

Research Insights
Изследователски проникновения

АКТИВНО УЧЕНЕ ЧРЕЗ ПРИЛАГАНЕ НА ДЕЙНОСТНО ОРИЕНТИРАН ПОДХОД В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК

Мария Нейкова

Нов български университет

Резюме. Общественият очаквания към висшето образование днес са насочени не само към формирането на солидна професионална подготовка, но и към овладяването на широка гама от умения от съществено значение през XXI век. Като форми на работа в съвременните университети, проблемното обучение, преподаването чрез казуси, проектната работа, обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове се открояват със своята иновативност, креативност и потенциал да развият у студентите умения за активно учене и за работа в екип. Приложението им в чуждоезиковото обучение, в съзвучие с принципите на дейностната перспектива, е мощен стимул за повишаване на ефективността и усещането за успеваемост и удовлетвореност в процеса на учене.

Ключови думи: ориентиран към действие подход; активно учене; чуждоезиково обучение

Общественият очаквания към университетското образование днес са насочени не само към формирането на солидна професионална подготовка, но и към овладяването на широка гама от умения, сред които се открояват уменията за критически анализ, колаборативно учене и екипна работа. Необходимостта от усвояване на теоретични знания им тясна взаимосвързаност с практическото им приложение в реалния живот налага търсенето на нова рамка за структуриране на учебните задачи, на методическа основа, която да съответства на актуалните образователни потребности.

Съвременното висше образование има потенциала да съчетае в себе си лекционната форма на обучение с активни форми на работа, които носят белега на автентичност и подготвят обучаваните за бъдещата им професионална реализация. В по-широк план, тези форми на работа способстват също така и за личностното израстване на учещите. Ще разгледаме тяхната приложимост в университетското обучение, като цяло, и по-конкретно в обучението по чужд език.

Характеристиките на дейностно ориентираното обучение се откриват в редица методи, подходи и форми на работа, прилагани в чуждоезиковото обучение.

Стойчева (2007) посочва, че дейностно ориентираното обучение обикновено протича в три фази.

„1. Въвеждаща фаза (планиране).

2. Работна фаза (провеждане).

3. Фаза на презентация и оценка (презентация, контрол, оценяване)“ (Stoycheva, 2007: 478).

В първата фаза обучаваните се запознават с конкретен проблем, тема, казус и др. При съдействие от страна на обучаващия се активират вече усвоените знания и умения и се установява каква допълнителна информация, знания и умения са необходими за изпълнението на задачата. Обучаваните определят целта и съставят план за работа. Упражнява се нужният езиков материал.

Във втората фаза обучаваните събират и разпределят необходимата информация, търсят решение на проблема, изработват крайния продукт и подготвят презентация.

В третата фаза се представя резултатът – продукт, решение на проблем и др. Обучаваните обсъждат, представят аргументи в подкрепа на своята разработка. Прави се заключение дали е постигната поставената цел (Stoycheva, 2007).

Невинаги задачите в чуждоезиковото обучение са единствено и изцяло езикови. Съгласно *принципа на дейностен подход* в обучението новият език се усвоява чрез извършването както на вербални, така и на невербални дейности (Srefanova, 2015: 40). Комуникативните езикови дейности, широко прилагани при изучаването на чужд език в наше време, изискват обработка на писмени и устни текстове с помощта на продуктивни и рецептивни езикови дейности, езиково посредничество и интерактивно общуване.

Ще разгледаме в съпоставителен план *проблемното обучение, преподаването чрез казуси, проектната работа, обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове*, в които тези характеристики се открояват с особена отчетливост.

Проблемно обучение

Проблемното обучение възниква през 60-те години на миналия век в Университета „МакМастър“, Канада, като първоначално се прилага за целите на обучението по медицина. То е призвано да отговори на засилващата се неудовлетвореност от традиционното лекционно обучение, поради което бързо намира поддръжници и последователи не само в сферата на обучението по медицина, но и в други области на познанието (Matheson & Haas, 2010).

Разработеният от Бароуз (Barrows, 1996) модел на проблемно обучение ясно очертава същностните характеристики на проблемното обучение в медицината: (1) в центъра на учебния процес е обучаваният; (2) ученето се про-

вежда в малки групи студенти; (3) ролята на преподавателите е да съдействат и направляват; (4) проблемите формират организационния фокус и стимул за учене; (5) проблемите са своеобразен двигател за развиването на умения за решаване на клинични проблеми; (6) учещият усвоява нова информация, като сам направлява процеса на учене (self-directed learning).

