

Research Insights
Изследователски проникновения

ДИЗАЙНЪТ – ИНОВАТИВНА ПРОЕКЦИЯ НА РАЗБИРАНЕТО ЗА КОМУНИКАЦИЯТА В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ

Нина Герджикова

Пловдивски университет – Филиал Смолян

Резюме. В статията се разглежда същността на понятието „дизайн“, което се използва все по-често в научните публикации по дидактика. Позицията, която се защитава тук, е свързана с трансформациите в теорията за обучението и с разширяващото се влияние за ролята на ситуативността при осъществяване на взаимодействието учител – ученик. Комуникацията между тях е свързана с експертността, в която сложните отношения между стратегическо мислене и действие водят до възникването на реалността „обучение“. Особено важни отличителни черти на дизайна са креативността и перформативността. Благодарение на тях учителят проектира цялостно хода на обучението и предвижда различни сценарии за неговото протичане. В това отношение познаването и използването на теориите за ученето се оказват важна предпоставка за реализиране на дизайнерския подход в преподаването.

Ключови думи: комуникация; дизайн на преподаване; учител

В езика на съвременните дидактики трайно навлезе думата „дизайн“. Ако останем в мисленето си на равнище „всекидневно разбиране“, бихме могли да приемем, че това е просто синоним на добре познатото „планиране“. Но за радост, това не е така! Възприемането на понятието „дизайн на обучението“ сигнализира за съществена трансформация в схващането за същността на взаимодействието учител – ученик, насочено към организирано усвояване на учебно съдържание в училищна среда. Използването на думата „дизайн“ свързва дидактическото мислене и действие, първо, с креативността и второ – с перформативната същност на обучението.

Креативността е проявление на оригиналността в разбирането на учителя при планирането, провеждането и самооценяването на неговото обучение. Благодарение на нея учителят е способен да открие най-подходящите езикови средства, за да представи учебното съдържание; в състояние е да замисли и осъществи по най-адекватния начин трансфера на знанията във вертикална и хоризонтална посока, да се държи спонтанно и да реагира уместно. Креатив-

ността се проявява още чрез широкия спектър на професионалните интереси, задълбочената информираност за научната сфера, в която преподава, непрекъснатия стремеж за преобразяване на вече осъществените модели на работа. Най-сетне, креативността е свързана със самокритичността и умението да се установяват слабите и силните страни в извършеното.

Перформативното в обучението е отражение на креативното. Именно креативното взаимодействие между учителя и учениците може да бъде определено като дидактически ефикасно. Класната стая наподобява „театралната сцена“, на която се „отиграват“ различни ситуации: на самопредставяне, на емоционално взаимопроникване, на властово йерархизиране, на „прекъсвания“ в комуникацията. Средството за връзка между учителя и ученика е езикът, който функционира по два начина: сензорно и концептуално. Първият начин отразява физиологичната страна на възприемането, а вторият – социалния характер на преработването на информацията. Те си взаимодействат по различен начин, откъдето следват разнообразието в действията и резултатите от тях в процеса на обучение.

В тази връзка, може да се предполага, че теориите за ученето предполагат използването на средствата и методите на преподаване ситуативно специфично. Баумгартнер (Baumgartner, 2003) сравнява трите основни теории за ученето – бихевиоризма, когнитивизма и конструктивизма, именно от тази гледна точка. При бихевиоризма стратегиите на преподаване представят учителя като „авторитета“, който определя какво учениците трябва да знаят. Научаването се определя като формиране на рефлекс по пътя на адаптирането към условията на обучение. Връзката между стимул и реакция се предизвиква от думите на учителя. Проблемът тук възниква от необходимостта да се открият подходящите стимули, за да се подкрепи желаното поведение. Не е ясно и по какъв начин се придава допълнителна „въздействаща сила“ на думите, така че да се постигнат дидактическите цели. Крайните резултати се определят по видимото поведение на учениците, което води до оценяване преди всичко на уменията.

Когнитивизмът оказва силно влияние върху теоретизирането на ученето от началото на 80-те години на миналия век. Чрез него акцентът се премества от външните към „вътрешните“ процеси на ученето, като се появяват вариации, свързани с функционирането на паметта, на разбирането на мета- и микро-равнище, невронните мрежи. Най-общо би могло да се каже, че става дума за преработване на дидактически значима информация, при което учителят и ученикът остават неравнопоставени – отново за първия се запазва водещата роля. Той създава предпоставките за по-доброто разбиране, като прави структурата на учебното съдържание „видима“, като насочва вниманието към ключовите знания за решаването на проблема, като подсказва чрез своите въпроси вярната стратегия за преодоляване на възникващите трудности.

