, при което преносната среда на учебното съдържание е Мрежата“ („Стратегията за развитието на електронното и дистанционното обучение в Софийския университет“:5) и ще се разбира комбинацията от присъствени занятия с учебно съдържание, което е „конструирано, представено и достъпно чрез Интернет“. **Приложение 1** съдържа подробен списък на термините.

5. За реализиране на настоящото изследване са използвани следните **изследователски методи**:

**5.1. Провеждане на изследване от вида „изследване в действие“** (Action Research), количествено – качествено проучване върху процеса и продукта на чуждоезиково обучение. Изследвани са реално проведени дейности в контекста на жанрово-базирано уеббазирано обучение.

**5.2.** За емпиричното изследване са комбинирани количествени и качествени методи на събиране на данни поради естеството на изследваната материя:

- **качествени:** анализ на текстове, създадени от студентите (входни и изходни равнища); фокус групи; наблюдения;
- **количествени:** стандартизирани тестове за определяне на ниво на владеене на английски език; рефлексии (по метода на ранжиране); анкетно проучване.

**5.3.** За обработката и анализа на данните от емпиричното изследване са използвани **количествени** методи – статистическа обработка на данните от тестовете, рефлексите и анкетата; и **качествени** – анализ на съдържанието: на текстовете, създадени от студентите; анализ на фокус групите, на наблюденията и на отворения въпрос на анкетата.

# 1. ИНТЕГРИРАНЕ НА ТЕХНОЛОГИИТЕ В ПРЕПОДАВАНЕТО И УЧЕНОТО В УНИВЕРСИТЕТСКИ КОНТЕКСТ

---

Поради интердисциплинарния теоретико-приложен характер на материята, в проучването са използвани материали и идеи от различни дисциплини, за да може да се даде по-пълна картина на изследвания проблем. В настоящия обзор са включени четири основни вида източници:

- Ключови трудове, които разглеждат съвременната методика на чуждоезиковото обучение и академичното писане в частност (Swales 1990, 2004; Hyland, 2003, 2004, 2007, 2009; Nayon, 1996; Cheng, 2006, 2008), включително на български автори в областта (Грозданова, 1988, 1989, Василева 1995, 1996, Симеонова, 2000; Шопов, 2002, 2005).
- Ключови трудове, които разглеждат приложението на съвременните технологии в обучението и дизайна на курсове за висшето образование (Николова, 2000; Beetham, 2004, 2009; Garrison et al, 2000, 2001; Garrison & Anderson, 2003; Garrison & Voghan, 2008; Ellis, 2005, 2006; Kress, 2005; Oliver, 1999; Jara & Mohamad, 2008; Chapelle, 2001).
- Доклади от конференции и работни срещи, посветени на съвременни изследвания на електронното обучение у нас (Василева, 2006; Kossekova, 2006; Peytcheva-Forsyth, 2009a; Stefanova et al, 2006)
- Статии и публикации на съвременни български и чужди автори и експерти в областта на изучаването на мултимодалността и използването на електронни медии в обучението и

в частност в чуждоезиковото (Василева, 2002, 2003; Янева и кол., 2011; Bezemer and Kress, 2008, 2009; Daly, 2007; Gilly, 2002; Hudson, 1997).

Изследването представлява сечение на двете предметни области:

- **чуждоезиково обучение**, и по-специално обучение по писане на академичен текст в контекста на жанрово-базирано обучение по чужд език – дефиниране на критериите за академичен текст;
- **уеббазирани технологии за обучението по писане на чужд език** – дефиниране на параметрите на елементите на модул за целите на обучението по жанрово-базирано писане – от гледна точка на мултимодалност и функционалност в уеббазираната среда Мудъл.

За формиране на рамката на това изследване, тези две области са разгледани от позиция на съвременните **теории на ученето** – модели за обучение, подпомагано от технологиите.

### **1.1. Теории на ученето, избор на доминираща теория с оглед на оценяването на приложимостта на уеббазираното обучение от смесен тип за целите на висшето образование (Beetham et al, 2009; Garrison and Voghan, 2008).**

Навлизането на технологиите като интегрална част на всеки аспект на всекидневието ни промени разбиранията за пространство и време, увеличи драстично възможностите за съхранение, обмен и обработка на информация. В случая с образованието, промените, настъпили с появата и въвеждането на технологиите, се асоциират с увеличаването на възможностите за представяне, запазване и доставяне на учебно съдържание, обмен на добри практики, достъпност до качествено обучение, неограничавано от разстояния и в удобно време и др. Много обучители, учители и преподаватели ентузиазирани въвеждат тези новости; критиците им, обаче, отбелязват, че често при такова въвеждане не се отчита педагогическата ефективност на технологиите (Beetham, 2004; Jara and Mohamad, 2007, 2008). Изследванията за възможностите и влиянието на технологиите върху дизайна и методиката на обучението са малко, силно контекстуализирани, и изводите от тях не са еднозначни (пак там).



