

СЪВРЕМЕННИ МОДЕЛИ В КОНСТРУКТИВИСТКИЯ ДИЗАЙН НА ОБУЧЕНИЕ

Даниела Димова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, ДПУУ

Резюме. Статията представя в систематизиран и синтезиран вид някои от най-влиятелните, известни и успешни модели за учене и преподаване, възникнали и развили се в рамките на конструктивистките схващания за обучението. Конструктивисткият дизайн обединява всички модели на основата на общи предпоставки, ценностни основания и технологични решения. Съвместното прилагане на моделите в реалната образователна практика за конструирането и реализирането на конкретни педагогически ситуации може да подпомогне учителите в създаването на цялостна образователна среда, подкрепяща активното и интерактивното учене в осмислен контекст.

Keywords: constructivism, active learning, interactive learning, models for teaching and learning

Конструктивизмът е теоретичен комплекс от схващания с дълбоки корени в областта на философията, психологията и кибернетиката. Неговите основни положения са оказали огромно влияние върху изследването на когнитивното развитие и обучението, както и за усъвършенстването на практиките на преподаване, психотерапията и управлението на междуличностните взаимоотношения. Важен източник за развитие на концепциите са и анализът на комуникацията и езикът, стимулиран от съвременното развитие на компютърните науки. Конструктивизмът е едно от най-влиятелните съвременни интегрални направления при изследването и обяснението на процеса учене в педагогиката и психологията. Конструктивизмът в образованието представлява едновременно теория на ученето и теория на познанието, защото обект на внимание са едновременно два въпроса: как хората учат и каква е „природата“, структурата на знанието (Glaserfeld, E. Von, 1989), (Дамянова, 2005).

Кратка характеристика на конструктивистките възгледи, отнесени към образованието

Терминът „конструктивизъм“ е обвързан с идеята, че учещият конструира собствените си знания в процеса на ученето, конструира значения, смисъл, учейки. В основата е тезата, че човек активно изгражда това, което знае, а не го получава

пасивно. Знанията се конструират от учещите се, когато са включени в процес на активно учене, споделят постигнатото и пътя си до него с другите, обясняват нещата, които са разбрали. Не е възможно някакво ново знание да бъде асимилирано, без да е налице структура, развита от предишни знания. Колкото повече знаем, толкова повече научаваме. Знанието се постига в дейността. Чрез „заземяване“ на учебни дейности в автентична среда, в реалния свят, в житейски контекст, конструктивизмът стимулира и ангажира учениците. Ученето се извършва в ума на ученика. Тракториите на движение към знанието са индивидуални.

Учебните дейности генерират разбирането, а не повторението. Грешките са неразделна част от ученето като процес и важен елемент от дейността на учителя е да разбере причините. Учениците в конструктивистките класни стаи се учат да поставят под въпрос нещата и да прилагат и развиват своето естествено любопитство към света. Конструктивизмът стимулира социални и комуникативни умения чрез създаване на учебна среда, която набляга на сътрудничество и обмен на идеи. Учениците трябва да се научат как да изразяват своите идеи ясно, както и да си сътрудничат ефективно чрез споделяне в групови дейности. Конструктивизмът определя, че учениците трябва да учат едни от други толкова, колкото и от учителя. В конструктивисткия дизайн на ученето учителят се намесва, ако учещият, пред когото е възникнал проблем, не може да го разреши нито с помощта на съучениците/съекипниците си, нито с помощта на източниците, базата данни, значенията, с които разполага. От идеята за ученето като конструиране на значения изхожда и настояването на конструктивизма да се насърчава способността за рефлексия и саморефлексия у учещия.

