

МУЛТИДИСЦИПЛИНАРЕН, БАЗИРАН НА СОЦИАЛНИЯ КОНСТРУКТИВИЗЪМ, ПОДХОД ЗА ПОВИШАВАНЕ НА МОТИВАЦИЯТА, ПОСЕЩАЕМОСТТА И УСПЕВАЕМОСТТА В СФЕРАТА НА ВИШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ¹

Преп. Роузмари Папуърт, r.papworth@uni-svishtov.bg
Ст. преп. Венцислав Диков, v.dikov@uni-svishtov.bg
К-ра „Чуждоезиково обучение”, СА „Д. А. Ценов” – Свищов

Резюме

В студията се изследва възможността за въвеждане на методика, базирана на социалния конструктивизъм, за изучаване на английски като чужд език чрез мултидисциплинарен подход. Подходът се основава на обучение в нова, реална ситуация, в която обучаемите придобиват опит и знания от сценарийно обучение, чиято цел е да подобри мотивацията им. Основните цели на изследването са да се проучат иновативни методи в областта на чуждоезиковото обучение, да се проучат средствата за ефективно обвързване на студентите бакалавърско обучение с преподаването на специализиран чужд език и да се създаде и апробира методическа рамка за прилагането на тези съвременни методи в обучението на студентите. За постигане на целите са формулирани конкретни задачи за анализ на текущото състояние и проблемите, свързани с обучението във ВУЗ; преглед на съществуващата научна литература по методика на обучението; селекция на иновативни методи и създаване на методическа рамка за прилагането им в обучението и апробиране на новата методика с целеви групи от обучаеми и анализ на резултатите. Изследователската теза е, че за повишаване на мотивацията за учене, ангажираността на обучаемите с учебния процес, а оттам – и тяхната успеваемост в частност и качеството на обучението като цяло може да бъдат въведени иновативни методи на обучение, чрез които ще се постигне развитие на уменията на обучаемите за работа по конкретни задачи в екип, ще се отчита личният напредък посредством оценки от партньори и от преподавателя и ще се въведат разнообразни продуктивни речеви и писмени дейности. Анализът на постигнатите резултати доказва, че базираната на социалния конструктивизъм методика за изучаване на английски като чужд език чрез мултидисциплинарен подход води до повишаване на мотивацията и ангажираността на обучаемите, посещаемостта на занятията и в крайна сметка – степента на овладяване на чуждоезиковите знания и умения и успеваемостта на обучаемите.

Ключови думи: планиране, мултидисциплинарност, социален конструктивизъм, мотивация, успеваемост.

JEL: A22, A12.

¹ Участието на авторите е, както следва: ст. пр. В. Диков: цялостен превод, Увод и Заключение; пр. Р. Папуърт: всички останали части.

A MULTI-DISCIPLINARY, SOCIAL CONSTRUCTIVIST APPROACH TO PROMOTING STUDENT ENGAGEMENT, RETENTION AND ACHIEVEMENT IN HIGHER EDUCATION

Lect. Rose Papworth, r.papworth@uni-svishtov.bg
Sen. Lect. Ventsislav Dikov, v.dikov@uni-svishtov.bg
Department of Foreign Language Teaching,
The D. A. Tsenov Academy of Economics, Svishtov, Bulgaria

Abstract

This study details a social constructivist-based methodology to learning English as a foreign language via a multi-disciplinary approach. The approach used bases learning in a novel, real-world situation so that learners can benefit from the experience of learning and gaining tacit knowledge within a scenario that is designed to enhance motivation. The research hypothesis is that the teaching and research methods in this study aim to improve student engagement with subject materials via added-value and added interest through the use of a practical project, which, in turn, is hoped to improve class retention and student achievement. The analysis of the results has proved that a social constructivist-based methodology to learning English as a foreign language via a multi-disciplinary approach improves students' motivation, engagement and class retention and thus – their acquisition of foreign language skills and knowledge and overall achievement.

Keywords: planning, multi-discipline, social constructivism, motivation, retention, achievement

JEL: A22, A12

УВОД

Като основен елемент от стопанската дейност планирането е едно от основните умения, които трябва да бъдат развити от студентите, изучаващи икономика. На индивидуално ниво планирането и мониторингът на проекти се развиват по-ефективно чрез практически опит и последващ анализ (Barry, 2014 г.). Въпреки че студентите изучават теоретичните методи за планиране, мониторинг и оценка на проекти, те често нямат възможност да приложат тези теоретични знания на практика по време на

обучението си във висшето училище, като по този начин не могат да изпробват на практика новопридобитите умения в учебна среда, в която техните неизбежни грешки няма да имат негативни практически последици. Прилагането на практика на знанията в областта на планирането е важно не само за развиване на уменията на обучаемите – качествената оценка от работата на целевите групи ясно показва, че студентите харесват възможността да приложат своите знания на практика и по този начин са мотивирани и ангажирани с учебното съдържание и теоретичните концепции.

Обучението по чужд език често се осъществява с помощта на учебни казуси, ролеви игри и други интерактивни методи. От гледна точка на преподавателя това дава възможност за по-добро навлизане на студентите в изучавания материал, за създаване на чувство за лична ангажираност и за по-добри резултати от учебната работа. Казусите и учебните симулации имат своето място както в аудиторната, така и в извънаудиторната заетост по време на семестъра. Казусното обучение (англ. *anchored instruction*, нем. *Fallstudie*) е конструктивен подход, чрез който преподавателят и образователната институция целят да окажат помощ на студентите за активно ангажиране с някаква интересна тема. От гледна точка на студентите нещата може да изглеждат по-различно – темата може да не се окаже толкова интересна, работата по решаване на казуса изисква време и усилия, както и предполага езикова компетентност по чуждия език.

Основен момент при решаването на учебни казуси в обучението по чужд език е наличието на стратегическа компетентност по този език. Под „стратегическа компетентност“ следва да се разбира „умението, според поставената задача да се прилагат подходящи стратегии за нейното решаване“ (Савова, Ел., с. 132). Възможни са два принципно различни подхода за характеризиране на това понятие. При първия функцията на стратегическата компетентност се търси в оптималното и ефективно използване на съществуващите езикови умения, докато при втория става дума за способност за решаване на комуникативен проблем, възникнал поради недостатъчна езикова компетентност. В действителност ситуацията е посложна, защото в процеса на комуникация на чуждия език съществуват както комуникативни стратегии, така и учебни, които се използват за увеличаване на езиковата компетентност в процеса на изучаване на чуждия език. (Савова, Ел., с. 138).