Характерно е, че се отнасят предимно до чисто технологичните аспекти на интегрирането на технологиите в образованието. В този смисъл, на този етап няма общоприета теоретична основа на дизайна на обучение, подпомагано от технологиите. За целите на настоящото изследване ще бъдат дискутирани съвременните подходи към този проблем, като за улесняване на изложението са въведени и основните понятия в областта.

Теорията има важна роля в осъществяването на педагогическия дизайн, като задава параметрите на обучението: цели, методи за постигането им, дейности и задачи, оценяване, роля на преподавателя и обучаемият. Мейс и С. де Фрат (Mayes & de Fretas, 2009) аргументират необходимостта от познаване на специфичния подход към обучението, обусловен от педагогическите парадигми, които се разглеждат като допълващи се елементи на единен цикъл на обучение, а не като алтернативи. Така, за да бъде дизайнът на електронно обучение осмислен, той трябва да бъде разгледан от всяка теоретична перспектива, която от своя страна поставя акцента върху различни аспекти на обучението. Т. Мейс и С. де Фрат (Mayes & de Fretas, 2009:222) систематизират ключовите характеристики (**табл. 1**), които са в основата на съвременния педагогически дизайн.

Видно е, че съвременните схващания за подходите към ученето са ориентирани към обучаемия и дейностите, които той извършва. Набляга се и на нуждата от интегрираност на дейностите, т.е. комплексно придобиване на знания и умения в съответната област. При преподаването се отчита изключителната важност на съпоставката между дейността и резултатите от нея, както и на обратната връзка в процеса на обучение. Различията между подходите са отчетени по отношение на автентичността на дейностите, като при ситуативния са най-близки до реалния живот и са най-свободно формулирани, за разлика от по-строгото формулираните при асоциативния подход. Други разлики са: ролята на другите участници, доколкото дейността е фокусирана върху запаметяване и у кого е контролът.

Днес за доминираща парадигма на учене се приема конструктивизмът, който в случая на чуждоезиковото обучение се асоциира с комуникативния подход. Тя се основава на разбирането, че не съществува една обща за всички нас действителност, а тя е резултат от конструктивните процеси на индивидите (Шопов, 2005:28).

Таблица 1. Характеристики на теориите на ученето по Т. Мейс и Де Фрат (със съкращения)

	Асоциативен	Конструктивен (индивидуален)	Конструктивен (социален)	Ситуативно
<b>Ученето се възприема как</b>	Изграждане на концепции или компетенции стъпка по стъпка	Разбирането се постига чрез активно търсене (откриване)	Разбирането се постига чрез диалог и сътрудничество	Развитие чрез практика в конкретна общност
<b>Ключови теоретични</b>	Скинър Гане (Инструктивизъм и Дизайн/ Instructionism and Instructional Design)	Пиаже Папе Колб Битс	Виготски (Социално развитие) Лорилард и Паск (Теория на разговора/ Conversation Theory)	Лейв и Венгер (Общности от практикуващи/ Communities of Practice) Кол, Енгстръм, Верд (Теория на дейностите/Activity Theory)
<b>Отражение върху ученето</b>	-дейности, организирани на принципа на рутинност; -напредък на основата на съставни концепции или умения; -ясни цели и обратна връзка; -индивидуализиран път на обучение според представянето.	-активно конструиране и интегриране на концепции; -неструктурирани проблеми; -възможности за рефлексия; -собственост върху задачите.	-развиване на концепции чрез съвместна дейност; -неструктурирани проблеми; -възможности за дискусии и рефлексии; -споделена собственост върху задачите.	-участие в социална практика на търсене и учене; -придобиване на навици и отнoшение, ценности и умения в конкретен контекст; -развиване на идентичност; -развиване на учебни и професионални взаимоотношения.