Независимо че първоначално е създаден за целите на обучението по медицина, моделът се прилага и в обучението по чужд език, като се подбират проблемни ситуации в съзвучие с природата на учебната дисциплина. Спецификата в обучението по чужд език позволява да се работи върху разнообразни проблемни ситуации, невинаги от чисто езиков характер, но за чието решаване обучаваните активно общуват на езика-цел.

Шамонина (2008) формулира следната дефиниция, която характеризира в пълнота проблемното обучение:

„Под проблемно обучение се разбира такава организация на учебните занятия, която предполага създаване под ръководството на преподавателя на проблемни ситуации и активна самостоятелна дейност на обучаваните за тяхното разрешаване, в резултат на което протича творческо овладяване на професионални знания, навици, умения и развитие на мисловни способности. Ученикът усвоява материала не само слушайки и възприемайки посредством сетивата си, а като резултат на възникнала потребност от знания, превръщайки се в активен субект на обучението си“ (Chamonina, 2008: 15 – 16).

Въз основа на горните две дефиниции може да се очертаят определящите аспекти на проблемното обучение.

Фокусът пада върху *обучаваните*, а обучението се реализира в малки групи. Учащите са в центъра на учебния процес, те са активни, автономни учаци, които постигат ново равнище в личностното си развитие, осмисляйки явленията и процесите.

Ролята на *преподавателя* е на ръководител, който подготвя, подпомага и насочва процеса. Той създава необходимите условия за критичен анализ на ситуацията, направлява творческото търсене и служи като коректив, когато това се налага.

В основата на проблемното обучение лежи *осъзнатата потребност от усвояването на знания и умения*. Обучаваният не се явява единствено като реципиент на определен обем от информация, а влиза в ролята на субект на собственото си обучение. Проблемната ситуация стимулира стремежа към учене, което превръща ученето в самонасочван и самоуправляван процес.

Централно място заемат *проблемните ситуации*, планирани и разработени от преподавателя, но за чието решаване активно работят обучаваните, които стъпка по стъпка овладяват умения да откриват и формулират проблеми, да организират и решават проблемни ситуации, като по този начин изграждат своята професионална компетентност.

Преподаване чрез казуси

Преподаването чрез казуси е познато от десетилетия. В началото на миналия век в Харвардския университет то се прилага като алтернатива на лекционното обучение на студенти по право. Постепенно печели поддръжници в цял свят не само сред преподавателите в областта на правото, но и сред работещите в други сфери, напр. икономика, мениджмънт, теория на възпитанието и не на последно място – в специализираната подготовка на студенти по чужд език, като в тази подготовка наред с уменията за решаване на казуси се обръща специално внимание на усвояването на терминологичния апарат (напр. от сферата на администрацията и управлението, инженерните специалности и др.), но вече на изучавания чужд език.

В своето монографично изследване на преподаването чрез казуси Георгиев (2011) очертава следните водещи характеристики на метода:

- казусите са разказвани реални истории;
- тези истории са разказвани различно от различните преподаватели и от едни и същи преподаватели по различно време;
- при някои казуси решението е определено едно, а при други може да имаме множествовено решение;
- решението може да е предвидимо, а може и да се разчита на случайно решение/решения;
- при едни случаи важността се отдава на крайния резултат и изводите от него, а при други – на ефекта от самата дискусия;
- освен да даде знания по темата, казусният метод е предназначен да създаде навици за работа в екип с всички произтичащи от това последици за образованието, бъдещата практика и социалния живот на обучаемия (Georgiev, 2011: 13).

Уменията за работа в екип са неразделна част от успешното обучение чрез казуси, а в същото време екипната работа е тясно свързана с принципите на колаборативното учене. Според Хартли (Hartley, 1999) колаборативното учене си поставя следните цели: (1) споделяне на работата; (2) използване на различни познания, специализирани становища и умения, за да се подобри качеството и/или да се вземат под внимание различни гледни точки; (3) изграждане или консолидиране на (учеща) общност.

Обучението чрез казуси се явява като един от пътищата към усъвършенстване на способностите за критически анализ и към развиване на уменията за критическо мислене. Студентите следва да бъдат подготвени да мислят извън установените рамки и да взимат нестандартни решения, когато обстоятелствата налагат това, да умеят да подкрепят с аргументи своята лична позиция, но и да проявяват толерантност към чуждото мнение. Или както посочва Веселинов (2018): „Достъпът до информация не е гаранция за образование и интелектуално израстване, тъй като знанията и уменията се овладяват в диалог“ (Vesselinov, 2018: 8).

