

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 109

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 109

ПРОЦЕСЪТ НА ОБУЧЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТА

ВЯРА ГЮРОВА*

Резюме: В университетите се обучават различни типове студенти (бакалаври, магистри, докторанти, специализанти). Всички те са възрастни учащи, защото са навършили пълнолетие. Затова процесът на тяхното обучение е андрагогически процес. Студията представя специфичните особености на този процес, в неговото разнообразие от подходи, форми, методи и средства. Представени са ролите на студентите и преподавателите, както и организацията и реализацията на основните форми на обучение – лекции, семинарни занятия, упражнения, лабораторни и практически занятия. Очертани са условията за ефективност на процеса на обучение.

Ключови думи: преподаватели, студенти, процес на обучение, подходи, форми, методи и средства на обучение, лекции, упражнения, практически занятия, ефективност на процеса на обучение.

PROCESS OF TEACHING AND LEARNING AT THE UNIVERSITY

Viara Gurova

Abstract: Different students (bachelors, masters, post-graduate students) has been taught at the university. All they are adult learners, because they are of age. So, the process of their teaching and learning is an andragogical process. Paper presents specificity of this process with it's variety of approaches, forms, methods, tools. Roles of students and teachers are discussed, as well as organization and carrying out of the main study forms – lectures, seminars, tutorials, laboratorial and practical sessions. Conditions for effectiveness of the teaching and learning process are outlined.

Key words: teachers, students, teaching approaches, forms, methods, tools, lectures, seminars, tutorials, laboratorial and practical sessions, effectiveness of the teaching and learning process.

* Email: viaragyurova@abv.bg

Университетското образование е формално образование – то е част от една организирана и структурирана хронологично система, която включва началното образование, средното образование и висшето образование, реализирани в съответни учебни заведения. В тази система ролите на преподавателите и на учащите са ясно определени – „първите имат отговорността да ръководят обучението на вторите“ (Terminologie de l'Éducation des Adultes, 1979: 136).

Поради факта, че в университета се обучават студенти (бакалаври и магистри), специализанти и докторанти, а те на свой ред са възрастни учащи, защото са навършили пълнолетие, то и процесът на тяхното обучение има своите андрагогически измерения. Целта на студията е да очертае спецификата на обучението на студентите в университета в контекста на техните характеристики като възрастни учащи и уникалното съчетание от подходи, форми, методи и средства. Представени са ролите на преподавателя и ролите на студентите в учебния (образователния) процес. Анализирана е спецификата на организацията и провеждането на основните учебни форми (лекцията, семинарното занятие, упражненията, лабораторните и практическите занятия). Очертани са условията за ефективност на процеса на обучение на студентите в университета.

Спецификата на учебния процес в университета се определя до голяма степен от

особеностите на студентите, докторантите и специализантите като възрастни учащи

Въпреки че някои студенти, предимно първокурсници, често се държат като деца, учащите в университета са:

- зрели хора и предпочитат да бъдат третираны като такива;
- различават се по възраст, интереси, потребности, опитност, знания и умения, интелектуални способности, темперамент, стилове и стратегии на учене и пр.;
- имат опит – житейски, учебен и вероятно професионален;
- имат мнения, ценности, вярвания, които определят интереса и отношението им към учебната дисциплина;
- по-скоро са вътрешно мотивирани за участие в конкретния курс;
- очакват подкрепяща образователна среда и атмосфера на доброжелателство, демократични взаимоотношения, участие и съучастие;
- много от тях са целево и проблемно ориентирани;
- проявяват се като самостоятелни и самоуправляващи се и от това се определя готовността им за учене;
- прагматични са и са ориентирани към решаване на проблеми – често търсят незабавната приложимост на новите знания в съответствие с техните цели;

- понякога някои от тях са уморени по време на занятия (защото съчетават различни дейности – най-често работа и учене – в едно и също денонощие);
- възможно е да имат логистични проблеми – свързани със семейството и грижата за децата, с кариерата, със социални задължения, както и с осигуряване на време за учене, средства (пари), гъвкави графици, транспорт;
- възможно е да имат възрастови притеснения (особено ако в групата има много млади и много възрастни участници);
- възможно е някои от тях да имат ниско самочувствие и да се самоизолират.

Учебният процес в университета изисква

съчетание на различни подходи

Въпреки че студентите са възрастни учащи, обучението им изисква комбиниране на педагогически (характерен за обучението на децата) и андрагогически (характерен за обучението на възрастните) подход. Усвояването на основите на една професия или специалност определя предметната ориентация на обучението и т.нар. *съдържателен модел* на организиране и структуриране на учебната дейност, който поставя в центъра на вниманието на преподавателя учебното съдържание (*Какво се учи?*). Моделът е характерен за *педагогическия подход* – това е „*teacher-centered education/approach*“, типичен за училищното образование на децата. Там, в класна стая, зад подредени един след друг в редици чинове и столове седят тихо учениците, слушат учителя, който е пред тях, и правят това, което той им каже (по: Peterson, D., 2008). Поради това подходът е определян и като „*ръководено обучение/учене*“ („*teacher-directed education*“). Допълнителен аргумент за прилагането на педагогическия подход в университетското обучение е фактът, че много студенти (особено първокурсници) не притежават необходимите умения за учене в университета и поради това се нуждаят от повече контрол и наставления. Нещо повече, колкото по-ново и по-непознато е учебното съдържание, толкова по-категорично при тях се проявява „синдромът на ученика“ – т.е. те се държат като ученици: очакват някой да им казва какво и как да го направят и предпочитат да не предприемат инициатива за самостоятелно справяне със задачите.

Прилагането на *андрагогическия подход* в университетското обучение изисква да се постави акцент върху процеса на учене (*Как се учи?*) и по-конкретно върху подпомагането на учащите да се справят¹. Прилага се подход на ориентиране към учащия (*learner-centered approach*), който се опира на кон-

¹ Сред най-популярните дефиниции за андрагогията е, че тя е наука и изкуство за подпомагане на възрастните да учат.

цепцията на М. Ноулис за саморъководеното/самоуправляваното учене (*Self-directed learning*) и за саморъководещия се/самоуправляващия се възрастен учащ (за повече информация виж: Гюрова, В., 2011, пар. 5.1). Водещата роля на преподавателя е да бъде подкрепящ (подпомагащ) ученето на възрастните учащи, а основна характеристика на образователната среда е, че е подкрепяща среда. Това определя и подхода като „подпомагащ/улесняващ ученето.

Характеристиките на студентите като възрастни учащи и особеностите на андрагогическия подход придават на учебния процес в университета характеристики на андрагогически процес². Подходът прави процеса на обучение:

- проблемно ориентиран – дава отговор на реални житейски и научни проблеми;
- динамичен и разнообразен – съчетава различни дейности и методи, така че опитът на учащите да се използва по възможно най-добрия начин и същевременно да води до натрупване на нов, полезен опит;
- ориентиран към бързата приложимост на знанията в практиката и опира се на „практикуването“;
- интегрира ученето с мисленето, старите с новите знания и опит;
- формира нагласи, отношения и ценности като част от учебната работа въз основа на интерактивността и разнопосочното взаимодействие.

Колкото по-възрастни са студентите, докторантите или специализантите, толкова по-голям опит (житейски, професионален и учебен) притежават, който за тях се явява основен източник на знание и им дава увереност в решенията.

В процеса на обучение в университета се използват повече или по-малко и други подходи – например подходът „учене чрез действие“. В широкия смисъл на думата той се свързва с действието, с практикуването и е в унисон с един от популярните андрагогически принципи, който гласи, че възрастните учат, като правят нещо. В по-тесен смисъл на думата този подход се разработва и прилага в Германия, в сектора за професионално образование и в образованието на възрастните, заедно с подхода „учене чрез използване“ на помощни средства (инструменти, апаратура, различни улеснения).

Ученето чрез действие е в основата на т.нар. *активно учене*, което се отличава с:

- активност срещу пасивност;
- взаимодействие срещу бездействие;
- творчество срещу репродуктивност;
- „дисциплина на оркестъра“ (правила и роли) срещу авторитарната (наложената от преподавателя чрез забрани) дисциплина;
- творчески, стимулиращ микроклимат (подкрепа, екипност, доверие) срещу подчинението, безразличието и анонимността;

² За повече информация виж: Гюрова, В., 2011 и Гюрова, В., 1998.

- положителна енергия и чувства срещу безразличието.

Според различните определения активното учене е:

✓ *процес*, при който учащите са ангажирани с дейности като четене, писане, дискусия или решаване на проблеми, което им помага да анализират, синтезират и оценяват учебното съдържание (Active learning, 2014);

✓ *форма* на образование (Farell, J. B., 2014);

✓ *подход* на обучение, при който учащите са ангажирани с материала, който изучават, чрез четене, писане, разговаряне, слушане и рефлексия (разсъждаване) (What Is Active Learning?, 2014);

✓ *метод* на обучение, който ангажира учащите в учебния процес чрез значими учебни дейности и разсъждения относно това, което са правили (Prince, M., 2014);

✓ *дейност(и)* – „всяко различно нещо, което учащите правят в класната стая, освен пасивно да слушат лекцията на преподавателя“ – по-конкретно те прилагат различни практики за слушане („активно слушане“), които им помагат да си изяснят това, което чуват, правят различни упражнения – индивидуални или групови, като реакция на лекционния материал (например водене на записки) и/или прилагат учебния материал в ситуации от „реалния живот“ и/или към нови проблеми (Pauslon, D. R., J. Faust, 2014).

