

ПРОЕКТОБАЗИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК – СРЕДСТВО ЗА ПОВИШАВАНЕ МОТИВАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ

Ива Топчиева

СУ „Св. Паисий Хилендарски“ – Върбица

Резюме. Статията разглежда прилагането на проектобазирания метод на обучение в часовете по английски език и възможностите, които той дава на учителите да създават задачи, чиято сложност и откритост имитират проблеми в реалния свят. Учениците могат да видят междупредметния характер на тези задачи и да осъзнаят, че всяка задача може да има повече от едно решение. Учениците, които имат свободата да избират различни стратегии и подходи, могат да се ангажират по-активно в процеса на обучение, повишавайки по този начин мотивацията си за изучаването на чуждия език. Представени и приложени в часовете са теоретичните основи на проектобазирания метод на обучение, обсъдени са срещнатите трудности и са представени ползите от участието на учениците в проекта.

Ключови думи: проектобазирано обучение; обучение по английски език; мотивация

Въведение

Ученето чрез опит представлява промяна в поведението на едно лице вследствие на практическото прилагане на изводите, направени от анализа на неговия личен опит. При ученето чрез преживяване познанието се формира посредством трансформация на опита. Такъв вид обучение има тогава, когато даден индивид разсъждава върху знанията, прави критичен анализ, отсявайки полезното и важното, което трябва да запомни, и впоследствие прилага на следващото занятие това, което е научил (Mezirow, 1991). При ученето чрез опит обучаемите участват в „конкретни дейности, даващи им възможност да изпробват това, което учат“ и „възможността да влияят на тези дейности“ (Silberman, 2007), тъй като „ученето е процес, при който знанието се създава чрез трансформация на опита“ (Kolb, 1984). Ученето чрез опит е свързано с проектния метод, който, от своя страна, е „естествено продължение на това, което вече се е случило в час“ (Stoller, 2002: 109), отворен обучителен процес, границите на който не

са строго определени, който се развива във връзка със специфичния контекст на преподаване и нуждите и интересите на учениците (Frey, 1986; Kriwas, 2007). Проектният метод произлиза от прагматизма – философско течение, появило се в средата на XIX век и насърчаващо практическото приложение на знанията във всекидневието (Frey, 1986). Прилагането на проектния метод е на основата на следните педагогически принципи: а) насърчаване на приложните дейности за сметка на запаметяването и теоретизирането; б) активно участие на учениците в обучителния процес; в) използване на факти, свързани с непосредствената действителност, като източник на обучение.

Ползи от работата по проекти при обучението по английски език

В литературата се посочват много ползи от включването на работата по проекти при изучаването на чужд език. На първо място, процесът, водещ до крайния продукт на проекта, дава възможност на учениците да развият своята увереност и самостоятелност (Fried-Booth, 2002). Освен това учениците демонстрират повишено самочувствие и позитивни нагласи към ученето (Stoller, 2006). Повишава се тяхната автономност, особено когато са активно включени в планирането на проекта (например избор на тема). Други често споменавани ползи са повишаването на социалните умения, както и тези за общуване, заедно със сплотяването на екипа.

Друга посочена полза са подобрените езикови умения. Тъй като учениците са ангажирани в целенасочено общуване, за да изпълнят автентични дейности, те имат възможност да използват езика в сравнително естествен контекст (Haines, 1989) и да участват в смислени дейности, изискващи автентичната употреба на езика. Тези дейности са предназначени не само да развият умения за мислене и решаване на проблеми, които са важни и в извънучилищен контекст, но и да насърчат мотивацията и желанието за учене у учениците. Автентичните дейности са задачи с реално значение и полезност, „които се интегрират в учебния план и осигуряват подходящи нива на сложност, позволявайки на учениците да изберат до каква степен и на какво ниво на трудност да се включат (Jonassen, 1991). Сред другите характеристики е и фактът, че автентичните дейности са съотнесими към реалния живот и дават възможност на учениците да разгледат задачите от различни гледни точки, да подобрят взаимодействието помежду си и да приемат конкурентни решения и разнообразие на резултатите. Освен всичко друго проектобазираното обучение дава възможност и за „естествено интегриране на езиковите умения“ (Stoller, 2006:33).

