

МОДЕЛИРАНЕ НА *НОВА УЧЕБНА СРЕДА* КАТО УСЛОВИЕ ЗА РАЗВИВАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ

Людмила Берковска

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Резюме. В отговор на предизвикателствата на новото време и на иновациите в сферата на образованието тази статия моделира „нова учебна среда“ като условие за развиване на компетентности. Въвежда се концептът „нова учебна среда“ в българския образователен дискурс. Теорията на конструктивизма за знанието се привлича като фундамент на „новата учебна среда“. За моделирането ѝ са избрани ефективни образователни практики, чрез които е възможно постигането на предвидените в българските нормативни документи образователни резултати.

Keywords: New learning environment, constructivism, competence; educational practices

Контекст на изследването. През последните две десетилетия иновациите в сферата на образованието се концентрират около една обща идея за необходимостта от развиване на компетентности като условие за градивно вписване в обществото на знанието. Развиването на компетентности е задача и на българското образование, нормативно постановена още с приетите през 2000 г. ДООИ за УС. Концепцията за компетентностите обаче, които се конструират не като обикновена съвкупност от знания, умения и навици, а като готовност и способност да се действа/решават проблеми в една неструктурирана-нелинейна-непредвидима ситуация, налага преосмисляне на процеса на учене и на условията, необходими за ефективното му случване. Симънс, Ван дер Линден и Дъфи въвеждат термина „ново учене“, който включва в семантичното си поле „нови учебни процеси, нови преподавателски модели и нови учебни резултати, върху които акцентира съвременната педагогическа и методическа теория и които са търсени и желани от обществото като цяло“ (Simmons, Van der Linden & Duffy, 2000).

Моделиране на нова учебна среда. Мислим ученето и преподаването като комуникация, взаимодействие на равноценни субекти, чийто резултат не е кондициониране, а конструиране на идентичност чрез знания, умения, способности за учене, а също така ценностни нагласи, вътрешна потребност и готов-

ност за изправяне пред предизвикателствата на XXI век. Ето защо се съгласяваме с утвърждаващото се в „новото“ педагогическо мислене конципиране на „нова учебна среда“ като учебна среда, в която *ученикът е в центъра на учебния процес, развиването на компетентности е основна цел, а преподаването е целенасочено и стратегически ориентирано към подобряване на учебния процес* (Gijbels et al., 2006). Атрибутивното дефиниране „нова“ влиза в явна полемика с традиционната парадигма на пре-подаваното знание – парадигма, в която учителят е субект, отговорен за пренасянето на готовото знание, а ученикът е обект на въздействие.

Теоретичните ни основания за моделиране на „нова учебна среда“ намират опора в научното дирене в сферата на психологията – в нейното собствено движение от бихевиоризъм през когнитивизъм към конструктивизъм. На Запад конструктивизмът определено има статут на един от най-влиятелните образователни подходи. Макар конструктивистката концепция за ученето да не е нова (основите ѝ са положени в научните трудове на Дюи, Пиаже, Виготски и Джером Брунер, който мисли ученето като откритие), тя се приема като реформистка, иновативна и е все по-предпочитана, защото заменя остарелите навици на зазубрянето, спомага за овладяването на умения за учене и допринася за развиването на компетентности.

Холистичният подход към компетентностнобазираното учене е тясно свързан именно с конструктивизма. В сърцевината на този подход е заложена идеята, че всеки ученик конструира своя (социална) реалност, като общува и взаимодейства с другите (Simons, 2000). Конструктивизмът е епистемологичният израз на неудовлетвореност от съществуващите теории за знанието. Централната идея в конструктивизма е, че *компетентност не може да бъде предадена от един човек на друг като някакъв краен продукт*. Развитието на компетентности е процес, а компетентността е индивидуален резултат от учебната дейност на всеки ученик (Glaser, 1991). В тази парадигма всеки ученик е отговорен за своето развитие, той е активен участник в процеса на придобиване на компетентности (Loyens, 2007), на собственото си овластяване чрез знание.