Това, което обединява различните гледни точки, е, че активното учене изисква студентите да правят нещо по време на занятието, да бъдат ангажирани в дейности като четене, писане, дискусия или решаване на проблеми, което им помага да анализират, синтезират и оценяват учебното съдържание“ или да бъдат включени в проект или експеримент.

За да реализират активно учене, преподавателите трябва да използват специфични методи (или техники)³ за активно учене. Доналд Паулсън и Дже-нифър Фауст описват 34 „техники за активно учене“ – от индивидуални упражнения и реакции до панелни дискусии, игри, в т.ч. ролеви игри, дебати и др. (Pauslon, D. R., J. Faust, 2014). Под „техники за активно учене“ те разбират дейности, които един преподавател реализира в учебната зала, за да засили активното учене от страна на учениците. Всъщност някои от тези техники са познати като интерактивни методи на обучение.

Подобно на активното учене и *интерактивното учене* се дефинира като система, метод и подход, основаващи се на интерактивността (взаимодействието). То поощрява студентите да извличат полезни неща от своя опит, да натрупват информация във и от средата и да изграждат собственото си по-

³ В литературата едни и същи методи се срещнат и като *методи*, и като *техники*. Някои автори използват тези понятия като синоними. Но според В. Гюрова и В. Божилова те би трябвало да се разграничават (Гюрова, В., В. Божилова, 2006, с. 44). Това, което обединява методите и техниките, е, че „те помагат на учащите да погледнат към информацията от различен ъгъл, да я преосмислят или преподредят“ (пак там).

знание. Според Дж. Робинсън „интерактивният подход към ученето прераства в образователна стратегия⁴, която позволява на учащите да се ангажират изцяло в учебния процес“ (Robinson, J., 2014).

Филип Баркър (Barker, Ph., 1990) описва *две системи на интерактивно учене*:

- интерактивно учене ориентирано към хората, към човешките отношения (human-centered) – то се реализира при взаимодействието между партньорите в учебния процес, а ученето е резултат на интерактивни методи, базирани на междуличностното (лице в лице) взаимодействие, диалога и обратната връзка. (Гюрова и др., 2006; Makofsky, N., 2014; Paduraru, C., 2014; Hickman, S., 2014 и др.).

- интерактивно учене, базирано на технологиите (technology-based) – то изисква разработването на интерактивни програми (софтуерни продукти) и използването на съвременни технически средства и технологии (компютри, интерактивни, в т.ч. бели дъски, „умни“ дъски, мултимедия, интернет и мобилни технологии и пр.). Интерактивността се реализира чрез специално разработения интерактивен софтуер, в който централно място заема опосредстваната чрез техническото средство комуникация между преподавателя и студентите, между самите студенти, както и между студента и софтуера (програмата, която „замества“ преподавателя).

Този вид интерактивно обучение изисква висока технологична компетентност за подбор, разработване и използване на адекватни софтуерни продукти и прилагането на съвременни учебни технически средства за целта. Според Дж. Робинсън, добрата образователна технология позволява на учащите да си взаимодействат пряко със съдържанието, като често изисква определени отговори на въпроси и дава постоянна обратна връзка. Учащите могат да водят дигитален диалог с други хора, да посещават „виртуално“ различни страни, да учат по индивидуален учебен план (учебно съдържание) и да имат достъп до разнообразна информация и експерти (Robinson, J., 2014).

Процесът на интерактивно обучение предполага интерактивно преподаване, съчетано с интерактивно учене. В основата на интерактивността стои диалогът. Това на практика означава, че само използването на мултимедийна презентация, интерактивна дъска и пр. (като средства за онагледяване) не прави процеса на обучение интерактивен. Нужно е пълноценно взаимодействие на преподавателя със студентите, при което преподавателят придобива по-непосредствено представа какво знаят студентите, как използват знанията си в комбинация с новата информация, как достигат до собствени изводи. Това му дава възможност гъвкаво да планира бъдещите занятия с оглед надграждане на знанията и развитието на студентите (виж и: Гюрова, В., В. Божилова, 2006а; Гюрова, В., 2010).

⁴ Стратегия – предварително избрана насока за ръководене на дейност с оглед постигане на определени цели (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 720).

Интерактивното обучение изисква:

- равнопоставеност на ролите на „обучаващия и обучавания“;
- преподавателят да е в ролята на улесняващ и подпомагащ учебната работа;
- повишена активност на студентите, в т.ч. чрез максималното използване на групова и екипна работа;
- „разчупен“ учебен план, в който имат място различните форми на работа – индивидуална, групова, колективна (известна и като „фронтална“);
- интерактивна образователна среда;
- използване на интерактивни методи и техники на работа;
- съчетаване на различни форми на оценка и контрол;
- по-голям избор на учащите по отношение на средствата, мястото, времето и ритъма на учене;
- положителен, подкрепящ и стимулиращ микроклимат;
- перманентна обратна връзка между участниците в учебния процес.

В един интерактивен учебен процес на сътрудничество (споделена власт) и подкрепя студентите в много по-голяма степен развиват чувство за отговорност към собственото си учене. Защото техните роли го изискват.

Роли на студентите в процеса на обучение

Най-често коментирани са ролите на студентите като *партньори на преподавателя, генератори на идеи, оценители, говорители, наблюдатели или експерти* (при групова работа и при използването на дискусийни методи, като „аквариум“, „панелна дискусия“ и др.) и пр. На основата на класификация на Нотингамската андрагогическа група на характеристиките на възрастните учащи и тяхното учене (Гюрова, 2011, пар. 4.2.) могат да бъдат определени и следните роли на студента:

а) На „социално същество“, чието поведение, прояви и развитие следва да се разглеждат в един цялостен контекст на личностно, обществено и историческо единство. В този контекст те трябва да виждат (и да им се показва) ролята на образованието, което получават – както за собствения им просперитет, така и в контекста на общественото и историческото развитие. В ролята си на „социално същество“ студентът отразява и изразява и мнението и настроеността на обществото към висшето образование, към конкретното висше училище и към резултатите от обучението на специалистите с висше образование като цяло.

б) На „мислещ човек“, който мисли, учи и критично разсъждава, и по този начин е адекватен на времето, в което живее, и на промените, които се случват във всички сфери на обществения и личния му живот. Това означава, че студентите трябва да бъдат мотивирани и стимулирани да мислят, да разсъждават критично и да учат пълноценно. Това е необходимо най-малкото,

защото много рядко животът поднася ситуации, които изискват „учебникарски тип“ решения и действия (които са „идеалният“ вариант). И ако искаме бъдещите специалисти да реагират адекватно, трябва да научим студентите да правят избор, да анализират, да мислят с главите си, да се съмняват, да търсят и намират алтернативни решения.

в) На „развиващ се човек“ (в т.ч. бъдещ специалист) – и това развитие е по посока на качествената промяна на мисленето, чувствата и като цяло – на личността на студента по времето на обучението му в университета. Неговото цялостно развитие се засилва от творческото и критично мислене, което трябва целенасочено да бъде стимулирано и развивано в процеса на обучение, вместо безкритичното възприемане на чужди мисли. Някои преподаватели се притесняват от критичното мислене на студентите, особено когато то влиза в противоречие със собствената им истина. Тук няма място за притеснение, а за поощрение, особено когато студентът успее да приведе логични аргументи в защита на различната си теза.

д) На „субект на учебния процес“ – това означава, че студентът трябва да има възможност (не само право) да прави избори, да взема решения, да изказва мнение, да защитава позиции в един разнообразен (по отношение на дейности, методи и задачи) учебен процес, в който творческото и критичното му мислене се развиват чрез комбинирането на груповото с индивидуалното, на ръководеното със самоуправляваното учене, на когнитивното (познавателното) с афективното (емоционалното).

е) На „асимилатор“ на новото знание – това означава, че дори в условията на една затворена система на познание, каквото е обучението по всеки един учебен предмет в университета, студентът трябва да може да прави релации между старо и ново знание, да търси междупредметни връзки и зависимости, да разглежда явленията комплексно и от различни ъгли, да използва наличните си знания при решаването на нови проблеми или за създаването на нова система от знания.

ж) На „откривател“ – тази му роля произтича от спецификата на ученето в университета, което трябва да включва мислене, откриване, задаване на въпроси, критично разсъждаване, намиране на творчески отговори. Това означава, че иманентни характеристики на този процес са не само предаването на знания и опит, а също селекцията, синтезът, откривателството и диалогът. За университетските преподаватели това е причина да преосмислят своя подход към учебния процес и неговия резултат – ученето. Все още много преподаватели залагат на предаването (преподаването) и възпроизвеждането на информация и готови знания/истини, предлагани като „единствената истина“ или като „най-правилното“ решение. А всъщност животът предлага различни ситуации, които доказват, че няма една единствена истина и едно единствено вярно (правилно) решение.

