

ПРЕПОДАВАТЕЛСКИ СТРАТЕГИИ ЗА СТИМУЛИРАНЕ  
НА АКТИВНОТО УЧЕНЕ И РАЗВИВАНЕ НА УМЕНИЕТО ГОВОРЕНЕ  
НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В ОНЛАЙН СРЕДА

Полина Емануилова<sup>1</sup>

TEACHING STRATEGIES TO STIMULATE  
ACTIVE LEARNING AND DEVELOP ENGLISH LANGUAGE  
SPEAKING SKILLS IN AN ONLINE ENVIRONMENT

Polina Emanuilova

**Abstract:** *Beginning to speak a foreign language takes much longer than mastering the same skill in the native one. Among others, a possible factor for this is the lack of sufficient listening to foreign speech and of personally engaging conversation practice situations. This in turn could lead to a lack of confidence in pronunciation, difficulty in generating correct grammatical structures, and insufficient lexical diversity. The online environment gives the chance to compensate for the above deficiencies by ensuring practice of the linguistic aspects of speech, as well as a maximum number and types of situations to train speaking both inside and outside the classroom, whereas the instructor's intervention aims at actively involving the learner in the learning process. Having formulated a definition of the concept of strategy, and by using the three modes of communication in foreign language teaching as a unifying framework – interpretative, presentational, and interpersonal (according to the ACTFL classification) – the article outlines some of the possible strategies an instructor could use to stimulate active learning and develop speaking skills in online English language training.*

**Keywords:** *strategy; speaking; online environment; teaching; active learning; mode of communication.*

### Въведение

С установяването на английския език като *lingua franca* и нарастването на ситуациите, в които общуващите на него имат друг роден език, говоренето става водещо умение, което следва да има особен акцент в преподаването. Традиционно, обучението у нас се фокусира върху формата на езика, върху лингвистичната компетентност, където ключови за развиване на умението „говорене“ на чужд език се считат натрупването на лексика, владенето на граматическите правила и фонетичните особености на съответния език, за да се постигне гладкост и точност на изказа. Напоследък, особено в обучението от разстояние, се налага виждането за ученето като социал-

<sup>1</sup> Полина Емануилова Емануилова – докторант по „Методика на обучението по английски език“ в катедра „Методика на езиковото и литературното обучение и литературознание“, Филологически факултет, ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, България, e-mail: e\_polina@hotmail.com

но-емоционален процес и развиването на комуникативната компетентност в нейната цялост, а не доминирана от езиковата компетентност, където другите елементи са само нейно допълнение<sup>2</sup>.

Това е отражение на прилагането на *конструктивизма* като подход в обучението, на който, от своя страна, са базирани принципите за *активното учене*. Изследвайки онлайн обучението, Гарисън (Garrison 2000) отбелязва, че чак когато се почувстват в сигурна и защитена среда, обучаемите започват да използват когнитивните си способности за учене. От своя страна, Диаз (Diaz Larenas 2011), цитирайки Хедж и Макаро, обобщава в четири пункта основните нужди на обучаваните в умението „говорене“ по чужд език, спрямо които учителят трябва да съобрази стратегиите си: конкретен контекст, за да може ученикът да свърже формата с функцията на езика, персонализиране на преживяването чрез лично значими теми, осъзнаване на социалния характер на общуването, за да се съобрази подходящият тон, и създаването на позитивна атмосфера, която да предразположи към споделеност.

Неслучайно някои автори стигат до заключението, че говоренето е най-малко развиваното умение, както в реалните класни стаи (Richards & Rogers 1999), така и във виртуалните (el Majidi, et al. 2021), поради трудността при планирането и осъществяването му. Освен че е необходимо учителят да създаде добра „спойка“ със своите ученици, среда на сигурност и позитивни взаимоотношения още преди да се заеме със самото обучение, той трябва да се съобрази и със спецификата на електронната среда и умело да борави с технологиите, които опосредстват осъществяването на речевия акт. Чрез двата основни вида обучение от разстояние, синхронно и асинхронно, традиционните преподавателски стратегии за развиване на речевите умения по английски език могат да бъдат обогатени с нови, интерактивни такива. И двете разновидности допринасят да се създаде общност за обмен на мнения, информация и постижения, но и обединяващо пространство, с цел да се компенсира липсата на физическо присъствие, което е съществена характеристика на словесното общуване лице в лице.

## Методология

За целите на теоретико-научния обзор, както и в по-машабен план, като принос към обучението по методика на чуждоезиковото обучение, настоящият труд си поставя за задача да отговори на два изследователски въпроса:

1. Как да дефинираме понятието стратегия и да го разграничим от понятията техника, подход и метод в контекста на чуждоезиковото обучение?

2. Кои полезни преподавателски стратегии можем да изпълним в онлайн среда за стимулиране на активно учене и подпомагане на говоренето на английски език?

**Изследователският метод** е базиран върху: 1) обзор, анализ и синтез на научни публикации по темата; и 2) върху проучване на тяхната целесъобразност, с прилагането им в личната практика на автора като създател на онлайн обучение, след като е бил участник в такова по време на курсове за професионална квалификация.

## Теоретичен преглед

### *Говоренето като умение*

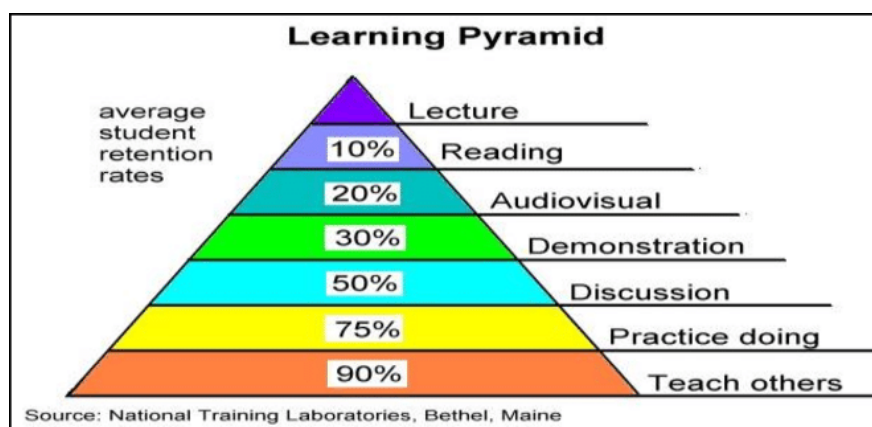
В езиковото обучение говоренето се разглежда като умение, което предава послание в устна форма и се съобразява с конвенциите на езика – произношение, граматика, лексика, гладкост и разбиране. То се обуславя не само от структурно-лингвистични, но и от афективно-когнитивни и социално-културни фактори. Макар и самостоятелна категория в езиковото обучение, умението говорене не може да бъде тренирано изолирано от другите умения, а и в светлината на съвременните възгледи за комуникативната стойност на речта, не е и необходимо. Когато обаче познава неговите характеристики и факторите, които влияят върху усвояването му, преподавателят може да се намеси със стратегии за ефективна работа върху тях. Според Нейшън и Нютън (2009) че-

<sup>2</sup> Тук визираме често използвания теоретичен модел на Кънали и Суейн (Canale&Swain 1987) за комуникативна компетентност, който я разглежда като съвкупност от граматична, социолингвистична (социокултурна и дискурсна) и стратегийна компетентност.

