

ИНТЕРАКТИВНИТЕ МЕТОДИ И ПОХВАТИ НА ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА КОНСТРУКТИВИСТКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА ПАРАДИГМА

Божена Такворян-Солакян

Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“

Резюме. През последните десетилетия концепцията за перманентното образование, за ученето през целия живот се превръща във водещ принцип за функциониране на образователната ни система. Динамичните промени изискват формиране на многофункционална грамотност чрез осигуряване на единство и приемственост между класическите и интерактивните методи на обучение. Новата култура на учене, основаваща се на конструктивистката образователна парадигма, трансформира позицията на учащите се от пасивен участник в активен субект на диалоговото, интерактивното обучение, при което учителят не е главно източник на информация, а съизследовател в процеса на конструиране на новите знания и опит.

Keywords: permanent education, new culture of learning, functional literacy, interactive educational model

През последните десетилетия концепцията за т. нар. **перманентно образование** все повече се утвърждава като глобална концепция, която изисква модернизация както на цялата ни образователна система, така и на отделните нейни звена и степени (Петров, Атанасова, 2003: 43). Тази концепция не се ограничава само с училищното и университетското обучение, а включва и образованието на възрастните учащи се, продължаващото професионално образование, различните видове и форми на неформалното образование и пр. В условията на информационното общество съвременното образование с основание се определя преди всичко като образование за човешко развитие. Неговата нова мисия е да позволи на всеки човек, без изключение, максимално да оползотворява своите заложби и интелектуален потенциал, да реализира по най-достоеен начин свой собствен план не само за професионално, а и за личностно развитие.

Значението, което се придава на образованието в наше време, произтича от разглеждането му като основен фактор за лично и обществено усъвършенстване, като важна сфера за образователни услуги, действаща преди всичко в зависимост от ре-

алните потребности и интереси на обучаемите. В този смисъл се говори за **нова концепция** или **нов принцип** на изграждане и функциониране на образователната ни система, в която училищното обучение се разглежда само като основа за продължаване на образованието, доколкото различните видове начални, основни и средни училища, а също и висшите учебни институции осигуряват т.нар. **базово образование**. То в действителност служи като основа за придобиване на т.нар. **образование на втория шанс** чрез периодично обучение в едни или други образователни звена или организации, както и по пътя на самообразованието.

Сега все повече се осъзнава, че образованието в неговите класически форми само по себе си не е достатъчно, за да отговори на предизвикателствата на съвременното информационно общество. Динамичните промени във всички сфери изискват наред с придобиване на **класическа грамотност** в училище перманентно формиране на **многофункционална грамотност** чрез осигуряване на единството и приемствеността между **формалното образование** (formal education), **неформалното образование** (non-formal education) и **информалното учене** (informal learning). В светлината на придобилите гражданственост международни инициативи, като световното движение „Образование за всички“, Меморандума на Европейската комисия за ученето през целия живот, Концепцията за образование за устойчиво развитие, Болонската декларация и др., традиционната представа, че преподаването в училище се свежда до „даване на знания, умения и навици“, които ученикът трябва да усвои в процеса на репродуктивното обучение, се оказва не само неефективна, а и невярна. При съвременните условия вече се говори за формиране на **нова култура за учене**, за **широкообхватно учене** (LWL), за утвърждаване на формалното и неформалното образование, а също и информалното учене като допълващи се и взаимно проникващи се форми, за развитие и усъвършенстване на отворени системи от връзки и възможности между тези три категории образователни структури. Новата култура на учене трансформира позицията на учащия се от пасивен участник в процеса на обучението в активен субект, като по този начин значително се повишават неговата самостоятелност и инициативност, разгръща се творческото начало в дейността му, постепенно се формират у него умения и компетентности за самообразование. Дейността на учителя (преподавателя) се изразява предимно в организиране, подпомагане, подкрепа на ученето на всеки участник в образователния процес (независимо от това дали е ученик в училище, или по-възрастен учащ се). Той не е само източник на информация, а е и ръководител, стимулатор и съизследовател, който помага на учащите се за формулиране на собствени идеи, мнения и изводи в процеса на обучението. Целта на обучението е учащите се от пасивни „консуматори“ на чужди знания да се превърнат в активни конструктори на собствените си и чужди знания. При такава постановка се минимизира външната, принудителната мотивация за учене, има възможност за прилагане на по-ефективни, интерактивни методи и похвати на обучение, на алтернативни образователни стандарти чрез гъвкава диференциация и индивидуализация на обучението. Ак-

центът се поставя върху „участващото“, диалоговото, интерактивното, съсредоточеното върху ученика (participatory; interactive; learner-centered) обучение. Учебните дейности се характеризират с изследователска активност, решения на проблеми и сътрудничество с учителя и съучениците.