	Асоциативен	Конструктивен (индивидуален)	Конструктивен (социален)	Ситуативно
<b>Отражение върху преподаването</b>	<p>-анализ, който води до учебни единици като част от едно цяло;</p> <p>-последователност от компонентни умения</p> <p>или концепции;</p> <p>-ясен подход към инструкциите за всяка учебна единица;</p> <p>- силно фокусирани цели.</p>	<p>-интерактивни мултимедийни среди и подходящи предизвикателства;</p> <p>- окуражава се експериментирането и откриването на принципи;</p> <p>- адаптиране на обучението към съществуващите концепции/ умения;</p> <p>-напътстване и моделиране на когнитивни умения, напр. рефлексия.</p>	<p>-колаборативни среди и подходящи предизвикателства;</p> <p>-окуражава се експериментирането и споделянето открития на принципи;</p> <p>-стъпва се на съществуващи концепции и умения;</p> <p>- напътстване и моделиране на когнитивни умения, вкл. социални умения.</p>	<p>-създава сигурност в средата за участниците;</p> <p>-подкрепя израждането на идентичност;</p> <p>- улеснява учебния диалог и взаимоотношения;</p> <p>-разработва разнообразни автентични възможности за учене.</p>
<b>Отражение върху оценяването</b>	<p>-коректно репродуциране на знания и умения;</p> <p>-представяне по компоненти;</p> <p>-ясни критерии: постоянна сигурна обратна връзка.</p>	<p>-разбиране на концепции (приложно знание и умения);</p> <p>-увеличено/ разширено участие/ представяне;</p> <p>- оценява се процесът освен резултатите;</p> <p>- разнообразие от начини на оценяване, награждава според постиженията;</p> <p>-развива самооценяването, оценяването от колеги и личната отговорност.</p>	<p>- разбиране на концепции (приложно знание и умения);</p> <p>- участието е засилено и в различни форми;</p> <p>- оценяват се и процесът, и участието освен резултатите</p> <p>- разнообразие от начини на оценяване, награждава според постиженията;</p> <p>-развива оценяването от колеги и споделяната отговорност.</p>	<p>-оценява се участието;</p> <p>-разнообразно представяне, варианти на контекста;</p> <p>-автентичност спрямо практиката (на ценности, въвания, компетенции);</p> <p>-включва участието на другите (peers).</p>

<b>Примери за педагогически подходи</b>	Направлявани инструкции (Guided Instruction) Drill and Practice Instructional Design Socratic Dialogue	Cognitive Scaffolding Experiential Learning (based on Kolv's Learning Cycle) Учене чрез експеримент Конструктивистки учебни среди Проблемно-базирано обучение (Problem-based) Обучение, базирано на изследване (Research-based)	Обучение на реципрочен принцип (Reciprocal teaching) Модел на базата на разговора (Conversational model) Подпомагано от компютри колаборативно обучение (computer-supported collaborative learning)	(Cognitive) Apprenticeship Ситуирано обучение (Продължаващо) професионално развитие Участие (Legitimate peripheral participation) Обучение на работното място (Work-based)
<b>← По-строго структурирани учебни задания / по-автентични контекстове за учене →</b>				
<p>Всички подходи наблягат на:</p> <p>При ученето:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• изключителната важност на <i>дейността/активността</i> от страна на обучаемия</li> <li>• нуждата от <i>интегрираност</i> на дейностите, напр. <ul style="list-style-type: none"> <li>o асоциативно (вграждане на компонентни умения и знания в разширеното участие/представяне)</li> <li>o конструктивно (интегриране на умения и знание, планиране, рефлексии)</li> <li>o ситуативно (изграждане на идентичност и роли)</li> </ul> </li> </ul> <p>При преподаването:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>конструктивно съпоставяне</i> на дейностите с резултатите</li> <li>• <i>важност на обратната връзка</i> (вътрешна и външна)</li> </ul> <p>Те се различават по:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>автентичността</i> на дейностите (посоката е →)</li> <li>• <i>спирогост на формулировката</i> на структурата и последователността на дейностите (посоката е ←)</li> <li>• <i>ролята и важността на другите участници</i> в медирането на дейността (посоката е →)</li> <li>• <i>фокусирането върху запомняне/ възпроизвеждане (retention/ reproduction) или рефлексивността/ усвояването (reflection/ internalization)</i></li> <li>• <i>у кого е контролът</i> (напр. у преподавателя, у обучаемия, у общността)</li> </ul>				

С интегрирането на технологиите се обосновава и появата на комуналния конструктивизъм. Той изнася отговорността за обучението към общността от обучаеми, където се създава знание, размерът на което надхвърля сумата от индивидуално постигнатите знания (Holmes et al, 2001:4).