Най-силно влияние върху теорията и практиката на компетентностнобазираното учене оказва социалният конструктивизъм, който постулира, че всеки човек може да конструира своята истина и да развива компетентностите си. Това се случва в социална среда – конструкциите, които всеки човек създава, се раждат в процеса на интерактивно социално общуване. Следователно на ученето не може повече да се гледа като на процес на безпроблемно приемане на открити от друг и нормативно налагани истини. Ученето изисква саморегулация и изграждане на концептуални структури чрез рефлексия и абстракция (Von Glaserfeld, 1995), а това са характеристики на човешкия опит, които имат значимо място в различните типологии на компетентностите. Ето защо уче-

нето в конструктивистка, „нова“ учебна среда е ефективно с оглед целите на българското образование.

Както вече беше казано, в сърцевината на конструктивизма е заложена идеята учениците сами да конструират знания, умения и отношения, т.е. компетентности. За някои навярно би бил основателен въпросът защо знанията да не могат да се получават наготово, научават и възпроизвеждат, защо е необходимо изобщо да се сменя парадигмата на обучението, все още характерна за българското училище. Защото компетентното действие най-убедително се проявява в непредсказуема ситуация, неструктурирана от учителя или предварително познат изпитен формат с точно посочени автори и творби например. Какво би помогнало на ученик, научил литературно-историческите факти за Иван Вазов и нечия интерпретация на неговия роман „Под игото“, за да се изправи като читател пред предизвикателствата на експресионистичната Гео-Милева поема „Септември“, или още по-предизвикателно – пред напълно непознат текст на непознат автор. Като конститутивна характеристика на компетентния читател разпознаваме способността за активно конструиране на знания. Учениците **интерпретират** нова информация/нови факти (те могат да бъдат издирени от самите ученици), като използват знанията, с които вече разполагат. Учениците задействат предишните си знания и се опитват да съпоставят и интегрират нова информация. В този процес **разбирането** на дадена предметна материя е функция на нейното конструиране и трансформиране, а не просто на придобиването и запомнянето ѝ (Blumenfeld, 1992). Уитли коментира този процес по следния начин: „Знанието винаги е нечие знание“ (Weatley, 1991, p. 13). Освен това ученето, което надгражда предишните знания на учениците, спомага не само за трайното им овладяване, но и за развиването на интереса и мотивацията на учениците (Forbes et al., 2001). Традиционната учебна среда за учене на литература напълно лишава учениците от възможността за самостоятелен опит. Учебниците съдържат готовото знание – напр. интерпретацията на поемата „Септември“, учителят възприема като своя задача да „преподаде“/обясни поемата дори и да не е прочетена от учениците, и възможността за развиване на литературна компетентност е закрыта.

Друга значима теза в парадигмата на конструктивизма е за продуктивността на *кооперативното учене* (cooperative learning) (Slavin, 1990, Gilles & Adrian, 2003; Loyens et. Al, 2007). Социалното общуване с ученици, учители и други личности допринася за изграждането на компетентности (Steffe and Gale, 1995). Тук трябва да се отбележи, че не всички конструктивисти осмислят кооперативното учене, неговите приложения и ползи по еднакъв начин. Като цяло обаче се смята, че общественият договор (Русо, Хобс) и социалното общуване са съществени аспекти от процеса на развитие на компетентности (Greeno et.al, 1996). Социалното общуване между учениците например уле-

снява обмена на идеи в дадена предметна област, защото повечето ученици имат сходни нива на разбиране, различни от нивото на разбиране на учителя (Slavin, 1996). Друго предимство на кооперативното учене е, че то предразполага учениците да участват активно в учебните дискусии. Това води до три положителни резултата:

- Дискусиите дават на учениците както насока, така и цел, към която да се стремят, за да се постигне дълбоко разбиране на изучаваната предметна материя.

- Чрез обмена на знания и идеи по-силните ученици помагат на останалите да развият знанията и уменията си.

- Учителят добива представа за разбиранятия и нивата на знания и умения на всеки ученик, участвал в дискусията.