Друга полза е, че тъй като работата по проекта се развива в съответствие със специфичния контекст и интересите на учениците, мотивацията, ангажираността и задоволството на последните се повишават. От мотивационна гледна точка, същността на проектите като автентични задачи ги превръща в

по-смислени за учениците, повишава интереса и мотивацията им за участие, насърчава ученето. Задоволството и мотивацията произтичат и от факта, че езикът на класната стая не е предварително определен, а зависи от естеството на проекта.

Развитието на уменията за решаване на проблеми и критическо мислене е друг положителен ефект от прилагането на проектобазираното обучение (Allen, 2004). Тези умения са много важни, тъй като са приложими и в живота извън класната стая.

Ролята на учителя в проектобазираното обучение

Ефективното проектобазирано обучение изисква учителят да поеме различна роля. Тази роля е не на доминиращ фактор в учебния процес, а по-скоро на съветник, координатор и посредник. При прилагане на проектния метод фокусът на учебния процес се премества от учителя към учениците, от индивидуалната работа към работата в групи.

Етапи на работата по проект в часовете по английски език

Следните основни етапи могат да бъдат приложени, за да бъде един проект успешно изпълнен.

Обсъждане. Този етап включва избор на тема на проекта и проучване нагласата на учениците към нея, като целта е да се предизвика интерес и да се създаде подходящ за проучвания и разсъждения климат. Темата се избира след дискусия между всички участници в проекта и учителя. Първоначалният стимул може да се появи от учебната програма или след дискусия по тема от местен или глобален интерес, от статия от интернет, вестник или списание (Brinia, 2006).

Конструиране на дейностите по проекта. Този етап включва сформирането на групите и разпределяне на ролите, решения, свързани с методологията, източниците на информация, бъдещите дейности и местата, извън класната стая, които ще бъдат посетени от учениците. Колкото по-добре организирано е структурирането на дейностите, толкова по-лесно и бързо ще се осъществят изследователските дейности.

Провеждане на дейностите по проекта. На този етап групата провежда дейностите, определени в предходния. Учениците събират информация, преработват я и я категоризират. Ако се сметне за необходимо, може да има прекъсвания за обмен на информация и обратна връзка, по време на които учениците обсъждат въпроси, свързани с взаимодействието между членовете на групата, проблеми в личните взаимоотношения и възможни промени в състава на групите. Следващата фаза е синтез и обработка на събраната информация. Крайните продукти се излагат на показ в училище или пред по-широка публика и по този начин стават стимул и повод за размисъл и действие за други ученици, учители

и местната общност. Проектът напуска пределите на училището и става връзка между училището и местната общност (Fragoulis, 2008).

Оценяване. Оценяването се отнася до преценка на дейностите от участниците и обсъждане постигането на първоначалните цели, изпълнението на проекта и крайния продукт (Brinia, 2006). Оценката включва и преценка на опита на индивидуално и групово ниво, посочване на грешки и проблеми, но и оценяване на събраните познавателни и емпирични материали. Участникът не само получава оценка от другите, но и се самооценява. Въпреки че има много проучвания, насочени към теоретичните основания за базирано на проекти обучение в преподаването на чужди езици, има относително малко емпирични изследвания, свързващи теорията с практиката, оценявайки въздействието на работата по проекта в контекста на чуждия език. В този контекст нашето проучване разглежда практическите аспекти на изпълнението на проектната работа в първи гимназиален етап, отчитайки срещнатите трудности и ползите от проектната работа.

Работа по проект – от теорията към практиката

Участници. В проекта взеха участие 28 ученици от IX^a клас на възраст 15 – 16 години от СУ „Св. Паисий Хилендарски“ – гр. Върбица, обл. Шумен. Проектът продължи два месеца, като учениците работиха по него по два часа седмично в рамките на учебния ден.

Цели на проекта. Основната цел при реализирането на проекта беше да се запознаят учениците с историята на областта, в която живеят, и да използват тези знания като механизъм за междупредметни връзки, както и да използват нови технологии. Специфичните цели бяха следните.

Познавателни цели:

- да се помогне на учениците да проучат историята на областта, в която живеят;
- да се помогне на участниците да осъзнаят значението на културната, историческата и обкръжаващата среда, в която живеят;
- да се подобрят уменията на учениците за четене и слушане с разбиране, както и писмените, лексикалните и говорните такива, както и възможността им за общуване помежду им на чужд език.

Емоционални цели:

- учениците да проявяват разбиране и загриженост за развитието на района, в който живеят;
- да се насърчи уважението към съвместните усилия на хората, които са живели в специфичния географски район.