Теоретична основа на интерактивното обучение, на новата култура на учене е **конструктивистката образователна парадигма**. Наред с **когнитивния (индивидуалния) конструктивизъм**, който поставя акцент върху индивидуалното учене и **социалния конструктивизъм** (конструкционизъм), разкриващ механизмите на диалогичното учене в контекста на социалните взаимоотношения, започват да придобиват гражданственост **колаборативният** и **комуникалният конструктивизъм**, **контекстуалният** и **постпозитивисткият конструкционализъм**.

Когнитивната (когнитивно-информационната) теория за ученето се свързва с имената на **Ж. Пиаже**, **Дж. Брунер**, **Д. Колб**, **Л.С. Виготски**, а по-късно – на **Д. Нормън**, **У. Найсер**, **П. Линдсей**, **Д. Бродбент** и др.

Централна теза в концепцията на **Ж. Пиаже** е идеята за **когнитивните структури** като модели на физическите и умствените действия. Според **теорията му за интериоризацията** умственото развитие на детето е спонтанен процес, при който действието на външните фактори се пренася във вътрешен план (интериоризира се). Този процес се подчинява на определени биологични закони и средата (в частност обучението) може само да го задържи или ускори, но не и да го промени. Според **Ж. Пиаже** когнитивното развитие на детето преминава през четири етапа: **сензомоторен** (0 – 2-годишна възраст, за който е характерно сензомоторното учене), **предоперационален** (2 – 7 години, характеризира се главно с лингвистичното развитие), **конкретно-операционален** (7 – 9 години, характеризира се с развитието на организирано мислене, решаване на проблеми в реален контекст) и накрая – **формално-операционален** (11 – 15 години с характерните за него абстрактно мислене и концептуализация).

Друг виден представител на когнитивния конструктивизъм е **Дж. Брунер**, който разработва **теорията за понятийните структури**. Той разглежда ученето като изменение на съдържанието на отражението на обектите от действителността в три основни форми: външнодвигателна, сетивно-образна и символична. Според него основна е символичната форма на отражение, която е ориентирана към понятийните структури: понятия, закони, теории и др.

Д. Колб разглежда ученето като цикличен процес, преминаващ през четири фази. То започва с включване на учащите се в дейност за придобиване на конкретен опит („тук и сега“). Следващ ключов момент е рефлексията на опита, което изисква учащите се да осмислят своите действия и налични знания в контекста на решаваната задача. Рефлексията води до абстрактна концептуализация, при която се интерпретират получените резултати, осмислят се закономерности, правят се изводи. Последната фаза е активното експериментиране, което дава възможност на учащите се да приложат своите идеи в условията на практически действия, които

се превръщат в нов конкретен опит, поставящ началото на нов цикъл в ученето.

Наред с **когнитивния конструктивизъм** постепенно се формира и т.нар. **социален конструктивизъм**, който е тясно свързан с **културно-историческата теория** на **Л. С. Виготски** и неговите последователи. Той, както и **Ж. Пиаже**, обяснява когнитивното развитие като преминаване през определени етапи (два според неговата концепция), но не приема постановката на **Ж. Пиаже**, който разглежда психиката на детето извън неговото историческо развитие. Според **Виготски** висшите психически функции, възникващи в процеса на културното развитие, са социално обусловени. Всяка психическа функция в културното развитие отначало се явява като интерпсихологическа категория, а след това вторично като интрапсихологическа. В основата на развитието на висшите психически функции е интериоризацията на опосредстваните чрез езика социални отношения. Ученето се осъществява в процеса на взаимодействието на учащия се с другите – учители, родители, съученици и др. Той разграничава **две равнища (зони) на развитието**. Първото означава като **равнище (зона) на актуалното развитие**, което се формира в резултат на вече завършилите цикли на развитието и намира израз в самостоятелното решаване на интелектуалните задачи. Второто равнище е **зоната на близкото развитие**. Това равнище включва онези психически процеси, които току-що се формират, още съзряват. То се установява при решаване на такива задачи, с които учащият се не може да се справи самостоятелно, но може да ги реши с помощта на възрастните, учителите или в съвместната дейност със съучениците си. Но онова, което учащият се „днес“ може да направи в сътрудничество, „утре“ ще го извърши самостоятелно. Докато според **Ж. Пиаже** развитието „върви“ винаги преди обучението, т.е. циклите на развитието предшестват циклите на обучението и социалното „присъства“ само в качеството си на страничен фактор, според **Л.С. Виготски** обучението води развитието напред. Съдържанието на културно-историческия опит, зафиксирано в значенията на езиковите единици, са преди всичко понятията – научните (теоретическите) и житейските (емпиричните). Усвояването на научните понятия се осъществява върху основата на анализа, абстракцията, обобщението, които се направляват от общуването и се опосредстват чрез знаците на езика.

В най-обобщен план, в основата на конструктивистката образователна парадигма е тезата за ученето като процес на активно „конструиране“ на знания от учащия се чрез изграждане и реконструиране на наличните **когнитивни структури (схеми)** у личността в процеса на овладяване на новия опит, дейности и знания и адаптиране към променящата се действителност. Ученето, независимо в коя област то възниква и се осъществява (когнитивна, афективна, психомоторна или интерперсонална), е създаване на **смисъл** чрез съотнасяне на новия опит към вече усвоения и осмислен. По своята същност то е процес на индивидуална трансформация, на вместиране (напасване), на интегриране на новите знания във вече съществуващите структури от знания и значения.