Ще дадем пример за такава учебна практика. С нея би могло да започне развиването на читателска компетентност още в 5.–6. клас, когато се изучават сравнително малко на брой и необемни художествени текстове. Учениците в класа са разделени на групи (не повече от петима). Всеки последователно изпълнява една от задачите: задава въпроси към текста – трябва да провокират мисленето, да предизвикват дискусия, да не предполагат еднозначни и еднословни отговори; представя накратко съдържанието му – анотация, резюме с основните идеи и събития, така че да се предизвика интерес, тук се набелязват важните за обсъждането обекти; проучва как фикционалният свят се съотнася с личния свят/опит на всеки един от групата; рисува илюстрация към текста (да си художник, не е задължително в случая); записва непознати и ключови думи, които ще бъдат коментирани. Учителят чете откъс от дадена творба, след което всеки започва своята работа, която до края на часа се обсъжда във всяка група. Учителят оказва помощ при необходимост, прилага техники на формиращо оценяване, за да подкрепи движението на всеки ученик напред, но не изнемва функцията на никого от групата. Резултатите се обсъждат в групата, прави се самооценка и оценка на цялостната дейност. Ролите се сменят, като никой ученик не бива принуждаван да изпълнява задача, ако не иска. Тази практика, разбира се, изисква преконфигуриране на пространството в класната стая, за да се създаде условие за работата на групите.

Друг концептуален пункт в конструктивистките теории (Loyens et al, 2007) е развиването на метакогнитивните умения за поставянето на академични образователни цели, или с други думи – *саморегулираното учене* (self-regulated learning) (Paris and Paris, 2001; Zimmerman, 1989). Саморегулацията е общ термин за различните аспекти като поставяне на цели, самонаблюдение, самооценяване, самомотивация, всеки от които влияе на ученето. Макар всички ученици неизбежно да участват в някаква форма на саморегулация, т.е. те планират, наблюдават и оценяват поведението си до известна степен (Winne, 1995), ефективната саморегулация изисква съставянето на ясни цели и моти-

вация за постигането им. Умението на всеки един човек да регулира собственото си учене е ключов аспект от постигането на успех в училище, а след това и в живота. (Boekaerts, 1999). Изследванията в областта на саморегулираното учене показват, че успешните хора притежават и прилагат широк спектър от знания за това, как да организират, планират и оценяват процеса и резултата от собственото си учене (Cantwell and Moore, 1996). Следователно програмите, които насърчават саморегулираното учене, се оказват много полезни за развитието на потенциала на учениците (Mason, 2004).

Малък експеримент за саморегулирано учене беше проведен от мен със седмокласници в софийско училище. След анализ на собствените слабости, пропуски или интереси, направен съвместно с учителя, всеки определи личните си цели, направи план със задачите, зададе краен срок за изпълнението им, а също така направи начина/способите за постигане на целта. Обособиха се две групи ученици – на мотивираните, успяващите, видимо постигащи резултати и на искащите, но неуспяващите волево да надмогнат не просто себе си, а създадените вече стереотипи на ученика в една традиционна парадигма на получаваното знание. Загубата на мотивация за учене, невъзможността да се осъзнае и развие личната отговорност за собствените резултати е най-страшната последица от ученето за момента, за бележката за теста.

Повечето конструктористи се съгласяват с тезата, че за предпочитане е *учебните ситуации да наподобяват автентични ситуации от живота*. Един начин да се постигне това е учениците да бъдат изправяни пред *сложни проблеми*, сходни на проблемите, които те навярно ще срещат в живота, а също така в по-високата образователна степен. Такова моделиране на образователния процес служи като предизвикателство за уменията на учениците да разсъждават и да разрешават комплексни проблеми, а също така и като тематична насока за организиране на учебната програма (Voss and Post, 1988; White and Frederiksen, 1998). *Комплексни са проблемите, които се състоят от множество взаимосвързани елементи и които биха могли да се разрешат чрез множество решения, които водят до различни резултати – т.е. комплексните проблеми не са просто трудни проблеми*. В процеса на разрешаването на комплексни проблеми учениците са предизвикани да развиват компетентностите си, като прилагат знанията и уменията, основават се на своите ценности и отношения към предметната материя. В такава ситуация учениците имат възможност да представят своите идеи по начин, сходен на начина, по който професионалистите в дадена област развиват идеи и търсят решения на проблемите, с които се сблъскват (Blumenfelt, 1992). Този аспект на конструктористките идеи е съотнесен с понятието *учене в контекстна ситуация*.