Ролята на учителя

Конструктивисткият концептуален проект за знанието и съответстващият му дизайн на ученето налагат и преосмислянето на функциите и ролята на учителя. Онова, което учениците конструират като значения, го представят не пред учителя, а пред групата, пред съучениците си. Учителят разбира дали целите са постигнати по това, което учениците правят и казват. В процеса на тази рефлексивна презентация знанията се осмислят по-надеждно, разбират се в диалог. Учителят конструктивист, поставяйки учебните задачи, назовава мисловно-познавателните процедури, ползва когнитивна терминология, когато структурира заданието („класифицирай“, „анализирай“, „сравни“, „оцени“, „аргументирай“...). Учителят конструктивист конструира значими за учениците контексти, създава ситуации, в които учениците усвояват уменията да задават смислени въпроси. Учителят конструктивист делегира част от отговорността за ученето и неговата организация на учениците, поддържа динамично равновесие между управление и ученическа инициатива и активност.

В конструктивисткия дизайн на ученето учениците активно участват в оценяването на собствените си постижения от позицията на известни и възприе-

ти от всички оценъчни критерии. Важно е включването на всички в дейности, разкриващи силните им страни. Обръща се специално внимание на формирането на умения за критическо мислене. Обучението да се мисли критично изисква специфична технология. Желаният резултат е учащите се да постигнат увеличаващ се контрол над информацията, да я обработват, да извличат същественото, да я включват в системата на наличния си опит (Радев, 2010), (Стийл, Меридит&Темпъл,2003).

Във всеки случай ние сме активни създатели на нашите знания. За да направим това, е необходимо да задаваме въпроси, да изследваме и да оценяваме това, което знаем (Фиг. 1.).



Фиг. 1. Мостове на разбирането

(Jones & Brader-Araje, 2002), (Brooks & Brooks, 1993), (Gagnon & Collay, 2005), (Glaserfeld, E. von, 1991), (Glaserfeld, E. von, 2004), (Темпъл, Меридит & Стийл, 2001)

В синтезиран вид изследванията на конструктивистите водят до следните **закljučения**:

- Ученето, независимо от областта, в която възниква (когнитивна, афективна или психомоторна), включва винаги процес на индивидуална трансформация. Хората учат чрез „вместване“, интегриране на новите за тях знания и опит във вече съществуващи познавателни структури.

- Ученето и контекстът на ученето са дълбоко взаимосвързани. Знанията и техният смисъл, придадени отвън, се превръщат в личностни чрез пречупването им през призмата на индивидуалния опит в практически контекст.

- Ученето е винаги диалогично, независимо дали се осъществява директно (чрез взаимодействие с други хора) или чрез взаимодействие с продукти, създадени от други хора.

- Социалните взаимодействия са съществен компонент в когнитивното (познавателното) развитие на личността.

- Изграждането на метакогнитивните способности (мислене за собственото мислене и неговото самостоятелно целенасочено ръководене) трябва да се интегрира като съществена и неразделна част от учебния процес. Това предполага използване на методи на обучение, които насочват вниманието на учениците към процеса на собственото им учене чрез рефлексия и анализ.

Модели, основани на конструктивисткия дизайн за учене и преподаване²⁾

Изложените теоретични положения са в основата на редица модели на обучение, показали своята ефективност в педагогическата практика.

1. Учене във и чрез опита (Experiential learning)

Моделът е с изключително широко приложение и множество модификации. Той окуражава учениците да придобиват знания чрез собствения си опит в целенасочено проектирани дейности и да ги прилагат в нови практически ситуации. Основната теза е, че хората се учат от опита си, когато целенасочено го наблюдават, осмислят и оценяват. Ключовото понятие е рефлексия, което обозначава връщане назад към преживяното, направеното, разсъждаване върху него с цел да се обясни, систематизира, осмисли и запомни. Ученето във и чрез опита е процес, при който обучаваният рефлектира върху собствения си опит (познавателен, емоционален, практически) и на базата на това конструира новото си знание. Терминът „учене чрез опита“ означава активно включване на учащите като партньори в учебния процес по начин, който отговаря на техните потребности, като придобиват собствен опит и умение да осмислят наученото. Тук ученето се дефинира като придаване на смисъл на нещо и се интерпретира като процес, при който се създават задълбочено знание и разбиране. Резултатите от такъв тип обучение учениците и практиците сочат като особено ефективни и трайни.