тири са направлението, в които един курс по говорене на чужд език би трябвало да се фокусира: смислена входяща информация, смислена изходяща информация, фокусирано върху езика учене и развиване на гладкостта в изказа. Те способстват за комуникативната компетентност.

#### *Активно учене*

Според Силбърман, “Активното учене се проявява когато учащият е въввлечен в обучението чрез дискусия, презентация, симулация или практика. Активното учене подтиква към решаване на проблеми и критично мислене, анализ и синтез на информацията“ (Silberman 2005). Макар да намират и слаби страни, изследванията на прилаганите стратегии за активно учене докладват следния положителен ефект: тъй като задвижва най-високите нива на ангажираност и учене спрямо пирамидата на *National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science* (без да абсолютизираме нейните идеи, на свой ред подложени на критика в други източници), то подобрява усвояването и запомнянето на материала, самостоятелността, социалната подкрепа и положителните взаимоотношения в групата (Prince 2004).



Фиг. 1. Пирамида на ученето, National Training Laboratories Institute

#### *Стратегии на преподаване и стратегии на учене*

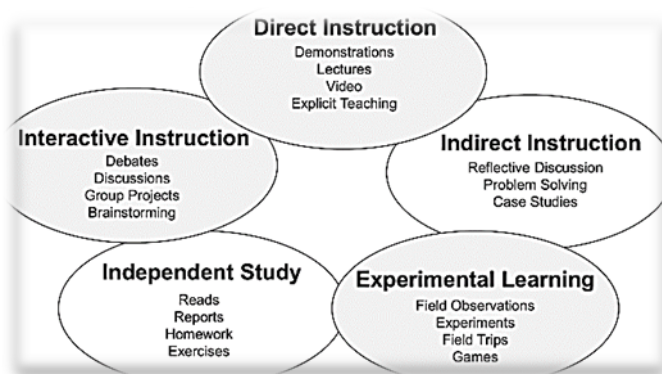
Налага се да разграничим *преподавателските стратегии* от тези за *учене*, или *учебните* от *обучаващите* стратегии. Описанието на *стратегииите за учене* изследва начина, по който успешните ученици постигат своите цели ефективно, а *преподавателските стратегии* наблюдават активността на учителя в хода на преподаването. „Под *стратегия за учене (учебна стратегия)* се разбира подходът, използван повече или по-малко съзнателно от учащия в учебния процес“ (Желязкова 2018). Оксфорд ги определя като „инструменти за активни, контролирани от обучаемия действия, необходими за развиване на комуникативната компетентност (Oxford 1990).“

Популярните таксономии на стратегиите за учене са когнитивни, метакогнитивни, комуникативни и социални на Рубин, директни или индиректни на Оксфорд, метакогнитивни, когнитивни и социално-афективни стратегии на О‘Мали и Шамо, споделят една и съща позиция – стратегията е съзнателно поведение за компенсиране на липсата на някое средство за придобиване на умение по езика (López 2011). Речевата стратегия, например, може да има за цел да компенсира комуникативна празнина (communication gap) или пък да подобрява лингвистични умения, необходими за гладкото протичане на комуникацията, т.е да бъде насочена или към формата, или към съдържанието на речевото взаимодействие.

От една страна, стратегиите за учене показват степента на автономност на обучаемия, от друга, те може и да не се задвижат без намесата на учителя. В този смисъл е валидно твърдението, че „обучаващите стратегии “контролират” учебните стратегии“ (Желязкова 2018). Често например речевите стратегии по чужд език се налага да бъдат тренирани у обучаемите съзнателно, понеже, макар и да ползват такива в общуването на роден език, те не ги прилагат в чуждия и много често оставят на учителя да запълни вместо тях комуникативната празнина, или да им подаде

подходящата информация (López 2011), а целта на стратегиите е да превърне обучаемия в независим ползвател на езика, който да поеме отговорността за своето развитие и извън класната стая.

При систематизирането на преподавателските стратегии в литературата се подхожда от различни аспекти. Една от трактовките се ръководи от това какво взаимодействие има между участниците и как се споделя информацията – директна, индиректна, интерактивна, чрез преживяването (experiential), независима<sup>3</sup>. Тази на Едвантия ги дели на макро и микро стратегии, според това какъв вид ангажираност задействат у обучаемия (Akdeniz 2016)<sup>4</sup>.



Фиг. 2. Преподавателски стратегии (Saskatchewan Ministry of Education, 1991)

Друга таксономия залага на медиативните роли на преподавателя в процеса на стимулиране на самостоятелното учене у обучавания (Behroozizad et al. 2012). Тя се базира на следния модел:



Фиг. 3. Медиативни роли на преподавателя (Behroozizad et al. 2012)

Този начин на систематизиране онагледява връзките между *обучаващите и учебните стратегии*. Именно чрез прилагането на подхода за активното учене, *преподавателските стратегии* се насочват към създаване на обучителна среда и атмосфера, в която се стимулира самостоятелността на обучаемия и мисленето от по-висок ред (според таксономията на Блум), което пък води до прилагане на успешни *когнитивни стратегии от страна на учещия*. Това задвижва от своя страна *метакогнитивните учебни стратегии* целенасоченост, самонаблюдение и самооценка. Като въвлича обучаемия във взаимодействие в и извън класната стая, преподавателят подтиква към ползването на *социални стратегии за учене*, а като го предразполага към свободно общуване без страх от грешки – към *афективни учебни стратегии*. Когато предлага на учещия набор от

<sup>3</sup> Тя касае степента на задържане на знания и се приписва на Министерството на образованието на провинция Саскачеван, Канада (Saskatchewan Ministry of Education), като някои източници посочват пряката ѝ връзка с разработката на Едгар Дейл от 1946 *Audiovisual Methods in Teaching* (Molenda 2003).

<sup>4</sup> Публикация на Едвантия Inc. от 2005 г. Едвантия е неправителствено изследователско дружество в САЩ, основано през 1966, с цел подпомагане на обучението, което, в партньорство с образователни институции, професионалисти и изследователи, предлага професионално развитие, оценки и проучвания.

схеми за запомняне и преговор на лексика, той търси прилагането на *когнитивни стратегии за учене*, а поставяйки го в реални ситуации и учене чрез опита задвижва, неговите *комуникативните учебни стратегии*.

В тази връзка Ефтимова констатира, че „обучаващите макростратегии се съобразяват с учебните и предлагат схема, в която комуникативните микростратегии на говорещите изучавания език като роден и чужд са умело съчетани и “впрегнати” за постигането на основната цел на обучението по чужд език – подобряването на комуникативната компетентност на обучавания“ (Ефтимова 2005).