Изследването е базирано на дейностно-ориентирания изследователски подход – метод, който обикновено се използва в педагогическите изследвания и при който се дефинират педагогически/андрагогически проблеми (Knowles, 1984), формулират се решения и тези решения се апробират в практиката, след което резултатите се сравняват и анализират

(Bradbury и Reason, 2009). Основната **цел** на изследването е да се проучат иновативни методи в областта на чуждоезиковото обучение, да се проучат средствата за ефективно обвързване на студентите бакалавърско обучение с преподаването на специализиран чужд език и да се създаде и апробира методическа рамка за прилагането на тези съвременни методи в обучението на студентите с оглед повишаване на качеството на обучението.

За постигане на целта на изследването бяха дефинирани следните конкретни задачи:

- Анализ на текущото състояние и проблемите, свързани с обучението във ВУ;
- Преглед на съществуващата научна литература по методика на обучението;
- Селекция на иновативни методи и създаване на методическа рамка за прилагането им в обучението.
- Апробиране на новата методика с целеви групи от обучаеми и анализ на резултатите.

Изследователската теза е, че за повишаване на мотивацията за учене, ангажираността на обучаемите с учебния процес, а оттам – и тяхната успеваемост в частност и качеството на обучението като цяло може да бъдат въведени иновативни методи на обучение, чрез които ще се постигне развитие на уменията на обучаемите за работа по конкретни задачи в екип, ще се отчита личният напредък посредством оценки от партньори и от преподавателя и ще се въвеждат разнообразни продуктивни речеве и писмени дейности.

Обект на изследването е обучението по чужд език в Стопанска академия „Д. А. Ценов“.

Предмет на изследването е имплементиране на съвременни методи за активиране на ангажираността на студентите към обучението по чужд език и за засилване на тяхната мотивация да учат чужди езици и да развиват езиковата си компетентност.

Целевите групи се състоят от студенти от трети курс – специалност „Международни икономически отношения“, които вече имат добро ниво на владеене на английски като втори език, но не са имали големи възможности да практикуват езиковите си умения в продуктивен аспект.

Приложена е социално-конструктивистична методология на преподаване и учене на английски като чужд език чрез мултидисциплинарен подход. Целта на изследването е да се установи в каква степен тази методология ще подобри ангажираността на обучаемите с учебното съдържа-

ние чрез добавяне на стойност и повишаване на техния интерес посредством практически проект, чиято цел е да подобри ефективността на усвояване на знанията и в крайна сметка – общия успех по дисциплината на обучаемите.

За целта на студентите беше възложено курсово задание (обхващащо два семестъра или една пълна академична година), за завършването на което те трябва да използват не само своите езикови умения, но и умения, придобити по други дисциплини от учебния план, като планиране на проекти, управление на проекти, планиране и провеждане на срещи, изготвяне на проектни отчети и работа в екипни структури.

Повечето студенти от двете целеви групи владеят английски език на ниво B2-C1, което означава, че те са уверени, че могат да усъвършенстват и развиват своите езикови умения чрез казусно обучение както в аудиторна, така и в извънаудиторна форма. Конкретният подход, използван в рамките на настоящото изследване, може да не е подходящ за студенти с по-ниско ниво на владеене на езика, тъй като изпълнението на проекта изисква от обучаемите да могат да се надграждат и да осъзнават конкретните аспекти на практическото приложение на своите езикови умения в нов контекст.

Андрагогически проблеми

Съвременните методи на чуждоезиково обучение най-често се основават на бихейвиористичната теория, в основата на която стои концепцията за стимул/реакция и поощряване на поведението чрез положително или отрицателно подкрепление (Skinner, 1953). При тези методи на обучение основна роля играят упражненията (лексикални и граматически) и практическите задания, като степента на усвояване на знанията и уменията се оценяват чрез полагане на изпит, който включва писмена и понякога – и устна част. Въпреки че поведенчески теории за ученето са в основата на всички други теории за ученето (Reynolds et al., 2002), има много аспекти на ученето, които до голяма степен се игнорират от повечето бихейвиористични подходи въз основа на допускането, че самото преподаване не може ефективно да „доставя“ учене и че социалното и поведенческото когнитивно изграждане на знания трябва да създава възможност за ефективно учене.

Освен това, според Рейнолдс (Reynolds et al. - 2002), „конвенционалното“ преподаване чрез лекции по модела „аз казвам – вие слушате“ „... датира от Средновековието, когато е имало недостиг на учебници (книги) и обучаващите е трябвало да четат отделни части от притежаваните от тях книги на своите студенти“. Някои основни недостатъци на този модел, познат като „мъдрец на сцената“, включват липса на конструктивен диалог, обучение в една до голяма степен теоретична среда с малко възможности за практическо упражнение и експериментиране, несвързаност меж-

ду темите и практическите задачи и насърчаване на отношения на зависимост между обучаемите и преподавателя, които в крайна сметка пречат на самостоятелното учене.

Обучаващите се във ВУ студенти вече са прекарвали много години (по време на гимназиалното си обучение) в учене по тази методика и доста често започват да губят интерес и мотивация, когато отново се сблъскат с по същество същите методи на обучение във висшето училище. От проведени анкетни проучвания става ясно, че според тях учебното съдържание, което им се поднася, няма връзка с тяхната практическа реализация и най-вече с останалите дисциплини от учебния план. Те не виждат практическа полза от информацията, която им се поднася, и бъдещата си кариера. Това ги демотивира и води до „повърхностно усвояване” на учебния материал (Prosser и Trigwell, 1999 г.) с единствената цел да се „изкара” добра оценка на изпита по съответната дисциплина. Поради същата причина обучаемите не приемат радушно възможността да приложат на практика, но в учебна среда, това, което са научили с цел да натрупат опит в една окуражаваща и успокояваща среда, в която всички грешки, които те могат да допуснат, не биха имали такива кариерни или финансови последици, каквито със сигурност ще имат в реалния свят.

Накратко, като преподаватели по чужд език ние сме изправени пред факта, че някои студенти вече са изгубили всякаква мотивация, което се доказва от ниското ниво на посещаемост на учебните занятия и което неминуемо води до по-ниска успеваемост на нашите студенти от тази, която те действително биха могли да постигнат.

Подход за решение на проблема

За пълноценно участие на обучаемите в учебния процес те трябва да осъзнаят практическата полза от обучението по чужд език. Това е свързано с теорията за ученето като изграждане на знания – според конструктивистите знанието е неявно и лично, като значението се изгражда от всеки отделен човек чрез личен опит. Тази теория е добре представена в трудовете на Дюи, Пиаже и Виготски (Dewey, Piaget и Vygotsky). Тези теории се отнасят предимно до социалните дейности, в които обучението се извършва чрез динамично взаимодействие между индивида и околната среда (Reynolds et al., 2002). Следователно, в този ред на мисли, знанията стават полезни и използвани за индивида само тогава, когато те имат смисъл, получен от индивидуалния опит. От тази гледна точка преподавателят става по-скоро посредник – „страничен съветник”, а не „мъдрец на сцената”, както е при повечето когнитивни теории за ученето (Rogers, 1983).