Преподавателят също влиза в различни роли.

Роли на преподавателя в процеса на обучение

Широко дискутирани са следните роли на преподавателя:

- **Обучаващ** – в тази традиционна роля основната му грижа е да подбере и преподаде по достъпен – разбираем – начин необходимото учебно съдържание на студентите.

- **Модел (пример)** – това също е традиционна роля, която изисква от преподавателя да предлага примери и да демонстрира начини за постигане на консенсус, да организира времето, да предлага модели за справяне с проблеми в комуникацията, да използва различни начини на планиране, мониторинг и оценяване на процеса на учене и на резултатите от него, да определя алгоритъма (стъпки, етапи) на действие при по-сложни задачи и да демонстрира какво е необходимо да се направи на всеки отделен етап, след което да постави на студентите подобна задача за решаване.

- **Наставник (треньор)** – в тази си роля преподавателят осигурява необходимата помощ на студентите под формата на съвети, инструкции, обратна връзка, варианти на решения („жокери“), така че те да могат да се справят сами, но и да развият чувство за отговорност към прецизното изпълнение на поставените задачи.

- **Подкрепящ (подпомагащ, улесняващ)** – това е водещата му роля в интерактивния процес на обучение. Той помага на студентите да намерят собствения си път в процеса на учене, като полага специални грижи за:

- ✓ диагностициране на нивата на уменията им за учене;
- ✓ подпомагането им да се самооценяват и взаимно да оценяват уменията си за учене;
- ✓ формиране на умения за определяне на стилове и развитие на стратегии на учене;
- ✓ формиране на различни типове (преносими, общи и специфични) и видове умения за учене.

Според британските учени К. Еверард и Ж. Морис (Everard, K. B. and G. Morris, 1996: 166) ролята на преподавателя като улесняващ учебния процес се проявява в различни негови действия. Той:

- **задава норми** и създава климат, който е благоприятен за даване и получаване на обратната връзка (обратна информация);

- **задава ритъма на изпълнение на задачите**, като при необходимост напомня крайния срок, за да се организират студентите по-добре за постигане на целите;

- **осигурява ресурси (информация)**, особено такава, която не е лесно достъпна;

- **напомня** и насочва вниманието на студентите към важни неща за решаването на учебната задача;

- *ръководи процеса*, като насочва учащите в техния избор на техники за управление, контролиране и самоконтролиране на процеса на учене;

- *улеснява задачата*, като помага на учащия/на учащите да анализират проблема и да достигнат до вярното решение;

- *улеснява ученето*, като съветва студентите относно планирането и организирането на процеса на учене, в т.ч. за избор на стратегия на учене;

- *улеснява работата*, като предлага начини на достигане до различни решения без сблъсъци и конфликти;

- *стимулира* учащите да търсят приложение на решението в нова ситуация;

- *съветва по групова динамика* – поставя на вниманието на групата важни въпроси и проблеми, свързани с процесите, които протичат в подгрупите и които имат отражение върху резултатите от груповата работа;

- *консултира учащите* относно организацията и управлението на процеса на учене;

- *координира* дейностите, свързани с разпределението и изпълнението на учебните задачи;

- *записва (регистрира) мнения, предложения и решения* по време на дискусии.

Английските автори Д. Харис и К. Бел (Harris, D., K. Bell, 1994: 133) акцентират върху други роли на съвременния университетски преподавател – ролите на:

- „*изпълнител*“ – тази роля е свързана с преподаването и с компетентността на преподавателя като експерт в неговата предметна област;

- „*композитор*“ – в тази роля преподавателят обединява „рутинното с експерименталното, за да даде възможност на отделните студенти и/или на групата да развият собствени стратегии за учене“ и така допринася за натрупването на учебен опит от студентите чрез осигуряване на различни източници (ресурси) за учене;

- „*диригент*“ – в тази роля преподавателят дава възможност на групата и на отделните студенти да се научат как да учат – как да организират и оценяват собственото си учене. За целта той трябва да е „мултидисциплинарен“ (да владее междупредметните връзки) и разностранен, както и да има достъп до всякакви специалисти, които му оказват помощ, когато и където е необходимо;

- „*критик*“ – в тази роля преподавателят коментира определени концепции и идеи, както и различните позиции на участниците в процеса на обучение.

Когато целта на преподавателя е да подготви и реализира пълноценен учебен процес, в който не само той да се чувства сигурен, но и студентите да се чувстват активни и пълноценни участници и заедно да се опитат да постигнат набелязаните цели, тогава той е в *ролята на образователен мениджър*, което е равностойно на диригент на оркестъра, чиято грижа е всички инструменти и партии да звучат добре, в резултат на което да се постигне хармо-

ния, майсторство и удовлетвореност от общата работа. Основната му грижа е как да подготви и извърви всички етапи на управленския цикъл (да планира, организира, ръководи и контролира учебния процес) така, че да постигне предварително заложените резултати. С други думи, той знае какво трябва да направи, знае какво иска да направи, знае как да го направи и го прави – в интерес и полза на студентите и в съответствие със собственото си разбиране за ефективен учебен процес (Гюрова, В., 2009). Факт е, че ефективното обучение означава използването на различни, адекватни на целите и задачите образователни (учебни) форми, методи и средства.

Форми и методи за обучение във висшето училище

Не е лесно да се намери точно определение на понятието „форма“ в педагогическия му смисъл. Едно приемливо за целите на тази студия значение предлага Речникът на чуждите думи в българския език. Според него формата е: „9. *Филос.* Вътрешна структура, система на организация, свързана с определено съдържание“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 798). В контекста на това определение *формите на обучението във висшето училище са структури/системи на организация на обучението на студентите*. Те могат да бъдат диференцирани:

- ✓ според времето на провеждане на занятията и степента на присъствие/заетост на студентите – редовна, заочна, вечерна и дистанционна форми на обучение;

- ✓ според организацията на обучението по учебните дисциплини – лекции, упражнения, семинарни занятия, лабораторни упражнения/занятия, практики и други форми, предвидени в учебния план (Правилник за устройството и дейността на Софийския университет, чл. 157, 2013);

- ✓ според броя на студентите (или специализантите) в процеса на обучение – индивидуална (студентът или специализантът се учи по индивидуален учебен план), групова (броят на студентите или специализантите не надхвърля 15–20) и колективна форма на обучение (броят на студентите е над 20–25 души). В университета лекциите се провеждат в колективна форма на обучение, упражненията, лабораторните и практическите занятия – в групова форма, а когато студентите сливат две години в една, с цел съкращаване срока на обучение, се реализира индивидуална форма на обучение.

Според Правилника за устройството и дейността на Софийския университет (2013) се разграничават още:

- ✓ форми на контрол на знанията и уменията на студентите – устни, писмени, практически и други, определени в учебния план и учебните програми (чл. 162, ал.1);

- ✓ форми на научна дейност на преподавателите – индивидуална и екипна/колективна форма (чл. 175, ал.1);

✓ *форми на научна дейност на студентите* – индивидуална/самостоятелни изследвания като учебни задачи (разработване на курсови и дипломни работи), групова форма (участие в проблемни групи, проектни екипи и пр.), колективна форма (участие в студентски кръжоци, в творчески колективи и други) (чл. 177, ал.1);

✓ *форми на културна дейност* – изяви в печатни и електронни издания, радио и телевизия „Алма матер“, творчески състави и др. (чл. 181, ал.1).

Подобна класификация на формите на обучение възприема Вася Делибалтова, опирайки се на мнението на И. Чередов за делението на общи и конкретни форми (Гюрова, В., В. Делибалтова., 2013: 62). По отношение на общите форми тя предлага класификация въз основа на: мястото на провеждане на обучението, структурите на занятията, времето на провеждане на занятията, обхвата (броя) на учениците, присъствието, насочеността и предназначението на формите (за нови знания, за формиране на умения и компетентности, за прилагане и трансфер на знания, за практическа подготовка и усъвършенстване, за измерване и оценяване на постиженията и пр.).

Голямо разнообразие по отношение на дефинициите и видовете (класификациите) съществува и по отношение на *методите на обучение*. Много автори смесват подходи и методи. В Речника на чуждите думи методът се определя като „начин, средство, похват на действие“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 481), а в Съвременния тълковен речник – като „подход за теоретически изследвания или за практическото осъществяване на нещо“ (Буров, С. и др., 2002: 446). Същият речник дефинира *подхода* като „съвкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем или човек“ (пак там, с. 642).

Английски речник по образованието също слага знак за равенство между метод и подход. Под рубриката „методи на обучение“ (teaching methods) се коментира подходът „ориентиране към детето“ и други тенденции (Lawton, D., P. Gordon, 1993: 176). В английската литература често „методи“ и „техники“ на обучение се използват като синоними.

