

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 108

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 108

ИНТЕРАКТИВНОСТТА В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

ВАНЯ БОЖИЛОВА*

Резюме: Студията представя анализ относно същността и приложението на интерактивния подход на обучение в университетска среда, подходи към определяне на интерактивни методи на обучение и ролята им за повишаване мотивацията за учене на студентите. Предложен е авторски модел на класификация на интерактивни методи, която е резултат от обосновка на научнотеоретично ниво и от многобройни обучения с различни групи възрастни учащи (в т.ч. и студенти) и обратната връзка от тях на практическо ниво.

Ключови думи: интерактивност, интерактивни методи, университетско обучение

INTERACTIVITY IN THE UNIVERSITY EDUCATION AND TRAINING

Vanya Bozhilova

Abstract: The study presents an analysis of the essence and application of interactive learning approach in university education, approaches to determining the interactive training methods and their role in enhancing learning motivation of students. A model of classification of interactive methods, which is the result of justification at scientific theoretical level and by numerous trainings with groups of adult learners (including students) and the feedback from them on a practical level, is proposed.

Key words: interactivity, interactive methods, university learning

* E-mail: vanyabozhilova@gmail.com

През последните години интересът към проблематиката, свързана с интерактивното обучение, нарасна неимоверно до степен, в която всяко взаимодействие в образователна среда се определя като интерактивност. Интерактивността се схваща най-общо като действие, активност, взаимност, получаване на обратна връзка.

В настоящата студия обект на научнотеоретичен анализ са интерактивният подход в обучението и използването на интерактивни методи. Основната цел е да се анализират и очертаят същността и характеристиките на интерактивния подход в образованието и възможните полета на приложението му – в ресурсно-базираното, проектно-базираното и дистанционно-електронното обучение. Друг основен акцент е поставен върху същността и характеристиките на интерактивните методи, подходите към тяхното определяне и класифициране и ролята им за повишаване мотивацията на студентите.

Същност и характеристики на интерактивния подход в образованието

През последните години в университетското образование се заговори за необходимостта от промени в обучението и въвеждане на интерактивен подход, което е свързано с влиянието на редица фактори върху висшето образование.

Защо е необходимо да се прилага интерактивен подход? Фактори, оказващи влияние върху висшето образование

Факторите, влияещи върху висшето образование, могат да бъдат разглеждани на три нива – макрониво (ниво на световен пазар и човешка мобилност), мезониво (ниво на конкретни процеси, явления) и микрониво (ниво на конкретна образователна институция). По-конкретно:

Фактори на макрониво:

- световна икономика и бърза смяна на технологиите;
- нови квалификационни потребности на глобалния пазар;
- човешка мобилност и миграционни процеси;
- разпространение на социални мрежи за комуникация;
- масовост на висшето образование и рискове от намаляване на качеството;

- повишена конкуренция на пазара на образователни услуги.

Фактори на мезониво:

- динамичност, променливост на ниво явления, процеси, организации;
- поява на нови форми на взаимодействие;
- виртуализация на много от обществените сфери.

Фактори на микрониво:

- динамични процеси в конкретното учебно заведение;
- структура и организационни възможности на конкретното учебно заведение;
- системата за подготовка на преподавателски кадри и преподавателския капацитет;
- мотивация и отношение на студентите към образованието и възможните образователни резултати.

Посочените фактори се проявяват в контекста на ***съвременните тенденции във висшето образование:***

1. Съвременното висше образование се разглежда не само като образование, което е ценно само по себе си, а и като образование, което трябва да дава практическо, полезно знание (утилитарно знание), знание, насочено към конкретен резултат.
2. Във висшето образование започнаха да навлизат икономически принципи, които промениха разбирането за процеса на обучение и за резултатите от него. На образованието се гледа като на процес на предлагане на образователни услуги, които предоставят знания според потребностите на конкретната личност и/или организация.
3. Тенденция от образование, затворено в университетските аудитории, към образование, отворено към практиката и бизнеса. Все повече университети развиват нови специалности и/или актуализират учебните си програми по специалности в зависимост от динамиката на развитие на бизнес сектора.

Развитието на образованието по посока на неговата утилитарност (полезност) за тези, които придобиват знания и умения, определя и някои ***характеристики на съвременното университетско образование:***

1. Ориентация на висшите училища от фундаментални знания към прагматични знания.
2. Висшето училище променя своята природа – „произвежда и разпространява образователни услуги“. Превръща се в субект на пазарни отношения.
3. Университетското образование се самоопределя според признаците за конкурентоспособност и доходност.
4. Масово приложение на проектния подход в образованието. Създават се програми в съответствие с изискванията на пазара и се привличат „мобилни състави от преподаватели“ (хонорувани преподаватели).
5. Отделните звена във висшето училище се оценяват от гледна точка на приноса им за успешност на университета на пазара на образователни услуги.

Ако се опрем на декларираните в доклада на Ж.Делор (Делор, Ж. и др., 1997) цели на образованието за 21-ви век, можем да определим следните **цели на университетското образование**:

Студентите е необходимо:

- *да се научат да:*

- знаят

- могат

- бъдат

- живеят заедно с другите във взаимозависимия свят;

- *да развиват в себе си умения за:*

- индивидуална, групова и екипна работа

- самостоятелно и критично мислене

- ориентиране в обкръжаващия ги свят

- творческо мислене

- решаване на практически задачи

- приспособяване към радикални и бързи промени

- самоусъвършенстване.

Постигането на тези цели поставя някои ключови **изисквания към висшето образование**:

- *По отношение на целите* – да формира ключови, базови и функционални компетенции у студентите. *Ключовите компетенции* имат комплексен характер и преносимост в различни образователни, професионални и житейски ситуации. *Базовите компетенции* отразяват спецификата на определена професионална дейност. *Функционалните компетенции* представят специфични дейности, присъщи за определено работно място.
- *По отношение на процеса на обучение* – да предлага възможности за интерактивно учене и експериментиране, за съчетаване на индивидуална и групова работа (в зависимост от стиловете за учене), за консултиране и оказване на подкрепа при затруднения в ученето, за творчески подход и изява на студентите, за съчетаване на електронно с други форми на обучение – смесено обучение (blended learning).
- *По отношение качеството на обучението* – да има ясна система от критерии, показатели и индикатори за измерване и оценка на качеството на обучението и преподавателската работа; ясна визия и приоритети за развитие на съществуващи и нови форми на обучение; контрол на различни нива – самоконтрол, взаимен контрол, външна експертна оценка.
- *По отношение на преподавателския състав* – да създава условия за преподавателите да развиват своята професионална компетентност, мотивация за работа; да има ясни критерии за измерване и оценка на

ефективността на преподавателския труд и интегрирана система за стимулиране на професионалното израстване и личностно развитие.

- *По отношение взаимоотношенията обучаващи–обучаващи* – да се изгради позитивен микроклимат на приемане на различната гледна точка, право на защита на собствена позиция, взаимно учене в атмосфера на уважение; избягване на конфликтни ситуации.
- *По отношение образователната среда* – да дава възможност за прилагане на интерактивни методи на обучение, базирани както на човешките взаимоотношения, така и на съвременни технологии. Създаване на единна информационна образователна среда, формираща култура на самоусъвършенстване.

Практическото изпълнение на тези изисквания поставя университетите пред необходимостта да съчетават „традиционен“ и „интерактивен“ подходи при обучението на студентите.

„Интерактивно“ обучение

Идеята, концепцията за интерактивното обучение (интерактивните методи) често се възприема като нова и съвременна и антипод на т.нар. традиционно обучение. Всъщност не става дума за правене на избор между различни обучения, а за познаване на философско-методологическата база за реализиране на учебен процес и неговите процесуални характеристики. В този смисъл понятията „традиционно обучение“ и „интерактивно обучение“ се възприемат като еманация на различни подходи към образованието и обучението.