*Типове общуване (Modes of communication)*



Фиг. 4. Типове общуване според класификацията на ACTFL

Появата на мултикултурната среда като типична за съвременното общество и способността на индивида да се интегрира в нея чрез общуването налагат в измерването на способностите по чужд език да се наблегне на комуникативната, а не на лингвистичната компетентност. В резултат, *ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages)* модифицира стандартите, по които може да бъде демонстрирана, описана и развивана степента на владеење на даден чужд език (*The ACTFL Proficiency Guidelines*), с цел да подпомогне и насочи преподаването и оценяването чрез проследяване на видими прояви, поведение и индикатори. Те определят нивото на владеење на езика според пет степени (*Novice Range, Intermediate Range, Advanced Range, Superior, Distinguished*), разпределени в три варианта на общуване (*Interpersonal, Interpretive, Presentational Modes*). Стандартът, възприет от този модел, организира по нов начин четирите езикови умения – рецептивните четене и слушане, и продуктивните – писане и говорене, като вместо да оценява тях като отделни единици, възприема оценяването и овладяването на трите вида общуване – интерпретативно, презентационно и междуличностно.

*Дефиниране на стратегия. Разлика между стратегия, подход, техника и метод.*

Поради високата семантична близост на понятията, породена от факта, че те описват много тясно свързани в логически план концепции, различните изследователски трудове, касаещи преподаването на английски език като чужд, боравят с термините *подход, метод, техника* и *стратегия* по взаимнозамењаем начин, което води до известно объркване. Както отбелязва Макаро, „дилемата на семантичната еквивалентност“ води до „употребата на термини с еднаква неопределеност (*equally undefined terms*)“ (Макаро 2006). Ето защо, за целта на преподаването на методиката като наука и нейната точност като такава, а и заради прецизирането на настоящото изследване, е нужно да бъдат изведени ясни определения на тези термини, както и да се очертаят границите и пресечните точки между тях.

Два от основополагащите англоезични източника по темата, тези на Едуърд Антъни и на Роджърс и Ричардс, дефинират горните термини, но не боравят конкретно със *стратегия*. Според Антъни *подходът* представлява теоретичните възгледи за езика, ученето и преподаването; *методът* е план за систематично представяне на езика спрямо избрания подход, а *техниките* са конкретните дейности, приложени в класната стая, спрямо предпочитания подход и избрания метод (Anthony 1963). Роджърс и Ричардс разделят исторически наложилите се практики в обучението по английски език на подходи и методи, спрямо това доколко се фокусират върху *дизайна*, касаещ целите, програмата, видовете дейности и материали, ролята на учителя и ученика при прилага-

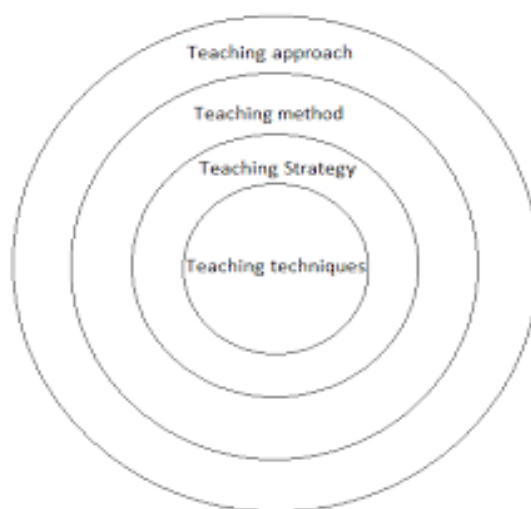
нето на подхода, и *процедурата*, която представлява конкретните техники, практики и поведение при следване на дизайн. (Richards, Rodgers 1999)

Други автори определят една важна разлика между *метод* и *стратегия*: „...докато методът се фокусира върху представянето на съдържанието, стратегията се насочва повече към (моделирани) обучителната среда“ (Chalky Papers 2022).

Като разглежда стратегиите за слушане на чужд език от страна на обучаемите, (а не на преподавателя), Великова ги разграничава от уменията за учене със следното твърдение: „стратегии са целенасочени ментални процедури, които допринасят за успешното формиране и реализиране на уменията“. Също така, тя подчертава като основна характеристика на стратегиите – че те не са зависими от ефективността, която е функция на целта, задачата и учебната ситуация, в която са използвани. Нещо повече, те могат да бъдат автоматизирани да съдействат за формирането на умения (Великова 2016).

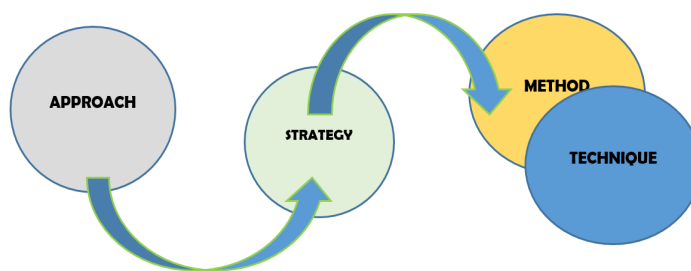
Анализирайки понятието *речева стратегия*, Кръстанова се позовава на няколко важни характеристики: *стратегии* са обвързани с търсенето на ефективност в преподаването при решаването или справянето с конкретен обучителен проблем, затова те представляват избор от възможни действия (*подходи* и *техники*) за постигане на определена *цел* или краен резултат. При замисъла им въздейства възприетият от преподавателя научен *метод*, а конкретната система от действия и прояви за постигането на целта се осъществява чрез *подходи* и *техники*, които изискват целенасочено когнитивно усилие и които, в процеса на обучението, могат да бъдат съзнателно операционализирани в три етапа – създаване на план за действие, неговото управление и оценяване. В когнитивен план самият речеви акт се тълкува като процес на информационен обмен, постоянен контрол и преработка на постъпилата вербална или невербална информация, а *речевата стратегия* е вземане на решение за следващия ход за попълване на липсващата или предоставяне на търсената от събеседника информация (Кръстанова 2005).

Прави впечатление, че горепосочените източници всъщност влагат противоположно значение в понятията „*метод*“ и „*подход*“. В търсене на собствена дефиниция, настоящата работа ще се опита да синхронизира двата варианта. Макар и симплифицирайки до известна степен, ще тълкуваме *подхода* като отнасящ се до това, в което вярваме и изповядваме като философия и възгледи относно самия език, неговото учене, възприемане и усвояване (the why of teaching), докато *методът* (the how) и *техниките* (the what) (Ramadan 2022) са приложените на практика последователни действия в синхрон (в идеалния случай) с изначално възприетите теоретични позиции. Ако символично представим тези понятия чрез свързани концентрични окръжности, то стесняването или разширяването на обсега на всяко едно от дефинираните понятия би обяснило взаимната заменяемост, с която литературата борави с тези термини.