Когато обучаемите чувстват, че са ангажирани в изучаване на нещо полезно, на нещо, от което те ще имат полза в реална бизнес среда след завършване на обучението си, е много по-вероятно, те да имат много по-силна мотивация да участват активно в обучението по съответната учебна

дисциплина. Тъй като голяма част от чуждоезиковото обучение се основава на практически упражнения, при този подход обучаемите се поставят в една качествено нова ситуация. Според Рейнолдс (Reynolds et al., 2002) „успешното учене е по-вероятно, когато даден индивид реагира на възможности. Резултатът зависи от капацитета и готовността на индивида да се учи, а оттам и от поставените задачи и средата.” Той поддържа мнението, че „колкото по-нестандартна е задачата, толкова по-голямо разбиране е необходимо и толкова по-предизвикателен е порядъкът от решения и следователно толкова по-голям е потенциалът ѝ за обучение. Опитът подпомага ученето, като позволява да се осъзнае нестандартната ситуация, свързана с поставените задачи – с други думи, [опитът] ни позволява да се справяме с нови ситуации” (Reynolds et al., 2002). Според Шон (Schon, 1983) познаването на нестандартни и често срещани задачи позволява на обучаемите да „автоматизират” тези задачи и улеснява прехода им от начинаещи до напреднали чрез „инстинктивно действие”, при което обучаемият е придобил достатъчно неявно знание за справяне със сложни проблеми чрез прехвърляне на своите умения и опит в реални ситуации в бизнеса. Затова симулирането с обучаемите на нестандартни, но често срещани бизнес практики значително подобрява ученето за адекватна работа в бизнес среда.

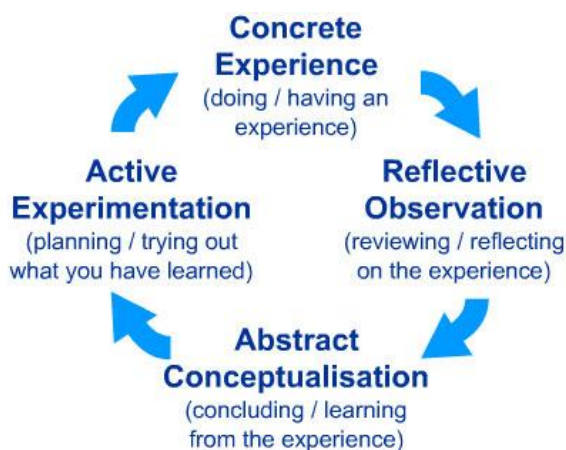
Още през 1929 г. някои теоретици (например Уайтхед) изразяват своята загриженост, породена от факта, че начинът, по който се обучават студентите във висшите училища, им дава една ограничена и „инертна“ форма на знание, което е полезно само за вземане на изпити. По-късно някои теоретици изразяват мнение, че за да бъдат активни знанията, те трябва да се придобиват в смислен контекст и чрез активно учене. Общият термин за този тип обучение е „ситуирано обучение” – методология, която попада в категорията на конструктивизма. Поддръжниците на ситуираното обучение твърдят, че знанието не може да се преподава по абстрактен начин, и че за да бъде полезно, то трябва да се намира в релевантен или „автентичен” контекст (Maddux, Johnson, & Willis, 1997).

Казусното обучение (*anchored instruction*) е друг конструктивистки подход, чрез който може да се помогне на студентите да бъдат по-активно ангажирани в обучението чрез ситуиране (закотвяне) на обучението около една интересна тема (Bransford et al., 2000). Средата за обучение е предназначена да провокира това съзнателно участие на обучаемите, което ще им помогне да развият мисловни умения и нагласи, които допринасят за ефективно решаване на проблеми и критично мислене. Казусното обучение поставя ударение върху необходимостта да се даде на студентите възможности да мислят и работят по различни проблеми и се основава на груповото или колаборативно решаване на проблеми.

За целта в целевите групи беше въведено проектно обучение, при което освен стандартните форми на преподаване на лексико-граматическия материал се въвежда мултидисциплинарна интеграция на знанията и

уменията, придобити от дисциплините по планиране, маркетинг, управление на човешките ресурси, управление на проекти и администрация.

В казусното обучение се включват конкретни умения (компетенции), придобити от други дисциплини, като например управление на проекти и свързаните с тях документи, необходими за контрол, наблюдение и общо управление на времето (структурни работни алгоритми, диаграми на Гант и т.н.), както и документи, необходими за провеждане и комуникация на работни срещи (дневен ред, протокол и т.н.). Чрез изпълнение на роли (например председател на събрание или ръководител на проект) студентите трябва да реализират на практика своите умения за работа в екип, управление на човешки ресурси и водене на преговори. След приключване на проекта обучаемите трябва да съставят доклад за неговото изпълнение и да го представят под формата на презентация, в която да бъдат включени части от „дневника“ на изпълнените дейности, с цел да се осигури рефлексивен елемент, чрез който да се определи кои дейности са били ефективни и кои не и как може, работата по подобни проекти да се подобри в бъдеще. Това съвпада с теорията на Колб (1984) за „учене чрез преживяване“. Той подчертава значението на практиката, действието и експериментирането (в това число и на допускането на грешки) в рамките на четирите етапа на „цикъла на учене“, който е показан на Фигура 1 по-долу.



Фигура 1. McLeod, S. A. (2013). Цикъл на учене чрез преживяване (адаптиран от Kolb 1984)

Цикълът показва как преживяването се трансформира чрез рефлексивно наблюдение в абстрактна концептуализация (учене), което определя бъдещите дейности (експериментиране и практическо приложение на наученото). Важно е да се отбележи, че в нашия случай, поради цикличния характер на гореописания метод на учене (т.е. ученето като процес, а не просто като резултат), рефлексивният елемент включва и своевременна

обратна връзка от преподавателя след всяка работна среща, след което се провеждат по-кратки екипни обсъждания и обобщаващи обсъждания с цялата група обучаеми преди началото на всеки нов етап на проекта. Ето защо в рамките на проекта редовните срещи са важни не само като среда за приложение на продуктивните чуждоезикови умения, но и като възможност за студентите да спрат и да разсъждават върху постигнатите резултати и начините, по които те са постигнати, за да се подготвят по-добре за следващия етап от проекта и следващата дискусия. Тъй като проектът се осъществява в рамките на една пълна учебна година, по средата на изпълнението му (в края на етапа на планиране) студентите получават семестриална оценка. Тази оценка им дава допълнителна възможност за рефлексивно наблюдение (анализ на получените оценки) върху постигнатите от тях резултати и подготовка за втория етап от проекта съгласно график под формата на диаграма на Гант.