## **1.2. Модели на дизайн на университетски курс с интегриране на технологии**

Във връзка с първата теоретична задача пред настоящото изследване са разгледани възможностите, които технологиите предлагат за оптимизиране на обучението по чужд език в университетски контекст.

За целта са разгледани теоретични и приложни аспекти, както и добри практики за въвеждане на технологии в обучението и в частност в чуждоезиковото такова.

Новите реалности на интегриране на технологиите в образованието водят до сложна система от зависимости, както по отношение на общуването обучаващ – обучаем и осъзнаване на собствената отговорност за успешното обучение, така и в осъществяването на контакта човек – машина. Електронното обучение често се приема за силно мотивиращо. Има много случаи обаче, при които има явно несъответствие между очакванията за висока ефективност и получените резултати. Причините за това несъвпадение могат да са много и разнообразни. За да бъдат систематизирани, е нужно да се конструира модел на електронно обучение, който да спомага за дизайна на ефективно обучение.

Идеята, че технологиите могат да подпомогнат ученето, води до въпроса как те трябва да бъдат използвани. Дизайнът на курс или модул за обучение остава изключително сложен и индивидуализиран процес, зависещ както от предметната област, така и от философията, възприета от дизайнера по отношение на обучението, и не на последно място от конкретния образователен контекст (изисквания, ниво на обучение, обучаеми и т.н.). В случая на създаване на курс, подпомаган от технологиите, се изискват и познания за възможностите на технологиите за целите на обучението в конкретната предметна област, с което уменията и знанията, необходими на дизайнера, стават още по-комплексни. Според Инглиз и др. (в Anagnostopoulou, 2002:3),

преподавателят трябва да има познания в три основни области: информационни технологии (IT – Information Technology), дизайн на обучителни програми (instructional design), и познания по предмета на обучение. Малко е вероятно един човек да е експерт и в трите области. Както в К. Анагностополу (Anagnostopoulou, 2002), така и в Х. Бийтъм (Beetham, 2004) се отбелязва, че в рамките на дадена институция, дизайнът на цялостна учебна програма често е колаборативен процес. Докато конкретни дейности или ресурси са създавани предимно от самите преподаватели (с помощта на обучаемите), то по-комплексният дизайн на модул често изисква експертност, не непременно присъща на преподавателя. Така още едно важно решение е дали и кога преподавателят да възприеме ролята на дизайнер и до каква степен, както и на кои етапи е по-подходящо дизайнът да се осъществи колаборативно.

Схема на зависимостта между това какъв вид дизайн да се предпочете според това коя парадигма е най-подходяща за конкретна ситуация дава М. Хенли (Hanley, 2009). Той разглежда дизайна като функция на теорията с помощта на седем въпроса: Как се осъществява ученето?, Кои фактори му влияят?, Каква е ролята на паметта?, Как се осъществява трансферът?, Кои типове учене са най-добре описани от теорията? Кои основни принципи съответстват на дизайна?, Как трябва да се структурират указанията за работа, за да улеснят ученето? На базата на тези въпроси М. Хенли заключава, че в зависимост от вида на обучителната програма може да се избере подходяща парадигма и съответен подход към дизайна (**табл. 2**). Подобна философия се застъпва и от Бийтъм и др. (Beetham et al, 2009), където използването на конкретна педагогическа парадигма се разглежда като функция на целите на обучение и учебния контекст.

Пример за различни степени на интегриране на конкретен вид технологии е моделът на Дж. Кук (**табл. 3**) (O’Leary, 2004), който описва нивата на сложност на приложение на виртуалните среди за обучение (ВУС). Преподавателят може да вземе решение за това на какво ниво да интегрира ВУС в собствената си практика, като се съобрази с конкретния контекст, налични технологии, време, с което разполага за дизайн на курса и т.н. Вижда се, че възможностите варират широко: от най-простото

разпространение на материали до най-сложното – пълно интегриране на дейностите за общуване и обратна връзка с доставяне то на учебно съдържание.



С цел процесът на дизайн да бъде направен по-експлицитен и да бъде опростен, учени и практики създават огромен набор от модели, с които се опитват да предпишат последователност и планиране на дизайна. Повечето такива модели започват със задаване на цели и очаквани резултати от обучението, след което идентифицират темите, които ще се разгледат, и тяхната последователност, избират се методи на обучение и ресурси, планира се оценяването, а най-накрая се оценява дизайнът (Beetham, 2004: 41-52).