Конструктивизмът предизвиква нова вълна на промяна в научните схващания за ученето. Чрез него субективното възприемане на реалностите се извежда на преден план. Обективното съществуване на света не се отрича, но наблюдаването и разбирането му се релативизират. Привеждат се данни от неврофизиологията, които доказват, че нашите възприятия „предават“ различна по обхват и съдържание информация, която нашият мозък преработва в съответствие с индивидуалния ни капацитет (Baumgartner, 2003). Информацията циркулира у отделния човек автопоетично (по израз на Матурана), което води до постигане на енергетично равновесие. В този смисъл, обучението е един непрекъснат процес, в който само условно може да се говори за „входно“ и „изходно“ ниво. Особено важна за научаването става индивидуалната активност на ученика. Опитът – в професионален и учебен смисъл, функционира като сложен конгломерат от практически действия, осъзнати, полуосъзнати и неосъзнавани знания. Тук учителят и ученикът се поставят в аналогична позиция – на търсещия и изпробващия знанието субект.

Трите теории на ученето предполагат различен тип организация на обучението. Тя зависи от целите, от учебните задачи, от равнището на изпълнение им, от субективните възприятия на учителя и учениците за тях, от нагласите за постижения. На теоретично ниво съществуват опити за класифициране на целите, от които произтичат и съответните задачи. Една от най-разпространените е класификацията на Андерсън и Крячхоул (Reinmann, 2013). С най-висока степен на сложност са метакогнитивните знания, които отразяват начина за организиране на знанията в съответствие със сложни правила. Те са последвани от процедурните знания, които се проявяват чрез правилата за практически действия. Концептуалните знания отразяват организирането на информацията в понятийни структури от различен вид, а фактологичните – конкретни обективно и еднозначно определени реалии.

Когнитивните процеси, определящи равнището на сложност при функционирането на четирите вида знания, дават възможност за формулирането на учебните задачи. Те са свързани с процесите припомняне, разбиране, приложение, анализиране, оценяване и креативно продуциране. Изпълнението им зависи от осъществяването на прехода от дидактическа цел и задача към реализиране в процеса на преподаване. Замисълът за протичането на преподаването е перформативен акт.

Учителят трябва да си представи как ще изглеждат „актьорите“ на „сцената“. В обучението сценичното пространство е антропологически определимо, защото зависи най-напред от дидактическата компетентност на учителя. Най-пряко тя се проявява чрез подбора на метод на обучение, в който „намират отразение различни водещи концепции, които обуславят целите и принципите на обучение“ (Коева, 2012: 85). Подобно разбиране за функцията на метода

открива няколко перспективи за интерпретирането на перформативния характер на замисъла и провеждането на обучението. Според Райнман (Reinmann, 2013) то се опира на три основни компонента.

– Опосредстване на взаимодействието учител – ученик чрез подбор на подходящ вид знания. Адекватността на подбора не се ограничава само до сложността на знанията, но и до „формата“ на тяхното представяне: писмено или устно, в монолог или диалог, чрез картина или видео.

– Активиране на учениците, което отново е резултат от възникващите взаимовръзки между замисъл и реализация. Авторката изброява четири такива „инструмента“: стимулиращи упражняването на знанията и уменията, даването на кратки насочващи инструкции за изпълнение на учебните задачи, подсъждането на начини за хоризонтален или вертикален пренос на знанията, улесняване на откриването на ново за ученика знание или умение.

– Подкрепата за осъществяване на учебните действия се оказва особено важна дидактическа цел, тъй като индивидуалният профил на успеваемостта е критерий за качеството на обучението. Учителят трябва да успее да организира дейностите на своите ученици по „сценарий“, който зависи от времевата рамка, количеството знания, готовността на учениците да ги усвояват според сложността. Важна е още „скоростта за вземане на решение при различните задачи“ (Коева, 2018: 47), чрез което се проявява връзката между стиловете на учене и реализирането на преподаването.

Описаните три компонента – опосредстване, активиране и подкрепа – доказват, че създаването на дизайна на обучение е сложен творчески акт. Учителят „проектира“ своята дейност под влияние на непосредствената си връзка с учениците. Техните анализи, проявяващи се чрез характера на действията им, чрез равнищата на концептуалното осмисляне на видовете знания и доминирането на един или друг вид учебни задачи, представят „игровата“ страна на случващото се обучение. Теоретичните познания за процеса учене, за дидактическите модели могат да ориентират учителя. Това не изключва обратната възможност – да не повлияят по никакъв начин върху „реалността“ преподаване по най-различни причини: трайно изградени стереотипи на професионално поведение, отсъствие на рефлексия за извършването, недостатъчни научни знания, нежелание за усъвършенстване.