Психомоторни цели:

- да се запознаят учениците с методите на наблюдение и проучване;
- да се насърчи развитието на любопитството и желанието за проучване у учениците.

Последователност на проектните действия. По Stoller (2002) при изпълнението на проекта бяха следвани следните 6 етапа. Първият от тях беше постигане на съгласие при избор на тема на проекта и крайните резултати. Темата на проекта беше одобрена и от учениците, и от учителя. Терминът „местна история“ се отнася до общата социална, културна, финансова и политическа история на определен регион във връзка с историята на по-широката географска област, от която е част, но и във връзка с националната и глобалната история. Изборът на тема за изследване се основава на следните критерии: а) темата е част от непосредствения опит на учениците; б) тя е близка до техните интереси, нужди и техните ежедневни проблеми; в) създава условия, необходими за проучване, тълкуване и критично анализиране на света. Учениците изучават местната история, сблъскват се с проблемите на общността, подхождат към тях диахронично, правят преценки, анализират и сравняват информация, така че постепенно придобиват историческа осведоменост.

Във втората фаза учениците и учителят структурираха работата по проекта. Това включва определяне на необходимата информация, източниците на информация, как ще се извършва анализ на информацията, формиране на проектни групи въз основа на интересите и потребностите на учениците, както и възлагане на роли и координатори за всяка група. Следните принципи бяха приложени във връзка с формирането и функцията на групата (Borphy, 2008): а) задачите да бъдат на такова ниво на трудност, че учениците да могат да ги изпълнят с разумни усилия; б) на всеки член на групата бяха възложени някои специфични отговорности; в) всяка група имаше цел и мотивация да работи за постигане на целта; и г) учителят проверяваше напредъка на групите на редовни интервали, като по този начин осигуряваше напредък и коригираща обратна връзка.

Третият етап включваше събиране на информация от различни източници. Процесът и изучаването на въпроси, свързани с местната история, беше осъществен чрез интердисциплинарен подход. Следните дейности бяха извършени:

- търсене в различни източници на информация (списания, вестници, интернет и библиотеки);
- разговори с лица, които са ангажирани, пряко или косвено, с историята на Върбица;
- събиране на статии, литературни текстове, митове и легенди за района.

Четвъртият етап включваше анализ на събраните данни, т.е. подбор на подходяща информация и отхвърляне на неподходящи материали.

Петият етап беше представянето на крайните продукти, които включват:

- създаване на топографска карта;
- създаване на албум със снимки и коментари, изобразяващи „положителни“ и „отрицателни“ човешки интервенции в района;

- създаване на брошура за важността на опазването на района и неговата екосистема;

- презентация на Power Point;

- организиране на събитие, насочено към местната общност, представящо крайните продукти от работата по проекта.

Последният етап включваше оценка на проекта. Оценката беше изразена положително, а не отрицателно, тъй като целта е да се обмисли овладяването на езика и съдържанието, ефективността на използваните стъпки и дейности. Фокусът е върху това дали и до каква степен придобитите знания, опит и умения формират нови ценности и отношение, които променят или заменят старите негативни нагласи. Тези промени представляват същността на съвременното иновативно обучение (Mezirow, 1991).

Накрая заслужава да се отбележи, че дейностите, изпълнявани по-горе в контекста на работата по проекти, не представляват „идеални“ или „правилни“ практики в класната стая. Учителите по английски език трябва да знаят, че това, което е успешно в една ситуация, може да е неподходящо в друга. Ние просто желаем представеният тук проект да стане отправна точка за учителите да отразяват нуждите и интересите на своите ученици и да ги мотивират, да включат нови методи на обучение, за да направят преподаването по-привлекателно и да се справят с бързо променящата се действителност.

Ползи от работата по проекта

Повечето когнитивни, емоционални и психомоторни цели от работата по проекта са постигнати от учениците. По-конкретно, във връзка с езиковите умения желанието на повечето участници да участват в учебния процес, се е увеличило. Те бяха по-нетърпеливи да експериментират с английския език, тъй като по-малко се притесняват от факта, че „звучат глупаво“. В края на проекта повечето ученици показаха подобрение в четирите основни езикови умения. Най-голямо подобрение се наблюдава при уменията им за слушане с разбиране и говорене. Това беше особено важно, тъй като не е необичайно за учениците да имат добри познания за езиковата система на целевия език, но слаби такива за слушане и говорене, тъй като не им се предоставят възможности за участие в автентични комуникационни дейности.