Фиг. 5. Модел на взаимовръзка между подход, метод, стратегия, техника (Hasanova et al. 2021)

От своя страна, *стратегията* се явява свързващо звено между това, което искаме да приложим като възгледи и реалните ситуации, в които набелязваме определен резултат. Тя е звено на границата между концептуалния план и взетите в практиката решения за прилагането му. Така, предвид споменатите по-горе дефиниции, извеждам своя работна такава: *Стратегията е съзнателно решение относно метода и конкретните техники, които прилагаме за осъществяване на образователните цели спрямо философията, т.е. подхода, който намираме за най-убедителен и ефективен.*



Фиг. 6. Схема на работната дефиниция на понятията

Прилагането на стратегиите в техники е онова, което персонализира подхода и метода, показва индивидуалността и демонстрира творческите способности на преподавателя в неговите изяви „на терен“. Когато търси подходяща стратегия, преподавателят използва *анализа* на крайната цел и *синтеза* на нужните стъпки и техники (Пенчев 2022).

Стратегиите могат да разработват уменията на макро и микро ниво (Brown 2004), и всъщност по-трудно могат да ги разграничат, отколкото комбинират, т.к. умения не се развиват изолирано в реалните речеви ситуации. За тази цел, преподавателската стратегия трябва уместно да синтезира работата с макроуменията в цялостен цикъл. От друга страна, един сложен феномен е по-удачно да бъде анализиран и декомпозиран на своите съставни части (макроумението говорене, например, на микроуменията предаване на информация в подходяща граматична и прагматична форма – искане на реакция, излагане на възглед, защитаване на мнение, договаряне на действия; запомняне и намиране на лексика; правилно произнасяне и т.н.), което пък представлява прилагане на друг теоретико-философски подход. Затова можем да твърдим, че подходът е определящ за избора на стратегия.

### Резултати и дискусия

На базата на направеното разграничение, тук ще разгледаме полезността на онлайн средата като стратегически подкрепяща постигането на определени учебни цели в преподаването. Ще се опитаме да ги опишем и групираме според схващането за комуникативната насоченост на преподаването на чужд език, спрямо което, за да бъде разбрано или предадено определено речево послание, се ползват трите начина на общуване: интерпретативен, презентационен и междуличностен (*interpretive, presentational, interaccpersonal mode* – [www.actfl.org](http://www.actfl.org)). Ще обвържем стратегиите и с активното учене, което прилага философията на конструктивизма като подход. Нека припомним, че той се основава на централната роля на ученика, а не на преподавателя, в обучителния процес, т.е. изхожда от вярването, че обучаваният самостоятелно и активно гради своето знание в един продължителен, дори неспиращ (*lifelong learning*) процес, и ролята на учителя е да подпомогне и насочи този процес, а не да бъде единственият и върховен източник на знания. Нужно е да отбележим също, че нашият фокус е върху преподавателски стратегии за развиване на речевите умения, и по-точно устните такива.

### **Стратегии за развиване на говоренето, осъществени посредством интерпретативния вид комуникация**

Според определението на ACTFL интерпретативната комуникация е еднопосочно взаимодействие, в което четящият или слушащият/наблюдаващият интерпретират посланието на говорещия или пишещия, но без да влизат в пряк контакт с него, т.е. без да има ситуация на договаряне на смисъла (negotiation of meaning). Предполага работа с автентични материали (www.actfl.org. Shrum & Eileen 2010). Говоренето не е част от този вид общуване, но каква е връзката му с него?

Интегрирането на слушането в тренирането на говоренето е естествен подпомагащ момент, който имитира взаимодействието, което се осъществява при реалното общуване (Diaz Larenas 2011). Слушането съставлява голям процент от успешното „проговаряне“, а наличието на безбройни и леснодостъпни източници в мрежата улеснява тази стратегия неимоверно. Ресурсите онлайн, както и дигиталните инструменти и устройства на съвременното имат едно несравнимо качество – те дават непрекъснат и (в повечето случаи) неограничен достъп до автентични модели и източници на чужд език с непрестанно опреснявани теми и информация. Това улеснява прилагането на една от най-ефективните стратегии за постигане на комуникативна компетентност – **потопянето в реалния език**, по всяко време и от всяка точка. Поколенията, добивали умения по английски от ограничените източници на хартия, лесно могат да ги съпоставят с наличните днес ресурси и да открият тяхното предимство. Потопянето в езика е предпоставка за бързото му и неусетно усвояване, но, за да се получи желаният ефект, е необходимо да се слуша съзнателно, целенасочено и **активно**, по начин съпоставим с този, по който един музикант слуша музика. Нужно е да се отчита интонацията, темпо, паузи, произнасяне на звуци и слети изрази, да се изгради механизъм за търсене на закономерностите и опит за имитиране на чутото, защото, както посочва Стайнберг, първата черта на говоримия език, която прави впечатление на слушащия, и в това число на изучаващия, е прозодията на езика, затова и децата заучават „първо мелодията, а после думите му“ (Steinberg 1993: 4).

Нейшън и Нютън отбелязват, че обучаваните не могат да достигнат до произвеждане на езика, ако не са им били предоставени източници на същия, които те да са възприели, следвали във вид на модел, и да са разбили на смислови порции информация (Nation & Newton 2009). Предлагането на смислена и **разбираема „входяща информация“ (meaningful input)** и представяне на лексика и граматика в контекст, може да бъде полезно използвано при уроците от разстояние или чрез говоренето от страна на самия учител, или чрез ползването на аудио и видео, информационни бюлетени, дебати, речи, популярни предавания, реклами. Поради особеността на технологичното обучение е препоръчително да се заложи повече на качеството на речта, отколкото на количеството им или на дължината. **Ползването на подкастове, видеа, песни, филми, интервюта или излъчвания на телевизионни или радио предавания** винаги са били изтъквани и насърчавани като стратегия за трупане на смислена практическа информация по езика, свикване със звученето и създаване на условия за обграждане или потопяне в езика (Крајка 2006).

Полезно в такива упражнения е воденето на записки и списък с изрази (повече отколкото отделни думи), с които да се обогатява речниковият запас. Екстензивното и интензивното слушане на оригинални текстове засилва самоувереността, и помага да се набавят полезни изрази при разговор на определени теми. В онлайн среда това би могло да бъде постигнато чрез няколкократно изслушване на запис от Youtube, Netflix или Vimeo, например, придружен с интерактивни въпроси, добавени от учителя, търсещи „забелязването“ (*noticing*) на определени прозодични характеристики или улесняващи разбирането, каквито са въпроси от типа „гореща точка“ (hotspot) и избиране на вариант (drag and drop, multiple choice, cloze questions и др.), създадени от преподавателя с помощта на програмата H5P.

С помощта на съвременните колекции на **corpora**, която също може да бъде търсена и чрез видео откъси (snippets) в Youtube например могат да бъдат избрани най-често употребяваните лексикални елементи с цел практическата стойност на работата, а и защото тематичното групира-



не на лексика губи своята убедителност в светлината на новите невролингвистични проучвания, които сочат, че изучаването на дълги списъци не води до тяхното запомняне (Roberts 2018).

### **Стратегии за развиване на говоренето, осъществени посредством презентационния вид комуникация**

С този вид общуване се стимулира себеизразяването и мисленето на учащия, т.е. той предполага също еднопосочно взаимодействие, но този път в ролята на създател на посланието (sender) е самият обучаван. Освен това, такъв вид общуване намалява афективния филтър, който съществува при реалното речево взаимодействие. Може да се извършва в писмен или устен вид и също изисква познаване не само на езика, но и на културата на аудиторията (www.actfl.org. Shrum & Eileen 2010).