Според „Collins Concise Dictionary“ методът е „начин на процедиране или на правене на нещо [...] системно и редовно“, „последователност от мислене, действие и пр.“, „техники или организация на работата по отношение на специфична област или предмет“ (Collins Concise Dictionary, 2001: 941). В същия речник терминът „техника“ се определя като „практически метод, умение или изкуство, приложено към специфична задача (пак там, с. 1549).

Според В. Гюрова и В. Божилова методите и техниките „би следвало да се разграничат в зависимост от целите, за които се прилагат, и времето, което отнемат. От тази позиция една и съща дейност или действие може да се определи като метод или като техника (например „мозъчна атака“). Когато говорим за метод, имаме предвид начин на действие или дейност за постигане на определена цел, които изискват повече време, за разлика

от техниката, която отнема малка част от времето на занятието. Техниката може да бъде самостоятелна дейност – например известни са различни техники за запознанство [...], за стопяване/разчупване на ледовете [...], за сработване на групата, за обобщаване [...]. Но техниката може да бъде и част от метод (например мозъчната атака като стартов елемент на метода панелна дискусия или на метода на сюжетните линии...)“ (Гюрова, В., В. Божилова, 2006: 44–45).

В този порядък от мисли можем да приемем, че *подходът* е по-скоро цялостната „философия“ на преподавателя относно организацията на работата със студентите, който включва в себе си отправни принципни положения, методи и действия за постигане на общата – крайната – цел на занятието. *Методът* се свързва с изпълнението на конкретна учебна задача, а *техниката* е краткосрочна дейност, предназначена да въведе във или да завърши определена задача или определен момент от занятието. Какъв подход, методи или техники ще използва преподавателят, зависи от спецификата на занятието, неговата цел и задачи и от професионализма на преподавателя.

Лекцията като форма и метод за обучение на студентите

Като форма за организация на учебния процес в университета лекцията присъства във всеки учебен план на която и да е специалност, бакалавърска или магистърска програма. Лекцията провокира асоциация с голяма зала, с подредени често амфитеатрално банки или редици от маси, с катедра, на която стои преподавател и говори, и учачи, които слушат и записват (или поне се опитват). Може да се прожектира и презентация – в съвременния вариант тя може да се реализира и чрез интерактивна бяла дъска.

Лекцията е и доказал се във времето метод за предоставяне на основна информация в дадена научна област. За да могат да дискутират и прилагат знания по време на упражненията (семинарните занятия), лабораторните и практическите занятия, студентите трябва да са чули, разбрали и запомнили основната информация, представена систематизирано и логично от преподавателя в неговите лекции. Лекцията се явява и стартов момент за ориентиране в проблематиката при изпълнение на самостоятелни и групови задачи – проектна задача, разработването на курсова или дипломна работа.

В литературата лекцията се определя и като:

- „основен начин на обучение във висшето образование“ (Northedge, A., 1994: 64);
- „метод на обучение чрез реч (слово) по определен модел“;
- „реч (слово) на специфична тема, представена или прочетена пред аудитория“ (Collins Concise Dictionary, 2001: 842);
- „устно изложение на преподавател пред учачи се по въпроси от научната дисциплина“ (Габеров, И., Д. Стефанова, 2002: 421).

Целта е „да се предостави рамка от идеи и теории, които могат да бъдат доразвити и обсъдени в детайли по-късно – било чрез самостоятелно учене или на семинарни занятия, ръководени от преподавател“ (Walklin, L., 1994: 56).

Традиционната лекция по-често не позволява на студентите да постигнат пълно разбиране на материала. Но въпреки това „продължава да бъде доминиращ метод на обучение“. Всъщност самите студенти не са толкова критични и смятат, че „добрите“ лекции имат добра стойност (Walklin, L., 1994: 65), особено ако се провеждат от преподаватели – експерти и авторитети в своята област. Това е основателна причина и в българските университети лекциите да се провеждат от професори и доценти и само при изключителни обстоятелства – от главни асистенти или от изявени специалисти от практиката. Законодателството също определя такъв регламент.

Съществуват различни видове лекции: информационна (традиционна), активна и интерактивна лекция. Сред тях най-популярна е *информационната (традиционна) лекция*. Специфичните ѝ характеристики са:

- Акцент върху „говоренето“ – върху предаването на готови истини и голямо количество информация. Но според Л. Уолклин това изобщо не е предимство – „основната информация е по-добре представена в печатните издания“, които дават възможност читателят да вникне в информацията и, ако е необходимо, да се връща към някои текстове отново, и отново...“ (Walklin, L., 1994: 65).

- Активна и доминираща позиция на преподавателя, който чете или говори, говори, говори...

- Предварително заложено възпроизводство на чуждо мнение – на преподавателя или на авторите на научните тези, представени в лекцията.

- Пасивни студенти „реципиенти“, които предимно слушат и записват (ако скоростта на говорене на преподавателя позволява това).

Негативи на тази форма и метод на обучение са:

- Липсва обратна връзка за това какво „чуват“ и разбират студентите.
- Не се постига по-задълбочено разбиране, тъй като няма предвидени моменти за дискусия или рефлексия⁵ върху информацията.

- Високо ниво на умората и скуката, липса на интерес.

- Високо ниво на зависимост на учащите от преподавателя и това, което той казва. Тази зависимост се засилва, ако няма учебник по дисциплината и студентите са задължени да се готвят за изпит единствено от лекциите или от това, което са успели да запишат по време на лекционните занятия.

- В масовия случай е налице ниско ниво на мотивацията на студентите за учене поради факта, че от тях нищо не зависи и те не са активна страна в процеса на собственото си обучение, което, впрочем, противоречи на спецификата на обучението на възрастни учащи, каквито безспорно са студентите.

⁵ Рефлексия – целенасочено разсъждение върху идея или текст с цел разбиране и осмисляне на информацията, откриване на логически и/или причинно-следствени връзки.

- Преумората и „кашата в главата“ на студентите именно от многото информация „изсипана наведнъж“ от преподавателя, както и скуката от еднотипната дейност. Не е чудно, че равният, монотонен глас на преподавателя, съчетан със сухата „сучна“ (по-точно – поднесена сучно) материя, може да приспи някои студенти на последните банки.

Но не само на студентите им е трудно по време на лекциите (за някои от тях вероятно е по-лесно да преседят в аудиторията необезпокоявани по време на лекцията). За много преподаватели, особено за по-неопитните, лекционните занятия са извор на стрес – ще успеят ли да кажат всичко за времето, с което разполагат, ще съумеят ли да го обяснят добре, ще могат ли да задържат вниманието на студентите. В помощ на преподавателя в тази нелека задача са различни технически средства – от някогашните шрайбпроектори и диапроектори, до компютъра, мултимедията и интерактивната бяла дъска. Но те само създават илюзия за взаимодействие (интерактивност) – на практика преподавателят „си говори“ сам с тях или чрез тях.

С времето (още в края на XX век) става ясно, че съвременното обучение изисква друг тип лекции, в които и студентите да са активни. Взаимодействието на преподавателя с тях, основаващо се на диалога, използването на допълнителни учебни материали, технически средства, в т.ч. интерактивна дъска, или прекъсване на монолога на преподавателя с минидискусии или минигрупова работа превръща лекцията от традиционна информационна (изцяло вербална) в активна или интерактивна.

В основата на *активната лекция* стои действието – и студентите, и преподавателят правят нещо. От преподавателя се очаква да подготви предварително:

- своята лекция и да изготви мултимедийна презентация, ако предвижда такава;
- допълнителни материали (в т.ч. раздавателни);
- инструкции за студентите за работата им по време на лекцията или след нея;
- въпроси към студентите по време на лекцията си.

От студентите също се очаква да се подготвят за лекцията – да си осигурят средства за водене на записки или бележки, да прегледат последната лекция, да прочетат новата тема от учебника и пр.

Преподавателят би трябвало предварително да обмисли как на практика да ангажира студентите. По-конкретно той би могъл:

- да прекъсва лекцията си за по няколко минути, за да даде възможност на студентите целенасочено да помислят върху определена част от обясненията, които дава, или да помоли студентите да прочетат откъс от учебника и да направят някакво теоретично обяснение или обобщение върху него;
- да предложи на студентите да планират изпълнението на практическа задача след лекцията (в т.ч. писмена работа), свързана с темата на лекцията;

- да направи връзка между лекцията и другите форми на обучение, например да постави по време на лекцията задача на студентите да си водят дневник от лабораторните, семинарните или практически занятия, като целенасочено отразяват как конкретни идеи работят в практиката или в други ситуации (на етап „изпробване“);

- да поиска от студентите по време на лекцията да коментират свои наблюдения от лабораторни, семинарни и/или практически занятия, търсейки аргументи и научни обяснения или интерпретации.