Ако се опрем на думите на Конфуций: *„Три пътя водят към знанието: път на обмисляне – този път е най-благородният, път на подражание – това е най-лекият път, път на опита – този път е най-горчивият“*, можем да кажем, че интерактивността като подход съчетава опита и осмислянето му в условията на непрекъснато взаимодействие на преподавателя с учащите, както и между самите учащи.

Терминът „интеракция“ има различни интерпретации в научните среди и е обект на тълкуване и изследване от науки като социологията, психологията, педагогиката. Свързва се с имената на Дж. Болдуин, Г. Зимел, Г. Блумер, Н. Чакъров, В. Гюрова, Р. Василева, П. Радев и др. Интеракцията, интерактивността като съчетание на „интер“ (между) и „активност“ (действие) се определя като „взаимодействие, при което се осъществява обмен на информация и социален опит между субекти и се натрупва нов в хода на осъществяването на множество взаимодействия, за да се достигнат определени социални цели“ (Атанасова, Н., 2011: 6). Следователно основополагаща характеристика на интерактивния подход е учене и обучение в среда на активно взаимодействие. По този начин учащите имат реална възможност сами да конструират своето знание в процес на взаимодействие с преподавателя и с групата учащи. Оп-

итът на всички учащи в групата е ценен учебен ресурс, който става отправна точка за придобиването на новите знания и умения. Така учебният процес в дадена група е уникален и неповторим, ориентиран към потребностите на групата, и в същото време и диференциран в зависимост от индивидуалните способности, опит, интереси и мотивация за учене на всеки учащ.

Сред теоретико-методологическите основи на интерактивния подход са следните концепции за образованието – прогресивизъм, екзистенциализъм, хуманизъм, холистично образование, постмодернизъм, конективизъм, конструктивизъм. Теорията на конструктивизма е едно от най-влиятелните течения през последните 20 години. Още в древността Имануел Кант развива идеята, че хората не са пасивни получатели на информация, а активно и избирателно усвояват знанието, присъединяват го към предварително натрупаното и конструират собствена интерпретация на действителността. Затова знанието е дълбоко свързано с опита, който имат учащите, и обучението не може да бъде чисто информационен процес (на предаване на знания), а на конструиране, създаване, формиране на знания. Както казва Виготски, „човек се конструира в социалната среда“. Така учащият придобива друга роля в обучението – да открива, да експериментира, да обмисля, да взима решения и др. Той става активен в ученето и конструира (създава) знанията си чрез социалните взаимодействия, в които участва. Обучението е диалогична среда и трябва да дава възможност на учащия последователно да овладява по-сложни нива на знанието и разбирането и да придобива независима компетентност.

Същност на интерактивния подход

При реализиране на интерактивен подход:

- учащите се намират в определен образователен и социокултурен контекст (среда);
- учащите учат индивидуално и в група и тяхното развитие е резултат от социалните взаимодействия, които изграждат и чрез които обменят опит;
- знанието се усвоява посредством активен процес на взаимодействие, а не чрез пасивен прием на информация;
- използват се разнообразни форми и методи за представяне на новата информация – устно изложение, презентация, видеоматериали и др.;
- ролята на преподавателя е да подкрепя, да насочва, да провокира нови идеи;
- преподавателят и учащите са равностойни партньори в процеса на обучение, което стимулира мисленето и размяната на идеи;
- чрез учене в група учащият се приспособява към особеностите на социалната среда, възприема някои познавателни модели от по-зрелите и компетентни около него;

- задачите, които се дават на учащите, са комплексни, сложни, проблемни и реални, свързани с практиката;
- дава се постоянна обратна връзка за постигнатия напредък в ученето;
- постиженията на учащите се оценяват с разнообразни методи;
- оценяването е поощряващо, учащият разбира какво е научил, получава идеи какво още може да научи и как;
- учащите осъзнават взаимосвързаността си в групата и общуването е позитивно и стимулиращо.

Прилагането на интерактивен подход се основава на следните четири характеристики на обучението:

(1) обучението е центрирано върху учащите, а не върху преподавателя, защото те конструират свое собствено познание, със собствени сили;

(2) новото познание, придобито чрез обучението, е зависимо от съществуващото индивидуално познание и опит на учащите; затова опитът е учебен ресурс;

(3) решаваща роля има взаимодействието в учебната среда – както с преподавателя, така и в групата учащи;

(4) при обучението трябва да се използват реални учебни задачи, така че учащите да са подготвени за живота, който ги очаква.

Основни характеристики на интерактивния подход:

- Образованието е ориентирано към обучавания.
- Целите са определени от преподавателя в сътрудничество с учащия, основано на неговите потребности.
- Знанията и уменията се придобиват по индивидуален път, независимо че се работи и в групи. Познанието е субективно преживяна, осмислена и трансформирана информация.
- Сътрудничество на преподавателя и учащите, диалогично общуване.
- Уважение към различието и уникалността на всеки учащ.
- Проблемите се решават съобразно конкретната ситуация и релевантно на личността на учащия.
- Знанието е индивидуално, основано на персоналния опит и се придобива в процес на взаимодействие.
- Образователните постижения могат да бъдат измерени чрез пряко наблюдение и диалог.
- В процеса на обучение се дава постоянна обратна връзка за напредъка на учащите.
- Оценяването е стимулиращо и мотивиращо учащите да търсят повече информация и да учат активно.

За да се реализира интерактивен подход в университетското обучение е необходимо да се съблюдават следните **условия**:

- Студентите трябва да бъдат поощрявани да задават въпроси, да изказват хипотези и да проверяват правилността им.
- Идеите и опитът на студентите трябва да бъдат оспорвани, за да предизвика вътрешен познавателен конфликт или колебание.
- Грешките на студентите трябва да се разглеждат като положителни възможности за провокиране на мисленето и разбирането.
- На студентите трябва да се предостави достатъчно време за учене по този начин.
- Обкръжаващата среда трябва да осигури възможности за диалог, дейност и осмисляне (отражение, рефлексия).
- Да се стимулира развитието на студентската общност.

Използването на интерактивен подход изисква друг начин на организиране на образователната среда. Тя трябва да дава възможност както за фронтална работа, така и за работа в малки групи – за дискусии, ролеви игри, преговори и др. Задачите, които се поставят трябва, да имат контекстно значение – да представят истински проблеми, разпознаваеми в реалната среда.

Приложение на интерактивния подход в обучението

Конструктивизмът и интерактивният подход стоят в основата на много съвременни алтернативни обучения – ресурсно-базирано обучение, проектно-базирано обучение, дистанционно обучение, електронно обучение и др.

Често под *алтернативно обучение* се разбира такова обучение, което е различно от утвърдените форми за организация и провеждане на учебен процес в образователните институции (вж.: Barker, Ph., 1990; Race, Ph., 1995). *Алтернативността* се свързва с идеи, подходи и решения, които са насочени към разнообразяването и осъвременяването на обучението на учащите чрез отказ от традиционната организация, форми и методи на работа и от доминиращата роля на преподавателя. Прилагането им е насочено към демократизиране, хуманизиране, диференциране и индивидуализиране на учебните дейности и повишаване на активността на учащите в процеса на обучение и личностното им развитие.

Много от алтернативните подходи за обучение се свързват с идеите на утвърдени педагози–реформатори: Д. Дюи, О. Декроли, М. Монтесори, П. Петерсен, Р. Кузине, Р. Щайнер, С. Френе и др. Те се базират на активното експериментиране на учащите, конкретния опит, с който влизат в учебни взаимодействия, наблюдението на явления и събития с цел тяхното осмисляне (рефлексивно наблюдение), уменията за абстрактно концептуализиране, силна вътрешна мотивация за учене и др. За студентите като възрастни учащи мотивацията за учене е резултат от осъзнаване на ползата от предприемането на образователна дейност в контекста на справянето с житейски или професионални проблеми и ситуации.