Като цяло обучаемите трябва да бъдат „принуждавани“ да превърнат рецептивните знания в продуктивна употреба по различни теми, разнообразни видове текст и различни ситуации, за да могат да се насочат от семантичния към синтактичния анализ (Nation & Nuton 2009). В устни взаимодействия, следващи слушане на запис или гледане на видео, може да се поиска от учениците да споделят мнение, да резюмират текст или лекция, да дискутират полемични точки от изказване, или пък, прилагайки модела **3-2-1** да споделят в аудио или видео запис три нови неща, които са научили, две проблемни точки, и един **въпрос за изясняване (the muddiest point)**.

Една добра идея е да се прекъсва на определени интервали лекцията например и да се иска от учащите да резюмират казаното дотук. На базата на предоставени от учителя **рамкови изречения (sentence frames)** се проявява така нареченото „**учебно скеле**“ (**scaffolding**). Така се отнема част от притеснението при изказа, т.е. прави възможно фокусирането върху попълване на съществената академична или комуникативна информация, а липсата на грижа относно самия изказ създава по-сигурна и окуражаваща учебна среда. Размяната на коментари върху публикувани от учениците аудио и видео послания, чрез *VoiceThread*, *Padlet* или *Flip* (доскоро познат като *Flipgrid*), например, е начин за социално и академично взаимодействие. При тях препоръчителната дължина е от три до пет минути, не повече. В следствие тези, които се чувстват по-сигурни, биха могли да запишат своите инструкции и напътствия, които да се ползват многократно, като вид виртуална адаптация на взаимообучителната схема. Това може да е също запис на обяснение на лексика, понятие, тема, история, съдържание по определен училищен предмет. Така учениците се чувстват свързани и им е забавно. Могат да бъдат интегрирани и възможностите за визуализиране в дигитална среда като графики, инфографики, слайдове, таблици, мрежи, мисловни или концептуални карти с научената информация или лексика, които учениците сами съставят и после обясняват устно. В следствие тези материали могат да бъдат публикувани в *Google Slides*, *Nearpod* или *Jamboard*. Това средство също може да се използва за задвижване на говоренето или формативно оценяване.

**Хуморът** би могъл да бъде използван по подходящ начин в класната стая като интерпретативен вид, чрез речта на самия учител или като видео. Това може допълнително да подобри атмосферата на преподаване и учене, да повиши концентрацията на учащия и да допълни, чрез емоционалния елемент, по-бързото и трайно запомняне на лексика и синтактични структури, да послужи както за разтоварване, така и за фокусиране. Хуморът би могъл, също така, да насочи критичното и творческо мислене (Appleby 2018). Като елемент от презентационния вид, може да се поиска от обучаваните да запишат видео с хумористичен елемент, т.н. **skits (скечове)**, или пък да ги доразвият в цели сценарии и истории, с помощта на *StoryboardThat*.

**Преговарянето** е ефективна стратегия за запомняне на лексика, която може да бъде иницирана както от преподавателя, така и ползвана при автономно учене. То може уместно да бъде приложено като обучаемият чете диалози с различна скорост или тон, които се записват като видео или аудио, запаметени в телефона, например, вместо музика, така че да се получи потапяне в речта и езикът да започне да звучи по-познато (Nguyen). Аудиозаписът на собствена реч е и практика за трениране на **произношението**, която дава възможност да се самонаблюдават и

анализират силните и слабите страни при говорене, интонацията, ритъма, ударението, грешките, които се допускат, без това да е свързано с неудобството от диалогичното общуване и инхибиторите, които могат да се задействат при него. В помощ на произношението и дикцията биха могли да се използват **автоматични технологии за гласово разпознаване (ASR – automated speech recognition)**. Проучване върху тях показва, че те подобряват цялостното самочувствие на говорещия, освен че обогатяват лексикалния запас, повишават усещането за удоволствие от ученето, намаляват притеснението и неудобството, повишават желанието и мотивацията на учещите (Bashori et al. 2021). Презентационният модел може да бъде подпомогнат и от **обучителните системи по езици с езикова лаборатория**, като *Sanako*, *DiLL*, *WordsWorth*, където обучаващите слушат автентична реч, записват гласа си и получават обратна връзка дали е правилно. Допълнително може да се направи аудио анализ, съпоставяне на речта на ученика и на учителя, визуално представяне на акустичния модел, обратна връзка. Това позволява самостоятелно учене и адаптиране към различни нива на компетентност.

Нейшън и Нютън (Nation & Newton 2009) твърдят, че при запомнянето на фонетичните модели и граматични структури на чуждия език се тренира работната памет, чиято вместимост се отразява в обема на научената лексика на следващите етапи на обучение. Според тях, тренирането на **произношението** чрез повтаряне на звуците и интонацията обикновено се движи от контролирана и структурирана практика към спонтанна.

#### **Стратегии за развиване на говоренето, осъществени посредством междуличностния вид комуникация**

При този комуникативен вид има двустранно взаимодействие и то се получава в реално или отложено време посредством устна (разговор) или писмена (текстови съобщения, писма, имейли) реч. Общуващите участват в смислено взаимодействие, „договарят“ значението на изказаното (negotiate meaning) и имат възможност да модифицират посланието или реакцията си спрямо постъпилата от другата страна информация или реакция (Shrum & Eileen 2010).

Добри стратегически практики при синхронните онлайн уроци са въвеждащите **“polls”**, **“check-in”** и **“show and tell”** упражнения, или пък изказване на твърдения от учителя и реакция на съгласие или не на учениците. Задвижени по този начин, в последствие учениците се включват в разговор във виртуалната стая, за да дадат коментар. Диалогът между ученици и учител или между тях самите е добра практика за развиване на говоренето (Rodriguez).

Технологиите правят възможно общуването с носители на езика от всяка точка на света. В синхронните часове могат да бъдат канени **експерти и лектори**, или пък да се прави виртуален обмен на класни стаи. Извън класната стая, **използването на чатове и чат групи, както и клубове** от типа *Hello Talk*, *Tandem*, *Bilingua*, *MyLanguageExchange*, *The Mixxer*, *Reddit*, е стимулиращо помощно средство и стратегия за самостоятелно трениране на говоренето. В тях участниците помагат на изучаващи родния им език на принципа на размяната, а обучаемият може да се ориентира към теми, които го вълнуват, с положителен ефект върху мотивацията му.