Конструктивисткият подход в обучението поставя акцент не толкова върху учеб-

ните постижения, колкото върху начините на учене. Според този подход знанието се конструира от учащите се, когато те са въввлечени в активно учене. Необходимо е на тях да им се предоставя възможност словесно да представят онова, което извършват в процеса на ученето. Процесът на конструиране на знанието изисква учащите се винаги да коментират затрудненията, които срещат при ученето, онова, което все още не са разбрали напълно. Ефективното учене изисква да се осигурява голяма свобода в действията на учащите се, да се стимулира критичната и самокритичната им рефлексия, метакогницията, формирането на адекватна самооценка.

Според представителите на социалния конструктивизъм конструктивистката учебна среда предлага богати възможности за локализиране на ученето в реални жизнени ситуации, които изискват от учащите се да работят съвместно, като следват своя темп на работа и взаимно си сътрудничат. Активностите в работната среда са социални по своя характер и личността е зависима от другите, от техните действия. С други думи, социалните взаимодействия не са просто подкрепящи, а съществен компонент в когнитивното развитие. Ученето винаги е диалогично по своята насоченост и диалогът стимулира обучавания да обмисля по-задълбочено своите идеи и да ги преформулира и дори променя, когато е убеден в това.

Да се учи конструктивно, означава: да се учи активно; да се решават проблеми; да се създават условия за трансфер на наученото в реални условия; да се актуализират старите знания преди конструирането на новите; да се решават различни типове автентични задачи, свързани с практиката; да се осигуряват условия за придобиване на учебен опит чрез решаване на задачи, проблеми, участие в дискусии; да се насърчава творческото и критичното мислене, за да се повишава самостоятелността на учащите се; обучението да протича в стимулираща среда.

Ученето в контекста на социалния конструктивизъм е: социално; рефлексивно; автентично; във вид на стъпаловидно „скеле“, основаващо се на възможностите и потребностите на учащия се, ситуирано в опита. Ученето се превръща в активен процес на търсене на знания, до които се достига чрез индивидуално участие и контакт с другите обучавани, а не чрез имитации или повторения, както е в традиционните дидактически модели, ориентирани към паметта. Обучаващият е и източник на знания, и съизследовател. Това допринася за формулирането в процеса на обучението на свои собствени идеи, мнения, изводи. Почти няма единствени интерпретации. Стимулира се както индивидуалността, така и груповата работа, работата в екип.

Ролята на социалния елемент значително се повишава при т. нар. колаборативен и комунален (общностен) конструктивизъм. При колаборативния конструктивизъм учебният опит има известен дуалистичен характер, тъй като, от една страна, той е конструиране на смисъл от самия индивид, а от друга страна, той е потвърждение и усъвършенстване на разбиранията чрез колаборативната дейност на учащите се. Комуналният конструктивизъм е стратегия, при която учащите се конструират своето учене в резултат на опита си и на взаимодействието с другите, като имат

възможност да интегрират своите знания със знанията на определена по-голяма общност (или на обществото като цяло) в ползва на сегашните или на бъдещите учащи се. Именно ученето в общността позволява да се учиш с другите, да се учиш от другите; да се учиш да посредничиш на ученето на другите и по този начин да допринасяш за формиране на колективното знание (Радев, 2005).

В по-ново време в САЩ и някои други страни вече е на мода т.нар. **ко-конструктивизъм**, който допуска едни или други елементи и на преподаване. С основание някои учени обръщат внимание, че фетишизирането на конструктивистката образователна парадигма в образованието може да доведе до дискредитиране на обективното знание и дори отричане на ползата от преподаването.

Конструктивистката образователна парадигма лежи в основата на **интерактивните методи на обучение**. Някои автори разграничават **три групи интерактивни методи: ситуационни, дискуссионни и опитни (емпирични)**, макар че в редица случаи те трудно могат да се разглеждат напълно изолирано едни от други (6; Радев, 2005). Още по-голямо е разнообразието на **вариантите** на обучението в **интерактивен режим**. Към тях се отнасят: **проблемното обучение, ситуативното обучение, модулното обучение, продуктивното обучение, инцидентното обучение, съвместното (кооперативното) обучение, обучението като изследване, проектното обучение, опитното обучение, базираното върху работа учене (обучението чрез редуване на учене и труд), базираното на игра учене, ученето чрез действие, контекстното учене** и др.