Проектна работа

Проектният метод възниква в Европа в края на XVI век за целите на обучението по архитектура в Италия. Той преминава през различни фази в своето развитие в Европа и Америка, докато в началото на XX век Уилям Хърд Килпатрик го развива и утвърждава като образователна философия, основана на виждането на Джон Дюи за важността на житейския опит, натрупан в реални ситуации, за придобиването на знания (Knoll, 1997). В края на 60-те години на миналия век проектите се утвърждават като възможна и успешно функционираща алтернатива на традиционните лекционни и семинарни форми в западноевропейските университети.

Днес тенденцията е главно към синхронизиране на проектната работа с традиционно прилаганите методи на обучение. Тя може да се разглежда като контрапункт, но и като присъща част, като естествено продължение на лекционното образование.

Дейностите, които се включват в проектната работа, са автентични по своята природа, а обучаваните се чувстват лично ангажирани, тъй като върху тях ляга отговорността за решенията относно процедурите и стъпките при разработване на проекта. Проектната работа създава предпоставки за изява на креативността и за реализация на творческите идеи на обучаваните в процеса на усвояване на нови знания.

Чернева подчертава, че при проектната работа се откроява съзидателното начало на всяко познание и знанието престава да бъде самоцел (Cherneva, 2012). Нещо повече, може да се твърди, че се наблюдава качествена разлика в същността на учебния процес в сравнение с традиционните форми на работа. Чернева (Cherneva, 2012) формулира следното определение на характеристиките на учебния процес при проектното обучение:

„Учебният процес придобива такива характеристики като автономност, самостоятелност, креативност, автентичност и межкултурна насоченост и за разлика от традиционния, предлага самостоятелно определяне на учебните цели, самостоятелен маршрут за постигането им. Тези действия превръщат ученето на студента в самоуправляем и самоорганизиран процес“ (Cherneva, 2012: 3).

От горното определение е видно, че проектното обучение е насочено към обучаваните, че те заемат централно място в него. В чуждоезиковото обучение наред с когнитивните се развиват и метакогнитивни стратегии за изучаване на чуждия език, а също така се разширява и се обогатява мирогледът на учащите.

Проектната работа дава широко поле за изява на творчеството и автономността, като същевременно стимулира развитието на личностни качества като отговорност, критичност и толерантност. В резултат се повишават мотивацията и активността на обучаваните и се поражда чувство за удовлетвореност от постигнатото.

Докато *проблемното обучение, преподаването чрез казуси и проектната работа* се прилагат в множество сфери на образованието, то *обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове* често присъстват именно в обучението по чужд език.

Обучение чрез задачи

Съвременното чуждоезиково обучение се развива в синхрон с нарастващите нужди на обществото от интензивна комуникация във всички сфери на живота, което неизбежно води до високи очаквания на обучаваните за качествено чуждоезиково обучение, пряко свързано с употребата на изучавания език в автентичен професионален и житейски контекст.

В преобладаващата си част учебните комплекси по чужд език са предназначени за широка аудитория, включваща обучавани с различен роден език, от различни култури, с различни навици и умения за учене, а нерядко и от различни възрастови групи. Това обаче не позволява учебните комплекси да отговорят в достатъчна степен на потребностите на отделния обучаван или на конкретната група обучавани. Оттук произтича необходимостта от разработване на допълнителни задачи, които да компенсират възможните дефицити, но и които са относително самостоятелни като учебна дейност. Обучението чрез задачи (*the task-based approach*) осигурява надеждна методическа рамка за разработването именно на такъв тип задачи.

Заслужава внимание начинът, по който *задачата* бива характеризирана в методическата литература по въпроса. Така Дринова (2008) определя задачата като дейност, насочена към „значимо усвояване“ на езика – процес, при който новите знания се свързват с вече усвоените и структурирани познавателни единици. А Елис (Ellis, 1999: 225) изтъква, че задачите са дейности, базирани върху значението. Иначе казано, това са дейности, които изискват обучаваните да насочат вниманието си върху това *за какво* се говори, а не върху това *как* се използва езикът. Фокусът е върху темата, а не върху дейността. Оттук и възможността учещите да поемат контрол върху дискурса, е по-голяма тогава, когато фокусът се поставя върху темата, а не върху дейността. В допълнение към горното при „формулирането на задачата е важно тя да бъде разбираема и да изисква определени резултати, свързани с осъществяването на конкретни познавателни действия от учениците“ (Vasileva, 2004: 39).