Възможностите за сътрудничество, които **“breakout rooms” (разделяне на стаи)** предоставят, избягват пасивната роля на ученика и създават подкрепяща среда за експериментиране и ангажираност (Vergara Mendoza et al. 2022). В тях биха могли да се провеждат дейности като brainstorming, case-study, think-pair-share, jigsaw speaking, дискусии и интервюта. Чрез възможността за работата в по-малки групи, се налага и на тези, които са пасивни по принцип („social loafers“), да участват в процеса. При разделянето на групи е добре те да са еднородни, по възможност спрямо нивото на обучаемите, за да се намали страхът от изказване. Освен това е важно да се дадат подробни и ясни инструкции относно задачата, да се разпределят предварително ролите на участниците, (например водещ бележки, споделящ екран, презентатор, докладващ), както и да се дава по-голяма подкрепа от страна на учителя чрез периодично появяване в стаите, отколкото да се разчита на предварително зададена продължителност на задачите (Zouhri 2021). За по-добра организация е удачно да се работи в споделен документ, в който в реално време учителят да на-

блюдава работата на групите, да може да даде обратна връзка, да публикува инструкциите така, че да са достъпни едновременно за всички, да подаде предварително опорни фрази или рамкови изречения, помощна лексика (McMurtrie 2020). И тук хуморът може да намери място под формата на т.нар. jigsaw skits (Mirzoyeva 2021).

**Дебатът** е определян като метакогнитивна стратегия, т.е. дава възможност за избор и осмисляне на резултата и ефективността ѝ в следствие (Hamm 2017). Това е и способ в който вниманието, наблюдателността и ангажираността могат да бъдат целенасочено манипулирани по време на обучението (Hamm 2017). Освен това, то задвижва уменията за мислене от по-висок ред, въображението, асоциативността, както и езиковата компетентност чрез правене на заключения, анализ на причини, мотиви, доводи и подобряване на способността за изразяване, т.е. учениците се изправят пред проблем и е нужно да защитят устно с аргументи дадена страна. Така се развива „автоматизираното говорене“, както и вербалните и слухови процеси (el Majidi et al. 2021). Отделно учителят вече не е в центъра на обучителния процес, а отстъпва в ролята на съветник и консултант. При **дебата от типа „роп-уп“** на всички участници се дава определен брой изказвания по тема, зададена от учителя върху познат текст или видео. Тук също е важна бързината на изказа, а това способства за автоматизирането на езиковите средства. Конкретните умения, които подобни упражнения целят, са да се развива аргумент, да се разяснява, уточнява, да се прилагат примери и доказателства, да се защитават или отхвърлят идеи, да се перифразира, да се синтезира и обобщава (Zwiers 2011).

**Проект-базираните модели** в онлайн среда са най-цялостните стратегии, понеже те карат участниците да взаимодействат помежду си посредством трите комуникативни вида и използват и двата начина на работа – синхронно и асинхронно. В автентични ситуации търсенето на решение е мощен метод за въвличане в обучението като активен участник, а не като пасивен ползвател, и развива автономност. Групирането може да става според интересите, нивото на езика, предпочитанията и нуждите. В процеса на конструктивно създаване на знания, учащият печели и като поема отговорност относно идентифициране на това, кои са обучителните му нужди, за да може да постигне желания резултат (Kassem 2018). **TBL (task-based learning) – преподаване, основано на задачи**, както и **PBL (project-based learning) проект-базираното обучение** дават усещането за полезност, целенасоченост и реалност, но в разработването им е необходимо преподавателят да вложи повече време и усилия за дизайн и подготовка.

Настоящата таблица не претендира да даде изчерпателен списък, а само да маркира тези стратегии, които са ползвани в опита на автора като преподавател и обучаем онлайн и за които литературата сочи, че са полезни в обучението.

<u>АСТFL</u> <u>КОМУНИКА-</u> <u>ТИВЕН</u> <u>ВИД</u>	<u>ПРЕПОДАВА</u> <u>ТЕЛСКА</u> <u>СТРАТЕГИЯ</u>	<u>УЧЕБНА ЦЕЛ</u> <u>ЗА РАЗВИВАНЕ НА</u> <u>ГОВОРЕНЕТО ЧРЕЗ:</u>	<u>ВИД ОНЛАЙН</u> <u>ОБУЧЕНИЕ –</u> <u>СИНХРОННО</u> <u>ИЛИ</u> <u>АСИНХРОННО</u>	<u>ДИГИТАЛЕН</u> <u>ИНСТРУМЕНТ</u>	<u>ПРИМЕР</u> <u>ЗА</u> <u>АКТИВИРАНЕ</u>
<u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u>	Потапяне в езика YouTube, Vimeo, TedEd, Netflix, подкастове, интервюта, радиопредавания	<ul style="list-style-type: none"> <li>Предоставяне на множество автентични видео и аудио материали</li> <li>Предоставяне на смислена входяща информация</li> <li>Предоставян на модели на произнасяне и лексика</li> <li>Свикване с прозодията на езика</li> </ul>	асинхронно или синхронно	H5P, Kaltura, PlayPosit	<ul style="list-style-type: none"> <li>Добавяне на интерактивни въпроси и горещи точки за забелязване и активно слушане</li> <li>Shadow speaking</li> </ul>
<u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u>	Ползване на корпус (corpora)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Набавяне на честотна лексика</li> <li>Консултиране на семантично значение</li> <li>Поставяне на лексиката в контекст</li> </ul>	асинхронно или синхронно	FluentU	<ul style="list-style-type: none"> <li>Даване на задачи за търсене и на лексикални единици в колекциите от видео и audio чрез snippets</li> <li>Създаване на лични колекции</li> </ul>
<u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u>	Слушане на музика	<ul style="list-style-type: none"> <li>Набавяне на лексика</li> <li>Предоставяне на автентични аудиоматериали</li> <li>Свикване с прозодията на езика</li> <li>Предоставяне на модели за произнасяне</li> <li>Положително емоционално преживяване</li> </ul>	асинхронно или синхронно	www. lyricstrain- gin.com	<ul style="list-style-type: none"> <li>Включване на състезателен момент чрез водене на статистика за успеха или работа по отбори/екипи</li> </ul>
<u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u> <u>ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН</u>	Работа с произношение	<ul style="list-style-type: none"> <li>Предоставяне на автентични материали</li> <li>Предоставяне на акустичен и езиков модел</li> <li>Незабавно поправяне на грешки</li> <li>Създаване на архив и дневник за сравнение</li> </ul>	асинхронно	www. speechace. com www. elsaspeak. com	<ul style="list-style-type: none"> <li>След анализ на грешките и установяване на конкретни слаби страни, преподавателят създава рутина/ график за ползване на този инструмент самостоятелно</li> </ul>