Екипните задания са съобразени с останалите дисциплини от учебната програма (например екипите трябва да подготвят различни рекламни материали за различни медии, като използват знанията, придобити от курса по маркетинг и реклама). Това отново подчертава значението и възможността за прехвърляне на усвоените знания и умения в реална бизнес среда, което от своя страна повишава интереса и мотивацията на обучаемите, които могат ясно да видят бъдещите ползи от обучението.

В конструктивистката класна стая фокусът се премества от преподавателя към обучаемите. Класната стая вече не е място, където учителят („мъдрецът на сцената“) налива знания в пасивните обучаеми, които, подобно на празни съдове, чакат да бъдат напълнени. В конструктивисткия модел обучаемите се окуражават да вземат активно участие в процеса на собственото си обучение, в който процес на преподавателя е отредена ролята на „страничен съветник“. (King, 1993).

Освен това при методиката на социалния конструктивизъм съвместното обучение е процес на взаимодействие между равнопоставени обучаеми, което се ръководи и структурира от преподавателя. Както отбелязва Рейнолдс (Reynolds et al., 2002): „Ученето чрез преживяване трябва да се осъществява в условията на социализация, тъй като взаимодействие между хората е мощен източник на нов опит“. Дискусиите може да се подпомагат чрез представяне на конкретни концепции, проблеми или сценарии и да се ръководят чрез ефективно насочени въпроси, въвеждане и обясняване на понятия и информация, както и препратки към вече усвоени знания (както по чуждоезикови, така и по други дисциплини от учебната програма). (Wood, Bruner and Ross, 1976).

С участието си в екипа обучаемите могат да конструират собствено социално значение по отношение на учебното съдържание не само като слушат преподавателя, но и чрез прякото взаимодействие с останалите членове на екипа и с останалите екипи. Това се потвърждава и от Рей-

нолдс (Reynolds et al., 2002), според когото „... наблюдението на поведението на другите – техните успехи и неуспехи – представлява важен източник на косвен опит, който може да се използва за възприемане на желаното поведение”. При този процес обучаемите не просто слушат/четат и възпроизвеждат чутото/прочетеното, а поправят допуснатите грешки, за да подобрят резултатите и да отговорят на очакванията на екипа и след това да приложат новопридобитите знания и умения на практика. С други думи обучаемите имат възможността да учат и един от друг. Това поведение може да бъде насърчавано, като се осигури възможност на всеки обучаем да вземе активно участие в дискусиите и другите продуктивни дейности от проекта, при които участието на всеки член се отразява на резултатите на екипа. По този начин се повишава вътрешната мотивация на всеки отделен обучаем да положи максимални усилия за изпълнение на поставените задачи (било то от желание да получи одобрението на останалите членове на екипа, да не „издъни” екипа и т.н.). Освен това партньорската оценка на работата на екипа (както вътрешна – от членовете на самия екип, така и външна – от останалите екипи) развива един по-критичен подход към ученето, при който обучаемият осъществява по-задълбочено рефлексивно наблюдение върху обратната информация както за работата на останалите обучаеми, така и за собственото си представяне, което отново води до по-задълбочено и персонализирано овладяване на знания.

Проектното задание на всички екипи включваше организиране на работни срещи (заседания) със съответния дневен ред и протокол, които да са структурирани, проведени и документирани по подходящ начин и с използване на правилен (от гледна точка на лексика, граматика, стил и т.н.), формален и учтив език. Този вид неявно, практическо знание кореспондира с теорията на Лам (Lam - 2000) за „обусловеното” знание, което е колективно и социално конструирано и се отнася до процедури и системи, които се използват в големи организации, за да се преодолеят проблемите от служители, които трябва да осъзнаят и да се адаптират към промените, да осъществяват контрол и работят ефективно. Тези проекти трябва да бъдат планирани и наблюдавани, като заедно с окончателна оценка се представят редовни доклади за напредъка (progress reports). При този сценарий обучаемите осъзнават значимостта на придобитите умения и ползата им за бъдещата им работа – те могат да видят защо предметите, които изучават, са важни и по какъв начин те ще им бъдат от полза в бъдеще. Освен това могат по-ясно да осъзнаят връзката между чуждоезиковите дисциплини и останалите курсове от учебната им програма като планиране, управление на проекти, управление на човешките ресурси и мениджмънт. Това би трябвало да доведе до повишаване на интереса и мотивацията им и следователно до по-задълбочено учене (Prosser и Trigwell, 1999).

Освен това по време на екипната работа по зададените проекти и в процеса на споделено учене чрез социализация обучаемите могат да при-

ложат на практика едно друго ценно неявно и прехвърляемо² умение – умението за работа в екип. Във връзка с това Рейнолдс (Reynolds et al., 2002) подчертава, че това е от жизненоважно значение за бъдещото кариерно развитие и реализация на обучаемите, защото „...във всяка организация задачите, които се изпълняват индивидуално (без участие на останалите служители или на клиенти или доставчици), са незначителен процент – повечето задачи се изпълняват екипно”.

Използването на различни методи за оценяване в рамките на учебната година (оценка на говорните умения чрез срещи и презентации, оценка на уменията за писане чрез представените дневен ред, протоколи и доклади) дава на обучаемите възможност не само да покажат най-добре развитите си умения, но и да развият уменията, в които те не са толкова добри. Когато знаят, че трябва да присъстват на редовните срещи (заседания), да представят редовно съответните доклади за напредъка и да представят изпълнението на семестриалната задача в края на семестъра, амбициозните студенти, които желаят да получат високи оценки, са по-мотивирани да присъстват на учебните занятия и да участват активно в учебния процес. Тази мотивация може допълнително да се повиши, като за окончателните презентации се кани публика (представители на обществеността, външни специалисти и т.н.), която след това може да коментира работата по проекта от гледната точка на лица, които са извън академичната институция – мнение, което често се оценява високо от самите студенти, тъй като те го възприемат като по-релевантно на „реалния свят”.

От казаното дотук беше изградена хипотезата, че мотивацията, посещението на учебните занятия и усвояването на учебното съдържание от страна на обучаемите ще се подобри чрез:

- Използване на казусно (проектно) обучение, фокусирано върху лесно прехвърляеми и ясно формулирани бизнес умения в рамките на чуждоезиковото обучение;
- Въвеждане на мултидисциплинарен подход в обучението по чужд език;
- Въвеждане на редовно и практическо оценяване на придобитите знания и умения през цялата учебна година;
- Въвеждане на групово самооценяване с цел да се подобри рефлексивното овладяване на учебното съдържание.