Организацията на обучението в интерактивен режим изисква преди всичко то да бъде така структурирано, че да въвлича и ангажира учениците, да стимулира самостоятелността на всеки един учащ се, да взема активно участие в ученето на съучениците си. От много важно значение е да се поощрява креативността, дивергентното, творческото мислене при решаване на възникващите проблеми. Интерактивността изисква рационален баланс между лидерството на учителя и инициативността на учениците. Много по-добри резултати се получават, когато се създава привлекателна обкръжаваща среда за учениците, когато обучението се основава на опита и контекста, които формират у ученика познавателна потребност и желание пълноценно да участва в процеса на придобиването на новите знания. Всичко това прави учениците отговорни за резултатите от обучението, засилва настойчивостта им в ученето, развива тяхната самоувереност, повишава доверието им към учителя, формира по-силни положителни чувства към съучениците и учителя. Разбира се, при организацията на такъв вид обучение е необходимо да се имат пред вид различията в реалните учебни възможности на учениците, нееднаквите им стилове на учене и познание, както и нееднородността на получените резултати.

В литературата твърде често се прави съпоставка между **интерактивния и традиционния (класическия) образователен модел**. Към най-съществените характеристики на традиционния образователен модел се отнасят:

– усвояване преди всичко на готови знания за успешно представяне на изпита;

– формулиране и решаване на проблеми в структурирана и предимно статична обкръжаваща среда;

– прилагане на усвоените знания и умения в педагогически адаптирани ситуации;

– основава се на релацията „учител – ученик“;

– учителят извършва индивидуални оценки и атестации.

Към най-съществените характеристики на интерактивния образователен модел се отнасят:

– осъзната от учениците потребност от информация;

– идентификация и решаване на проблеми в динамична обкръжаваща среда;

– прилагане на усвоената информация в реални вариативни ситуации;

– основава се на взаимодействието „обкръжаваща среда – учител – работа в екип“;

– учителят и учениците съвместно извършват индивидуалните оценки и атестации.

Както е известно, конвенционалната педагогика разглежда учащия се предимно като пасивен „приемник“ на педагогически адаптирания социален опит. С други думи, в педагогическия модел на обучение учителят изпълнява първостепенна, водеща роля, а учащите се са изцяло зависими от него. Той определя всички основни параметри – целите, съдържанието, формите и методите, средствата и източниците на обучението. Учениците са лишени от възможността съществено да влияят върху планирането, осъществяването, оценяването и корекцията на процеса на обучението. Основна тяхна задача е да възприемат и усвояват излаганите от учителя знания. В съответствие с това цялата технологична верига е ориентирана главно към учителя.

Първоначално различните **варианти на интерактивния образователен модел** започват да се прилагат в реформаторската педагогика, а също и в образованието на по-възрастните учащи се. Както е известно, реформаторската педагогика включва най-разнообразни школи, учения и направления. Към нея се отнасят: **дидактическото художество** (А. Литварк, Дж. Ръскин, Бр. Майер, Е. Вебер, Е. Линде и др.); **индивидуалната (персоналистичната) педагогика** (Е. Кей, Л. Гурлит, Ф. Гансберг, Х. Шарелман, Е. Демолен, Х. Лийтс, П. Гееб, С. Реди и др.); **социалната педагогика** (П. Наторп, П. Барт, П. Бергеман и др.); **трудова-училищната педагогика** (О. Шмид, Б. Ото, Дж. Дюи, Г. Кершенщайнер и др.); **експерименталната педагогика** (Ст. Хол, Е. Торндайк, В. Лай, Е. Мойман и др.); **духовно-научната педагогика** (В. Дилтай, Б. Ото, М. Бубер, Т. Лит, Е.Шпрангер и др.) **прагматичната педагогика** (Дж. Дюи, Е. Паркхърст и др.); различните разновидности на т.нар. **цялостно или интегрирано обучение** (О. Шмид, Б. Ото, Дж. Дюи и др.); концепцията за **свободното възпитание** (А. С. Нийл, Л. Н. Толстой и др.); **многобройните проекти за групово обучение** (П. Петерсен, Р. Кузине, С. Френе и др.), **валдорфската педагогика** (Р. Щайнер), **педагогиката на сътрудничеството** и пр.

Според **андрагогиката** възрастни учащи са всички лица, които са навършили задължителната училищна възраст, не продължават обучението си в стационарни (формални) учебни заведения, като основната тяхна дейност е не ученето, а трудо-вата дейност или са временно безработни. Тази група обикновено е с повишени изисквания, често пъти е настроена критично, ориентирана е предимно към крайния практически резултат от обучението. Възрастният учащ се има по-малък или по-голям опит, който му позволява по-бързо и по-лесно да се ориентира в изучаваната проблематика. Много често такива учащи се са изявени специалисти в една или друга област и не се задоволяват с традиционните начини на обучение. За тях много по-важна е индивидуалната самостоятелна работа, помощта, която получават от съветника, наставника, тютора, ментора и пр. Тази помощ се изразява в съставяне-то на персонализирана учебна програма в съответствие с индивидуалните цели и възможности на възрастния учащ се, в избирането на най-сполучливата комбинация от учебни модули и учебни ситуации, както и най-подходящите източници на информация. В андрагогическия модел на обучение обучаващият се играе основна роля (поради това той е именно обучаващ се, а не обучаем). Той проявява силно изразен стремеж към самостоятелност, самореализация, прагматично отношение към овладяването от него знания. Например в модела на Нотингамската група андрагогическият процес се отличава със следните по-важни особености:

- той изключва всякакви предварителни предписания;
- проблемно ориентиран е;
- насочен е към формулиране и разрешаване на учебни и научни проблеми;
- реализира се чрез приложение на усвояваното в практиката;
- осъществява се на базата на непрекъснатото договаряне;
- за него са характерни индивидуалната и груповата отговорност за ученето (и за резултатите от него);
- той включва като основен компонент формирането на ценности, като част от ученето (обучението);
- диалогът е една от най-важните особености на този процес;
- андрагогическият процес изисква равенство между членовете на групата;
- характеризира се с откритост, доверие, загриженост и ангажираност;
- отличава се с взаимното зачитане на различните мнения;
- важна негова особеност е интегративността на мисленето и ученето (Гюрова, 1998: 139 – 140).

С постепенното утвърждаване на концепцията за перманентно-интегралното образование в съвременни условия интерактивните методи на обучение започват все по-широко да се прилагат както в училищната педагогика, така и в процеса на обучението на по-възрастни учащи се. Както вече посочихме, системата на интерактивните методи включва т.нар. ситуационни (проблемно-ситуационни) методи, опитни (емпирични) методи и дискуссионни методи. Разбира се, тази класификация е до голяма степен условна, тъй като тези методи взаимно се проникват и могат да

се разглеждат изолирано само за нуждите на научния анализ. В повечето случаи както ситуационните, така и емпиричните методи се реализират чрез различни дискуссионни методи: беседа (диалог), обсъждане, учебна дискусия, дебати, мозъчна атака и пр.

Същността на **ситуационните (проблемно-ситуационните) методи** се състои в запознаването на учащите се с различни житейски или професионални конкретни ситуации и предоставяне на възможност да формулират проблеми и самостоятелно да намират тяхното решение (Петров, Атанасова, 2003; Радев, 2005). Под *ситуация* обикновено се разбира една или друга съвкупност от условия, събития или комплекс от действия. В много случаи човешкото поведение зависи от конкретните ситуации, които възникват. Адекватността на неговите реакции е от изключителна важност, особено когато ситуацията са непредвидими, нестандартни. Именно чрез тези методи у учащите се формират умения за вярна оценка на случващото се и вземане на оптимално решение. Чрез тях учащите се придобиват знания и компетентности да правят цялостен анализ на възникващите конкретни ситуации и в съответствие с това да предвидят възможните най-добри решения, без да изпадат в състояние на стрес и особено на дистрес.

Поради всичко това проблемно-ситуационните методи служат за имитация на професионалната или организаторската дейност за учебни цели. Самата идея проблемните ситуации да се прилагат за целите на обучението води началото си още от прочутия Сократов метод за откриване на истината. Съществуват сведения за тяхното използване в практиката на йезуитските училища през XVIII век, но много по-широко приложение те намират в края на XIX и особено през XX век. Чрез тях се развива способността да се анализират различни житейски и производствени проблеми, трудности или дори конфликти и да се търсят вариативни начини за тяхното решаване. Основно изискване е ситуацията да бъде реална, типична, актуална.

В зависимост от обема и качеството на зададената в описанието на ситуацията информация се разграничават: ситуации с малък обем на информация, наричани инциденти; ситуации със среден обем на информация, наричани казуси; и ситуации с голям обем на информация, определяни като игри на роли или делови игри. Широко приложение намира т.нар. метод на конкретните ситуации (Кейс-Стъди). Чрез него се цели у учащите се да се развият определени качества на мисленето – любознателност, разсъдливост, както и личностни качества – настойчивост, отговорност и пр. От особена важност е подборът на ситуацията, съдържаща конкретни данни. За осигуряване на интелектуалното и емоционалното участие на учащите се допринася връзката на тези данни с практиката. На тази основа се извършва необходимият анализ, изясняват се алтернативите, взема се решение.

Казусът съдържа информация, която представлява описание на реална ситуация от действителността (междупersonностните отношения, производството или обслужващата сфера, социалното управление и пр.). Описани са различни факти, а не само тези, които са нужни на задачата за анализ и вземане на решение. Учащият се

трябва да умее да разграничава важна от неважна информация, да анализира ситуацията и да разработва предложения за възможни решения. Разграничават се различни видове казуси: за вземане на решение (при достатъчна информация и точно описание на ситуацията); за формулиране на проблема (на базата на излишна информация); за проучване (напр. на възникнала в практиката ситуация); за преценка на вече взето решение, т.нар. информационен казус (описание на проблема без информация) и др. Добри резултати се получават, когато обучаваните се разделят на по-малки групи с определени отговорници. С това се дава възможност на всеки участник в групата да изложи своето становище и да се проведе дискусия вътре в групата. След груповите обсъждания всички участници се събират на общо (планарно) обсъждане, на което отговорниците на групите докладват становищата на своите групи. След това се провежда заключително обсъждане под ръководството на учителя. В края на занятието той излага своето гледище, без да го налага като единствено решение, обобщава резултатите от обсъждането и формулира изводи и препоръки за практиката.