Докато терминът „електронно обучение“ е относително изчистен като дефиниция, то терминът „модел“ на дизайна на обучение е разбран различно от различните групи участници в учебния процес, както показва анализът на Х. Бийтъм, направен в рамките на проектите на JISC (Beetham, 2004; JISC projects). Тук представяме как се дефинират различни видове модели, както е обобщено от същия автор.

**Таблица 2.** Учебна програма, теория на ученето и подход към дизайна: съпоставка (по Hanley, 2009)

Обучителна програма	Теория на учене / Подход към дизайна (Instructional Design Approach)
Въвеждащо обучение (начинаещи)	Бихейвиористкият/ Когнитивисткият подход работят най-добре. Указанията за работа са дефинирани предварително, в конкретна последователност и съответстват на зададени критерии.
Обучение за напреднали	Когнитивисткият/ Конструктивисткият подход работят най-добре. Задачите изискват повишено ниво на обработка (схематична организация, аналогии и т.н.).
Развиване на експертност	Конструктивисткият подход работи най-добре. Задачите, свързани с експертност в предметната област, изискват високи нива на анализ и решаване на проблеми (ситуативно учене, социално съгласуване и когнитивна съвместна работа).

**Таблица 3.** Нива на сложност на приложение на Виртуални учебни среди (ВУС, VLE), по модела на Дж. Кук (в O’Leary, 2004:2)

Просто прилагане на ВУС 	<p><b>Като лесен и бърз начин да се използва Мрежата за разпространение на материали за курса и да се администрира курсът.</b> – Така може да се избегнат логистичните трудности и техническата сложност при създаване на уебсайт от самото му начало. Материалите периодично се „качват“ (upload) във ВУС, която изпълнява функцията на архив на курса.</p>
	<p><b>Да действа като портал към допълнителни онлайн материали.</b> – Може да съдържа страници с връзки (линкове) или други уеб ресурси. ВУС може да се използва за групиране на връзките (линковете) в смислени категории и да позволява студентите да добавят свои линкове.</p>
	<p><b>Да създава възможност за общуване между студентите, учителите и външни участници в обучението</b> най-често с помощта на форум (или чат) или уеббазирани имейл услуги, които позволяват на студентите да задават въпроси и да коментират проблематиката на курса. Това е особено полезно при общуване на групи обучаеми, отдалечени физически (географски).</p>
	<p><b>Да създаде „обвивка“ за компютъризирани ресурси за обучение</b> – ВУС позволяват да се вградят в сайта на курса обучаващи програми, например симулации или интерактивни упътвания; сайтът позволява готови за използване конструкции за вграждане на такива програми, както и връзка с онлайн упражнения (quizzes) и други материали.</p>
	<p><b>Да предложи допълнителна изпитна подготовка, както и администрирането на краен изпит.</b> – Тук може да се използва база данни от въпроси, които да генерират упражнения за самооценяване, като след това същата база данни се използва за изпитните упражнения, които да бъдат направени достъпни за студентите в конкретен момент.</p>
	<p><b>Да предостави допълнителни обяснения за студентите, които не могат да присъстват.</b> – Това може да включва добавяне на онлайн упътвания и упражнения за самоконтрол към лекциите, като се наблегне на областите, които студентите намират за трудни. Допълнителни обяснения могат да бъдат предложени с помощта на дискуссионни групи.</p>
	<p><b>Да служи за платформа на колаборативни проекти на студенти.</b> – ВУС могат да се използват от преподавателя да постави задача и да отговаря на въпроси на студентите, свързани с тази задача. Студентите, от своя страна, могат да използват комуникационните функции на ВУС, за да работят заедно по задачата, да разменят мнения и предложения за решаването ѝ.</p>
	<p><b>Да предлага онлайн курсове с напълно интегрирани дейности (напр. дистанционни курсове).</b> – Това може да включва представяне на всички материали за курса, осъществяване на общуване преподавател – обучаем и обучаем – обучаем, самооценяване, мониторинг на това как се развива обучението при всеки студент, предаване на курсови работи и връщане на коментар по тях. Дейностите интегрират общуване и обратна връзка с доставяне на учебно съдържание.</p>
	Сложно прилагане на ВУС 



Терминът *модел от гледна точка на практиката* (на преподавателите, дизайнери на учебни програми) често се използва в смисълна „подход към ученето и обучението“, проблемно-базиран, базиран на очакваните резултати или конструктивистки подход. Практиците отбелязват нуждата от насоки за приложимостта на даден подход към конкретен контекст. През последните години се работи по голям брой проекти и изследвания на отделни случаи, финансирани от редица програми, които целят създаването на такива насоки. В резултат на тези проекти се появяват голям брой модели, които обаче не използват единна терминология, така че е изключително трудно да бъдат анализирани и сравнени, както и да бъде оценена приложимостта им в зависимост от контекста.