Използвана методология

Студентите се разделят на групи от по 4 човека – оптимален брой участници за целите на провеждането на мозъчни атаки (brainstorming

² Transferrable skill – умение, което може да се възприеме от останалите участници в социалната интерактивна среда.

meetings). На тези екипи беше поставена задачата да съставят два вида рекламни материали (например брошура, дигитална, видеопрезентация или интернет страница) за популяризиране на живота в България сред пенсионери от Великобритания. Тази задача включва както използване на знанията, придобити от изучаваните курсове по маркетинг, така и усвояване на езикови знания и умения, свързани със спецификата на английския език, който се използва в рекламната сфера. Изпълнението на проектите обхваща цялата учебна година с етап на планиране през първия семестър и активна производствена фаза във втория.

През първия семестър се акцентира върху перцептивната страна от обучението. Той включва семинарни занятия за използване на формален английски език за председателство и участие в работни срещи (заседания), провеждане на срещи за мозъчна атака (брейнсторминг сесии), съставяне и работа с дневен ред и протоколи за планиране и управление на заседанията и планиране на проектите с помощта на графики за структурно разпределение на работата (work breakdown structure – WBS) и диаграми на Гант. Всеки екип трябваше да проведе две заседания, които се наблюдават и оценяват от преподавателя (на едното заседание се създава WBS, а на другото се съставя диаграма на Гант), като всеки член на екипа получава индивидуални оценки на базата на участието в дискусиите и нивото на използване на чуждия език. Екипите сами разпределят ролите и отговорностите на отделните членове, като знаят, че на всеки член на екипа след това ще бъдат поставени допълнителни индивидуални оценки за тези дейности. Дейностите включват: председателстващ заседанието, отговорник за съставяне на дневен ред, отговорник за водене на протокол от заседанията, отговорник за съставянето на WBS и диаграма на Гант. Освен това екипите сами избират вида на резултатите от проекта (две форми на медийна реклама), планират и създават графики за дейностите по проекта за следващия семестър и разпределят ролите и отговорностите за постигането на тези резултати през втория семестър.

През втория семестър се акцентира върху продуктивната част на обучението (етапът на действителното изпълнение на проекта). Този етап включва анализ, преразглеждане и корекции на съставените през първия семестър план и график за изпълнението на проекта. В началото на семестъра се прави подробен преглед и разбор на материалите и оценките от предишния семестър и на екипите се дава възможност да внесат корекции в графика за изпълнение на техния проект въз основа на опита от последния семестър. Учебното съдържание включва теми, свързани с употребата на английския език в областта на рекламата, структура и съдържание на доклад за напредъка (progress report), изнасяне на импровизирана презентация на работна среща, структура и съдържание на окончателен доклад за изпълнението на проект, структура, съдържание и изнасяне на презентация с помощта на аудио-визуални нагледни средства. Организиран се още

две ролеви работни срещи, на които за всеки член на екип трябваше да се състави индивидуален доклад за напредъка (съгласно графика за изпълнение на проекта). За тези отчети обучаемите също получават индивидуални оценки. Груповите оценки на проведените срещи се базират на същите критерии като тези за първия семестър. В края на семестъра всеки екип трябваше да представи окончателен доклад (отчет) за цялостното изпълнение на проекта (който доклад включва партньорски оценки от и на всички членове на екипа) и разработените рекламни материали (които също се оценяват) под формата на публична презентация. Презентацията получава и партньорска оценка от членовете на останалите екипи. Публиката, пред която се изнасят презентациите, включваше и британски пенсионери, които живеят в момента в България и които дават становище относно работата на студента, задават въпроси и да правят предложения.

Ограничения

Различната динамика на екипите и групите затруднява сравнителния анализ на резултатите на групи, които изучават чуждия език по конвенционалната методика, и тези на групите, обучавани по методиката на социалния конструктивизъм. Друга пречка за обективен сравнителен анализ е възможността, обучаемите от дадена група да имат по-развити чуждоезикови умения, т.е. да са на по-високо ниво от обучаемите в другите групи още от средното училище. Поради тези причини е по-подходящо да се сравняват оценките на една и съща група обучаеми, които са обучавани по конвенционалната методика във втори курс и по методиката на социалния конструктивизъм в трети курс.

Посещаемостта на часовете обаче може да бъде сравнена с доста по-висока степен на обективност. Според изследванията на много автори (като например Schalkwyk, Menkveld and Ruiters (2010), Fjortoft (2005) и Dolnicar (2005)) тя е пряко свързана с мотивацията за учене. Очевидно е, че малкият брой на студентите в групите, с които е направено изследването, ограничава представителността на статистическата извадка и съответно на получените резултати. Една по-представителна статистическа извадка (по-голям брой студенти и повече години, от които да се съберат емпирични данни) ще осигури по-добра база за обективен анализ. Въпреки това получените от целевите групи качествени оценки предоставят ценна информация за мотивацията и мненията на обучаемите.

Резултати

Резултатите от експерименталното обучение се оценяват по количествени и качествени критерии. От целевите групи са събрани качествени

оценки на техниките за учене и преподаване на чужди езици преди, по време и след приключване на експерименталното обучение. Количествените показатели за посещаемостта и оценките могат да бъдат сравнени както с тези на предходни групи по същата дисциплина, така и с посещаемостта и оценките по чуждоезиковата дисциплина на целевите групи от предходната и настоящата учебна година.

Преди началото на семестъра (в края на предходната учебна година) на обучаемите беше предоставена възможност да се включат във фокус група за обсъждане на това, което те считат за необходимо или искат да изучават в рамките на дисциплината „Английски език“. Тази дискусия беше инициирана от преподавателите, според които интересът на обучаемите към учебното съдържание и тяхната мотивация за учене биха могли да бъдат повишени. Повечето от обучаемите поддържат следните три основни мнения:

- Омръзнало им е да правят все „едни и същи стари упражнения“, т.е. типови граматически и лексикални упражнения и упражнения за слушане и говорене, които по същество са идентични с упражненията, които са правили в средното училище;
- Въпреки че оценяват ползата от горепосочените типови упражнения (ролеви диалози и презентации) за развитие на говорните им умения, те имат чувството, че тези нереалистични („изкуствени“) ролеви задания ги ограничават и не им дават възможност да говорят в „по-свободна форма“;
- Имат желание да развият по-практически умения, от които ще се нуждаят в бъдещото си кариерно развитие.