За разлика от казуса, при *инцидента* информацията за възникналата ситуация не е пълна, нейният обем е много малък, като същевременно от учащите се иска за много кратко време да анализират ситуацията и да вземат конкретни решения. С други думи, инцидентът се характеризира с неблагоприятни условия за вземане на решения: недостиг на информация, време, възникване на непредвидими обстоятелства и пр. Чрез този метод обучаваните се тренират да вземат бързи, адекватни на ситуацията решения. В напрегнатите условия на дефицит на информация и време твърде често вземането на отговорно решение е свързано с определен риск. Той е значително по-малък, когато човек е предварително обучен да действа в такава обстановка.

През последните десетилетия все по-широко приложение намират **игровите методи на обучение**. *Играта* заедно с труда и ученето е един от основните видове човешка дейност, твърде често определян като удивителен феномен на нашето съществуване. Тя се разглежда като вид дейност в условията на ситуации, насочени към възстановяване и усвояване на обществения опит, в резултат на което се усъвършенства самоуправлението на поведението. Игровата дейност изпълнява различни функции: развлекателна, комуникативна, диагностична, терапевтична, за самореализация, за корекция и пр.

Концепцията на **Е. Бърн** за транзакционния анализ има голяма евристична стойност за разкриване на същността на сложното социално поведение. В основата ѝ е идеята, че всеки човек носи у себе си три начала: на Детето, на Възрастния и на Родителя. Още у новороденото на емоционална основа започва да се формира „детското състояние“ на Аза, а с израстването на детето последователно се развива „родителското състояние“ и „състоянието на възрастния“. Човешкото социално поведение се осъществява чрез типични модели (сценарии и антисценарии) на игри, при което всеки търси своята „печалба“ главно като психическо удовлетворение

или борба за надмощие като краен резултат при скритите транзакции. За нормалната комуникация са характерни взаимодопълващите се (комплементарните) транзакции, при които всеки един от партньорите участва главно с едно от своите Аз. Комуникацията се нарушава при пресичащи се транзакции, т.е. когато партньорите действат от позициите на различното свое Аз (Берн, 1988).

Игровите методи се разработват още през 20-те години на XX век от специалисти по делова администрация в Харвардския университет. В съвременни условия те заемат важно място в системата на дидактическите и андрагогическите методи на обучение. Тяхното безспорно преимущество е, че допринасят за активизиране на всеки участник в обучението, създават благоприятна емоционална атмосфера на непринуденост, стимулират самостоятелното мислене и творческото въображение, като по този начин помагат да се преодолеят различните психологически бариери. Характерната за класическото обучение външна, принудителна мотивация се заменя с вътрешна, съдържателна – знанията се овладяват непосредствено в процеса на игровата дейност, за постигане на непосредствените цели, а не на далечни цели за бъдеща успешна професионална дейност.

Чрез **деловите игри** обикновено се формират практически умения за вземане на принципни делови решения в учебни условия, имитиращи реални жизнени противоречиви типични ситуации. Тяхното предметно съдържание е имитация на конкретните условия и динамиката на взаимоотношенията между участниците в моделираните обстоятелства.

Ролевите игри имат смисъл, когато тяхното съдържание е близко до преживяванията на участниците, т.е. когато моделираната ситуация е ясна за всеки един от тях. Тяхната ефективност до голяма степен зависи от готовността на всеки един участник да се ангажира с една или друга роля, както и от конкретното упражняване на ролите и възможността за пренос (трансфер) на придобития опит за решаване на реално възникващи проблеми.

В групата на опитните (емпиричните) методи важно място заема т.нар. **метод на проектите** (Петров, Цанков, 2010). Като основоположници на метода, свързани с неговото утвърждаване и развитие, се приемат **Джон Дюи, Уилям Килпатрик, Елсуърт Колингс** и др., които акцентират върху възможността за стимулиране на естествената активност и любознателност на учениците, за целенасоченото и самостоятелно придобиване на опит чрез този метод. Той интегрира няколко основни философски концепции: за демократизиране на социалната среда; за отварянето на училището към света, за създаването на условия за т.нар. „мислещ опит“; за формирането на самостоятелно действащи личности, имащи и изразяващи собствени позиции, притежаващи умения за самостоятелно вземане на решения и решаване на проблеми, носещи отговорност за резултатите от своя труд.

Би могло, макар и условно, да се разграничат два основни подхода към метода на проектите: социално-реформаторски и технологичен. Първият се свежда до реализирането на социална концепция, свързана с превръщането на училището в

„желана територия за учениците“ и отварянето му към социалната среда, насърчаването на самостоятелността и отговорността на учениците, адаптирането им към динамиката на социалните отношения. Вторият се отнася до декомпозицията и реализирането му чрез последователността от конкретни технологични етапи. Някои автори разграничават: стартова фаза, същинска работна фаза, кулминация на проекта, обсъждане на проекта.