Когато голяма част от времето за лекция е отделено за диалог и взаимодействие между преподавателя и студентите, между самите студенти (при изпълнението на задачи в подгрупи), между студентите и софтуерния продукт, който е в основата на компютърно-опосредстваната комуникация при използването на интерактивна бяла дъска или дори „стандартната“ вече мултимедийна (PPP – пауър-поинт) презентация, тогава лекцията придобива характеристики на *интерактивна лекция*, чиито основни черти са:

- ✓ диалогът (взаимодействието);
- ✓ обменът на информация;
- ✓ операционализираното познание (чрез използването на допълнителни учебни материали, технически средства и дейности);
- ✓ партньорските взаимоотношения между преподавателя и студентите;
- ✓ целенасочено търсене и предоставяне на обратна връзка относно разбирането и приемането на информацията/новото знание;
- ✓ постигането на по-задълбочено разбиране чрез разсъждаване (рефлексия) и мини-дискусии върху информацията;
- ✓ активизиране на студентите, чрез използване на различни дейности по време на лекцията (типично за интерактивността);
- ✓ значително по-ниско ниво на умората и скуката;
- ✓ значително по-високо ниво на интереса на студентите по време на часа;
- ✓ значително по-високо ниво на независимост на студентите от преподавателя;
- ✓ значително по-високо ниво на мотивацията на студентите за учене.

На практика интерактивната лекция представлява замяна на единната монолитна традиционна лекция със серия от минилекции („5–10-минутни лекции“) в рамките на едно занятие по отделни въпроси или аспекти на темата, последвани от дейности с водещото участие на студентите (четене, упражнение, групова работа и др.).

Често интерактивната лекция се свързва с използване на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в учебния процес. Тук би следвало да се внимава с „дозата“ технологизирана информация – тя може да бъде също толкова уморителна и да води до стрес и напрежение, както прекаленото говорене на преподавателя в традиционната лекция (без техническо средство).

Лекциите са основна форма на обучение и средство за постигане на учебни (когнитивни) цели. Според таксономията на Б. Блум това са цели на първо и второ равнище. Но специалист, при това компетентен (постигнал всичките 6 нива на владение на учебното съдържание по Блум), не се става само със слушане на теоретични концепции и обяснения. Те са важни, но са само първата стъпка на познанието, която би могло да бъде постигната и чрез самостоятелно четене на добри източници на информация. Освен да знае, специалистът трябва и „да може“ – да може да мисли и да намира творчески решения, а също да може да изпълнява конкретни дейности (процеси и процедури), свързани с решаването на реални професионални и научни задачи. С други думи, необходими са му практически умения.

Учебни форми за развиване на практически умения (практически занятия)

С цел усвояването на базови умения, необходими за упражняването на конкретна дейност или професия, в учебните планове се включват упражнения и семинарни, лабораторни и практически занятия, „практики и практикуми“, които се определят като „практически“ или с „практическа ориентация“. Поради тяхната значимост за подготовката на бъдещите специалисти в почти всички висши училища тези занятия са задължителни или се допускат минимален брой отсъствия. Съществуват и изисквания за „отработване“ на пропуснатите занятия, без което студентът не се допуска до изпит.

В най-широк смисъл, като „**практически занятия**“ се определят „всички занятия, които се провеждат под контрола на преподавател и са насочени към задълбочаване на научно-теоретичните знания и овладяване на съответните методи на работа по една или друга дисциплина от учебния план“ (Практическите занятия в вузе..., 2014). Такива са занятията, на които се решават задачи по висша математика, физика, теоретична механика, геометрия, но и занятия по общоинженерни и специални дисциплини, лабораторни занятия/лабораторна практика и дори занятията за изучаване на чужди езици (пак там). Студентите се упражняват в построяването на схеми, графики и диаграми, както и по четене, разговорна реч и пр. (пак там).

Като *цели* на практическите занятия (най-общо) се посочват (по: Цель – практическое занятие, 2014):

1) Затвърждаване на знанията чрез активно повтаряне на материала от лекциите, конкретизиране и разширяване на този материал, прилагането му при изпълнението на определена задача.

2) Развиване на способност за самостоятелно използване на получените знания в изпълнението на определени действия и за получаване на нови знания и развиване на навици.

3) Установяване на връзки между (теоретичните) закономерности, формулировки и показатели за измерване и практиката на тяхното прилагане.

4) Запознаване с практическото прилагане на методите и средствата на науката.

5) Придобиване на първоначални умения и навици за експериментиране.

6) Запознаване с различни средства за анализ и оценка на състоянието на изучавания обект, със справочни и други помощни информационни материали.

7) Придобиване на умения и навици за самостоятелно решаване на научно-практически въпроси.

8) Привеждане на разпокъсаните знания в определена система.

9) Развиване на дисциплинираност и отговорност към учебния и научния труд.

10) Откриване и изграждане на междупредметни връзки и отношения.

Всъщност, така формулирани, тези цели имат характеристики на задачи. Към тях могат да се добавят и следните задачи (пак там):

- Извършване на конкретни практически действия, с цел проверка на теоретични постановки в практиката.

- Усвояване на умения от студентите да използват по безопасен начин определено оборудване, апаратура, техническо средство, характерно за упражняването на изучаваната специалност (професия).

- Упражняване на студентите да прилагат подходящи процедури за изпълнението на практически задачи.

- Развиване на умения у студентите да прилагат на практика подходящи методи за изпълнение на бъдещи професионални задължения.

- Развиване на умения за отразяване на резултатите от практическата работа в отчети, протоколи, портфолио и пр.

- Развиване на самостоятелност.

Задачите, които се изпълняват по време на практическите занятия, могат да се групират по следния начин:

- задачи за илюстриране на теоретичния материал – имат репродуктивен характер и изискват разбиране на теорията;

- образци на задачи и примери от лекциите – изискват от студентите да са овладели показани по време на лекцията методи на решаване на типови задачи;

- задачи с елементи на творчество – изискват преобразуване, реконструкция, обобщение, чието изпълнение е свързано с предишен опит, както и наличие на умения за откриване и прилагане на междупредметни връзки и логически връзки между елементите на цялото. Други такива задачи предполагат допълнителни знания, които студентът трябва да придобие самостоятелно, а някои изискват дори изследователски умения.

Подборът на конкретните задачи за практическото занятие е свързан с дидактическата цел – с това какво трябва да се научат да правят студентите, какви предварителни знания и умения са им необходими, какви усилия следва да положат и за какво време, както и в какво ще се прояви творческият елемент. Повтарянето на материала по време на практическите занятия има смисъл само при промени в изходните данни, в елементите на задачата (добавяне на нови елементи) или в условията за решаването на задачите. Факт е, че „еднообразните стереотипни повторения не водят до осмисляне на знанията“ (Практически занятия в вузе, 2014). И затова е напълно безсмислено тези практически ориентирани занятия да се превръщат в минилекции, особено когато става въпрос за семинарни занятия и упражнения.

В обучението по хуманитарни науки приоритетно място (сред практически ориентирани занятия) заемат *семинарните занятия и упражненията*. Те са практически ориентирани групови занятия, които присъстват в учебните планове на всички специалности. Общото между тях е, че са форма за активно усвояване на знания и развиване на когнитивни⁶ (познавателни) умения, за по-добро разбиране и затвърждаване на теорията от лекционния курс.

Често двете понятия се използват като синоними. Но много автори ги разграничават. Например авторите на книгата „53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си“ (Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 12) уточняват следните дефиниции:

„Традиционна лекция.

50–55-минутно обширно непрекъснато изложение от преподавател, без дискусия между студентите и без никаква друга дейност от тяхна страна освен слушане и водене на бележки.

Семинарно занятие (seminar).

Занятие, при което един или повече студенти представят пред цялата група на предварително подготвени доклади⁷.

Упражнение (tutorial).

Дискусионно занятие, по време на което обикновено се разглеждат нехарактерни въпроси или се обсъжда последната лекция или практическо упражнение. То се ръководи от преподавател, а броят на студентите в него е от 1 до 20 или повече.“

Подобно е разбирането за същността на тези занятия и в българските висши училища, по-конкретно в хуманитарните специалности.

⁶ От лат. *Cognitio* – познание.

⁷ Семинари се провеждат и с учениците. Същността им „се изразява в колективното обсъждане на предварително определени и поставени въпроси, съобщения, реферати, доклади, подготвени самостоятелно от учениците, но под ръководството на учителя. Те са във връзка с определен проблем, теза или дял от учебното съдържание“ (Николова, М., Сн. Консулова, М. Ингилизова, 2013: 122).

В речник по образованието откриваме и следните определения (дефиниции):

- „Семинар (*seminar*). Среща на студенти в група, понякога заедно с тютор, като продължение на една лекция. На семинара членовете на групата могат да представят доклади с цел да стимулират дискусия или да открият следващи проблеми“ (Lawton, D. & P. Gordon, 1993: 165).

- *Упражнение (tutorial)*. Среща между преподавател (тютор) и един или повече студенти, често в основата на която е доклад или есе, представено от студент. Обикновено тези срещи се провеждат по време на курса на обучение на студентите. Упражненията са много разпространени в институциите за по-нататъшно (продължаващо) и висше образование, въпреки че с нарастване броят на студентите се аргументира необходимостта от използването на други по-икономични методи на обучение“ (пак там, с. 180).