Надолу следват някои примери за приложение на интерактивния подход в обучението.

Ресурсно-базирано обучение/учене

При ресурсно-базираното обучение/учене се използват различни материали (ресурси), които стимулират и развиват уменията на учащите за подбор на информация, анализ и синтез, обосноваване и аргументиране, защита на позиция, писане и рефериране, оценяване и др.

Това могат да бъдат:

1) печатни материали:

- ✓ информационни – книги, учебници, ръководства, христоматии и др.;
- ✓ инструкции за изпълнение на учебни дейности;
- ✓ листовки за работа на учащите – информационни листовки, листовки за попълване (от типа „скелет листовки“, листовки „мисловни карти“), презентационни листовки и др.

2) електронни материали – мултимедийни презентации, информационни материали или материали за самостоятелна работа на електронни носители (CD, DVD), аудиозаписи, видеофилми и др.;

3) веб-базирани ресурси – веб портали с информация за учебни цели, разработени методически материали;

4) технически средства – компютър, мултимедия, интерактивна бяла дъска и др.

В своята книга „Интерактивността в обучението“ В. Гюрова и колеktiv посочват три групи *източници на учене* при ресурсно-базираното обучение:

I. Източници (ресурси) за изучаване на учебното съдържание:

1. Материали за „отворено“ учене

Това са учебни материали за провеждане и улесняване на обучението по различните учебни предмети: задачи, инструкции за учене, коментари, описание на учебни дейности, въпроси (тестове) за самооценяване, допълнителни материали за четене и библиография. Могат да се добавят дигитални (инструкции) за подготовка на писмени работи и реферати, за развиване на умения за учене, за извличане на информация от медийни носители и компютърни програми.

2. Учебници, христоматии, антологии, пакети с допълнителни материали, сборници

Те могат да бъдат самостоятелни издания или части от книги, статии, критични материали, анализи, събрани в папка или подвързани допълнително материали по даден учебен предмет. При възможност е добре да има и материали на електронни носители.

3. Ресурсни пакети

Съдържат: печатни и непечатни материали; информационни и статистически данни; карти, снимки, слайдове; медийни и електронни носители на информация по проблематиката на предмета и/или свързана с нея; въпроси по конкретни теми, на които учащите трябва да отговорят, коментари по някои въпроси; допълнителни инструкции за справяне с някои по-трудни части от съдържанието; въпроси за самопроверка или за разработване на писмена работа по темата.

4. Ръководство по четене

Може да изглежда като разширен списък с инструкции за ефективно четене, който може да съдържа: анотации, съвети, абстракти, предложения за алтернативи по основни текстове и пр. Много ценни са указания от типа: „Много полезни са текстовете в глава 3 и 4, по-специално на с. 34 и 39...“ „Някои по-ранни (по-късни) публикации от същия автор (или по тази тема от други автори) повтарят (изясняват) аргументите от този учебник. Например, като алтернатива, потърсете... или сравнете... или...; като критика на мнението на този автор вижте...“

5. Ръководство за учене, което включва:

- цели, задачи, обобщение на очакваните резултати;
- резюме или преглед на учебното съдържание на учебния предмет;
- описание на връзките на този предмет с други предмети;
- разписание (график на занятията и практически занятия);
- анотирана библиография;
- възможно акцентиране върху специфични части или страници от материала;
- списък на учебни аудио- и/или видеокасети, компютърен софтуер;
- информация относно допълнителни материали и мястото, където могат да бъдат намерени и/или използвани;
- информация относно оценяването – инструкции за формата на оценяването; съвети; критерии; изпитни въпроси, и т.н.;
- указания за учене;
- съвети как да се постигнат възможно най-добри резултати и дори примери за това как са се справили учащи от минали години.

II. Източници, които подпомагат специфични учебни дейности

Към тази група ресурси спадат учебници и ръководства – за лабораторна работа; за семинарни занятия; за самостоятелна работа в определени учебни области; за работа по проекти; за практическо приложение (на работно място) на знания и умения (ръководства за практикуми/практика); по проблематика на специалистите практики, привлечени за нуждите на учебния процес.

III. Източници, които подпомагат учебния процес

Към тази група ресурси спадат:

- ръководства за развиване на умения (в т.ч. умения за учене);
- профили за оценяване и самооценяване на уменията (и постиженията);
- дневници за водене на записки – от учебни занятия, от практически занятия и стажове и др. (по: Гюрова и др., 2006).

Изследователите на ресурсно-базираното обучение/учене С. Parsons и G. Gibbs определят следните негови *предимства*:

- осигурен достъп на учащите до източници за учене;
- нарастваща независимост на учащите;
- по-голяма гъвкавост на учебния процес;
- прецизно планиране на учебната работа – както от преподавателя, така и от учащите;
- съгласуваност на подходите на преподаване и учене, което дава възможност дори при смяна на преподавателите да се следва логиката и системата на обучението по предмета;
- приоритет на активното учене пред преподаването (по: Parsons, С., G. Gibbs, 1994: 8).

В много университети се създават Ресурсни центрове¹, където се събира основната информация по различните учебни дисциплини. Но създаването на такъв център не подобрява автоматично качеството на учебния процес и не повишава ефективността на ученето. Необходимо е учащите да имат умения за работа с такива материали, да са мотивирани самостоятелно да търсят информация, да дават обратна връзка от наученото и да се самооценяват. Затова прилагането на ресурсно-базирано обучение/учене е съпътствано с осигуряването на звена в университета, които подпомагат студентите в процеса на тяхното учене (звена за студентска подкрепа, центрове за формиране на умения за учене и др.).

Проектно-базирано обучение/учене

Друга възможност за активизиране на учащите и прилагане на интерактивен подход е **проектно-базираното обучение/учене**. Според Р. С. Blumenfeldi колектив то е цялостен подход за преподаване и учене, така че учащите да бъдат въввлечени в проучването на автентични проблеми (Blumenfeld, Р. С. et. all, 1991). За J. W. Thomasto е „модел, чрез който ученето се организира в рамките на проект(и)“ (Thomas, J., 2000: 2). Проектът е формата, чрез която се организира и стимулира работата на учащите. Представява комплексна задача, съдържаща нерешени въпроси или проблеми и даваща възможност

¹ Роля на такива центрове имат и библиотеките.

учащите да се включат в проучвателски дейности и планиране, анализ на проблеми и предлагане на решения, работа в екип и за продължителен период от време, създаване на реалистични продукти. Други значими характеристики на учебната проектна работа посочват Moursund (1999), Diehl, Grobe, Lopez, & Cabral (1999):

- Всеки проект има ясни цели, автентично съдържание, ресурси и форми за оценяване.
- Дейностите имат интердисциплинарен характер.
- Ролята на преподавателя е да подпомага по недирективен начин постигането на учебните цели.
- Реализира се учене чрез сътрудничество (кооперативно учене). У учащите се развива чувството за социална отговорност, за контрол и самоконтрол върху собственото им учене.
- Налице е постоянна обратна връзка (пак там, с. 2).

Към тези черти всеки модел на проектно-базирано обучение/учене добавя и свои уникални характеристики, произтичащи от съдържателната и процесуалната специфика на проекта.

В теорията и практиката се срещат и други модели/подходи на учене, които се отъждествяват или имат много общи черти с проектно-базираното обучение, например: „проблемно-базирано учене“ (Gallagher, Stepien & Rosenthal, 1992), „преднамерено учене“ (Scardamalia & Bereiter, 1991), „планиране на експерименти“ (Brown, 1992). Идеята за включване на учащите в проекти не е нова. Д. Дюибеше казал, че ученето не само трябва да подготвя за живота, но и да бъде интегрална част от самия живот. В много университети от години се прилагат програми за учене чрез действие, учащите сами правят теренна, проучвателска работа, събират артефакти, планират и реализират дейности, оценяват постигнатото и своя принос в дадената дейност. Прилагането на проектно-базирано учене води до повишаване на мотивацията за учене, по-голяма ангажираност и отговорност на студентите за резултатите от учебната работа. То дава възможност за активно включване в учебния процес и на слабо мотивирани или незаинтересовани от учебната работа учащи.