ИНТЕРПРЕТАТИВЕН ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН	Преговаряне	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самонаблюдение на силните и слабите страни на прозодията</li> <li>• Създаване на архив за многократно прослушване и/или споделяне</li> <li>• Намалване на афективния филтър и инхибиторите при диалогичната реч</li> </ul>	асинхронно	Всеки вид записващо устройство	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аудиозапис на собствена реч – думи и изрази, публикуване в място за споделяне онлайн или обмен на записи с други участници</li> </ul>
МЕЖДУЛИЧНОСТЕН ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН	Ползване на Breakout rooms	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Работа в по-малки групи</li> <li>• Избягване на пасивната роля на ученика</li> <li>• Създаване на подкрепяща среда за експериментиране и ангажираност</li> <li>• Стимулиране на мисленето от по-висок ред</li> <li>• Стимулиране на способността да се защитава теза/аргумент</li> <li>• Стимулиране на общуването и създаването на общност</li> <li>• Навременна обратна връзка</li> </ul>	синхронно	Функция на платформите Zoom, MS Teams, Spatial Chat	<p>Организиране на:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Дискусия</li> <li>• Дебат</li> <li>• Jigsaw задачи</li> <li>• Мозъчна атака</li> <li>• Think-pair-share</li> <li>• Работа с казуси</li> <li>• Работа с инфографики, wordclouds, мисловни и концептуални карти, таблици</li> </ul>
МЕЖДУЛИЧНОСТЕН ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН	Създаване на условия и предизвикване на разговор	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Разчупване на леда</li> <li>• Фокусиране в началото</li> <li>• Повишаване на мотивацията</li> <li>• Задвижване на желанието за говорене</li> <li>• Стимулират се едновременно разсъдението, въображението, съпоставката</li> </ul>	синхронно	PollEverywhere и др.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Посредством въпроси Check-in, Polls, Show and Tell, се търси изказване на мнение във виртуалната класна стая</li> <li>• Показване снимка или предмет и търсим предположения, или създаване на истории</li> <li>• След това бихме могли да го доразвием в дискусия или да накараме учениците да покажат свои материали</li> </ul>
ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН	Ползване на хумор	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Трайно запомняне на лексика и синтактични структури</li> <li>• Разтоварване и фокусиране</li> <li>• Насочване на критичното и творческо мислене</li> </ul>	асинхронно	Всеки вид записващо устройство; Storyboard That	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обучаваните записват видео с хумористичен елемент, т.н. skits (скетчове), или пък ги доразвиват в цели сценарии и истории, с помощта на StoryboardThat</li> </ul>

<u>ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН</u>	Видео или аудио презентации, лекция	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Помагане да се осмисли и запомни материала (и лексиката от него), като се обяснява на съучениците</li> </ul>	асинхронно	Voice Thread Padlet Flip Loom	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3-2-1</li> <li>• Screencast/lecture capture</li> <li>• Може да бъде подпомогнато и със споделена работа в GoogleDocs или GoogleSlides</li> <li>• Контролирано е от преподавателя – той подава задачата и място/формат за споделяне</li> <li>• Като недостатък се споменава, че по-неуверените или с по-ниско ниво на езика изпитват неудобство от говорене пред камера. На тях отнема и повече време да се подготвят.</li> <li>• Друга изтъквана слаба страна е, че не винаги е спонтанно, а репетирано</li> <li>• Може да се използва и за формативно оценяване</li> </ul>
<u>ПРЕЗЕНТАЦИОНЕН</u> <u>МЕЖДУЛИЧНОСТЕН</u> <u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u>	(Видео или аудио) резюме	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Задвижване на активното слушане</li> <li>• Задвижване на мисленето от по-висок ред</li> <li>• Задвижване на способността за синтез и анализ</li> </ul>	синхронно	Виртуална класна стая (BlueButton, Zoom, MSTeams, Vedamo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прави се пауза по време на презентацията или лекция и се иска от ученика да резюмира чутото</li> <li>• Може да бъде работено и като се иска слушане на лекция (синхронно или асинхронно), видео или аудио запис с резюме и публикуване и обмен в инструментите за споделяне, като Padlet, Voice Thread, Flip</li> <li>• Може да се ползва и за peer review</li> </ul>
<u>ИНТЕРПРЕТАТИВЕН</u> <u>МЕЖДУЛИЧНОСТЕН</u>	Канене или обмен на експерти и лектори	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Повишаване на ангажираността</li> <li>• Повишаване на интереса към и осведомеността по дадена тема</li> <li>• Създаване на споделена среда</li> <li>• Повишаване на социално-културната компетентност</li> </ul>	синхронно	Виртуална класна стая (BlueButton, Zoom, MSTeams, Vedamo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• При наличие на лични контакти, или посредством създадена и координирана организация, обикновено се канят лектори, носители на езика</li> <li>• След тяхната лекция/презентация, следва дискусия</li> </ul>

МЕЖДУЛИЧНОСТЕН	Индивидуални срещи с обучаеми (office hours or check-ins)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Създаване на реални ситуации за говорене</li> <li>• Задвижване на речевите стратегии</li> <li>• Получаване на обратна връзка в реално време</li> <li>• Изясняване на трудни или критични точки</li> <li>• Създаване на „спойка“ с преподавателя</li> <li>• Създаване на подкрепяща среда</li> </ul>	синхронно	Виртуална класна стая (BlueButton, Zoom, MSTEams, Vedamo, Spatial Chat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Обикновено преподавателят предварително публикува часовете за срещи, или ги съгласува с обучаваните, но може да проведе такива и по желание на обучаваните, по конкретен повод</li> </ul>
----------------	---	--	-----------	---	--

### Заклучение

Водещо в настоящия труд е търсенето на начини как преподавателят да използва онлайн средата за развиване на говоренето като умение по английски език. В процеса на проучване на тази цел, разгледахме и някои свързани косвено с нея понятия и теоретични постановки. Поради мащабността на тази материя, са избрани само тези преподавателски стратегии, с които авторът е действително запознат от собствената си практика, или като създател, или като ползвател на онлайн обучение.

Следваща стъпка в проучването на стратегиите, подпомагащи активното учене и развиването на уменията за говорене в онлайн среда, би била комбинирани тези стратегии в модел или цикъл от последователно обвързани дейности, които да работят върху интегрирането на трите вида комуникация – интерпретативен, презентационен и междуличностен. Подобен модел би бил, например, TBLT (task-based language teaching) – базираното на задачи преподаване на език, който би могъл да се разработи успешно като комбинация от асинхронни и синхронни дейности онлайн, с помощта на конкретни дигитални инструменти.

Ако изхождаме от дефинирането на понятието *стратегия* като цялостно виждане за постигане на учебна цел, в случая развиване на уменията за говорене, която зависи от въздействието на множество фактори, то такъв цялостен модел може много по-основателно да се нарече стратегия, т.е. цели овладяването на комплексна компетентност, каквато е комуникативната, и взема предвид сложността на крайната цел, която е успешното и бързо „проговаряне“ на чужд език.

### БИБЛИОГРАФИЯ

**Великова, С. (2016).** *Стратегии за разбиране на академичния дискурс при слухово възприемане на лекции на английски език като чужд (автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „доктор“)*. Велико Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“ // **Velikova, S. (2016).** *Strategii za razbirane na akademichniya diskurs pri sluhovo vazpriemane na lektzii na angliyski ezik kato chuzhd (avtoreferat na disertatsiya za prisazhdane na obrazovatelната i nauchna stepen „doktor“)*. Veliko Tarnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodiy“.