В рамките на този модел най-известна е концепцията на Дейвид Колб, представена чрез Схема 1:

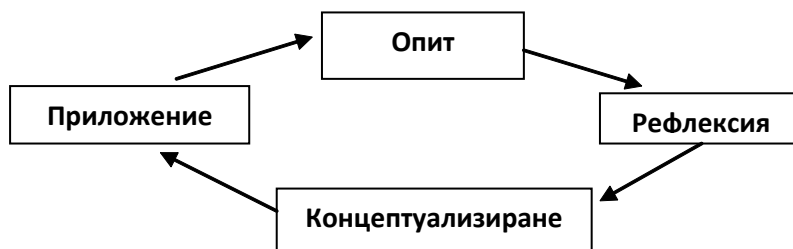


Схема 1. Цикъл на Колб

Цикълът започва с конкретен опит. Следва рефлексия, разсъждаване върху него. Резултатите се обобщават, систематизират, концептуализират. Така те се превръщат в ново знание, което се прилага в практиката. Моделът се основава на постоянното възпроизвеждане на този цикъл. Ученето е поредица от цикли. Моделът е особено ефективен при групово учене поради възможността за споделяне на опит от различни гледни точки. Учителят подпомага учениците си в този процес чрез индиректно направляване и стимулиране на дейностите, като изпълнява ролята на партньор, посредник, помощник.

2. Контекстно учене (Contextual Learning)

Появата му се базира на изследвания, които доказват, че повечето от учащите не са в състояние да правят връзка между наученото и неговото приложение в практиката, както и не виждат личната полза от него. Това се дължи на факта, че начинът, по който те обработват информацията, и тяхната мотивация за учене не се докосват от традиционните методи на преподаване, особено тези от тях, които се основават главно на изложение от учителя. Обучаващите се имат сериозни затруднения при усвояването, разбирането и осмислянето на абстрактни понятия по начина, по който те се преподават с цел запомняне. Същевременно много голяма част от предвиденото за изучаване учебно съдържание има съществено значение за социалния и професионалния интегритет и реализация.

Системност и дълготрайност са характеристики на знанията, които не са изгубили своята актуалност, но се поставят в друг контекст. В контекста на взаимно свързани реалности като: теория и практика, наука и общество, наука и ежедневни дейности, връзките между науките и съответните учебни предмети, връзките в рамките на един учебен предмет. В тези контексти се търсят пресечните точки между ученето и преподаването като единен процес на придобиване на социално и личностно значим опит. Съществуващият разрыв между учене и преподаване може да се преодолее само чрез поставяне на учебното съдържание в по-широк житейски контекст. Контекстното учене поставя силен акцент върху личностния смисъл на знанието. Това означава така да се поднася всяка нова информация, че тя да може да се обработи и възприеме от учащите в контекста на предишните знания и опит и да придобие значение за тях.

Моделът на контекстното учене фокусира вниманието си върху множеството аспекти на учебната среда (класната стая, лабораторията, работното място по време на практиката и др.). Той насочва преподавателите към проектирането на такива учебни среди, които интегрират множество различни аспекти на опита – културен, социален, професионален, физически и психически. Именно в такива среди учащите се откриват смисъла и взаимоотношенията между абстрактните идеи и практическото им приложение. В контекста на реалния свят понятията се интернализират чрез процес на откриване и съотнасяне.

И така контекстното обучение може да бъде определено като модел, чиято реализация помага на преподавателите да съотнасят образователното съдържание по своя предмет към реални житейски ситуации и мотивира обучаемите да правят връзка между знанията и тяхното приложение в практиката, което ги ангажира сериозно с процеса на учене и значително повлиява неговата ефективност.

Характерните особености на контекстното преподаване и учене се свеждат до следното: акцентът е върху решаването на проблеми, извлечени от близък до ученика контекст; стимулира потребностите за учене, което може да възникне в разнообразен контекст – у дома, в работата, в обществото...; учи учениците да управляват своето собствено учене; адаптира преподаването към

разнообразния житейски и професионален контекст на ученето; създава условия учениците да учат един от друг и заедно; прилага система за автентично оценяване; технологичноконтекстното обучение може да се осъществи по различни начини – създаване на проекти, решаване на проблеми, учене във и чрез опита (игри и симулации), както и техни комбинации; то има пряко отношение към подбора на учебното съдържание и проблемите на интеграцията.