Една от функциите на проектно-базираното обучение е симулирането на реални проблеми и тяхното решаване, което се опира върху индивидуалните интереси и силните страни на учащите. То води до повишаване на качеството на тяхното учене и до развиване на умствените им способности. Преодолява се противопоставянето на знанието и мисленето. Резултатът от учебната работа е както научаването на определена информация, така и формирането на умения за практически действия.

Участието в проектни задачи позволява на учащите да откриват междупредметни връзки и повече от едно решение на проблема. Срещат се различни гледни точки и се използват разнообразни методи и изследователски техники, което в крайна сметка развива творческите им способности и уме-

нието им да се справят с реални житейски проблеми. Свободата на избор на различни стратегии и подходи ги мотивира те да се отнасят по-сериозно към учебната работа и ги прави по-отворени и толерантни към различни мнения и идеи.

Чрез работата в екип по проект се създават умения и нагласи у учащите за учене през целия живот, за поемане на гражданска отговорност и за личностно или кариерно израстване. Много от придобитите умения в процеса на работата по проект се явяват изисквания и на съвременните работодатели – например способността за работа с други хора и в екип, за вземане на подходящи решения, предприемане на инициативи и решаване на комплексни проблеми.

Правейки проучване на различни подходи за учене, които могат да бъдат обединени като проектно-базирано учене/обучение, J. W. Thomas определя пет критерии за това какви проекти стоят в основата на този вид учене/обучение:

1) Критерий – центрираност

Спрямо този критерий проектът не е форма за организиране на учебната работа, а самият той е учебното съдържание, което учащите трябва да разработят и усвоят. „Проектът е стратегия за преподаване, учащите разбират и учат, включени в проектна работа“ (Thomas, J. W., 2000: 4). Проектът не се използва за илюстриране, даване на примери и допълнителна работа за практикуване, а се планира, разработва, ресурсно се осигурява, реализира и оценява от самите учащи.

2) Критерий – водещ въпрос

Проектът трябва да е фокусиран върху въпроси или проблеми, които „придвижават“ учащите към разбиране на основни идеи и принципи на изучаваното учебно съдържание. При дефинирането на проекта трябва да бъде направена връзка между дейностите и лежащото в основата на проекта концептуално знание. Това е т.нар. концептуализиране на проектната идея. За да бъде значима и осъзната тази връзка и за да могат учащите сами да достигнат до нея, Blumenfeld предлага използването на „водещ/насочващ въпрос(и)“ (Blumenfeld et al., 1991), а Stepien and Gallagher – „цялостен проблем“ (Stepien and Gallagher, 1993). Проектът може да бъде изграден върху цялостна тематично обособена част от изучавано учебно съдържание по една учебна дисциплина или върху тема, базирана на междудисциплинни връзки от две или повече учебни дисциплини.

3) Критерий – конструктивно проучване/изследване

Проектът трябва да предполага богата проучвателска дейност от страна на учащите. Тя може да се реализира на терен (на реално място, където се наблюдават процеси и явления в реално време) или чрез инструменти за изследване – въпросници, анкети, фокус-групи и др. Проучването трябва да има ясна цел, да стимулира придобиването на знания и формирането на умения и

компетентности у учащите за: взимане на решение, откриване на проблеми, решаване на проблеми, моделиране и др. Чрез проектните дейности учащите трябва да трансформират свой опит и знания, да конструират знание, да научават нещо ново, което до този момент е било непознато за тях. Това може да е нова информация, нов начин на действие, нов подход за справяне с проблем и др.

4) Критерий – автономност

Проектът трябва да създава условия за автономна, самостоятелна работа на учащите, която те възприемат като значима, да дава възможност за правене на избори и постигане на резултати, за които те носят лична отговорност.

5) Критерий – реалистичност

Проектът трябва да бъде „автентичен“ за учащите чрез своите тема, цел, задачи, съдържание, роли на учащите в него и взаимодействие между тях, постигнати резултати, влияние върху определена аудитория, начин на представяне и др. „Необходимо е да включва предизвикателства от реалния живот, където фокусът е върху истински (а не симулирани) проблеми или въпроси и където решенията има възможност да се приложат“ (Thomas, J. W., 2000: 5).

От процесуална перспектива учебната проектна работа има подготвителен етап, на който предварително се определят целите на проекта, планират се дейностите и се изработват стандартите за учебни постижения. Обект на дискусия между учащите и преподавателя могат да бъдат учебните цели, интересите, очакванията, силните и слабите страни на участниците и възможните стратегии за решаване на поставените проблеми. В резултат от дискусията се разработва конкретният проект, който да отразява в най-голяма степен интересите и уменията на учащите. Практиката показва, че когато учащите сами разработват проект, определят неговите цели и критериите за оценяване на резултатите, те се отнасят по-отговорно както към крайния резултат, така и към ученето като цяло.

Ефективната работа по проекта в проектно-базираното обучение/учене зависи от:

- подходящо подбрани инструментариум за проучване, планиране, управление и оценяване на работата по проекта;
- следването на предварително зададения план-график на дейностите;
- уменията за реализиране на проектните дейности;
- ясните критерии за оценяване нивото на постижения;
- водене на проектна документация на етапите на планиране, реализиране и оценяване на резултатите от проекта;
- контролиране на прогреса на работата по проекта и получаване на своевременна обратна връзка относно постиженията и реалните или потенциални проблеми.

Дистанционно електронно обучение/учене

През последните години все по-голямо внимание се отделя на възможностите в университетите да се разработят програми за дистанционно електронно обучение.

Както посочва Р. Пейчева-Форсайт: „В съвременните университети информационните и комуникационни технологии се превръщат в съществен елемент на учебната среда, което е една от причините дебатът за техните предимства и ограничения по отношение на ефективността на преподаването, ученето и педагогическото общуване да не стихва както в теоретичен, така и в практически контекст“ (Пейчева-Форсайт, Р., 2010). И продължава: „В дебата за предназначението на технологиите в образователен контекст D. R. Garrison и T. Anderson в своята книга „Електронното учене през 21-ви век“ подчертават, че целта не е просто чрез тях да се осигури достъп до информация, защото „е невъзможно смислено да се усвои цялата информация, дори и в най-тесната научна област“, а да се формират у студентите способността и стратегиите за управление на този огромен в дълбочина и ширина обем от информация. В реализирането на тази цел, според авторите, преподавателите „осъзнават, че е необходимо създаването не просто на среда за учене, а създаването на такава среда, която ще провокира ученето как да се учи“ (пак там). В този смисъл приоритет в използването на технологиите за образователни цели би следвало да бъде формирането на способност за критическо мислене и умения за самостоятелно насочване и управление на ученето. Чрез електронното обучение реално могат да се реализират възможностите за индивидуализиране на обучението, даването на персонализирана обратна връзка, улесняването на мултисензорното възприемане и конструиране на информацията, учене чрез саморефлексия и групова рефлексия, ученето със и от другите (пак там).

Реализирането на ефективно дистанционно/електронно обучение изисква съобразяване със следните **педагогически изисквания**:

- специално разработен курс и материали;
- балансираност на учебното съдържание;
- да се върви от по-лесното към по-трудното;
- да се преминава към нова учебна единица само след усвояване на предишната;
- да е налице възможност за връщане към изучаван учебен материал, чрез специално предвидени учебни единици;
- гъвкавост на обучението (на учебните програми и учебното съдържание);
- нагледност и визуализация на учебния материал;
- подпомагане на учащия и осигуряване на условията за успех;

- използване на аудио- и видеоматериали за учене – видеолекции, презентации и др.;
- практическа ориентация на курса – формиране на умения, а не само предлагане на информация (знания);
- вариативност на учебните материали;
- наличие на допълнителни учебни средства (четива, христоматии, сборници, записи, библиографска справка);
- изчистен текст, улесняващ стил, достъпен език, добро техническо оформление;
- осигурени възможности за завършване на курса (дати, места, начини за полагане на изпит), качествена и количествена оценка, предварителен инструктаж);
- внимателен подбор и подготовка на преподавателите (инструктори; тютори; наставници) и др.