Отново апробирана от мен в „нова учебна среда“ е следната сложно организирана задача за развиване на компетентности. Работи се ролево с целия клас. Играта условно можем да наречем „Избери най-добрата книга“. Петима

ученици стават директори на издателства на книги. Всеки от тях трябва да предложи на журито (останалата част от класа) най-добрата книга за награда. Всеки има право да представи само една книга, а целта е тя, респ. „директорът“, да спечели конкурса. Книгата безспорно трябва да бъде харесвана, но наскоро излязла на книжния пазар (мотивираща се търсенето на любима книга чрез четене). Идеята как да се участва в състезанието се дава от ученика – учителят само помага. Ясно се разбира, че ще спечели не просто книгата, а умението на всеки един от „директорите“ да я представи. Той разполага с ветрило от възможности – провокираща въображението анотация на самата книга, коментар на проблемите, героите, на езика и образните решения; интересен разказ за автора; акцентиране върху достойнствата на книгата дори в полиграфическото ѝ оформяне. Ученикът може да организира представянето на книгата чрез писмен или устен дискурс, чрез power point презентация... Различните възможности не трябва да объркват учениците и да ги стресират, а само да посочат, без да налагат, отправна посока за решаване на сложния проблем. По време на представянето класът/журито може да задава въпроси, което (може да) означава, че книгите са прочетени. Следва открито гласуване и печели „най-добрият“, събралият най-много гласове. В следващ момент ролите се сменят. Параметрите на проблемната задача може да се променят, уточняват, да се проектират различни общо договорени дейности между учениците, учениците и учителя, напр. оценителската практика на журито и т.н.

В нашето моделиране „новата учебна среда“ безспорно се полага върху конструктивистката теория за знанието, но въпреки това настояваме, че трябва да се удържа деликатен баланс на три различни вида учене, а именно *ръководено учене* (guided learning), *учене чрез натрупване на опит* (experiential learning) и *активно учене* (action learning). Те се различават по много аспекти и развиват различни компетентности. Тези подходи към ученето ще представим метафорично чрез ипостасите на пътуването: *организирана екскурзия*, *туристическа разходка (експедиция)* и *изследователска мисия*. Нека интерпретираме тези начини на възприемане на ученето. Ролите на основните субекти на ученето и преподаването в тази интерпретация са лесно разпознаваеми.

Ръководено учене. При провеждането на една *организирана екскурзия* екскурзоводът е специалистът, който планира пътуването – той избира маршрута и крайната дестинация. От него зависят решенията, които ръководят цялата група. Макар екскурзоводът да представя плана за пътуването пред пътешествениците, той не им дава възможност да правят промени по свой избор. Какви са условията за успех в това пътуване според Schweiker (1993)? Важно е екскурзоводът да разбира желанията и нуждите на пътуващите, за да планира маршрута и крайната дестинация. Веднъж изготвен, планът трябва да бъде представен на групата и тя да го приеме – да приеме определената крайна точка и да не прекрати пътуването преждевременно. Би било полез-

но индивидуални пътешественици да могат да се присъединяват към групата тогава, когато е най-добре за тях – това изисква известна гъвкавост от страна на екскурзовода, но е важно за пътниците. По време на пътуването групата трябва да остане заедно – по този начин се постига координация на темпото. Ръководителят и участниците в групата трябва да наблюдават как напредва групата. Те трябва да си зададат няколко въпроса. Все още ли следват правилния маршрут? Все още ли са съгласни с крайната дестинация, или са необходими корекции? Екскурзоводът трябва внимателно да наблюдава промените, настъпващи в групата, и да се стреми да откликне на потребностите на всеки един пътешественик поотделно и на групата като цяло.

Това е метафора за *ръководеното учене* (guided learning). Ролята на учителя (имаме предвид овластената от институциите фигура на Учителя) е да взима всички важни решения, а ролята на ученика – да следва. Учителят решава кои са целите на обучението, стратегиите и начинът за измерване на учебния резултат. Той също се грижи за обратната връзка, за оценката и наградата. Учениците трябва да следват взетите решения и да приемат плана на учителя. Факторите за успех при *ръководеното учене* (guided learning) зависят от учителя и, най-общо казано, са:

- съобразяване с различието в интересите, предишното знание и способностите на учениците;
- отдаденост на образователните цели чрез добра комуникация;
- стремеж за установяване на успешна комуникация между учителя и учениците, в която учебните стратегии да бъдат договорени;
- толерантност към различните начални нива на учениците;
- координация на темпото на учене, съблюдаване на целостта на групата и взаимопомощ;
- непреднамереност и отвореност към прилагането на нови стратегии, нови цели чрез метакогнитивен контрол от страна на учителя и участниците;
- системи за съблюдаване на срокове за изпълнение; системи за оценка – това, което се измерва и възнаграждава, определя учебните стратегии.