Методът на проектите е комплексен метод, който се характеризира със следните особености: избор на теми и примери от действителността; работа по групи (съвместно разработване, дизайн на работната среда); стимулиране на стремежа за създаване на собствен и конкретен продукт, за придобиване на опит. Същността на стартовата фаза се изразява в намиране на тема и изясняване на нейната значимост, определяне на подтемите и задачите, както и критериите и показателите за оценка на проекта. Същинската фаза включва действителната работа по проекта: планиране на работата в групите, съставяне на график на времето, разпределяне на функциите и задачите вътре в групите, проучвания, събиране и обработка на информация, консултации, вземане на решения и изготвяне на проекта. По време на т.нар. кулминация на проекта се извършва представяне (презентиране) на проекта и продуктите от него; оценяване на съдържанието и формата, средствата за онагледяване, яснотата, точността, оригиналността, съответствието на резултата с поставените цели, връзката (комуникацията) с аудиторията. Обсъждането на проекта се изразява в определяне на равнището на усвоените знания и компетентности, формиращи на базата на реализирането на проекта; оценка на комуникативността вътре в групата, между групите, между преподавателя и групите, демонстрираните умения за критично отношение, за решаване на конфликти.

Методът на проектите е подходящ за различните образователни степени и възрасти, както и за всички учебни предмети. Изпълнението на изследователски проекти от учащите се им помага да формират такива качества като интелектуална и морална автономност, умения и компетентности как да търсят отговори на своите собствени въпроси, как да използват различни източници на информация, как да оценяват тяхната релевантност, как да организират информацията и идеите за свои собствени цели. При това, макар и условно, могат да се разграничат: проекти, които целят предметна реализация на даден план или идея, проекти, насочени към решаване на някакъв теоретичен проб-лем, проекти, насочени към придобиване на знания и сръчности, проекти, при които резултатът е естетическо преживяване.

Напоследък по-специално внимание се обръща на концепцията за базирано върху работата учене. Целта е да се дава възможност на учащите се да прилагат наученото в училище в реална жизнена среда. Базираното върху работата учене подготвя младите хора за живота, за изпълнение на бъдещите им професионални роли. Тази концепция намира широко приложение в германската система за професионално образование, определяна е твърде често като „дуална система“, или като образование тип „сандвич“. Същността ѝ се изразява в съчетаване на теоретичното

обучение в училище с конкретната работа в производството (завод, лаборатория, офис, фирма, магазин и пр.) – например посещения два или три дни в училище и съответно два или три дни в производството. По този начин двете места за обучение – училищното и работното – взаимно се допълват, осъществява се много лесно преминаване от училищния период към трудовия живот. Вероятно тази система би могла да се приложи и у нас, най-вече при учащи се, при които мотивацията за учение е много слаба и има вероятност да отпаднат от училище.

Сравнително най-широко приложение както в педагогическия, така и в андрагогическия модел на обучение, особено през последните десетилетия, заемат **дискусионните методи**. Тяхната реализация се осъществява с помощта на различни **диалогови методи** (Петров, 2001; Радев, 2005): беседата, учебната дискусия, различните форми на дебати, мозъчната атака (брейнсторминг), методите „инвентика“, „синектика“, „делфийския метод“, „методат 635“ и др. В литературата се обръща все по-голямо внимание и на редица по-специфични **интерактивни техники и похвати** (9; 10), като „SWOT анализ“, „диаграма „Ишикава“, „пирамида“, „лавина (снежна топка)“, „брейнрайтинг (записване на идеи)“, „трите (четирите, петте...) най-важни неща“, Ка-диаграма; Спрей-диаграма; диаграма на Вен; парето-анализ, OPV – други гледни точки, PMI – плюс, минус, интересно, „четири ъгъла“ – стъпка по стъпка, и др. В зависимост от различните етапи на учебната работа се препоръчват следните техники: за първоначално запознаване между участниците – „интервю между партньорите“, „представяне чрез карти (картончета)“. За първоначално установяване на очакванията на участниците – „импулс-плакат“, „пазар на идеи“. За обсъждане на програмата – „стендов план на работа“, „оценка чрез балове“. За активизиране на участниците по време на изучаването на отделните теми и овладяване на учебната информация – „линията на живота“, „кошери“, „визитни картички“, „инфоотгатване“, „инфовъртележка“, „експертиза“. За формиране на умения за водене на дискусии и за вземане на решения – „светофар“, „приоритети“, „кръгове“, „примери от живота“, „моята позиция“, „на огневата линия“ и др.