**Ефимова, А. (2005).** Комуникативни стратегии в обучението по чужд език - теоретични проблеми в психолингвистична перспектива. *Електронно списание LiterNet*, 19.04.2005, 65(4), <https://litenet.bg/publish9/aeftimova/komunikativni.htm> // **Eftimova, A. (2005).** Komunikativni strategii v obuchenieto po chuzhd ezik - teoretichni problemi v psiholingvistichna perspektiva. *Elektronno spisanie LiterNet*, 19.04.2005, 65(4),

**Желязкова, З. (2018).** Използване на стратегии за повишаване на ефективността в чуждозиковото обучение. *Годишник на Педагогическия факултет, Том XV, 2018*, Тракийски Университет, Стара Загора // **Zhelyazkova, Z. (2018).** Ispolzvanе na strategii za povishavane na efektivnostta v chuzhdoezikovoto obuchenie. *Godishnik na Pedagogicheskiya fakultet, Tom XV, 2018*, Trakiyski Universitet, Stara Zagora

**Кръстанова, В. (2005).** *Овладяване на речеви стратегии чрез обучението по български език (методологични и технологични аспекти)*, <https://litenet.bg/publish3/vkrystanova/ovladiavane.htm> // **Krystanova, V. (2005).** *Ovladyavane na rechevi strategii chrez obuchenieto po balgarski ezik (metodologichni i tehnologichni aspekti)*, <https://litenet.bg/publish3/vkrystanova/ovladiavane.htm>

**Пенчев, Д. (2022).** Аналитико-синтетичният подход в педагогическото изследване: етапи на осъществяване. *Педагогически алманах*, 30(2), 157–181. // **Penchev, D. (2022).** Analitiko-sintetichniyat podhod v pedagogicheskoto izsledvane: etapi na osashtestvyavane. *Pedagogicheski almanah*, 30(2), 157–181.

**Akdeniz, C. (2016).** Instructional strategies. In: *Instructional process and concepts in theory and practice*, 57–105. DOI: 10.1007/978-981-10-2519-8\_2. [https://www.researchgate.net/publication/310624529\\_Instructional\\_Strategies](https://www.researchgate.net/publication/310624529_Instructional_Strategies)

**Anthony, E. M. (1963).** Approach, method, and technique. *English Learning*, 17, 63–67. An Arbor: University of Michigan Press.

**Appleby, D. C. (2018).** Using humor in the college classroom: The pros and the cons. *Psychology Teacher Network*. <https://www.apa.org/ed/precollege/ptn/2018/02/humor-college-classroom>

**Bashori, M. et al. (2021).** Effects of ASR-based websites on EFL learners' vocabulary, speaking anxiety, and language enjoyment. *System*, 99, 2021, 102496. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102496>

**Behroozizad, S., Nambiar, R. M. K., & Amir, Z. (2012).** The relationship between language learning strategies and teacher's mediating role. *Journal of Southeast Asian Studies*, 18(2), 35–48.

**Brown, H. D. (2004).** *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.

**Canale, M., & Swain, M. (1980).** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

**ChalkyPapers (2022, July 21).** *Teaching strategies importance and the difference between them and teaching methods*. <https://chalkypapers.com/teaching-strategies-importance-and-the-difference-between-them-and-teaching-methods/>

**Díaz Larenas, C. (2011).** Exploring knowledge of English speaking strategies in 8<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> graders. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 85–98. Retrieved 28 February 2023 from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902011000200007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902011000200007)

**Edvantia (2005).** *Research brief: Aligned curriculum and student achievement*. <http://www.edvantia.org/pdta/pdf/Aligned.pdf>

**El Majidi, A., De Graaff, R., & Janssen, D. (2021).** Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211050619>

**Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999).** Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87–105.

**Hamm, E. (2017).** *Evidence-based instruction for listening & speaking*. Study.com. <https://study.com/academy/lesson/evidence-based-instruction-for-listening-speaking.html>

**Hasanova, N., Abduazizov, B., & Khudjakulov, L. (2021).** The main differences between teaching approaches, methods, procedures, techniques, styles and strategies. *JournalNX – A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 7(2).

**Kassem, M. (2018).** Improving EFL students' speaking proficiency and motivation: A hybrid problem-based learning approach. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(7). <https://doi.org/10.17507/tpls.0807.17>

**Krajka, J. (2006).** Developing speaking skills in a web-based environment. *The Teacher*, 7(41), 8–16.

**Macaro, E. (2006).** Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320–337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00425.x>

**McMurtrie, B. (2020).** Teaching: How to make breakout rooms work better. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/newsletter/teaching/2020-12-10>

**Mirzoeva, L. Y. (2021).** Using breakout rooms in online language teaching: Advantages and disadvantages. *International Journal of Innovative Research in Education*, 8(2), 94–101. <https://doi.org/10.18844/ijire.v8i2.6807>

**Molenda, M., & Dawson, K. (2003).** Cone of Experience. [https://www.researchgate.net/publication/242743552\\_Cone\\_of\\_Experience/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/242743552_Cone_of_Experience/citation/download)

**Newton, J., & Nation, I. S. P. (2009).** *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.

**Nguyen, Q. (2023).** *How to improve your English: 18 tips for better speaking skills*. FluentU: English Language and Culture Blog. <https://www.fluentu.com/blog/english/how-to-improve-english-speaking-skills/>

**Oxford, R. L. (1990).** *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House / Harper & Row.

**Prince, M. (2004).** Does active learning work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>



**Ramadan, M. (2022).** 4 concepts that every teacher should be aware of the difference between them. *ELT Snippets*. <https://eltguide.com/4-concepts-that-every-teacher-should-be-aware-of-the-difference-between-them/>

**Rusdin, N. M., & Ali, S. R. (2019).** Practice of fostering 4Cs skills in teaching and learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9, 1021–1035. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i6/6063>

**Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999).** *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Roberts, R. (2018).** Five on 5: *Using your brain: What neuroscience can teach us about learning*. <https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/world-teachers-day/2018/five-5-using-your-brain-what-neuroscience-can-teach-us>

**Rodriguez, C.** *Six effective speaking strategies for English learners in virtual instruction*. TCMBlog. <https://www.teachercreatedmaterials.com/blog/article/six-effective-speaking-strategies-for-ells-virtual/>

**Saskatchewan Education (1991).** *Instructional approaches: A framework for professional practice*

**Shrum, J. L., & Eileen, W. G., (2010).** *Teacher's handbook: Contextualized language instruction* (4th ed.). Boston, MA: Heinle and Heinle.

**Silberman, M. L. (2005).** *101 ways to make training active (active training series)* (2nd ed.). Pfeiffer & Company.

**Steinberg, D., & Scarini, N. V. (1993).** *An introduction to psycholinguistics*. Addison Wesley Longman Inc, NY, Longman Group, UK.

**Vergara Mendoza, K. Z., Paccha Soto, M. Á., & Carabajo Romero, Í. R. (2022).** Using breakout rooms as a teaching strategy to develop English oral production in online classes. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 6(42), 82–90. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol6iss42.2022pp82-90>

**Zouhri, K., & Running, C. L. (2021).** Different zoom breakout room methods and techniques' effects on engineering students' learning outcomes for engineering courses. Paper presented at the 26–29 July 2021 American Society for Engineering Education Virtual Annual Conference. <https://strategy.asee.org/36980>

**Zwiers, J., & Crawford, M. (2011).** *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.