Учене чрез (нагрупване на) опит. При *туристическата разходка* група хора предприема пътуване, което не е планирано или организирано предварително. Това, което си представяме, е група хора с раници, които се разхождат пеша или на колела заедно. Ако член на групата не харесва самата група, може да се присъедини към друга група или да продължи сам, докато срещне друга група по-нататък по пътя. Целта на групата е просто на дадена дата да се разхождат някъде, без определена дестинация/цел. Те тръгват натам, накъдето са решили, и оставят плановете да се развиват „в крачка“, в зависимост от времето, случайните срещи, чувства и т.н. Групата иска да е колкото може по-гъвкава и не обича да планира и организира всяка подробност. Важно е да се пътува заедно. Хората са склонни да се вдъхновяват взаимно и да дого-

варят следващите стъпки ситуативно. Всички членове обаче трябва да бъдат чувани и техните нужди трябва да бъдат удовлетворявани от време на време. Няма фиксиран лидер или ръководител. Всеки може да бъде и ще стане лидер в зависимост от наличния опит. Основният модел за вземане на решение се инициира от желанието за хармония и разбирателство. Групата е „отворена“, слуша внимателно и другите групи туристи. Въпреки че членовете на групата трябва да споделят основните ценности, които насочват и удържат смислеността на пътуването, възможни са много различия извън груповия живот.

Това е метафора за *ученето чрез опит* (experiential learning). Тук не толкова лидерът предопределя образователните цели и контролира ученето, а по-скоро условията, личната мотивация, другите хора, нововъведенията, откритията, опитът и т.н. задават какво и как учи човек. Не съществува дори ясен набор от цели. Вместо това ученето е страничен ефект от дейностите, които човек предприема. Факторите за успех при ученето чрез опит (experiential learning) са:

- интересите, знанието и дейностният план на участниците са от централно значение;
- не съществуват ясни учебни цели – самият процес на учене е цел;
- дългосрочни общи цели от по-висок порядък (свързани с опита) се считат за по-важни от краткосрочните цели;
- ученето в опита е ключова стратегия;
- всеки учещ има свое темпо;
- важен е екипният подход;
- важен е метакогнитивният контрол на дейностите от страна на самите учещи;
- изключителна гъвкавост спрямо новите стратегии, новите цели, опитът и нововъведенията;
- системите за оценка и възнаграждаване са обърнати към откритията и иновациите.

Активно учене. Това е моделът на изследователската мисия на пионерите, откривали нова земя. Вътрешната потребност да се открие подходяща среда за започването на нов живот е това, което ги води. Усещането за спешност определя маршрута и посоката до голяма степен. Изпълняването на критерии е именно търсенето на място.

Това е метафора за *активното учене* (active learning). То се отличава с много по-активна и ясна роля за учащите. По-голямо е и усещането за спешност при постигането на учебните цели, отколкото при ученето чрез опит. В този модел на ученето те са по-скоро ключов фактор, отколкото страничен ефект. Самите учащи обаче определят целите на ученето според необходимостите, възникващи при тяхната дейност (в училище, работа или другаде). Ученето не е предварително организирано или предварително планирано от външен фак-

тор или експерт, нито пък зависи от случайни мотивации. То е *самоорганизирано* и *самопланирано*. Освен това учащите определят своя собствен начин на самооценяване. Рефлексията играе важна роля при разбирането за това, какво е постигнато и какво трябва да бъде научено. Учителите не решават какви да бъдат учебните цели, стратегии, методи за оценяване – тези фактори стават непланирани и неорганизирани както при „туристическата разходка“, но това не означава, че са елиминирани. Учащите сами взимат своите решения и правят това явно. Факторите за техния успех при така конструирания модел на активно учене са следните:

- възможност да определят своите учебни цели открито;
- способност да избират своите собствени учебни стратегии;
- контролиране на ученето от самите тях;
- самоотговорност за собственото учене и резултати;
- способност да се учи независимо;
- способност за самооценка.