От особена важност е и дефиницията на Нунън – според него задачата е учебна дейност, при която учещите разбират, преработват, продуцират и взаимодействат на изучавания език, като същевременно вниманието им се фокусира върху това да мобилизират граматическите си знания, за да изразят значение, и при която учебна дейност намерението е да се предаде значение, а не да се преработва езикова форма. Освен това задачата би следвало да създава усещане за завършеност, което ѝ позволява да се открие като кому-

никативен акт сам по себе си, със свое начало, среда и край (Nunan, 2006). Следователно фокусът на задачата е върху значението, тя има ясно определена структура и представлява завършена цялост. По-нататък той изтъква взаимовръзката между значение и форма. Вниманието на изучаващите езика е съсредоточено основно върху значението, но именно граматиката им дава възможност да изразят различни комуникативни значения.

Ползите от обучението чрез задачи са многобройни и разнообразни по своята природа. Сред тях бихме искали да изтъкнем възможностите за ефективно структуриране на учебните дейности и индивидуализацията на учебния процес. Но най-отчетливо се откроява благотворното въздействие на обучението чрез задачи за постигането на автентичност при употребата на изучавания език. Използването на чуждия език се случва естествено тогава, когато той се изучава в съответното говорящо пространство. В случаите, когато това условие не е налице, а те съвсем не са малобройни, обучението чрез задачи има потенциала да създаде условия, много близки до реалните, и да стимулира обучаваните да използват езика-цел в автентични или близо до автентичните комуникативни ситуации. Оттук произтича и значимостта на обучението чрез задачи за съвременното обучение по чужд език.

Обучение чрез драматургични текстове

Художественото слово традиционно присъства в чуждоезиковото обучение. Едва ли някой би оспорил ползите, които досега с драматургичните шедьоври носи по отношение на приобщаването към чуждоезичната култура, за обогатяване на лексикалните познания на обучаваните и за развиване на техните комуникационни умения.

Но въпреки огромния заряд, който се крие в драматургичните произведения, в преобладаващата си част задачите предполагат най-вече наизустяване на избрани откъси и овладяване на непозната лексика. Такъв подход не би могъл да донесе нужната удовлетвореност от взаимодействието с художествения текст по отношение на усвояването на чуждия език, нито да подкрепи личностното израстване на обучаваните.

Изучаването на чужд език чрез литературни текстове се осъществява предимно чрез откъси от художествени произведения, интегрирани в учебните комплекси по чужд език. Подбират се приказки, световно известни литературни шедьоври, както и популярни съвременни романи. На този фон делът на драматургичните текстове в учебниците е твърде скромнен, въпреки че именно те биха могли да послужат като основа за активно учене и развиване на комуникативна компетентност. И не само децата се включват с ентусиазъм в драматизации, ролеви игри и др. За възрастните ползотворното въздействие се изразява в подобряване на тяхната самоувереност и умения за екипна работа, както и в усъвършенстване на уменията за говорене пред публика.

Усвояването на говорни умения изисква практика и целенасочени усилия от страна на обучаваните. Възрастните учащи трудно приемат факта, че не могат бързо да постигнат лекотата на изказа, с която се изразяват на родния език. В стремежа си да създадат солидна методическа основа за развиване на говорните умения, специалистите в областта на чуждоезиковото обучение се съсредоточават върху различни аспекти на говоренето – структуриране и дискурс маркери (Lynch, 1983; Lynch & Anderson, 1992); различни говорни дейности, напр. академични презентации (Hadjikoteva, 2015; Neykova, 2005). Обучението чрез драматургични текстове способства за усъвършенстване на говорните умения, като посредством силата на изкуството и вдъхновението, което носи досегът с драматургичните произведения, създава условия да се преодолее страхът от грешки при говорене пред публика, да се обогати речниковият запас на обучаваните и да се развият уменията за колаборативно учене.

В процеса на работа преподавателят, заедно с обучаваните, следва да реши основни въпроси, свързани с подготовката и реализацията на дейностите.

На първо място, това е подборът на текста. Пиесите могат да бъдат автентични или адаптирани, класически или съвременни, а изборът се определя от множество фактори, сред които възраст, ниво на владеење на езика и не на последно място – желание и възможност да се отдели време и да се положат съзнателни усилия за постигане на удовлетворяващ резултат.