Става ясно, че тук границата е „размита“ – посочва се, че доклади могат да се обсъждат и по време на семинарите, и по време на упражненията. Подобна констатация правят и Фил Рейс и Сали Браун в книгата си „500 съвета за преподавателя“: „Навярно основното, пишат те, което отличава семинарите от упражненията, е, че всеки семинар се планира около една определена тема или проблем и от студентите се очаква да се подготвят, за да бъдат водещите фигури по време на семинарите“ (Рейс, Ф. и С. Браун, 1995: 44).

Авторите на книгата „53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си“ отбелязват категоричното разграничаване между лекциите и упражненията: те се провеждат в различни учебни зали; студентите са пасивни по време на лекциите и активни по време на упражненията; лекциите предлагат основната информация по учебната дисциплина, а на упражненията се дискутират допълнителни аспекти, приложения и пр. (Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 69).

Упражненията дават следните възможности на студентите (по: Lublin, J., 1993: 1):

- да преосмислят практическата приложимост на материала от лекциите;
- да развиват умения за решаване на проблеми, да откриват зависимости и да обосновават взаимовръзки, да анализират и прилагат в нови ситуации определени концептуални (теоретични) знания;

- да упражняват и развиват умения: за изразяване; за обосноваване на позиции; за ясно и точно обясняване на явления и зависимости; за аргументиране на мнението си; за представяне и анализиране на проблеми; за достигане до научно обосновани решения;

- да „тренират“ умения, чрез използване на техники и методи, които развиват критическото мислене;

- да развиват социалните си умения (да се социализират) чрез възможностите за пълноценно общуване и контакти (което по време на лекциите е по-трудно осъществимо). По време на упражненията студентът се проявява

като индивидуалност и получава незабавна информация (обратна връзка) от преподавателя и от състудентите си относно собствените си идеи, поведение и ценности“.

Подобно на семинарните занятия упражненията изискват предварителна подготовка на преподавателя, която се състои във:

- разработването на програма на упражненията, съобразена с лекционния курс;
- подготовка на учебен план (работна схема) на всяко занятие;
- подготовка на учебни материали за студентите;
- подбор на адекватни методи и средства за обучение.

Според английските специалисти по обучението в университета Г. Гибс, Сю Хейбшоу и Т. Хейбшоу е възможно „голяма част от функциите на упражненията да се изпълняват още по време на лекцията“ (Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу, 1997: 70), като се използва групова работа, т.е. упражнението става част от лекцията. В този случай упражнението *се явява не организационна форма, а метод и вид учебна задача за групов или индивидуална работа*. Някои от предимствата на този подход („упражнения в лекциите“) са, че лекцията става интерактивна (чрез дискусиите в разговорни, проблемно-ориентирани и синдикални групи), студентите нямат време да забравят основния материал, повишава се активността им, като „активното мислене е повече от пасивното слушане“ (пак там, с. 71), по-лесно се организира дискусията, отколкото в много малките (до 4 студенти) или в много големите (над 20 студенти) групи за упражнения. При особено трудна лекция дискутирането на сложни моменти в малки подгрупи (от 2 до 4) ще помогне на студентите по-добре да разберат материала.

Упражнението като метод може да се прилага и по време на практическите занятия на терен или в работилници и лаборатории, които могат да имат *репродуктивен характер, частично-изследователски или изследователски характер* (по: Методически рекомендации..., 2014). При репродуктивните упражнения студентите работят по инструкция, която съдържа: целта на упражнението, теоретични пояснения, информацията за апаратурата или оборудването, които трябва да се използват, за материалите и техните характеристики, алгоритъма на работа (реда на изпълнението на действията), таблици, изводи, контролни въпроси, списък на учебна и друга литература. При задачите с изследователски характер студентите трябва да достигнат до ново решение (при задачи с частично-изследователски характер) или да решат напълно нов проблем с наличните им методи и средства.

Според авторите на „Методика на професионалното обучение (структурни модели)“ има различни упражнения като форми на обучение по производствена практика (подготвителни упражнения, въвеждащи упражнения, пробни упражнения, тренировъчни упражнения, творчески упражнения) (Николова М., К. Величков, С. Консулова, В. Чобанов, 2013: 152).

Може да се очертаят разграничения и между семинарните занятия и упражненията. *Семинарните занятия* са подходяща форма за обучение по дисциплини, „които изискват научнотеоретично обобщение на литературни източници и помагат на студентите по-задълбочено да усвоят учебния материал, да придобият навики за творческа работа с документи и първоизточници“ (Семинарские, практические, лабораторные занятия..., 2014). Студентите могат да участват с доклад, реферат, есе и/или презентация по конкретни теми.

Всяко семинарно занятие започва с въвеждане в темата. Припомнят се правилата, приети на първото занятие. Определя се време за всяка студентска презентация (обикновено не повече от 15 мин.). Важно е преподавателят да използва адекватно груповата динамика (да разделя групата на подгрупи за дискусии по обсъжданата тема или по презентациите на студентите), интерактивни дискуссионни методи, както и различните роли, в които могат да влизат студентите по време на груповата работа (на инициатор/генератор на идеи, записващ идеи, говорител на групата, пазител на времето, пазител на дисциплината и пр.).

Всяко семинарно занятие завършва с обобщение на свършеното и с инструктаж за следващото занятие.

Своето място сред практическите занятия заемат и *лабораторните занятия*. Те са приоритетни в усвояването на знания и формиране на умения по специалности от групата на природните науки, както и на някои технически специалности. Имат важно значение и място за разбиране и усвояване на учебния материал, за изпълване с конкретно съдържание на абстрактни теории и понятия, както и за повишаване на мотивацията за учене, а в последствие – и за упражняване на една или друга професия.

В зависимост от целите, които си поставят тези занятия могат да бъдат (Практические занятия, 2014):

- „*Запознаващи лабораторно-практически занятия*“, чиято цел е развиване на умения и навики за използване на прибори, устройства, апаратура за изпълнение на професионални задачи.

- „*Потвърждаващи*“ лабораторно-практически занятия, чиято цел е потвърждаването на правилността на теоретични постановки.

- „*Частично-изследователски*“ – те стимулират самостоятелността и творческото мислене на студентите. При тях в методическите препоръки се определят темата, целта, задачите, общия план на изследването и списък с въпроси, на които студентите трябва да намерят отговор. Студентите доразвиват подробностите в плана за работа и избират начина на изпълнение на задачата.

- „*Опитни практически занятия*“ – те имат само предварително определена цел на изследването. Всичко останало студентите планират сами, поради което тези занятия изискват повече време.

При изпълнението на лабораторната работа обикновено се следва определен *алгоритъм* (Лабораторное занятие, 2014):

- ✓ подготовка на уредите, приборите и пр., съставяне на схемата на работа;
- ✓ възпроизвеждане на изучаваното явление или процес (провеждане на експеримента);

- ✓ измерване на физическите величини, определяне на параметрите и характеристиките;

- ✓ анализ, обработка на данните и обобщаване на резултатите

Студентите могат да научат много повече от лабораторната работа, ако преподавателят разработи предварително конкретни стъпки, които трябва да се реализират в различни етапи от занятието:

- *Преди занятието*: по време на лекцията преподавателят трябва да даде конкретна информация относно лабораторната работа; да посочи литературни източници (по: Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова, 2006: 219–221):

- *В началото на занятието*: преподавателят трябва да даде инструкции и да проведе дискусия по задачите; да запознае учащите се с оборудването; да уточни времето за работа, в т.ч. времето за предаването на отчета (протокола) от лабораторната работа.

- *По време на занятието*: преподавателят трябва да контролира изпълнението на плана за работа и дисциплината, да оказва помощ, да консултира.

- *След занятието*: преподавателят трябва да провери протокола/отчета и да проведе защита на лабораторната работа.

Преподавателят може да помогне на студентите да извлекат максимална полза от този вид занятия, като им обясни, че е необходимо (по: Гюрова, В., В. Божилова, 2008: 136):

- да направят всичко възможно, за да се подготвят добре за занятието, за да не се губи време в началото му;

- да се запознаят с инструкциите за лабораторната работа предварително (поне седмица преди занятието);

- да си направят план на работата, което би улеснило практическото изпълнение на задачата;

- по време на занятието да правят връзка между теорията и практическата работа;

- ако е възможно да изпълняват отделни части от практическата работа, като използват наличното в момента оборудване;

- да следват стъпка по стъпка инструкциите на преподавателя, но и да анализират това, което наблюдават;

- да осмислят всичко, което наблюдават и измерват;

- да описват коректно в доклада си всичко, което са свършили;

- да имат предвид, че лабораторната и практическата работа влияят върху крайната оценка

В много случаи за целите на практическото обучение на студентите се създават специализирани лаборатории. У нас това е практика в професионал-

ните висши училища (Русенския университет „А. Кънчев“, Минно-геоложкия университет, Техническият университет – София, Медицинският университет „Проф. Д-р Параскев Стоянов“ – Варна и др.)⁸. Те са оборудвани със съвременни уреди, апаратура, технически средства и пр., в съответствие с изискванията на техническата естетика и ергономията. Занятията (лабораторно-практическата работа) в тях може да се провеждат от лаборанти или преподавателите по практика. Важното в случая е те да имат съответната педагогическа и психологическа, освен професионална подготовка.