След това между студентите и преподавателите беше проведена брейнсторминг сесия, на която бяха формулирани основните умения, функции и методи, които ще се използват в проекта. Обучаемите изглеждаха развълнувани, че ще „правят нещо по-различно“, и заявиха, че очакват да имат възможност да говорят много повече. Част от предложенията за създаване на проект, който да включва заседания, дейности за управление на проекта и маркетинг, бяха дадени от самите студенти въз основа на останалите дисциплини, включени в тяхната учебна програма. Единственото им притеснение беше, че работата в екип ще бъде оценявана с групова оценка, която те възприемат като потенциално несправедлива за тези, които се стараят да получат добри оценки и които за целта в крайна сметка ще трябва да се нагърбят с основната тежест при изпълнението на работното задание. Затова беше възприет подход за индивидуални оценки на работата на всеки участник в работните заседания (критериите за тези индивидуални оценки съвпадат с критериите за оценяване на компонента „говорене“ (speaking) в стандартизираните изпити на Кеймбридж) и индивидуални оценки на предадените писмени задания и/или поети роли. Това доведе до идеята за екипи от по четирима обучаеми – така всеки член на

екип изпълнява определена роля (председател, отговорник за дневния ред, протоколист и отговорник за изготвяне на документацията по проекта) на всяко работно заседание в рамките на първия семестър. По този начин обучаемите имат възможност да натрупат опит в провеждането на симулирани заседания преди втория семестър, през който те трябва да изнесат презентация за изпълнените роли и да проведат заседания за отчитане на изпълнението на проекта, т.е. да завършат и започнат наново цикъла на Колб.

Обучението през първия семестър започна успешно, като първоначално на обучаемите беше възложено да сформират свои собствени работни екипи. Първите теми от учебното съдържание бяха свързани с уроци по провеждане и документиране на работни срещи (заседания) и официалния стил на изказване по време на такива срещи, следвани от теми, свързани с целите и начините за съставяне на WBS и диаграми на Гант. След първия цикъл теоретични занятия бяха проведени практически упражнения за провеждане на работни срещи и съставяне на WBS. След като на обучаемите беше предоставена обратна информация за постигнатите от тях резултати, обучението продължи със занятия за подобряване на езиковите умения, чието съдържание беше определено от оценката и обратната информация от първия етап на обучението. След това беше проведена нова серия от работни срещи със съответната оценка и обратна информация за обучаемите.

Всички екипи изразиха мнението, че им е било трудно да организират и документират правилно първата си работна среща, тъй като преди това никога не са участвали в такива в реалния свят. Освен това някои обучаеми признаха, че явно не са „внимавали достатъчно в часовете“, тъй като преди това обикновено им е било „лесно да изкарват добри оценки по английски“ с конвенционалните граматико-лексикални тестове. Това тяхно отношение скоро се промени, тъй като те осъзнаха, че английският език, който се използва на официални срещи и за структуриране и съставяне на съответните документи, е много специфичен и изисква концентрация на вниманието им. Обучаемите с най-висока концентрация на вниманието в часовете неизменно получаваха по-високи оценки, тъй като съумяваха да се придържат към формалния стил на английския език и да структурират правилно съответните документи. Въпреки това обучаемите с най-слаба мотивация също присъстваха не само на срещите (обикновено този тип обучаеми се явяват само на тестове, за да получат оценка), но и на повечето от теоретичните занятия, тъй като в противен случай щели да „се изложат“ и да „изглежда глупаво пред всички“, ако не са подготвени за тях.

След края на първия семестър с обучаемите беше проведена обобщаваща дискусия, на която получиха обратна информация за използваните до този момент методи и за напредъка в постиганите от тях резултати. По време на дискусията обучаемите заявиха, че са харесали не само възможността да работят самостоятелно, но и практическите ползи от проекта и че оценяват високо възможността да използват английския си в практи-

чески аспект. Според тях тяхната мотивация да присъстват в час и да учат се е повишила, защото са осъзнали, че уменията, които развиват, са важни в „реалния свят“ на бизнеса.

Един от проблемите през втория семестър беше това, че някои членове на екипи трябваше да приключат семестъра по-рано, за да участват в „бригади“ в чужбина. Съобразихме се с този факт, като позволихме на екипите да препланират изпълнението на проектите си и да преразпределят планираните роли и отговорности по подходящ начин в началото на семестъра. Учебното съдържание през втория семестър включваше теми за съставяне на междинни доклади (progress reports) и окончателни доклади (project reports) за изпълнението на проекта и за специфичния стил на английския език в областта на маркетинга и рекламата. В рамките на семестъра екипите проведоха по две формални заседания за отчитане на хода на изпълнение на проектите, въпреки че те очевидно се срещаха и обсъждаха работата си и неофициално, в извънаудиторна среда. Обучаемите съставиха различни типове рекламни материали (в това число интернет страници, брошури и плакати), които презентираха по време на официалната презентация на проекта, на която предадоха и окончателните доклади за изпълнението му.

В края на втория семестър с обучаемите беше проведена още една обобщаваща дискусия, в хода на която обучаемите изразиха удовлетворение от проведеното обучение и особено от възможността да изнесат презентации пред критична публика от външни за академията хора, въпреки че им е било доста трудно да се справят с всички поставени задачи. Повечето от тях заявиха, че според тях са придобили и – най-важното – са имали възможността да приложат на практика полезни езикови умения. Имаше и много коментари от вида „семестърът беше по-интересен от „нормалните“ уроци, но и оценяването по функционални компоненти беше много по-трудно за оценяваните“. Няколко студенти отбелязаха, че биха искали „повече практически упражнения“ с работни заседания, защото им липсва каквото и да било практически опит в такива ситуации.

Беше отчетен и значителен ръст на посещаемостта на учебните занятия и въпреки че някои от теоретичните занятия се посещаваха само от определени членове на екипите, учебното съдържание от тези занятия явно след това се разпространяваше в рамките на съответния екип, защото всички членове на екипите разполагаха с информацията, която им беше необходима за успешното изпълнение на проекта. На занятията с работни срещи присъстваха всички обучаеми от съответната група, а някои от екипите поискаха неформални консултации с лектора за обсъждане на документите по проекта и на собствения си напредък в изпълнението на заданията – нещо, което никога не се беше случвало при използване на конвенционалните методи на преподаване и оценяване със стандартни писмени или устни езикови тестове. Някои екипи дори заявиха, че се гор-

деят с извършената от тях работа, тъй като са се чувствали по-отговорни за изпълнението на груповото задание. Обучаемите бяха разпределяни в екипи според процента на посещаемост на всеки един през предходната година, в която бяха обучавани по конвенционалната методика потрадиционен подход. Посещаемостта на групите от трети курс през настоящата академична година беше между 80 и 89%, като 74% от студентите са присъствали на най-малко 50% от часовете. Медианата на посещаемост е 68%. Посещаемостта на групите от трети курс през предходната академична година беше между 50 и 59%, като 40% от студентите са присъствали на най-малко 50% от часовете, а медианата на посещаемост беше 38%.