Трите модела на учене се случват в класната стая, при обучение (training) на работното място или в други ситуации от реалния живот. Разпределението на времето обаче е различно в трите различни контекста. На работното място преобладава ученето чрез опит. В училищна среда преобладава насоченото учене. В домашна обстановка може би най-отчетливо се наблюдава активното учене. Съществуват тенденции в трите споменати контекста на учене (в училище, професионална среда и у дома) да се търсят възможности за реализирането на другите два модела (учене чрез действие и учене чрез опит). „Новата учебна среда“ за развиване на компетентности обаче категорично предполага иницирането едно по-независимо учене (учене чрез действие и учене чрез опит). Като имаме предвид актуалната образователна ситуация и учебна среда в българското училище, предлагаме да се активизира потенциалът на учебните профили, на СИП и ЗИП по литература, на възможностите по проект „УСПЕХ“, в които по мълчаливо съгласие се прави подготовка за матурата.

Моделирането на „нова учебна среда“ за развиване на компетентности следва неотклонния път на освобождаване от инструктивното, насоченото учене към ученето чрез опит. Както беше изяснено, възприемането на модела *учене чрез опит* означава стремеж за учене, ориентирано към личностно значимо откривателство, стремеж към контекстуално, проблемно ориентирано, ситуационно базирано (case-based), социално и вътрешномотивирано учене. Всяко движение в някоя от гореспоменатите посоки разпознаваме като движение към учене чрез опит.

Движението към учене, основано на откритието (discovery-based learning), означава движение към активно и индуктивно учене, вместо рецептивно и дедуктивно. Чрез конструирането на знание, развиването на умения и увеличаване на компетентностите то носи на учащия множество положителни

ефекти като вътрешна мотивация, трайност и интердисциплинарност на знанията.

В модела на „новата учебна среда“ вписваме и движението към контекстуализация на образованието. Безспорно, традиционното училищно учене е твърде деконтекстуализирано, твърде отдалечено от изискванията и реалностите на съвременния личен опит на ученика, на потребностите на XXI век. Ето защо са необходими редица промени в нормативните документи и образователните практики, за да се учреди отново разкъсаната връзка между училището и живота. В класната стая трябва да се прави връзка с реални житейски казуси. Живият живот трябва да влезе в класната стая чрез образите на света, който дисциплинарни науки конструират със съвременните си постижения. Ученикът трябва да е обърнат и чрез културата, изкуството, особено чрез литературата към, макар и виртуален, опит на актуалното настояще и поне на близкото бъдеще. Контекстуализацията обаче трябва да се прави предпазливо. Ако учебните резултати на контекстуализирания подход бъдат втвърдени в съотнасянето им единствено с техния собствен учебен контекст, това може да доведе до отрицателно и ограничаващо влияние върху учащите. С други думи, ключово изискване е да се постигне баланс между контекстуализация и деконтекстуализация. В крайна сметка успешното преминаване към контекстуализация изисква разбиране за взаимовръзката между контекстноспецифични, предметни/дисциплинарни и интердисциплинарни, преносими компетентности.

Залог за постигането на баланс между контекстуализацията и деконтекстуализацията откриваме в *проблемно ориентираното и ситуационно базираното учене*. Така ще се акцентира върху значимостта на интердисциплинарни компетентности и може да се насърчи тяхното развиване. Интердисциплинарни компетентности са приложими в множество контексти, персонални и интердисциплинарни среди. В този смисъл идентифицирането на един и същ литературен проблем в творчеството на различни автори през цитат и интертекстовата интерпретация на този проблем е компетентностна задача. Задачи от такъв порядък в най-голяма степен съответстват на изискванията на сложния съвременен свят.

Съвременният свят създава среда за развиване на компетентности отвъд класната стая. Движението към учене в *социален контекст*, което има стабилни теоретични опори в психологията и в тезата за социалното конструиране на знанието, придобива все по-голяма сила с масовото навлизане на информационните технологии. Физическото присъствие на *другите* не е задължително по време на учене. Хората могат да дискутират и да общуват един с друг виртуално. Електронното обучение също има за теоретична основа конструктивистката теория за знанието. Социалният аспект е вграден в учебните материали и в компютрите. Ученето заедно-сред-със *другите* може да бъде стимулиращо и успешно, тъй като е усилена взаимната подкрепа в процеса на конструиране на знанието. Някои учители създават свои блогове, ученици – свои *wici*-та, за да

решават съвместно проблеми и да се подкрепят. Много изследвания показват колко продуктивни могат да бъдат социалните учебни среди (напр. Palinscar and Brown, 1984). Този вид социално учене обаче може да се окаже неефективно и неефикасно – когато работните екипи не съумяват да действат в синхрон. Ето защо е важно да се изследват различните прояви на социалното учене, като се отчетат и възможностите и слабостите на ICT например.