3. Учене чрез сътрудничество и взаимодействие (Collaborative and Cooperative Learning)

Ученето чрез сътрудничество и взаимодействие е един от най-разпространените модели на обучение, имащ сериозна теоретична основа, изградена върху солидни практически изследвания (Стийл, Дж. и др., 2003).

Основните характеристики на това учене се определят като: наличие на приета от всички обща цел, около която групата да обедини своите усилия и да бъде възнаградена за постигнатия резултат; чувството за индивидуална отговорност, което означава, че всички членове на групата съзнателно допринасят за реализиране на целта; учителят структурира и ръководи дейността в групите.

В една ефективна групова дейност, базирана на сътрудничество и взаимодействие, следва задължително да се преоткрият следните елементи:

– **Ясно усещане за позитивна зависимост** – В контекста на груповата дейност учениците имат две отговорности: да овладеят съответния учебен материал и да осигурят овладяването му от страна на всеки член на групата. Позитивна взаимозависимост съществува, когато учениците разберат, че усилията на всеки член от групата са необходими и приносят на всеки един поотделно е важен за общия успех. За възникване на позитивна взаимозависимост могат да допринесат: обща цел, обща награда, общи ресурси, разпределение на ролите. Учениците трябва да координират усилията и ресурсите си така, че да постигнат целта. Да си разпределят ролите и отговорностите така, че да са взаимосвързани и всеки да допринесе в определена степен за постигане на целта.

– **Взаимно подпомагане** – То може да се дефинира като ситуация, при която учениците окуражават и улесняват своите усилия взаимно, за да решат определена задача, да произведат определен продукт или да постигнат определена цел групово. Тя се характеризира с осъзната и ефективна помощ, обмяна на нужните ресурси като материали и информация, даване един на друг на обратна връзка с цел подобряване на ефективността на дейността. Важни са груповите взаимоотношения – изказване на мнение, взаимно доверие, мотивация за групов дейност, ниско ниво на тревожност и стрес.

– **Ясно осъзната личностна отговорност** по отношение на реализиране на груповите цели – Тя се изразява в съзнаване на приноса на всеки член от групата за постигане на целта. Една важна цел на груповата работа е да направи всеки член по-силен и по-продуктивен в познавателно отношение.

– **Постоянно използване на релевантни междуличностни и характерни за работа в малка група умения** – Ефективното взаимодействие е в основата на успеха. Необходимо е създаване на условия за формиране и проявяване на умения за междуличностно общуване, обединяване на усилия, конструктивно решаване на конфликти, взаимно опознаване, сътрудничество. Теорията на т.нар. групова динамика изцяло се базира на презумпцията, че социалните умения са ключ към груповата продуктивност.

– **Перманентно осмисляне на процеса на взаимодействие от страна на групата (рефлексия)** с цел подобряване на ефективността на груповата работа – Рефлексията върху дейността се отнася до: осъзнаване и описание на това, какви и доколко успешни или неуспешни са били дейностите на членовете на групата; дискусия върху това, кои действия ще продължават да се осъществяват по същия начин и кои ще се променят. Целта на рефлексията е да се изясни какво е допринесло за успеха или неуспеха на дейностите на отделните членове и на групата като цяло. Вниманието се фокусира върху подобряване на работните взаимоотношения, метакогнитивни умения, положително емоционално отношение към груповата работа.

Тези пет основни компонента на ученето чрез сътрудничество и взаимодействие следва да се проектират в технологията на груповата дейност, както и да се предвидят механизми за тяхното констатиране и оценяване.

4. Самостоятелно учене (Independent Learning)

Парадигмата за „самостоятелното, независимо учене“ е цялостен подход за осъществяване на процес на обучение, в центъра на който е поставен ученикът. Той не означава учене сам, вън от образователния контекст и групата, нито пълна свобода на избора. Акцентът е върху създаване на цялостна образователна среда, климат, пространство, при които учащите се да станат по-активни, по-ефективни, по-рефлексивни, по-уверени, по-отворени към новото и към другите. Управлението на учебната дейност се осъществява чрез създаване на богата интерактивна учебна среда, която предоставя на участниците възможност за самостоятелен, целенасочен, осъзнат, творчески избор.