В Таблица 1 е сравнена успеваемостта на трите групи във втори и трети курс:

Таблица 1
Успеваемост на групите във втори и трети курс: 1-ва итерация

Успеваемост на групите във втори и трети курс: 1-ва итерация						
Група	45		46		47	
Учебна година	Средна аритметична стойност	Медиана	Средна аритметична стойност	Медиана	Средна аритметична стойност	Медиана
2013/2014 (2 к.)	4.380952	5	5.375	6	3.8	4
2014/2015 (3 к.)	4.947368	5	5.4375	5.5	4	4

Сравнителният анализ показва, че има леко подобрене на успеваемостта и при трите групи.

Втора година на изследването:

През втората година на изследването бяха взети предвид получените резултати и мненията на обучаемите, изразени на обобщаващите дискусии през първата година. През втората година бяха планирани повече занятия за формални и неформални прегледи на изпълнението на екипните задания, с цел да се гарантира, че работата по отделните дейности се изпълнява с необходимия темп. Въпреки че целта на „формалните“ заседания на екипите през втория семестър беше да се прецени реалният напредък на проекта, съгласно разработените диаграми на Гант, такива бяха проведени само два пъти поради ограничения брой часове – 1,5 часа на седмица в продължение на 14 седмици за всеки от двата семестъра. Поради това се наложи да се отделят по 10 минути от часа всяка седмица за

неформални прегледи на изпълнението, консултации и указания за реалистична самооценка на натоварването и разпределението на задачите в рамките на екипа, за да не се оставя всичко за последния момент. Това беше особено полезно най-вече през първия семестър, когато обучаемите имат много въпроси, тъй като този метод на преподаване и учене е нов за тях и изисква по-голяма самостоятелност на ученето.

През първия семестър на първата итерация обучаемите се затрудняваха както да планират заседанията чрез съставяне на дневен ред, така и да ги провеждат на практика. За решаване на този проблем във втората итерация бяха планирани повече занятия за разясняване, обхващащи не само на формалните езикови структури, използвани в езика на заседанията, но и на конкретните практически роли при мозъчната атака, ролята на председател на заседанието и правенето на примерни предложения. Тези занятия имаха много добър ефект, което се доказва не само от начина, по който обучаемите усвоиха различни фрази и структури, но и от начина, по който те впоследствие ги използваха успешно в симулираните заседания.

Всички екипи получиха „шаблон“ (template) на дневен ред, който може да се модифицира от обучаемите. Ползата от шаблона се доказва от факта, че първите опити за съставяне на дневен ред при втората итерация бяха много по-успешни от тези при първата. За всички екипи беше създаден и подобен шаблон на протокол от заседание.

По време на занятията преди всяко насрочено заседание лекторът отбелязваше в „контролен списък“ (checklist) задачите, свързани с всяка среща, и преговаряше с обучаемите, какво се очаква от председателя на събранието (най-вече процедурата в началото на заседанията). Освен това се идентифицират всички членове на екипа, отговорни за съставянето на писмени документи (дневен ред, протокол, схеми, графики и отчети) и лекторът се уверяваше, че всеки един е наясно със заданието и разбират целта на формата на съответния документ. Този подход спомогна за избягване на объркването и неяснотите, свързани както с начина, по който трябва да се структурират документите, и със стиловите особености на съдържанието им, така и с действителната цел на създаването на тези документи и начините, по които те ще се използват след това от екипа.

Отчетен беше значителен напредък както при формалния език на изказванията по време на заседанията, така и в стила и съдържанието на съставяните документи. Занятието за стиловите особености на рекламната беше модифицирано с оглед на конкретния проект на всеки екип, т.е. учебното съдържание при различните групи се определяше от спецификата на проектите. Езикът на рекламната, който е по-неформален и разговорен, а често пъти дори поетичен от гледна точка на използваните наречия и прилагателни имена, беше сравнен с по-формалния и сух стил, използван в заседанията. По този начин обучаемите могат да осъзнаят различните начини, по които езикът се очаква да бъде използван в различните производствени елементи от проектите. В урочните планове беше предви-

дено и време, в което всеки екип да представи на преподавателя текущото изпълнение на задачите и да получи консултация и препоръки за производството на рекламните материали с оглед на специфичната лексика на рекламата.

На обучаемите бяха предоставени примерни междинни отчети (progress reports), тъй като от всеки обучаем се изискваше да състави и представи индивидуален междинен отчет за изпълнението на поставените задания. Отделено беше и време за проверка на разбирането на заданията от страна на обучаемите. На обучаемите бяха предоставени и примери за краен отчет (final evaluative report) и презентация, като беше отделено необходимото време за разясняване на целите на тези дейности и тяхното практическо значение, както и за индивидуални насоки и консултации. Форматът на крайния отчет следва критериите за отчет от стандартизиран изпит на Кеймбридж за напреднали (CAE), с които повечето обучаеми са запознати и по този начин бяха съставени съпоставими отчети. В резултат на тези промени резултатите при втората итерация бяха забележимо по-добри от тези при първата.

Заминаването на голяма част от обучаемите на бригади в чужбина беше съществен проблем и при втората итерация, но в този случай той беше донякъде туширан от включването в групата на значителен брой чуждестранни студенти, който бяха на обменно обучение по програма Еразъм. Тези новодошли студенти поеха ролята на „бригадирите“ и тази подмяна на някои от членовете на екипите убеди на практика всички обучаеми в ползата от документирането на проектите и необходимостта от стилова и лексикална еднородност на документацията.

Отзивите на обучаемите от втората итерация (и особено на Еразъм студентите) отново бяха положителни, като чуждестранните студенти заявиха, че за пръв път използват английския език за конкретни практически и продуктивни цели и че този опит е от голяма полза за тях.

Резултатите от сравнителния анализ на успеваемостта с предходната година отново са високи, макар и малко по-ниски от първата итерация поради преждевременното заминаване на бригада на много от обучаемите и необходимост от приравняване на оценките. Посещаемостта на групите от трети курс през втората итерация беше между 70 и 79%, като 70% от студентите са присъствали на най-малко 50% от часовете, а медианата на посещаемост е 62%.

Беше отбелязан и един негативен аспект, изразяващ се във факта, че след като студентите от два от екипите осъзнаха, че този вид обучение изисква от тях да работят извънаудиторно и самостоятелно, за да получат добри оценки, те (както си признаха по време на обобщаващите дискусии) предпочетоха да не посещават занятията и да се явят на поправителната сесия. Тези „стратегически обучаеми“ бяха възприели същия подход и през предходната учебна година, така че това е разочароващо, но не и напълно неочаквано. Затова според нас този факт не може да се приеме като до-

казателство за недостатък на изследваната методика, а е по-скоро недостатък на системата на оценяване, която позволява на обучаемите да получат положителни оценки, без те реално да са усвоили изискуемите знания и умения. Това обаче е извън обхвата на настоящото изследване, и е по-скоро въпрос на държавната и академичната политика на висшето образование.