Последно по ред в нашия модел, но не и по значение за развиването на компетентности, полагаме движението към *вътрешна мотивация* на учащия. Образователните резултати безспорно имат връзка с нея, но не винаги. (Brophy, 1988). Учениците могат бъдат мотивирани и от високата степен на информативност на учебните материали, и от самата „нова учебна среда“. Най-ценна обаче е автономната личностна мотивация за учене – тя е ценностносмисловият аспект в структурата на конструкта компетентност. Това води след себе си мотивацията да се развиват различни компетентности, да се изпитва удоволствие от ученето, а трудностите в неговото личностно постигане да не са причина за отказ от учене през целия живот.

Заклучение

За да се подобри учебният процес и да се улесни ефективното изграждане на компетентности, трябва да се създаде „нова учебна среда“. Неин фундамент е теорията на конструктивизма за знанието, за неговото социално конструиране. При моделирането на тази „нова учебна среда“, мислена като полемична реплика към традиционната парадигма на знанието, се избират, а в някои случаи апробират образователни практики за учене, чрез които е възможно постигането на разписаните от ДОО за УС образователни резултати: учене чрез опит, т.е. ориентирано към откриването, контекстуално, проблемно базирано, ситуационно базирано, социално и с вътрешна мотивация учене. Това обаче не означава, че *ръководеното* и *активното* учене трябва да бъдат напълно изоставени. От конструктивистка гледна точка холистичният подход към развиването на компетентности изисква намирането на фин баланс между ученето чрез опит (experiential learning), активното (action learning) и ръководеното учене (guided learning). Определящата характеристика на успешните нови учебни среди е именно този добре установен баланс между различните модели на учене.

ЛИТЕРАТУРА

- Blumenfeld, P.C. (1992). Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 272–281.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 445–457.
- Brophy, J.J. (1988) *The teacher's role in stimulating student motivation to*

- learn*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans (USA).
- Cantwell, R. H., & Moore, P. J. (1996). The development of measures of individual differences in selfregulatorycontrol and their relationship to academic performance. *Contemporary EducationalPsychology*, 21, pp. 500–517.
- Forbes, H., Duke, M., & Prosser, M. (2001). Students' perceptions of learning outcomes from group-based,problem-based teaching and learning activities. *Advances in Health Sciences Education*, 6, pp. 205–217.
- Gijbels, D. et. al (2006). New learning environments and constructivism: The student perspective. *Instructional Science*, 34, pp. 213–226.
- Gilles, R.M., & Adrian, F. (2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Farmer Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996) Cognition and learning. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & SchusterMacmillan.
- Loyens, S. M. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learningenvironments: introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36(5–6), pp. 351–357.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., & Schmidt, H. G. (2007). Students' conceptions of distinct constructivistassumptions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, pp. 179–199.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 283–296.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, pp. 117-175.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *EducationalPsychologist*, 36, pp. 89–101.
- Schweiker, U. (1995). *Seven success factors of organisational change*. Paper presented at the conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLO), Warwick (UK).
- Simmons, R. Van der Linden, J. & Duffy, T. (2000) *New learning*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need toknow. *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 43–69.
- Steffè, L. P., & Gale, J. (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Voss, J. F., & Post, T. A. (1988) On the solving of ill-structured problems. In M. T. H. Chi, R. Glaser & M.J. Farr (Eds.), *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education* 75 (1), pp. 9–21.

MODELING A NEW LEARNING ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING COMPETENCES

Abstract. In response to the challenges of the contemporary times and the innovations in the field of education, this article models the „new learning environment“ as a prerequisite for developing competences. The very concept „new learning environment“ is introduced in the Bulgarian educational discourse. The constructivist theory of knowledge is the foundation base of this new learning environment. Its modeling involves the selection of effective educational practices, which enable the realization of the educational outcomes in the Bulgarian educational policy documents.

Assist. Prof. Lyudmila Berkovska

✉ Sofia University „St. Kliment Ohridski“
15 Tsar Osvoboditel blvd
+359 2 9308 251
lberkovska@gmail.com