Съобразяването с тези изисквания би спестило време за лутане и корекции, би осигурило предварителни условия за успешното обучение на учащите.

За ефективно провеждане на електронно дистанционно обучение се разработват и използват виртуални учебни среди (например Мудъл (MOODLE). MOODLE е система за създаване и управление на онлайн учебни курсове от преподаватели (Course Management System – CMS). Системата е разделена на курсове, като всеки курс има студенти и преподаватели. Съдържа разнообразни възможности за комуникация (синхронна и асинхронна) – дискусийни форуми, чат, уики – и възможности за публикуване на различни учебни материали – тестове, анкети, задания, задачи, чиито отговори се публикуват онлайн от студентите, уроци с въпроси накрая, бази-данни и др. Примерна структура на курс за електронно дистанционно обучение чрез Мудъл виртуална учебна среда² предлага Интегралният университетски център за електронно обучение в СУ „Св. Климент Охридски“.

Независимо от начините, чрез които се реализира интерактивният подход, неговите основни предимства реално се проявяват в различните форми за непрекъсната комуникация и взаимодействие между преподавателя и учащите и между самите учащи. Важно е интерактивността да не е самоцелна, а добре обмислена и приложена от преподавателя при планирането на обучението и в хода на неговото осъществяване чрез прилагането на интерактивни методи.

² Вж.: Интегрален университетски център за електронно обучение. – <http://e-center.uni-sofia.bg>

Интерактивни методи на обучение

Същност и основни характеристики на интерактивните методи в обучението

През последните години вниманието към описването и представянето на интерактивни методи за обучение нарасна в такива мащаби, че както посочва П. Радев, „нараства опасността писането в тази област да прерасне в моно-полна метанарация „свърхтекст“, което да я обезсмисли“ (Радев, П., 2010: 11).

Интерактивните методи са били използвани системно в алтернативните училища в Западна Европа и САЩ и са познати като „активни методи“, което вероятно е свързано с дългогодишните традиции в прилагането на идеите на реформаторската педагогика в страни като Франция, Германия, Италия, Швейцария и др. Затова и някои български автори считат за първоизточник на „интерактивните методи“ – „активните методи“³. Но кое прави един метод активен? Или по-точно защо методът е активен? Защото стимулира учащите да бъдат активни в обучението и в ученето, да участват в обсъждания и дискусии, да обменят опит, да търсят решения на поставени въпроси и проблеми, да предлагат аргументи в защита на дадена теза, да разработват свои идеи като проекти, да експериментират и др. Затова е по-коректно активността като характеристика да не се приписва на самия метод. Тя е характеристика на състоянието на учащите – те са в позиция на действие, на изпълнение на определени учебни задачи. Затова и тези методи се наричат още „методи за активно учене“ (а не обучение).

Връщането на вниманието в полето на обучението, където се реализират отношения между двата основни субекта (преподавателя и учащите) и техните дейности (преподаване и учене), е връщане към въпросите: Могат ли учащите да учат активно в процеса на обучение, ако преподавателят е пасивен? Има ли пасивно преподаване? Без да навлизаме в дебрите на различните научни схващания по темата за активните и интерактивните методи на учене (или обучение), бихме искали да очертаем следните опорни идеи:

- интерактивността е иманентна характеристика на обучението, разбирано като процесуално-дейностно единство на преподаване и учене;
- обучение без взаимодействие е невъзможно;
- обучението като взаимодействие поражда различни отношения между преподавателя и учащите, между самите учащи и/или между учащите и учебните ресурси, които те използват.

³ Вж.: Гюрова, В., В. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.

Затова, ако трябва да определим каква е същността на интерактивните методи на обучение, първо ще предложим няколко гледни точки, на различни автори, между които има сходства, допълвания и някои различия.

В наше съвместно изследване с В. Гюрова от 2006 г. определяме интерактивните методи като „методи, *(които – доп. мое)* изискват партньорски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учащи, между учащите и интерактивната мултимедия, между учащия/учащите и обучаващия. В резултат от взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение и позиция по определен въпрос и при двете страни, участващи във взаимодействието (учащи и обучаващи)“ (Гюрова, В. и др., 2006: 33). Акцентът е поставен върху диалоговия режим на общуване като начин на реализиране на взаимодействието (интерактивността) и възможните резултати.

Пл. Радев предлага дидактическа дефиниция на интерактивните методи: интерактивният метод „е форма на продуктивно и реципрочно диалогово и полилогово взаимодействие между субектите в процеса на обучение лице в лице, чрез която се обменят информация, идеи, дейности, състояния и съвместно се постигат конкретните цели на обучение върху основата на три онтологични равнища – личностно, социално, духовно“ (Радев, П., 2010: 16). Авторът подчертава, че интерактивността има две форми: интерактивност f то f (лице в лице) и интерактивност k то k (клавиатура с клавиатура). Всъщност става дума за две различни интерактивни системи – система, базирана на човешките взаимоотношения, и технологично-базирана интерактивна система. В посочената дефиниция на интерактивните методи ясно се открояват следните характеристики:

- Интерактивният метод е форма на взаимодействие, начин, по който се организира взаимодействието.
- Във взаимодействието участват две или повече от две страни.
- Взаимодействието се реализира на базата на предварително поставени цели.
- Процесът на взаимодействие е процес на обмен на информация, идеи, дейности и състояния.
- Взаимодействието води до определен резултат за всички страни, които участват.
- Резултатът за всяка страна се постига на три нива – личностно (персонално развитие, интелектуално развитие), социално (развитие на уменията за социално взаимодействие, социална и емоционална компетентност и интелигентност) и духовно (интраперсонално).

Друга гледна точка към интерактивните методи, която можем да определим като социалнопедагогическа, дава Ю. Ковачка. Според нея „те са начини, процедури за осъществяване на субект-субектни педагогически взаимодейст-

вия, за постигане на определени цели на обучението ... представляват моделиране на вътрешногрупови и междугрупови отношения със специфичен социално-педагогически характер“ (Ковачка, Ю., 2010: 113). Това разбиране за интерактивните методи съдържа два основни акцента:

- ✓ интерактивните методи имат образователна цел;
- ✓ влияят върху отношения със социално-педагогически характер.

Такъв тип отношения обаче могат да възникнат и извън обучението. Това прави интерактивните методи широко приложими в различни ситуации, в които се реализира неформално⁴ и/или информално (самостоятелно) учене⁵. Като пример в това отношение можем да посочим метода SWOT-анализ⁶, който освен с образователна цел може да се използва в различни ситуации на правене на избор и взимане на решение.

Безспорно всички автори приемат, че използването на интерактивни методи в обучението дава възможност да се реализира принципът на „учене чрез действие“. По този начин учащите са активни и в процеса на „правене“, „извършване на определена учебна задача“. Те са провокирани да осмислят новото знание, защото трябва да го приложат на практика. Интерактивното обучение разчита на дискусията, взаимното разбиране, обмяна на информация, обсъждането и споделянето. Усъвършенства способностите за наблюдение, за слушане, за задаване на въпроси, за аргументиране на теза, за оценяване и др.