Разпределението на ролите и провеждането на репетициите зависят от различни условия, невинаги свързани единствено с развиване на говорните умения. Разпределението може да бъде направено изцяло от преподавателя, но също така отговорността може да бъде делегирана на обучаваните. На пръв поглед, разпределението на случаен принцип изглежда най-справедливо, но то крие и някои рискове, най-вече за постигането на хармония в групата. В организационно отношение, репетициите поставят въпроси, за чието решение активно работят както преподавателят, така и обучаваните. Те се отнасят предимно до мястото, времето, броя и честотата на провеждането.

За представлението – завършека на целия процес, е характерна атмосферата на ентузиазъм и въодушевление. Силните положителни емоции снижават стреса и усилват желанието за сътрудничество, базирано на принципите на положителната взаимозависимост. В своята съвкупност тези фактори способстват за развитието и усъвършенстването на уменията за говорене.

Работата с драматургични текстове в обучението по чужд език все по-ясно се утвърждава като ефективно средство за развиване на говорните умения по начин, който мотивира и вдъхновява обучаваните да работят активно в екип. Досегът с изкуството носи силен емоционален заряд, развива въображението и стимулира творческото мислене.

Общи характеристики на проблемното обучение, преподаването чрез казуси, проектната работа, обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове

Това, което обединява *проблемното обучение, преподаването чрез казуси, проектната работа, обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове*, е тяхната комуникативна природа и дейностна ориентираност. Общите им характеристики могат да се разпределят условно в няколко групи.

1. Място и роля на обучавания и преподавателя

В центъра на обучението е обучаваният с неговите потребности, интереси, нагласи, докато ролята на преподавателя е да съветва, консултира, наблюдава, направлява целия процес. По време на работата обучаваните и преподавателят участват активно в обмена на мнения и информация.

2. Насоченост на задачите и дейностите

Основната цел на задачите и дейностите е развиване на комуникативна компетентност. Те са ориентирани към планиране и създаване на краен продукт, който подлежи на самооценка и оценка (от преподавателя и от останалите участници в дейността). Фокусът е върху значението, без да се подценява правилността на изказа. Осъществява се плавен преход от изучаване на езика към употреба на езика в реални условия и с автентична цел.

3. Развитие на личностни характеристики на обучаваните

Наред с изграждането на комуникативната компетентност обучаваните развиват своите изследователски умения, креативност и въображение. Стимулират се инициативността, отговорността, самодисциплината и самоконтролът. В условията на сътрудничество се развива толерантност към мнението на другите и като цяло се повишава социалната компетентност на обучаваните чрез изпълнение на социална задача.

4. Отличителни черти на задачите и дейностите

Основните характерни черти на задачите и дейностите са комуникативност, дейностна ориентация и колаборативност. Обучението се превръща в самоорганизиран и самоуправляем процес. Стимулират се творчеството и самоизявата.

Като форми на работа в съвременното университетско обучение по чужд език, *проблемното обучение, преподаването чрез казуси, проектната работа, обучението чрез задачи и обучението чрез драматургични текстове* носят заряда на иновативността и автентичността в смисъл на тясна връзка и плътно припокриване на учебен контекст и реална житейска или професионална ситуация. Обединява ги техният потенциал да развият у студентите умения за критически анализ, творчески подход и умения за работа в екип в условията на колаборативно учене. Приложението им в чуждоезиковото обу-

чение превръща ученето в нестандартен и пъстър, но също така активен и ефективен учебен процес, който носи чувство на удовлетвореност за преподавателя и за обучаваните.

ЛИТЕРАТУРА

- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In: *New Directions for Teaching and Learning*. 68, 3.
- Василева, Е. (2004). *Урокът в началното училище*. София: Свят 2001.
- Веселинов, Д. (2018). Проблемите на лингводидактологията в пространствено-времевата ситуация на XXI век. *Чуждоезиково обучение*, 45 (1).
- Георгиев, Л. (2011). *Преподаване чрез казуси*. София: НБУ.
- Дринова, Р. (2008). Моделът „Обучение чрез задачи“ в контекста на дейностно ориентирания подход. *Чуждоезиково обучение*, 5.
- Ellis, R. (1999). Making the Classroom Acquisition Rich. In: Ellis, R. *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lynch, T. (1983). *Study Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. & Anderson, K. (1992). *Study Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matheson, R. & Haas, B. (2010). Exploring the foundations for problem-based learning. In: Clouston, T. J., Westcott, L., Whitcombe, S. W., Riley, J. and Matheson, R. (eds.). *Problem-based Learning in Health and Social Care*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Нейкова, М. (2005). Развиване на умения за устна презентация. *Чуждоезиково обучение*, 2.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3).
- Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining ‘Task’. In: *Asian EFL Journal*, 8 (3).
- Шамонина, Г. (2008). *Методът на проектите в чуждоезиковото обучение*. Варна: Черноризец Храбър.
- Стефанова, П. (2015). *Методика на обучението по съвременни езици. Учене, преподаване, оценяване*. София: Нов български университет.
- Стойчева, Д. (2007). Дейностно-ориентирано обучение по чужд език. В: Кирякова, И. *Словото – класическо и ново*. София: Св. Климент Охридски.
- Hadjikotaeva, M. (2015). Challenging Academic Presentations. *Journal of English Studies at NBU*, 1.