Под *модел от гледна точка на изследователите* се разбира начин да се обясни и изучи какво се случва в учебния контекст. В този смисъл това са по-абстрактни, теоретични модели, които предлагат рамка за оценяване на практическите модели, възможност за описване и сравнение на практическите модели, както и анализ дали нов практически модел е нужен за конкретен учебен контекст.

Техническите параметри и необходимостта от стандартизиране водят до друго разбиране за понятието модел – *технически е моделът от гледна точка на разработчиците*, от гледна точка на структурирането на репрезентациите – например дадена виртуална учебна среда зависи от отделни взаимозависими модели на данни, отнасящи се до потребителите, административните процедури, учебното съдържание и т.н. Основен проблем на дизайна и приложението на моделите на практика е до каква степен даден технически модел поддържа прилагането на практически модел.

Голяма част от наличната литература разглежда въвеждането на технологиите на институционално ниво, при което *организационните модели* имат съществена роля. Тъй като институциите работят по установени вече структури, организационните модели са значително повече от педагогическите такива. Електронното обучение се случва в конкретен организационен контекст, в който ролите на участниците, инфраструктурата, процедурите за оценяване и т.н. са дефинирани. Съществуващите модели третираат по различен начин тези характеристики на контекста; съществуват опити да се създадат модели, които да обединяват възможните параметри и да дефинират характеристиките на единен

модел на институционно ниво (Concurrent JISC programme into MLEs in Lifelong Learning; Beetham, 2004; JISC projects).

Може да се аргументира и индивидуален *модел на учене* в зависимост от петия вид участници в обучителния процес – самите обучаеми. Имплицитността на този модел може да се направи подстъпна за обучаемите посредством електронни портфолия, рефлексии и анкети за стиловете на учене. Тези модели безспорно са най-значими за успеха на обучението и, също както организационните, могат да бъдат заложени като част от практическите модели.

Опит да се обединят тези видове модели прави Кан (Khan, 2006), който дискутира взаимовръзките между елементите на електронното обучение: етичните, институционалните, педагогическите, технологичните, дизайнерските, оценяващите и поддържащите<sup>6</sup>. Така моделите за дизайн на електронно обучение също могат да се разгледат от позиция на използваната педагогическа философия – примери за такива сравнения и описания (класификации) са представени от Райдър (Ryder, 2010), който систематизира повече от 30 съществуващи модела.

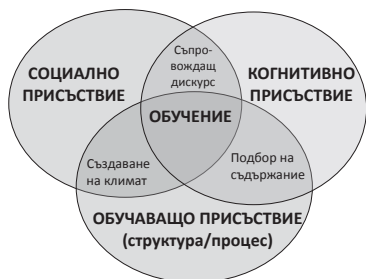
За целите на настоящото изследване избраният модел е Рамката на Гарисън (Garrison & Anderson, 2003), тъй като съчетава представянето на теоретичната структура на смесено обучение (blended learning) с практически насоки за прилагането ѝ в различен образователен контекст. Дефиницията на Гарисън за смесено обучение е „добре обмислено съчетаване на присъствен и онлайн обучителен опит“ (Garrison & Voghan, 2008:5), което по същество отговаря на приетата дефиниция за уеббазирано обучение в настоящото изследване.