Точно тези особености на дидактическата реалност пораждат необходимостта от разглеждането на дизайнерския подход към обучението като вид трансформиране на традиционното. Чрез него се актуализира значението на комуникацията в процеса на обучение. Нейното управление се оказва комплексен процес, чрез който се преодоляват трудностите във взаимното разбиране. Доколкото то се осъществява в рамките на институцията „училище“, е важно, от една страна, да се отчитат социалните аспекти на учебното съдържание и от друга – професионалната компетентност на учителя да

насочва интеракцията чрез дидактически приемливи средства. Всяко едно от тях – било то дума, текст или образ, има свое знаково съдържание, което се съотнася със съществуващите реалии субективно специфично. Точно тук се задвижва перформативното в преподаването. Чрез подбора на учебните задачи и съответстващите им инструкции той детерминира съдържанието на комуникацията. Последното обаче винаги е и следствие от контекста, в който тя протича, т.е. взаимодействието учител – ученик е „пулсиращо“ движение от вътре навън и обратно с цел да се улеснят когнитивните процеси разпознаване, разбиране, приложение и т.н. Дизайнът на обучението се явява креативен продукт от професионалната активност на учителя, чрез който предварително зададеното учебно съдържание поражда „ново съдържание“ на възникващите междуличностни отношения. Съществува опасност интерпретациите на отношенията да се ограничат само до „видимото“, т.е. до бихевиористките тези за ученето. Точно затова са необходими професионални педагогически компетентности за възприемане и определяне на референтната рамка на дидактически значимото взаимодействие, в която се съчетават ролевата функция, двустранно протичащата информация и обратната връзка между актьорите. По-високата професионална компетентност би свела до минимум редуцирането на информация, а оттам следва и успешното преодоляване на евентуални затруднения при декодирането на знаците, използвани от субектите на комуникацията.

В заключение трябва да се посочи недвусмислено, че навлизането на понятието дизайн на обучението бележи нов етап в опитите да се обнови езикът на дидактиката. Чрез него вниманието на изследователите се насочва към взаимното проникване на мисловния в практическия акт, наричан обучение, което обединява в едно цяло „правенето“ с „направеното“. Възприемането на подобна гледна точка означава нова интерпретация на традиционните дидактически категории, като учебно съдържание, учебна задача, диагностика, постижение.

ЛИТЕРАТУРА

- Baumgartner, P. (2003). E-Learning Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 21(3), S.3 – 6.
- Коева, Ян. (2012). *Рецептивни дейности в обучението по немски език като чужд*. Велико Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Коева, Ян. (2018). *Невродидактика и многоезичие*. Велико Търново: Св. св. Кирил и Методий.
- Reinmann, G. (2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Hrsg. M. Ebner, S. Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.

REFERENCE

- Baumgartner, P.(2003). E-Learning Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 21(3), S.3 – 6.
- Koeva, J. (2012). *Rezeptivni deinosti w obuchenieto po nemski ezik kato chujd*. Veliko Tarnovo: Sv. sv. Kiril i Metodii.
- Koeva, J. (2018). *Nevrodidaktika I mnogoezichie*. Veliko Tarnovo: Sv. sv. Kiril i Metodii.
- Reinmann, G.(2013). Didaktisches Handeln. Die Beziehung zwischen Lerntheorien und Didaktischem Design. In: Hrsg. M. Ebner, S. Schön, *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*.

DESIGN – AN INNOVATIVE PROJECTION OF THE UNDERSTANDING OF COMMUNICATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The article examines the essence of the term „design“, which is increasingly used in scientific publications on didactics. The position to be defended here is related to the transformations in the theory of learning and the expanding influence on the role of situativity in the realization of the teacher-student interaction. The communication between them is related to the expertise in which the complex relationships between strategic thinking and action lead to the emergence of the „learning“ reality. Particularly important features of the design are creativity and perfectionality. Thanks to them, the teacher designs the training course in full and provides various scenarios for the course. In this respect, the knowledge and use of learning theories is an important prerequisite for the realization of the design approach to teaching.

Keywords: communication; design of teaching; teacher

✉ **Assoc. Prof. Nina Gerdzhikova, DSc.**

University of Plovdiv “Paisii Hylendarski” – Branch Smolyan
Smolyan, Bulgaria

E-mail: nina.gerdzhikova@yahoo.de