Методиката на подготовката и провеждането на *лабораторно-практическите занятия* е същата както при провеждането на лабораторните занятия и обхваща следните етапи (Практическите занятия, 2014):

- Предварителна подготовка за лабораторната работа – изучаване от студентите на теоретичния материал, запознаване с инструкциите за работа и техниката за безопасност с прибори, вещества и материали.
- Консултиране на студентите от преподавателите и помощния персонал (лаборанти, техници и др.) по отношение на задачите за работа и правилата за безопасност при работа в лабораторията.
- Предварителен контрол на нивото на подготовката на студентите за изпълнението на конкретните задачи.
- Самостоятелно изпълнение на задачата от студентите.
- Обработване и обобщение на резултатите и оформяне на индивидуалния отчет.
- Контрол и оценка от преподавателя на работата на студентите.

Важно предимство на лабораторната работа и на лабораторно-практическите занятия, в сравнение с другите форми за аудиторна работа, е техният интегративен характер по отношение на теоретико-методологическите знания на студентите и техните практически умения и навици. Съчетаването на теорията с опита, в условията на лабораторна среда, придава конкретика на самостоятелната работа на студентите по прилагането на практика на изученото учебно съдържание в лекционния курс. И това е така, защото по време на лабораторните занятия от студентите се изисква творчество и инициатива, самостоятелност при вземането на решения, познаване и най-вече разбиране на учебния материал.

Поради безспорния им принос за подготовката на мотивирани, знаещи и можещи (т.е. компетентни) специалисти практически ориентирани учебни занятия са необходими и перспективни. Независимо от разновидността им (семинарни занятия, упражнения, практически занятия, лабораторни или

⁸ РУ „А.Кънчев“. Материална база. – <http://www.uni-ruse.bg/DEpartments/TMMM/facilities>; Катедра „Механизация на мините“ – <http://www.mgu.bg/docs/departs/labsMM.pdf>; Стефанова, Т. Лабораторните занятия в технологията на обучение по телекомуникации. – http://ebox.nbu.bg/dtk08-09/Laboratory_Doclad_Jereza_Stefanova.pdf – 6.07.2014 и др.

лабораторно-практически занятия) те допринасят за осмисляне от студентите на теорията и нейното практическо приложение, стимулират творческото мислене и инициативността им, развиват въображението, повишават вниманието и концентрацията им в учебната работа, провокират позитивни емоции и по-отговорно отношение към обучението и професионалното развитие на бъдещите специалисти. А това е същността на ефективния процес на обучение в университета.

Условия и фактори за ефективност на учебния процес

Могат да се разграничат две групи условия и фактори за ефективността на процеса на обучение на студентите, специализантите и докторантите в университета:

- *условия и фактори, които определят в по-общ план ефективността на учебния процес;*

- *условия и фактори, отнасящи се до прякото обучение на студентите по време на занятията.*

Към *първата група условия и фактори* се отнасят: държавната образователна политика за висше образование и честотата на промените, налагани „отгоре“; политиката на ръководствата на университета относно организацията и управлението на учебния процес; организационната култура на университета и на факултета; създадената образователна среда (материалната база и микроклимата); модела на управление (особено позитивно на ефективността се отразяват управлението чрез съучастие и колегиалният модел); компетентността на персонала (на ръководството, преподавателите и служителите) и възможностите за неговото развитие.

От компетентността на ръководството, например, зависи доброто планиране и организиране на обучението на ниво университет (правилата и нормите), управлението на вътрешноуниверситетските процеси и процедури, адекватното овластяване (делегирането на правомощия) на преподавателите и студентите за вземане на управленски решения, имащи отношение към процеса на обучение, формирането на работни групи или екипи, когато се налага провеждането на мониторинг (наблюдение) и контрол, и пр.

Микроклиматът в университета влияе на напрежението и стреса и по този начин помага или пречи на ефективността на процеса на обучение. До голяма степен той е резултат от предпочитаните стилове на управление на управленските екипи на ректора и на деканите по факултети, организационната култура, наличието на ясни правила и ред в университета и нагласите за спазване на вътрешните правилници (и правила).

Втората група фактори – с пряко влияние върху учебния процес и резултатите от него – имат по-голямо значение за ефективността на процеса на обучение. Сред тях са:

- компетентността на преподавателите;
- нагласите и мотивацията на преподавателите и учащите за пълноценен учебен труд;
- ефективност на организацията на образователната среда.

В българските университети по отношение на *компетентността на преподавателите* инициативата е предоставена предимно на тях самите. И те полагат максимални усилия за своята предметна компетентност (по отношение на учебното съдържание). Но съвременният университетски преподавател се нуждае не само от знания по преподаваната научна област, а и от педагогически и андрагогически знания и умения, както и от управленски знания и умения (в т.ч. социални умения) и опит в организирането на ефективен учебен процес. Сред тях важно място заема умението за избор на подходящ модел и стратегия на обучение, в резултат на които курсът или групата се превръща в учеща се социална общност, в която знанията са както индивидуално, така и колективно завоевание.

Ефективността на учебния процес зависи и от уменията на преподавателя да ръководи и контролира учебната работа така, че студентите да го приемат като авторитет и лидер.

Инициативите за повишаване квалификацията на университетските преподаватели през 2013–2014 г. в рамките на проекти по Програма „Развитие на човешките ресурси“ са стъпка в правилната посока, но далеч не решават проблема. Защото проектите свършват и ако направеното не се използва и след техния край, значи усилията са били безсмислени.

Нагласите и мотивацията на преподавателите за пълноценен учебен труд са от изключително значение за ефективността на тяхната работа.

За съжаление днес при много преподаватели те са под въпрос. В условията на пазарни взаимоотношения и неравнопоставеност на доходите много университетски преподаватели се ориентират към висше училище според заплащането, което им се предлага. Ако вече имат работно място и държат на него, някои от тях се опитват допълнително да увеличат сравнително ниските си заплати (в сравнение със заплати в други сектори на обществения и икономическия живот) било чрез лекции в други университети, било чрез паралелно стартиране на собствен бизнес под различни форми, било чрез впускане в проектна дейност, която им носи пътувания в чужбина и понякога „европейски“ хонорари. Това неминуемо се отразява върху качеството и ефективността на тяхната работа в университета, в който работят на основен трудов договор.

Не по-малко важни за резултатите от учебния процес са *нагласите и мотивацията на студентите за пълноценен учебен труд*. Това е въпрос, на който се отделя повече внимание. По различни поводи се коментира един от сериозните проблеми днес на българското висше образование – демотивацията на голяма част от студентите да учат, която се проявява в непосещаване на занятията и неотговорно отношение към учебните задачи – „имитация на дей-

ност“, масовизиране на подхода „копи-пейст“, стремеж „да се икономисват усилия“ винаги когато е възможно. А това не са характеристики на ефективен учебен процес.

Обясненията за това безотговорно отношение на много студенти към учебната работа в повечето случаи посочват причини „вън“ от университетското обучение, например:

✓ Либерализиране на приема във висшите училища – на практика за много специалности липсва конкуренция на входа, а свободните места понякога надхвърлят броя на кандидатите. За да оцеляват в условията на конкуренция (в т.ч. с университети от други страни), българските висши училища в повечето случаи са принудени да приемат едва ли не всички желаещи кандидат-студенти, дори с нисък успех от средното училище, и така получават допълнително компенсаторната функция да запълват пропуски на своите студенти от средното образование (нещо, което университетските преподаватели и университете като институция не правят).

✓ Инерция в мисленето на някои студенти, идващи направо от средното училище, че и в университета „ще им подаряват“ оценки на изпитите (както понякога се е случвало в училище).

✓ Липса на умения за учене и дори на обща култура у някои от новопостъпилите студенти.

✓ Повечето студенти (дори редовните) работят и не им остава достатъчно време за учене, но често много студенти спекулират с този факт, за да „омилостивят“ преподавателите на изпит.

✓ Свитият пазар на труда допълнително демотивира студентите за учене – много от тях не са сигурни в реализацията си след завършване на висшето си образование, поради което не се отнасят достатъчно сериозно към учебната работа. Проблемът става още по-сериозен, когато и някои преподаватели възприемат тази култура на оцеляването.

Погрешно е, обаче, да смятаме, че щом са в университета, студентите „са длъжни“ да са мотивирани да учат и вече знаят как да учат. Затова върху тази мотивация трябва да се работи целенасочено, като се развиват уменията им за учене в университета (уменията от училище невинаги помагат), като се включват активно във вземането на решения заедно с преподавателя по отношение на тяхното учене, като виждат ползата от изучаваната от тях специалност.