- Hartley, J. R. (1999). Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning in On-line Learning Environments. *Educational Technology & Society*. 2(2).
- Чернева, Н. (2012). Здравей, Проект! Вместо предговор. В: Шамонина, Г., Чернева, Н., Сотирова, Адр., Георгиева, Н. & Койчева, М. *Здравей, Проект! Сборник езикови проекти на студенти от Варненския свободен университет „Черноризец Храбър“*. Варна: Черноризец Храбър.

REFERENCES

- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. In: *New Directions for Teaching and Learning*. Volume 1996, Issue 68: 3.
- Cherneva, N. (2012). „Zdraveiy, Proekt! Vmesto predgovor”. In: Shamonina, G., Cherneva, N., Sotirova, A., Georgieva, N. & Koiycheva, M. *Zdraveiy, Proekt! Sbornik ezikovi projekti na studenti ot Varnenskiya svoboden universitet “Chernorizets Hrabar”*. Varna: Chernorizets Hrabar.
- Drinova, R. (2008). Modelat „Obuchenie chrez zadachi” v konteksta na deynostno-orientiraniya podhod. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 5.
- Ellis, R. (1999). Making the Classroom Acquisition Rich. In: Ellis, R. *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Georgiev, L. (2011). *Prepodavane chrez kazusi*. Sofia: NBU.
- Hadjikoteva, M. (2015). Challenging Academic Presentations. *Journal of English Studies at NBU*, 1.
- Hartley, J. R. (1999). Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning in On-line Learning Environments. *Educational Technology & Society*. 2(2).
- Lynch, T. (1983). *Study Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, T. & Anderson, K. (1992). *Study Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matheson, R. & Haas, B. (2010). Exploring the foundations for problem-based learning. In: Clouston, T. J., Westcott, L., Whitcombe, S. W., Riley, J. and Matheson, R. (eds.). *Problem-based Learning in Health and Social Care*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Neykova, M. (2005). Razvivane na umeniya za ustna prezentaciya. *Chuzhdoezikovo obuchenie*, 2.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3).

- Nunan, D. (2006). Task-Based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. In: *Asian EFL Journal*, 8 (3).
- Shamonina, G. (2008). *Metodat na projektite v chuzhdoezikovoto obuchenie*. Varna: Chernorizets Hrabar.
- Stefanova, P. (2015). *Metodika na obuchenieto po savremenni ezitsi. Uchene, prepodavane, otsenyavane*. Sofia: Nov balgarski universitet.
- Stoycheva, D. (2007). Deynostno-orientirano obuchenie po chuzhd ezik. In: Kiryakova, I. *Slovoto – klasichesko i novo*. Sofia: Sv. Kliment Ohridski.
- Vasileva, E. (2004). *Urokat v nachalnoto uchilishte*. Sofia: Svyat 2001.
- Vesselinov, D. (2018). Problemite na lingvodidaktologiyata v prostranstvenovremevata situatsiya na XXI vek. *Chuzhdoezikovo obuchenie-Foreign Language Teaching*, 45 (1).

AN ACTION-ORIENTED APPROACH FOR ACTIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITY LEVEL

Abstract. University education today is expected to provide both solid professional training and a wide range of skills that are essential in the 21st century. As forms of work in modern universities, problem-based learning, case studies, project work, task-based approach and teaching through drama stand out with their innovativeness, creativity and the potential to enhance students' skills for active learning and teamwork. Their implementation in foreign language teaching, in accord with the principles of the action-oriented perspective, is a powerful incentive to boost efficiency and the sense of achievement and satisfaction in the learning process.

Keywords: action-oriented approach; active learning; foreign language teaching

✉ **Dr. Mariya Neykova, Assist. Prof.**

Department of Anthropology
New Bulgarian University

Sofia, Bulgaria

E-mail: mneikova@nbu.bg