Що се отнася до мотивацията, констатациите, изглежда, подкрепят мнението, изразено в много проучвания, че работата по проектите води до задоволство и повишено самочувствие (Levine, 2004). При някои по-слаби ученици обаче повишеното самочувствие, изглежда, продължава само по време на проекта. Следователно изглежда, че работата по проектите, сама по себе си, не може да даде отговор на въпроси, свързани със самочувствието. Най-важното обаче е, че повечето ученици, изглежда, са изградили мотивация, участвайки в учебните дейности по проекта. Както каза един ученик, който

по принцип не се справя много добре: „Наистина ми хареса (проектът). Бих искал да го правим по-често“.

Освен това учениците събраха богата информация за местната история от различни източници (книги, интервюта и интернет), научиха много за местната история, традиции и обичаи. Техните социални умения и умения за сътрудничество се подобриха драстично, което е в съответствие с констатациите, направени по време на други проучвания (Coleman, 1992). След работата по проекта учениците научиха, че да бъдеш член на екипа, води до определени задължения, повечето от тях развиха умения за разрешаване на конфликти в групата и се научиха да бъдат отговорни по отношение на определените им роли в проекта. Най-важното е, че всички ученици, независимо от езиковите резултати или степента на мотивация, са подобрили значително уменията си за работа в екип.

Също така са се подобрили техните компютърни умения, главно способността да се използва интернет за търсене на информация.

Срещнати трудности

Най-сериозният проблем беше свързан с факта, че учениците не са запознати с работата в екип. В началото, макар че на членовете на групата се възлагаха ясни роли, някои ученици доминираха в работата, докато други не работеха много добре. Също така, някои ученици не използваха целевия език за комуникация, а майчиния си език.

Друга трудност се отнася до факта, че според някои ученици проектът е бил твърде дълъг. Някои от тях, изглежда, загубиха интерес и мотивация до края на проекта. Изглежда, че краткосрочните проекти могат да имат по-голям успех, отколкото дългосрочните.

И накрая, някои ученици трудно приеха новата роля на учителя като фасилитатор и координатор, а не като източник на знания и доставчик на решения. В началото на работата по проекта някои ученици се чувстваха странно, че им бе дадено право на избор (например избор на тема, формиране на екип) и по този начин трябваше да поемат отговорност за изпълнението на проекта. Обаче повечето от тях скоро осъзнаха, че учителят е там, за да ги подкрепя и подпомага, макар и по различен начин.

Изводи

Дейностите, представени в статията, са различен начин на преподаване на местната история и английски като чужд език, използвайки педагогическия принцип на проучвателното обучение. Учениците придобиват знания, изграждайки ги, да формират групи, да си сътрудничат, да използват автентични, реални информационни източници, да ги обработват и оценяват, да вземат решения. Те развиват самостоятелност, защото имат избор и развиват

чувство за контрол и отговорност за обучението си, подходящи на ученето по начин, който отговаря на техните способности, стилове и предпочитания.

В допълнение познаването на съвременните начини на преподаване и желанието да се експериментира с нетрадиционни практики, са мощен инструмент в ръцете на учителя за постигане на образователните цели като повишена мотивация, интерес и реални резултати.

REFERENCES

- Brinia, V. (2006). *Experiential learning in the subject "Organisation and business administration" in general upper-secondary school: A suggestion for effective education.*
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. A. (1992). *Project-based learning, transferable skills, information technology and video.*
- Fragoulis, I. & Mega, G. (2009). *The project method and visible thinking.*
- Levine, G. S. (2004). *Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses.*
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning.*

PROJECT-BASED LEARNING IN ENGLISH CLASSES – A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION

Abstract. The article examines the application of the design-based method of learning in English language classes and the opportunities it gives teachers to create tasks which complexity and openness imitate problems in the real world. Students can see the cross-curricular nature of these tasks and realize that each task can have more than one solution. Students who have the freedom to choose different strategies and approaches can be engaged more actively in the learning process, thus increasing their motivation for learning foreign language. Presented and applied in the classes are the theoretical foundations of the project-based training, discussed are the difficulties encountered and are presented the benefits of the participation of the students in the project.

Keywords: project-based learning; English language education; motivation

✉ **Ms. Iva Topchieva**

“St. Paisius of Hilendar” Secondary School
Varbitsa, Bulgaria

E-mail: su_varbica@abv.bg