Основна характеристика на учебната среда е разнообразието на материали и ресурси, създаване на условия за разгръщане на познавателна активност на всички ученици в съответствие с техните индивидуални особености и степента на навлизане в съответната предметна област. Учебните ресурси са проектирани така, че да се използват от учениците и без директната и пряка намеса на учителя и в разнообразни време и място. Всички ресурси са взаимосвързани и отворени за усъвършенстване – хартиени или електронни носители на информация, ръководства за упражнения, различни инструктивни материали, указания за груповата работа, решаване на проблеми, решаване на казуси и др.

Основни въпроси за реализиране на модела за „самостоятелното, независимо“ учене са конструиране на гъвкава, адаптивна към различията учебна среда и разработването на съответни учебни ресурси. Дидактическата осигуреност се определя по следния начин:

– **Първични ресурси** – свързани са с въпроса за формиране на умения за информационно търсене и самостоятелна работа с информационни източници. Познавателната стратегия зависи от индивидуалните особености на учениците. Неструктурираните ресурси изискват изследователски подходи.

– **Структурирани ресурси** – те са специално проектирани с оглед на определени и известни педагогически цели. Тези материали обикновено включват възможности за самооценка. Те се основават на идеите на когнитивистите и конструктивистите за ученето като процес и учебният опит е стриктно структуриран. Този вид ресурси са по-полезни за начинаещи в съответната област, като водят, насочват, подпомагат учащите се чрез ефективни и специфични познавателни стратегии. Те облекчават прехода към неструктурираните ресурси.

– **Базиран на опита ресурси** – тук се включват казуси, проблеми, симулации, експерименти, както и опитът, с който учениците започват обучението си по дадена учебна дисциплина. Те създават условия за прилагане на наученото в практиката, за рефлексия и учене от опита, за интегриране на знания от различни области.

Една богата и творческа учебна среда следва да включва всички видове ресурси.

Чрез проектиране на такава учебна среда преподавателят направлява и контролира индиректно ученето на своите ученици при прилагане и на индивидуален подход. Ясно проличават новите функции на учителя – посредник, помощник, подкрепящ.

5. Модел на обучение, базиран на решаване на проблеми

В основата на този модел лежи проблем, породен от липсата на конкретно знание или стратегия за използване на това знание за решаване на проблема. Процесът на намиране на решение може да бъде съдържателно и технологично проектиран и провокиран за постигане на определени образователни цели. Решаването на проблеми преминава през различни етапи на мозъчна атака, формулиране на хипотези, идентифициране на полезна информация, задаване на подходящи въпроси, изработване на стратегия за намиране на отговори и др.

Един възможен технологичен модел за решаване на проблеми включва следните дейности и стъпки:

– **Формулиране на проблема** („Свързване с проблема“) – той трябва да е близък до интересите на учениците и контекста, в който те живеят и учат. Учителят може сам да формулира проблема или да стимулира учениците към подбор на проблем сред група такива, или да конструира ситуация, да постави задача, решаването на която да доведе до формулирането. Важно е на този

етап учениците да се опитат да дадат най-голям брой интерпретации на проблема, като използват брейнсторминг или друга техника за идентифициране на проблема и неговите възможни решения.

– **Установяване на структурата и планиране на стратегията** – чрез свободна дискусия учениците установяват структурата, в рамките на която ще решават проблема. Може да се използва следната таблица:

Идеи	Факти	Какво трябва да научим?	План за действие

Колоната 1 се запълва чрез мозъчна атака и се записват всички идеи за решаване на проблема, без да се обсъжда тяхната вярност. От тук могат да се формулират хипотези, за проверката на които трябва да се очертаят съответните процедури и стратегии. В колоната „факти“ учениците изброяват всички познати им по проблема факти. Учителят подпомага процеса, като разграничава фактите от идеи и вярвания. В третата колона се записват теми и проблеми, които те не познават добре, но биха способствали за решаване на проблема и следователно трябва да бъдат проучени. В последната колона се описват стъпките, през които трябва да минем при изследването на проблема и неговото решаване. Тук се записват и информационните източници (книги, интервюта с експерти, интернет и др.)