Активни обаче са и преподавателите – както на етапа на подготовка и планиране на обучението (определяне на образователните цели, разработването на вариативни дидактически материали и др.), така и в процеса на обучение, при проследяване на прогреса на всеки учащ и даването на обратна връзка. Използването на интерактивни методи изисква от преподавателя да влиза в различни роли:

- информатор – дава нова информация в дадена област, по дадена тема;
- медиатор – посредник между новата информация и учащите, подпомага учащите в нейното разбиране и усвояване;
- подкрепящ – създава подходяща среда за учене;
- наставник – съветва, осигурява обратна връзка;
- модел – анализира, предлага решения и др.

⁴ Неформално учене – учене, което е част от предварително планирани дейности, които не са учебни по характер, но съдържат важен учебен елемент. От гледна точка на учащия е преднамерено, съзнателно учене (по: Bjornavold, J., D. Colardyn, 2004).

⁵ Информално (самостоятелно) учене – учене, което е резултат от всекидневните дейности на човека, свързани с работата, семейството и свободното време. Разбира се като случайно, неочаквано, допълнително, инцидентно учене (по: Bjornavold, J., D. Colardyn, 2004).

⁶ SWOT-анализ – анализ на силните и слабите страни на дадено явление и открояване на възможностите за развитие и рисковете (заплахите).

Освен преподавателите в различни роли влизат и учащите – роля на отговорник на групата, наблюдател, водещ записки, говорител, модератор на груповата работа и др.

Изграждането на позитивен климат за обучение, установяването на междучелности отношения на приемане, развитие на комуникативните умения и умения за решаване на проблеми, умения за говорене пред аудитория, за ползване на различни информационни източници и водене на записки също са резултати от използването на интерактивни методи. Затова можем да определим тези методи като *комплексни* (имат комплексни цели и постигат комплексни резултати – познавателни, социални и др.) или като *концептуални методи*, които са база, условие за осъществяване на ефективно обучение (*метаметоди*).

Като **основни характеристики** на интерактивните методи можем да посочим следните:

- основават се на партньорски взаимоотношения и диалог между преподавателя и учащите;
- изискват активна позиция на учащите;
- предполагат договаряне и съгласуване;
- изискват непрекъсната обратна връзка;
- базират се на съвременни технологии;
- реализират се чрез взаимодействие;
- позволяват работа в група и мрежа;
- използват ефектите на груповата динамика;
- позволяват творчество и инициативност;
- водят до удоволствие от ученето и удовлетвореност от резултата.

За да могат интерактивните методи да се прилагат ефективно, е добре да се отчитат и някои **условия и предпоставки**:

- познаване спецификата на интерактивните методи и възможностите за тяхното прилагане;
- съобразяване с възрастовите и познавателни способности на учащите;
- подходящ подбор и съчетание на интерактивни методи в процеса на обучение според целите на обучение, учебната дисциплина, групата учащи, възможностите на образователната среда;
- добро планиране на времето и мястото за използването им;
- наличие на нагласа за реализиране/участие в интерактивно обучение и на двете страни в обучението – преподавател и учащи;
- учебната група да включва не повече от 25 учащи;
- учебната зала да позволява различно пространствено оформление в зависимост от използваните форми на работа (учебни дейности) и учебни средства и материали – място за фронтална работа, за групово обучение, използване на мултимедия, на интерактивна дъска, на флипчарт и др.

- учебното време да е разделено на няколко блокови сесии от по 1,5–2 часа, за да могат да се „разгърнат интерактивните сесии/занятия“ и да се съпътстват от сесии за рефлексия и даване на обратна връзка;
- учебното съдържание да е представено по интерактивен начин, който стимулира учащите да възприемат новата информация по различен начин (мултисензорно – като четат, пишат, дискутират, изработват нещо); добре е учащите да разполагат с учебните материали за ползване и след приключване на обучението, затова е удачно да се разработят ресурсни пакети.

Подходи за определяне и класифициране на интерактивните методи

Класификации на интерактивни методи на обучение предлагат различни автори, сред които – В. Weber, М. Jurgens, Т. Albert, М. Lebrun, Е. Василева, Р. Вълчев, П. Радев, С. Кашлев и др. В изследване от 2011 г. върху видовете интерактивни методи, прилагани в обучението, се посочва, че при сравняването на различните класификации „някои методи са включени едновременно в различни групи ... играта е неизменно присъщ метод в повечето класификации ... и се набляга на интеракцията лице в лице“ (по: Атанасова, Н, 2011: 8). Без да се спираме на всички съществуващи класификации на интерактивни методи за обучение, ще насочим вниманието към анализа на проблема в българските условия.

В научните среди в нашата страна към проблема за класификацията на интерактивните методи има два подхода:

1) прави се разграничение между форми и методи за обучение и те се класифицират в логически свързана система на базата на определени критерии;

2) не се разглежда проблемът за класификация на методите на обучение и не се поставя въпросът за разлика между форми и методи. Диференцирането и групирането на методите става по мястото им в развитието на педагогическата практика⁷.

Привържениците на първия подход предлагат различни *модели за определяне и класифициране* (подреждане в система) на интерактивните методи. Ето някои примери:

Класификация на П. Радев (2005)

Авторът прави анализ на класификации на дидактическите методи след 50-те години на 20-ти век и ги групира по следния начин:

⁷ Вж. по-подробно Дъяченко, В. (2001). Новая дидактика. М.

Авторът цитира изследване на Дж. Маклиш (1968), където методите са разделени на три групи – традиционни методи, нетрадиционни методи и традиционни методи, използвани по нов начин.

1 група – Опосредствани интерактивни трансактни методи – дискусии, дебати, диспути.

2 група – Опосредствани интерактивни евристично-моделиращи методи.

3 група – Опосредствани имитационни интерактивни методи–игри – роли, театрални и др.

4 група – Интерактивни праксеологически методи – метод на проектите, решаване на учебни проблеми и творчески задачи, ситуативни методи (по: Радев, П., 2005).

Класификация на С. Кашлев

С. Кашлев предлага класификация на интерактивни методи, като ги разделя в 6 групи (по: Ковачка, Ю., 2010: 114):

1. Методи за създаване на благоприятна атмосфера, организация на комуникацията.

2. Методи за обмен на дейности.

3. Методи за мисловна дейност.

4. Методи за смислотворчество.

5. Методи за рефлексивна дейност.

6. Интегративни методи (интерактивни игри).

Според Ю. Ковачка в тази класификация не е ясен критерият за диференциране на отделните групи, едни и същи методи попадат в различни групи. „Акцент е поставен върху взаимодействието между участниците в педагогическия процес, върху възможността за творчество – от страна на преподавателя ... и от страна на обучаваните, които да открият развит творчески си потенциал, да дават идеи, да си сътрудничат, да поемат риск, да оценява мнението на другите, да бъдат активни“ (пак там, с. 115).

Класификация на Ю. Ковачка

Авторът предлага 6 групи методи:

1. Опознавателни/Идентифициращи/Въвеждащи – по отношение на курса, с цел запознаване на учащите и сработване на групата.

2. Дискусионни – за осъществяване на ефективно общуване, подобряване на комуникацията в групата.

3. Фокусиращи/Насочващи – концентрират вниманието към определен проблем.

4. Ситуационни – представят реални или въображаеми ситуации.

5. Игрови – поставят учащите в определени роли.

6. Комплексни/Организационни/Интеграционни – поставят рамка за взаимодействие, която ангажира и активизира учащите (пак там, 115–117).

Представената класификация е опит на автора да предложи модел за систематизиране на интерактивните методи, но поражда доста въпроси от гледна

точка на нейната обосновка и теоретична база и връзка с процесуалните характеристики на обучението.

Преди да предложим нашата класификация на интерактивни методи, е важно да отбележим някои уточнения и опорни точки:

1. Чрез един интерактивен метод могат да се постигнат повече от една учебни цели.

2. Много често названията на интерактивните методи са метафорични, целта е да стимулират и провокират творчеството на преподавателя и учащите.

3. Методиката на обучение е отворена система. Педагогическото майсторство на един преподавател зависи в голяма степен и се проявява в методическия му подход на работа, в свободата на преподавателя на твори „методи“⁸ на обучение.