За създаването на тази рамка Гарисън се основава на анализа на голям брой изследвания на курсове, доказали ефективността си за висшето образование на практика. Така, в съвместна разработка с Андерсън, а по-късно и с Воън, той представя цялостен теоретико-приложен модел за прилагането и изследването на смесеното обучение на университетско ниво (Garrison & Anderson, 2003; Garrison & Voghan, 2008). Рамката принципно обединява социалното присъствие – като дизайн на учебна програма, когнитивното присъствие (стратегии на обучение) и обу-

---

<sup>6</sup> Достъпен на: <http://asianvu.com/bookstoread/framework/>. Последно посетен: 12.09.2010

чаващото присъствие (интегрирането на технологиите) (фиг. 1а) (Garrison & Voghan, 2008:18). Моделът е рекурсивен, като всеки от елементите му подпомага другите два. Всяко от тези присъствия отразява категориите и индикаторите, които операционализират елементите, използвани за учене и дизайн на обучението и ученето. Така към социалното присъствие се отнасят категориите: отворена комуникация, групова кохезия. Примерните индикатори за тези категории са афективни (на индивида): осигуряване на възможност за изказване на мнение в нерискова среда, окуражаване на взаимодействието, изразяване на емоции (Garrison & Voghan, 2008:19). Категориите на когнитивното присъствие са: събитие, което да дава начало; изследователска работа; интегриране; разрешаване на проблем. Те могат да бъдат отчетени с помощта на изследване на: наличие на интерес, размяна на информация, свързване на идеи, прилагане на нови идеи. Обучителното присъствие се състои от категориите: дизайн и организация, подпомагане на дискурса, директно обучение (инструкции). Те могат да се отчетат с помощта на индикатори като: установяване на курикулум и методи, споделяне на лично мнение, насочваща дискусия.



1а



1б

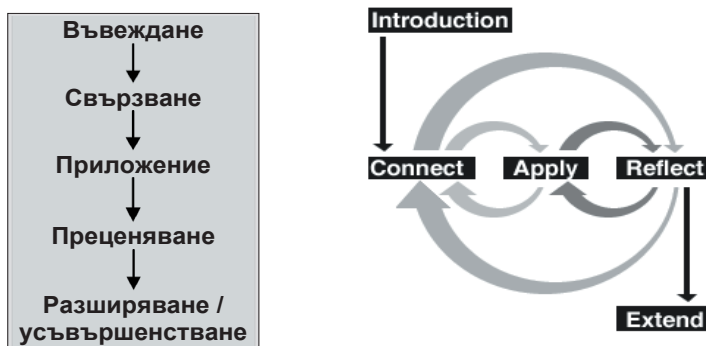
**Фигура 1.** Рамка на Гарисън за смесено обучение и конкретизирането ѝ за даден контекст (в Garrison & Voghan, 2008:18)

Примерна адаптация на модела за редизайн на традиционен университетски курс в такъв от смесен тип е дадена на фиг. 1б (Garrison & Voghan, 2008:181), с което се демонстрира конкретизирането на модела и свеждането му до решаването на практически задачи. Целта на редизайна в този случай е изнасянето на значителна част от дейностите онлайн, като по този начин се

осигурява допълване на най-добрите характеристики на присъственото обучение с възможностите на онлайн обучението да подкрепя активното, самонаправлявано учене. Ето защо в настоящия труд уеббазираното обучение, като форма на смесено обучение, е прието за подходящ формат за обучение по чужд език в университетски контекст (Garrison & Anderson, 2003, Garrison & Vaughan, 2008, Peytcheva-Forsyth, 2009a, б).

### 1.3. Етапи на дизайна на уеббазиран курс в университетски контекст

Етапите на дизайна на курс/модул често се представят като циклична структура, с цел да се отразява динамиката на изискванията към обучението и да се адаптира към конкретните потребности на обучаемите. В указанията на Мидълсекс Юнивърсити (Anagnostopoulou, 2002) процесът на дизайн се представя като състоящ се от пет етапа, които контекстуализират дизайна на обучителни дейности. Моделът I CARE (фиг. 2), използван от Мидлсекс Юнивърсити (пак там) за дизайн на онлайн курсове, отразява нелинейната структура на процеса на създаване на електронен курс. Центърът за развитие на образованието към цитирания университет адаптира модела I CARE и разработва шаблони с вградени указания за използване от преподаватели с малък опит в дизайна на електронни курсове.