Таблица 2
Успеваемост на групите във втори и трети курс: 2-ра итерация

Успеваемост на групите във втори и трети курс: 2-ра итерация						
Група:	41		42		43	
Учебна година	Средна аритметична стойност	Медиана	Средна аритметична стойност	Медиана	Средна аритметична стойност	Медиана
2014/2015 (2)	3	3	3.24	2	4	4
2015/2016 (3)	5	5	5.05	6	5.16	5.5

Заклучение и препоръки

Настоящото изследване беше процес на обучение както за обучаемите, така и за техните преподаватели. Това, което ние, като лектори, научихме от него, е, че студентите трябва да са вътрешно мотивирани и да осъзнават какво искат да постигнат през годините, прекарани в университета, а така също и че е необходимо много учебно време за преговор и повторение на усвоените в предходни занятия знания и умения. Това време обаче е съпоставимо с времето за преговори и структурирани упражнения при конвенционалната методика. Ето защо учебните планове и дейности трябва да бъдат структурирани и много добре обмислени, особено когато учебното време е ограничено.

Обучаемите посрещнаха радушно самостоятелната работа и практическите аспекти на обучението по английски език с тази методика и твърдят, че по този начин са по-мотивирани и се ангажират по-пълно с учебното съдържание, че учат не само за да получат добра оценка, а защото те вярват, че съдържанието, което е свързано с останалите изучавани от тях дисциплини, е полезно и ще им бъде необходимо в бъдещата работа. Този тип обучение обаче предполага, че основната тежест на ученето и развиването на езиковите умения се поема от самите обучаеми, което не се нрави на някои от тях. За някои студенти беше необходимо, просто да свикнат да работят самостоятелно, да си създадат собствен стил на учене,

докато в същото време една малка част от другите обучаеми просто не възприемат самостоятелното учене извън аудиториите като нещо, което желаят или от което имат нужда, и предпочитат да го избягват при всяка възможност. Този проблем не се дължи само на липсата на мотивация, а и на самата образователната система, която позволява на обучаемите да се явяват на поправителни изпити, докато не получат положителна оценка. Болшинството от обучаемите се мотивират от практическата полза и приложимост на обучението по изследваната методика. При този метод на обучение се подобряват както посещаемостта на занятията, така и успеваемостта на обучаемите, като по този начин се доказват двата основни елемента от изследователската теза.

С настоящето изследване доказваме, че методиката, базирана на социалния конструктивизъм за изучаване на английски като чужд език чрез мултидисциплинарен подход, води до повишаване на мотивацията и ангажираността на обучаемите, посещаемостта на занятията и в крайна сметка – степента на овладяване на чуждоезиковите знания и умения и успеваемостта на обучаемите. Уверени сме, че този модел на казусно, мултидисциплинарно обучение може да се приложи и при други дисциплини със същия успех.

Използвани източници

- Савова, Елена: Стратегическа компетентност при изучаване и комуникация на чуждия език. В: Език, литература, култура : 10 години департамент „Приложна лингвистика” : Юбилеен сборник. Нов български университет, София, pp. 137-144. ISBN 9545353767, с. 137.
- Atherton, J. S. (2013) *Learning and Teaching; Behaviourism* [online], <http://www.learningandteaching.info/learning/behaviour.htm> (Посетен на 20. 03. 2015 г.)
- Barry, T. R. (2014) *Top 10 Qualities of a Project Manager* [online], Project Smart, <http://cdn.projectsmanager.co.uk/pdf/top-10-qualities-of-a-project-manager.pdf> (Посетен на 20. 03. 2015 г.)
- Bennis, W. (1997) *Learning to Lead*, MA, Addison-Wesley.
- Biggs, J. (1999) *Teaching for Quality Learning at University*, SHRE and Open University Press.
- Bradbury, H. and Reason, P. (2009) *Action Research* [online], Education.com, <http://www.education.com/reference/article/action-research/> (Посетен на 20. 03. 2015 г.)
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S., & Pellegrino, J. W. (Eds.) (2000) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC, National Academy Press.
- Dolnicar, S. (2005). *Should We Still Lecture or Just Post Examination Questions on the Web?: the nature of the shift towards pragmatism in un-*

- dergraduate lecture attendance*. *Quality in Higher Education*, 11(2), стр. 103-115.
- Entwistle, N. (1988) *Styles of Learning and Teaching*, David Fulton.
- Fjortoft, N. (2005). *Students' Motivations for Class Attendance*. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1-5), стр. 107.
- King, A. (1993) From Sage on the Stage to Guide on the Side, *College Teaching* Vol. 41, No. 1 (Winter, 1993), pp. 30-35, Taylor & Francis, Ltd.
- Knowles, M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species (3rd Ed.)*, Houston, Gulf Publishing.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Lam, A. (2000) 'Tacit knowledge, organization studies, and societal institutions, an integrated framework', *Organizational Studies*, Vol. 21, No. 3, стр- 487-513.
- Laurillard, D. (1993) *Rethinking University Teaching, a framework for the effective use of educational technology*, Routledge.
- Maddux, C. D., Johnson, D. L. and Willis, J. (1997) *Educational Computing: Learning with Tomorrow's Technologies*, Allyn and Bacon.
- McLeod, S. A. (2013). Kolb – Learning Styles [online]. <http://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (Посетен на 18. 03. 2016 г.)
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999) *Understanding Learning and Teaching, on Deep and Surface Learning*, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Гл. 4.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*, Routledge.
- Reason, P. and Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The handbook of action research: participative inquiry and practice*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Reynolds, J., Caley, L. and Mason, R. (2002) *How do people learn?* Chartered Institute of Personnel and Development, London.
- Rogers, C. R. (1983) *Freedom to Learn*, 2nd edition. Columbus, Ohio, Charles E, Merrill Publishing Company.
- Schon, D. A. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Skinner, B. F. (1953) *Science and Human Behaviour* [online], B. F. Skinner Foundation, <http://www.bfskinner.org/product/science-and-human-behavior-pdf/> (Посетен на 20. 03. 2015 г.)
- Van Schalkwyk, S., Menkveld, H. and Ruiters, J., (2010). *What's the story with class attendance? First-year students: statistics and perspectives*. *South African Journal of Higher Education*, 24(4), стр. 630-645.
- Whitehead, A. N. (1929) *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan Company.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.