4. Интерактивните методи се развиват. Всяка система за класифициране има условен характер, доколкото трябва да предложи модел за разбиране на възможностите за прилагане на интерактивните методи. Самоцелното теоретично обосноваване и групиране на методите е ненужно.

5. Изборът на конкретен метод е детерминиран в голяма степен от целта (целите), за която се използва, учебното съдържание, групата учащи и възможностите на образователната среда.

Класификацията, която следва, е резултат от обосновка на научнотеоретично ниво на систематизация на интерактивни методи, разработени и описани съвместно с В. Гюрова в периода 2000–2006 година и публикувани в книгата „Интерактивността в учебния процес“ (2006). В посочения период бяха проведени и многобройни обучения с различни групи възрастни учащи (в т.ч. и студенти) и от тях бе получена обратна връзка за приложимостта на предложените методи на практическо ниво⁹.

Като теоретико-методологическа база за обосновка и класифициране на интерактивните методи използваме модела на Д. Колб за учене, базирано на опита, познат като „Цикъл на учене“ на Д. Колб (1984). Приемаме едно от базовите допускания в теорията за обучение на възрастни (Андрагогия) по М. Ноулис, а именно, че студентите като възрастни учащи се опират в процеса на учене върху натрупан и актуализиран чрез обучението учебен опит, т.е. използват опита като учебен ресурс.

Според Колб ученето е съзнателен процес на създаване на знание, основан на опита холистичен¹⁰ процес, който предполага синхронизиране между индивида и средата. Ученето от и чрез опита (опитът като учебен ресурс) се приемат за ядро на съвременни приложни теории за експерименталното учене и конструктивизма.

⁸ Метод означава път, начин на правене на нещо.

⁹ Вж.: Гюрова, В., Б. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.

¹⁰ Холистичен – цялостен.

Цикълът на учене съдържа следните компоненти:

- ✓ конкретен опит (concrete experience);
- ✓ рефлексивно наблюдение, осмисляне, отражение (reflective observation);
- ✓ абстрактно концептуализиране, теоретизиране (abstract conceptualization);
- ✓ активно експериментиране, прилагане, практикуване (active experimentation).

На всеки от тези компоненти съответства група интерактивни методи:

Таблица 1. Групи интерактивни методи

Конкретен опит	Рефлексивно наблюдение, осмисляне, отражение	Абстрактно концептуализиране, теоретизиране	Активно експериментиране, прилагане, практикуване
Методи за генериране на идеи	Дискусионни методи	Методи за представяне на нова информация	Комплексни методи
Методи за диагностика и оценяване			

Съществен компонент на всяко обучение е оценяването. При интерактивното обучение оценяването и даването на обратна връзка за напредъка на учащите е иманентна характеристика на всеки един от етапите. Затова и диагностиката и оценяването съпътстват всеки момент от обучението, когато се генерират идеи, когато се обсъждат (дискутират) различни учебни задачи, когато се дава нова информация и / или когато се прилага наученото на практика.

Към всяка от групите методи могат да бъдат посочени различни методи в зависимост от доминиращата цел на тяхното използване. Затова и някои методи могат да попаднат в повече от една група.

Таблица 2. Примерно разпределение на интерактивните методи, описани през 2006 г. по групи¹¹

Методи за генериране на идеи	Дискусионни методи	Методи за представяне на нова информация	Комплексни методи	Методи за диагностика и оценяване
Мозъчна атака Записване на идеи Лавина	Дискусия „Мозайка” Панелна дискусия	Мултимедийна презентация	Ролеви игри Решаване на казуси	Светкавица Светофар SWOT-анализ

¹¹ Относно същността на методите и начините на тяхното приложение вж.: Гюрова, В., В. Божилова (2006). Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С.

Пирамида Метод на сюжетните линии Рисуване на идея Метод на незавършените изречения	Светофар Пирамида	Видеолекция	Мозъчни карти Рисуване на идея	Метод на незавършените изречения
--	----------------------	-------------	-----------------------------------	----------------------------------

Освен различните опити за класифициране на интерактивните методи много автори предлагат разнообразие от интерактивни методи по конкретни учебни дисциплини, за конкретна образователна степен или за обучение на специфични групи учещи, без да ги систематизират и групират – например за решаване на наказателноправни казуси, по математика, по социална педагогика, в изкуството и арт-терапията, за деца със СОП¹², при разрешаване на конфликти, по химия, в хуманитарно образование в магистърска степен¹³ и др.¹⁴

Роля на интерактивните методи за повишаване на мотивацията за учене на студентите

За мотивацията за учене е писано много, както и за различни модели за нейното обяснение. Ние тук няма да се спираме на тях, нито ще се опрем на най-разпространеното диференциране на мотивацията на вътрешна мотивация (подбудена от вътрешни за личността фактори) и външна мотивация (подбудена от външни за личността фактори). Независимо от нейния характер и източник мотивацията за учене може да бъде определена като:

- ✓ желание да се учи;
- ✓ предприемане на действие – учене;
- ✓ осмисляне на наученото;
- ✓ удовлетворение от наученото (по: Race, Ph., 1995).

Разглеждана по този начин, тя включва предварителните нагласи, ориентация и мотиви за учене, самия процес на учене (като активно действие от страна на учащия) и резултатите от ученето на когнитивно (познавателно) и афективно (емоционално) ниво.

Връзката между използването на интерактивни методи в обучението и тези четири условия за мотивация за учене е пряка и очевидна.

¹² СОП – специални образователни потребности.

¹³ Вж.: Минева С. Хуманитарно образование в магистърска степен чрез интерактивни форми и методи. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.

¹⁴ По-подробно вж.: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.

Влияние на интерактивните методи върху желанието да се учи

Желанието за учене е свързано с влиянието на различни фактори – от реално възникнала потребност от практиката до вътрешни мотиви за личностно развитие и усъвършенстване. Интерактивните методи умело съчетават практикуването (те се реализират в реална действена среда и за да учи, учащият трябва да е в активна позиция) и усещането на личен успех от извършваните дейности. Независимо че повечето интерактивни методи предполагат работа в група, чувството за съпричастност към общата задача и личният принос в нейното изпълнение влияят силно върху самочувствието на учащия и неговата увереност, че „може“, че има способности да се справя с учебните предизвикателства. Това допълнително мотивира учащите за учене.

Желанието за учене се стимулира от ситуации, в които учащият може да каже: „Аз знам защо уча“, „Аз мога да се справя“, „Аз получавам подкрепа от другите в процеса на учене“, „Аз мога да помогна на други, за да се справят по-добре“, „Когато уча се опирам на това, което вече знам“.

Следователно то е свързано със:

- осъзнаване на причините за ученето;
- реална преценка на своите способности и умения за учене;
- възможности за получаване на подкрепа в ученето;
- възможности за използване на наличен опит в ученето;
- възможности за реално партньорство с преподавателя и другите учащи в обучението.

Интерактивните методи реално се опират и използват тези възможности. Чрез тях учащите осъзнават смисъла на това, което правят (прилагането на всеки интерактивен метод е резултат от осмисляне на възможните постижими цели), работата им зависи от личната самооценка и от обратната връзка на преподавателя относно постигнатите резултати, извършването на групови учебни задачи неминуемо създава условия за даване и получаване на подкрепа в групата учащи на базата на техния предишен опит.

Влияние на интерактивните методи върху процеса на учене

Ученето в интерактивна среда е учене, съпроводено с анализ и осмисляне на минал опит, работа в група за запознаване с опита на другите учащи, възприемане, разбиране, анализ и синтезиране на нова информация и трансформирането ѝ в знание и оценяване на неговата практическа приложимост – в учебна и извънучебна среда, в реалната заобикаляща ни социална среда.