Не на последно място *образователната среда* в университета трябва да създава условия за ефективно обучение и за висока мотивация на студентите за учене както чрез материалните условия (помещения, в т.ч. лаборатории, оборудване, технически средства и пр.), така и чрез творческия стимулиращ микроклимат в университета като цяло и по време на всяко занятие (виж: Гюрова, В., 2010).

Когато са налице условия, позитивни нагласи и мотивация за пълноценен учебен труд у партньорите в учебния процес (преподаватели и студенти), когато всички участници в този процес и техните помощници (администрацията на факултетите и на университета) са добронамерени и заинтересовани от успешното постигане на планираните цели и задачи, тогава реализираният процес на обучение ще бъде ефективен, а това означава:

- *високи постижения* – те са мярка, критерий за възможностите на преподавателите и студентите да използват максимално своите способности и да внасят ценен принос в общата учебна работа;

- *отговорност* – тя се измерва със свободата на действие и вземането на решения относно резултатите от учебната работа, професионалното израстване на преподавателите и изграждането на студентите като бъдещи професионалисти чрез ученето;

- *признание* – получавано чрез различни видове обратна връзка (информация) за това доколко и как преподавателите и студентите се справят с учебната работа;

- *напредък и личностно израстване* – определят се от възможностите за пълно разгръщане на потенциала на преподавателите и студентите в учебната работа и с възможностите им за усъвършенстване – вътре и извън университета. За преподавателите това е свързано и с възможности за допълнителна специализация и квалификация, а за студентите – с участието и изявите им както в аудиторни, така и в други – извънаудиторни дейности, например работа по проекти. А за двете групи това са възможности за участие в студентски и преподавателски обмен (особено в чужбина);

- *предизвикателство* – то се крие в *самата учебна работа*, по-конкретно в това доколко тя се приема от преподавателите и студентите като интересна, разнообразна, творческа и значима.

Всичко това може да се постигне с усилията на всеки и на всички в университета, в условията на една позитивна и стимулираща за пълноценен учебен труд образователна среда и с прилагането на колегиален модел на управление (или управление чрез съучастие) на университета, на факултета и на всяко учебно занятие.

Литература

- Буров, С. и др. (2002) Съвременен тълковен речник на българския език. С приложения. 3 изд. Велико Търново, GABEROFF-ЕОД.
- Габеров, И., Д. Стефанова (2002) Речник на чуждите думи в българския език. С приложения. 5 прераб. и доп. изд. Велико Търново, GABEROFF-ЕОД.
- Гибс, Г., Сю Хейбшоу, Т. Хейбшоу (1997) 53 интересни неща, които можете да правите по време на лекциите си. 53 интересни неща, които можете да правите по време на семинарите и упражненията. Прев от англ. С., ТЕМПУС

- Гюрова, В. (1998) Андрагогия – изкуството да обучаваме възрастни. С., Универсал-Друмев.
- Гюрова, В. (2011) Андрагогията в шест въпроса. София/ Габрово, Екс-Прес.
- Гюрова, В. (2010) Мотивация на студентското учене чрез интерактивната образователна среда. – В: Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист. (Сборник с научни статии). Габрово, Екс-Прес, 40–45.
- Гюрова, В. (2009) Функции и роли на университетския преподавател като образователен мениджър. – В: Хуманизация и демократизация на университетското образование (Сборник с научни статии. Четвърта книга). Габрово, СУ „Св. Климент Охридски“, ФП, 76–81.
- Гюрова, В., В. Божилова (2006) Интерактивността в учебния процес (или за рибаря, рибките и риболова). С., Европрес.
- Гюрова, В., В. Божилова (2006а) Интерактивният подход във висшето образование. – В: Университетското образование: предизвикателства и перспективи през XXI век. С., УИ „Св. Климент Охридски“, ФП, 236–245.
- Гюрова, В. В. Божилова (2008) Формиране на умения за учене. Ръководство за преподавателя. С., УИ „Св. Климент Охридски“.
- Гюрова, В., В. Делибалтова (2013) Мениджмънт на процеса на обучение. Габрово, Екс-прес.
- Гюрова, В., Г. Дерменджиева, В. Божилова, С. Върбанова (2006) Приключението учебен процес. С., Европрес.
- Катедра „Механизация на мините“. – <http://www.mgu.bg/docs/departs/labsMM.pdf> – 6.07.2014.
- Лабораторно занятие (2014) – <http://susu.ac.ru/ru/education/osobennosti-obucheniya-v-vuze/auditornaya-podgotovka/laboratornoe-zanyatie> – 6.07.2014.
- Методические рекомендации проведения практического занятия по дисциплине „Безопасность жизнедеятельности“ на тему: „Подготовка данных и определение порядка использования инженерных сооружений для защиты работающих и населения от ЧС“. – <http://nsportal.ru/pro-spo/morskaya-technika/library/metodicheskie-recomendacii-provedeniya-practicheskogo-zanyatiya-po...> – 7.07.2014.
- Николова, М., С. Консулова, М. Ингилизова (2013) Дидактика., Сливен, ИК „Жажда“.
- Николова М., К. Величков, С. Консулова, В. Чобанов (2013) Методика на професионалното обучение (структурни модели). Сливен, ИК „Жажда“.
- Правилник за устройството и дейността на Софийския университет „Свети Климент Охридски“ (2013) - sites.uni-sofia.bg/archive/docs/f1%20op44.doc
- Практические занятия. Методика подготовки и проведения (2014) – http://www.uchebnikionline.ru/pedagogika_vishoyi_shkoli_turkot_ti/praktichni_zanyattya_metodika_pidgotovki_provedennya.htm – 6.07.2014.
- Практические занятия в вузе: сущность, особенности и подготовки (2014) – <http://www.profile-edu.ru/practicheskie-zanyatia-v-vuze-sushnost-osobnosti-podgotovki-page-3html> – 6.07.2014.
- РУ „А. Кънчев“. Материална база. – <http://www.uni-ruse.bg/DEpartments/TMMM/facilities> – 19.01.2014.
- Рейс, Ф., С. Браун (1995) 500 съвета към преподавателя. С., ТЕМПУС.

- Семинарские, практические, лабораторные занятия и подготовка к ним (2014) – http://www.do.edu.kz/s_help_stud/lec2.htm – 12.01.2014
- Стефанова, Т. Лабораторните занятия в технологията на обучение по телекомуникации. – http://ebox.nbu.bg/dtk08-09/Laboratory_Doclad_Jereza_Stefanova.pfd – 6.07.2014.
- Цель – практическое занятие. – В: Большая Энциклопедия Нефти газа. – <http://www.ngpedia.ru/id582104pl.html> – 6.07.2014.
- Active learning (2014) – <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/tsal> – 18.01.2014.
- Barker, Ph. (1990) Designing interactive learning systems. – *Education and Training Technology International (ITTI)*, Vol. 27, 2, May.
- Collins Concise Dictionary (2001) 5th ed., Glasgow, HarperCollins.
- Everard, K. B. and G. Morris (1996) Effective school management. 3rd ed., London.
- Farell, J. B. (2014) Active Learning & Theories and research. – http://www.lookstein.org/online_journal.php?id=260 – 19.1.2014.
- Harris, D., K. Bell (1994) Evaluating and assessing for learning. Revised ed., New Jersey, p. 133.
- Hickman, S. (2014). Interactive learning activities. – http://www.ehow.com/about_5373401_interactive-learning-activity.html – 20.1.2014.
- Lawton, D. & P. Gordon (1993) Dictionary of education. London, Hodder & Stoughton.
- Lublin, J. (1993). Conducting tutorials. HERDSA Green guide, 6.
- Makofsky, N. (2014) Interactive Learning Methods. – http://www.ehow.com/way_5172513_interactive-learning-methods.html – 20.01.2014.
- Northedge, A. (1994) The Good Study Guide. Milton Keynes, The Open University BPC Paulton Books Ltd.
- Paduraru, C. (2014) Interactive Methods for Adult Learning. – http://ehow.com/info_7930998_interactive-methods-adult-learning.html – 20.1.2014.
- Pauslon, D. R., J. Faust (2014) Active Learning For The College Classroom. – <http://web.calstatela.edu/dept/chem./chem2/Active/...> – 18.01.2014.
- Peterson, D. (2008) Introduction to Adult Learning and Continuing education. – www.Adultlearners.htm – 10.10.2010.
- Prince, M. (2014) Does Active Learning Work? A Review of the Research.
- Robinson, J. (2014) Interactive Learning Approach. – http://www.ehow.com/about_5475294_interactive-learning-approach.html – 20.1.2014.
- Terminologie de l'éducation des adultes. (1979) Genève, UNESCO.
- Walklin, L. (1994) Teaching and Learning in Further and Adult education. Cheltenham, Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- What Is Active Learning? (2014) – <http://www.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/active/what/> – 19.1.2014.

Постъпила януари 2016 г.

Рецензент: доц. д-р Ваня Божилова