Рационалното приложение на интерактивни методи, техники и похвати в процеса на обучението е важна предпоставка за формиране у всеки учащ се на персонален познавателен стил на учене, за трансформация на усвояваната от него информация в личностни знания и компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

- Берн, Э. (1988). *Игры, в которые играют люди*. Москва.
Вьготский, Л. С. (1956). *Избранные психологические исследования*. Москва.
Гюрова, В. (1998). *Андрагогия*. София: Универсал-Друмев.
Десев, Л. (2005). *Психо-педагогика*. София.
Димитрова, Г. (2002). *Хуманизъм, общуване, възпитание*. София.

- Иванов, Ив. (2005). *Интерактивни методи на обучение*. В: сб. Юбилейна научна конференция на ДИПКУ. Варна.
- Милков, Л. (2010). *Конфликтология*. София.
- Петров, П. (2001). *Дидактика*. София.
- Петров, П., Атанасова, М. (2003). *Образованието и обучението на възрастните. Актуални проблеми*. София.
- Петров, П., Атанасова, М. (2001). *Образователни технологии и стратегии на учене*. София.
- Петров, П., Цанков, Н. (2010). *Училищна дидактика*. София.
- Петров, П. Р. (2005). *Комуникативна дидактика*. Русе.
- Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика или събития, ситуации, обекти, субекти, конструктори и референти в училищното обучение и образование*. Пловдив.
- Селевко, Г. К. (1998). *Современные образовательные технологии. Школьные технологии*, 2.
- Berscheid, E. (1987). *Emotional and interpersonal communication*.
- Christians, C. (1988). *Dialog Communication Theory and Cultural studies*.
- Eunson B. (2012). *Communicating in the 2^{1st} Century*, Wiley.
- Greene J., Burleson, B. (2003). *Handbook of Communication and Social Skills*, LEA, London.
- Griffin E. (2009). *A First Look at Communication Theory*, Mc Graw-Hill Higher Education.
- Knapp M., J. Hall (2012.) *Nonverbal Communication in Human Interaction*, 8th ed., Gengage Learning.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kress, G., (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Aproach to Contemporary Education*, Routledge, N.Y.

REFERENCES

- Bern, E. (1988). *Itray, v kotoraye igrayut lyudi*. Moskva.
- Vaygotskiy, L. S. (1956). *Izbrannaye psihologicheskie issledovaniya*. Moskva.
- Gyurova, V. (1998). *Andragogiya*. Sofiya: Universal-Drumev.
- Desev, L. (2005). *Psiho-pedagogika*. Sofiya.
- Dimitrova, G. (2002). *Humanizam, obshtuvane, vazpitanie*. Sofiya.
- Ivanov, Iv. (2005). *Interaktivni metodi na obuchenie*. V: sb. Yubileyna nauchna konferentsiya na DIPKU. Varna.
- Milkov, L. (2010). *Konfliktologiya*. Sofiya.
- Petrov, P. (2001). *Didaktika*. Sofiya.
- Petrov, P., Atanasova, M. (2003). *Obrazovaniето i obuchenieto na vazrastnite. Aktualni problemi*. Sofiya.

- Petrov, P., Atanasova, M. (2001). *Obrazovatelni tehnologii i strategii na uchene. Sofiya.*
- Petrov, P., Tsankov, N. (2010). *Uchilishtna didaktika. Sofiya.*
- Petrov, P. R. (2005). *Komunikativna didaktika. Ruse.*
- Radev, Pl. (2005). *Obshta uchilishtna didaktika ili sabitiya, situatsii, obekti, subekti, konstrukti i referenti v uchilishtnoto obuchenie i obrazovanie. Plovdiv.*
- Selevko, G. K. (1998). *Sovremennaye obrazovatelynaye tehnologii. Shkolynaye tehnologii, 2.*
- Berscheid, E. (1987). *Emotional and interpersonal communication.*
- Christians, C. (1988). *Dialog Communication Theory and Cultural studies.*
- Eunson B. (2012). *Communicating in the 21st Century, Wiley.*
- Greene J., Burtleson, B. (2003). *Handbook of Communication and Social Skills, LEA, London.*
- Griffin E. (2009). *A First Look at Communication Theory, Mc Graw-Hill Higher Education.*
- Knapp M., J. Hall (2012.) *Nonverbal Communication in Human Interaction, 8th ed., Gengage Learning.*
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning experience as a source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.*
- Kress, G., (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Education, Routledge, N.Y.*

INTERACTIVE METHODS AND TECHNIQUES OF TEACHING IN THE CONTEXT OF CONSTRUCTIVIST EDUCATION PARADIGM

Abstract. Over the last decades the conception of permanent education, about lifelong learning, becomes a leading principle in our educational system. Dynamic changes require formation of functional literacy by securing unity and succession between classical and interactive methods of learning. New culture of learning based on constructivism educational paradigm transforms the position of the learner from passive to active subject of dialogic interactive learning in which the educator is not only source of information but also facilitator - rather than teacher in the process of creation of new knowledge and experience.



Dr. Bozhena Takvorian-Solakian, Assist. Prof.
University of Shumen „Episkop Konstantin Preslavski“
Shumen, Bulgaria
E-mail: n.solakian2@abv.bg