То е като реденето на мозайка, на пъзел. Всяко ново „парченце знание“ ще стане част от пъзела само ако намери допирни точки, връзки с наличното знание. Това го прави *субективно значимо* и ценно за човека, който учи, и най-важното – създава се *персонална логическа система на осмисляне и разбиране на наученото* през призмата на личния опит, знания, умения и компетенции. Защото ученето е личностен процес на претворяване на информацията и пре-

върщането ѝ в знание. В този процес водещо място имат самооценката и постоянната обратна връзка от всички участници в обучението.

Ученето в интерактивна среда е учене в действена среда, в която учащите мислят, запознават се с нова информация, рефлексират (отразяват на мисловно ниво) наученото, практикуват, упражняват, прилагат наученото. В този процес те не са защитени от грешки, но срещата с разнообразни трудности и предизвикателства за техния ум и способности допълнително мотивира за учене. В думите „Аз разбирам“, „Аз го правя“, „Аз напредвам“ проличава мотивацията на човек от извършваната дейност и усещането, че той е част от процеса, потопен е в него и желае да продължи напред.

Влияние на интерактивните методи върху осмислянето на наученото

Осмислянето на определена информация е един от етапите на ученето. Ако се опрем на познатата когнитивна таксономия на Б. Блум, осмислянето и разбирането на новата информация е важно, за да развие учащият умения за нейното прилагане, използване в конкретен контекст.

Интерактивните методи не само че стимулират осмислянето на получената информация, те се осъществяват в среда на активно мислене и действие, така че учащият сам да „сътворява знанието“. В този смисъл *разсъждаването, рефлексията, отражението* не са условия, а *част от самия процес на обучение*.

От друга страна, интерактивното обучение поставя учащия в ситуация да осмисля наученото чрез:

- ясно дефинираните и практически измерими цели поради динамиката на учебните дейности;
- многообразието от използвани методи на обучение;
- даването на постоянна обратна връзка какъв е напредъкът на учащия – с какво се справя добре, къде има нужда от помощ и подкрепа, как да я получи;
- работата в група и обмяната на идеи, позиции, аргументи;
- поставяне на учащия да интерпретира една ситуация от различни перспективи;
- даване на задачи за самостоятелна работа, изискващи от учащия да прилага изследователски умения – да търси, селектира и логически подрежда информация, да класифицира, обобщава и оценява и др.

Влияние на интерактивните методи върху удовлетвореността от наученото

„Аз успях!“ могат да бъдат думи само на човек, който явно показва, че е удовлетворен от това, което прави. Удовлетвореността от ученето не е линеен процес, тя не се натрупва с времето, с продължителността на ученето. Тя не е просто резултат, а част от цикличността на процеса на учене.

Изпълнението на различни учебни задачи могат да поразжат различно ниво на удовлетвореност, но акумулирането на удовлетвореност постепенно формира усещането за успех. А когато този успех е признат, приет и от другите, удовлетворението е съпреживяно, то носи наслада и желание, събужда чувство на радост. Затова можем да кажем, че удовлетвореността от наученото надхвърля рационалното осмисляне на придобитите знания, умения, компетенции и преминава в емоционално заредената сфера на чувствата, на сетивността. Удовлетвореността има своя „хедонистичен аспект“ – когато е удовлетворен човек, е безпределно сетивен за всяка реакция на околната среда – на уважение, на признание, дори и на отхвърляне. И това е така, защото удовлетвореността е вътрешното усещане за постигнат успех и човек се намира в хармония със самия себе си.

Ученето в интерактивна среда предлага именно такива възможности – да работиш самостоятелно или в група, да търсиш информация, да обменяш опит и знания с другите, да създаваш свои модели, да обосноваваш и логически на подреждаш, да се самооценяваш и да оценяваш и др. Вариативността, многообразието от дейности, в които учащите попадат, избират или сътворяват, им дават безкрайни възможности да се движат по скалата на удовлетворението – от неудовлетворен до напълно удовлетворен. А това движение е динамично, скокообразно, но мотивира учащите да продължат напред. За пример ще дадем обратна връзка от участници в интерактивно обучение. На въпроса как се чувствате в края на обучението, те казват: „Чувствам се леко“, „Сякаш летя“, „Преосмислих много неща, които вече знаех“ и др.

В заключение, бихме насочили вниманието към една мисъл на Саймън Вейл: „Най-важната част от образованието е преподаването на смисъла на това да се знае...“ А смисълът на наученото се постига в най-голяма степен тогава, когато учащите са активни и сами конструират своето знание, а обучението е планирано и реализирано като интерактивно, чрез диалогови методи и даване на постоянна обратна връзка както от преподавателя към учащите, така и между самите учащи, чрез провеждане на дискусии и коментари върху учебната проблематика, чрез проиграване на учебни ситуации и ролеви игри, чрез прилагане на трикомпонентно оценяване – самооценка на учащия, взаимно оценяване и оценяване от преподавателя. Така ще могат да се реализират и основни принципи на обучение като: „учене от опита“, „рефлексивност“, „концептуалност/систематичност“ и „интерактивност/действителност“ и ще се създаде „среда за преживяване на наученото“.

Литература

- Атанасова, Н. Интерактивните методи на обучение в началния етап на СОУ. Дисертационно изследване, Пловдив, 2011.
- Гюрова, В., В. Божилова, Г. Дерменджиева, В. Вълканова. Интерактивността в учебния процес или за рибаря, рибките и риболова. С., 2006.
- Делор, Ж. и др. Образованието – скритото съкровище. Доклад на Международната комисия за образование на XXI век пред ЮНЕСКО., С., 1997.
- Дьяченко, В. Новая дидактика, М., 2001.
- Интегрален университетски център за електронно обучение.– <http://e-center.uni-sofia.bg>
- Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии, Бл., 2010.
- Ковачка, Ю. Класификация на интерактивните методи на обучение. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Минева, С. Хуманитарно образование в магистърска степен чрез интерактивни форми и методи. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Пейчева-Форсайт Р. Електронното обучение – теория, практика, аспекти на педагогическия дизайн. – *Списание на Софийския Университет за електронно обучение*, 1, 2010.
- Радев, П. Интерактивни методи в обучението. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Радев, П. Обща училищна дидактика. Пловдив, 2005.
- Филипова, Н. Предпоставки за ефективност на интерактивните методи на обучение във висшето училище. – В: Интерактивните методи в съвременното образование. Сборник с научни статии. Бл., 2010.
- Barker, Ph. Designing interactive learning systems. Education and Training Technology International (ITTI), Vol. 27, N2, 1990.
- Bjornavold J., D. Colardyn. Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. – *European Journal of Education*, 39, 1, 2004.
- Blumenfeld, Phyllis C., et al. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. – *Educational psychologist* 26, 3–4, 1991.
- Diehl, W., T. Grobe, H. Lopez, & C. Cabral. Project-Based Learning: A Strategy for Teaching and Learning. Boston, MA: Center for Youth Development and Education, Corporation for Business, Work and Learning, 1999.
- Moursand, D. Project-based learning Using Information Technology. Eugene, OR: International Society for Technology in education, 1999.
- Parsons, C., G. Gibbs. Course Design for Resource Based Learning: Education. Oxford, Oxford Centre for Staff Development, 1994.
- Race, Ph. Who learns wins. Positive steps to the enjoyment and re-discovery of learning. Middlesex, Penguin Books Ltd., 1995.
- Stepien W., S. Gallagher. Problem-Based Learning: as Authentic as it Gets. – *Educational leadership*, 51, 1993.
- Thomas, A Review of Research on Project-Based Learning, March 2000 – http://www.bie.org/index.php/site/RE/pbl_research/29 – 23.01.2015.
- Wisdom, J., G. Gibbs. Course Design for Resource Based Learning: Humanities. Oxford, Oxford Centre for Staff Development, 1994.

Постъпила май 2015 г.

Рецензент:
доц. д-р Р. Василева