Първоначален модел I CARE

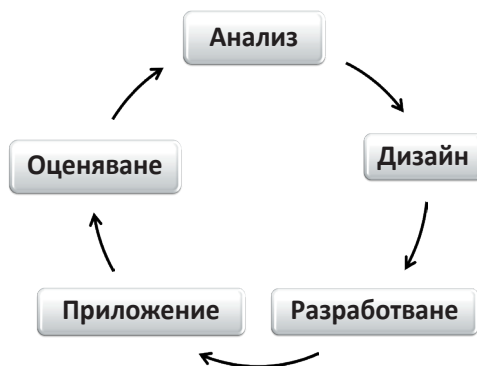
I CARE, както се използва в Middlesex University

Фигура 2. Модел на създаване на курс – първоначален и адаптиран (в Anagnostopoulou, 2002)

Фардъли (Fardouly, 1998) предлага въпроси, които да насочват дизайнера на всеки етап от процеса на създаване на курс. В **таблица 4** са представени петте етапа, предложени от автора, както и въпросите за всеки от тях. Спецификата на онлайн обучението е отразена в допълнителни въпроси, което прави този модел приложим при създаването на уеббазиран курс, който съчетава присъствено обучение от традиционен тип с онлайн обучение.

В насоките за редизайн за смесено обучение за целите на висшето образование на Р. Гарисън (Garrison & Vaughan, 2008) също се предлагат въпроси за коментар, така че да се осъществят етапите на редизайна в случая на смесено обучение. Това дава основание да се съпостави предложения списък от въпроси според етапите на дизайна, разработен от Гарисън и Воън (Garrison & Vaughan, 2008:177) с тези на Фардъли (**табл. 4**). Установява се съответствие, в резултат на което предложените въпроси могат да се използват директно като списък задачи в процеса на редизайн. Демонстрира се ориентиран към потребностите на обучаемите дизайн, който експлицитно е базиран на дейности при Гарисън и Воън. Така предложените в **таблица 4** етапи и насоки са в основата на обсъждания (ре)дизайн на дейности за курс по академично писане на английски език.

Цикличността при създаване на университетски курс от смесен тип според представените етапи на дизайна (**фиг. 2** и **табл. 4**) може да се онагледя така:



**Фигура 3.** Цикличност на дизайна на университетски курс от смесен тип (по етапите на Гарисън)

**Таблица 4.** Етапи на дизайна на университетски курс от смесен тип (по Фардъли и Гарисън и Воън)

	<b>Н. Фардъли</b>	<b>Р. Гарисън и Н. Воън</b>
1	<p><b>Анализ</b> Кои са обучаемите? Какво ги характеризира? Как могат да бъдат мотивирани? Какво вече знаят? Какво имат нуждата да знаят? Какво може да им попречи?</p>	<p><b>Анализ</b> Осмисляне на цялостната картина и идентифициране какво да се запази и какво – да се трансформира.</p>
2	<p><b>Планиране на учебна програма (дизайн)</b> <b>Основни въпроси:</b> Какви цели са поставени пред програмата? Могат ли тези цели да се измерят? Какви умения/знания трябва да бъдат развити? Какви са подходящите взаимодействия, които трябва да се състоят? Какви стратегии ще бъдат приложени? Как ще бъде подредено съдържанието? Как ще се подпомага възприемането у студентите? <b>Когато се създава онлайн курс:</b> Коя е най-подходящата онлайн среда? Избор и преглед на цялостния подход, как да изглежда крайният продукт. Създаване на интерактивно съдържание, което да използва оптимално възможностите на онлайн обучението. Включване на колаборативни елементи.</p>	<p><b>Дизайн</b> Идентифициране на обучителните дейности, планиране на оценяването, определяне на ключовите елементи на курса.</p>
3	<p><b>Разработване</b> <b>Основни въпроси:</b> Какви източници ще бъдат използвани? Как ще бъде организирано и координирано разработването? Конкретният план (дизайн на курс) създава ли възможност за пълноценно посрещане на нуждите на различни стилове на учене? <b>Когато се създава онлайн курс:</b> Предлагане на материала в разнообразие от формати, така че студентите да могат да изберат предпочитания от всеки от тях. Взаимодействията трябва да са иновационни и креативни.</p>	<p><b>Разработване</b> Създаване на дейности, план за оценяване и съдържание на курса</p>
4	<p><b>Приложение</b> <b>Основни въпроси:</b> Кой е най-ефективният начин да се приложи създаденият курс? Как могат студентите и преподавателите да го използват най-ефективно? <b>Когато се създава онлайн курс:</b> Готовност за алтернативно поднасяне на информацията.</p>	<p><b>Приложение</b> Апробация на курса</p>
5	<p><b>Оценка</b> <b>Основни въпроси:</b> Как ще се оценява дали са спазени стандартите за инструкции? Как може да се обогати възможността за учене? Какви подобрения могат да бъдат направени?</p>	<p><b>Оценяване</b> Определяне на ефективността на курса от смесен тип и разпространение на резултатите.</p>