– **Повторно прочитане** („Посещение на проблема“) – проблемът се прочита отново и от учениците се иска да преценят дали е нужно добавяне на нова информация в горната таблица. След това всеки ученик или групи от ученици си избират една от идеите, която според него води до решаване на проблема, и пристъпва към нейното изследване. Определя се изследователската стратегия, какви ресурси ще се използват, как ще се разпредели времето и др. Учителят не дава отговори на въпроси, а само наблюдава работата и насочва.

– **Ревизиране на проблема** – учениците докладват своята работа. Учителят подлага на обсъждане и оценка ефективността на плана на действие, използваните ресурси. Учениците обосновават кои факти потвърждават и кои отхвърлят тяхната идея. Така се осъществява и ревизия на избраната стратегия, като идеята може да се подобри или преформулира.

– **Създаване на продукт, решаване на проблема и неговото представяне** – презентира се решението. От съществено значение тук са защитата и аргументацията на избраните решения.

– **Оценка на представянето и решаване на проблема** – основното е оценката на другите представяния и самооценката. Важен момент е установяването на критерии за оценяване.

6. Обучение, реализирано на базата на проекти.

Проектнобазираното обучение е с дългогодишна история. В наши дни неговото развитие се търси в подходящата му интеграция в класно-урочната система.

Ключов момент е обвързването му с реализацията на образователните стандарти и очакваните резултати по учебните програми и включването му като неразделна част от системата за оценяване на резултатите от обучението на учениците.

Създаването на проекти измества центъра на обучение от учителя към ученика, като качествено променя техните роли, както и резултатите от учебната дейност. Този модел на обучение е свързан с различна продължителност на учебните дейности, но пък и с по-дълготрайни резултати. Целта е да се интегрира образователното съдържание с проблемите от реалния живот. Така по-успешно се мотивират учениците, давайки им възможност едновременно да изпълняват предявените към тях изисквания, да следват своите интереси и да реализират своите способности в процеса на планиране, реализиране и защита на своя проект.

В съответствие с новата образователна парадигма учебното съдържание не се поднася в готов вид от учителя, а се конструира от учениците в процеса на самостоятелно търсене, подбор, обработка, структуриране и представяне на информацията. Така те активно овладяват съдържанието, при това в конкретен контекст, което прави техните знания личностно значими и трайни. Учителят тук отново е съветник, фасилитатор, експерт, насочващ усилията в желаната посока, и той подпомага постигането на отговори на въпросите „защо“, „какво“ и „как“.

Основните етапи от осъществяването на проектите се определят като: целеполагане, планиране, реализиране, представяне и оценяване.

Изключително ценни са проекциите на проектнобазираното обучение върху развитието на комуникативните умения и уменията за работа в група. Важно е да се използва потенциалната възможност на модела за реализиране на обратна връзка както между учител и ученици, така и в рамките на групата между самите ученици в процеса на развитие на проекта. Колкото тази обратна връзка е по-обективна, толкова повече тя може да се използва като стимул за активно учене. Проектнобазираното обучение подкрепя рефлексията върху познавателната дейност – собствена и групова, и с това развива метакогнитивните умения за контролиране и усъвършенстване на собственото учене.

Проектнобазираното обучение може да се определи като активизираща ученето среда със следните основни характеристики:

- Среда, поставяща в центъра на вниманието и организирана около ученето, а не върху преподаването.

- Среда, при която учениците планират, проектират и сами осъществяват своите планове.

- Среда, провокираща междуличностното взаимодействие – обективност, истинност, полезност на индивидуалните знания, мнения, заключения, отношения.

- Среда, даваща възможност за изява на всеки в съответствие с неговите възможности, знания, умения, ценности, приоритети, интереси, способности.

- Среда на взаимно сътрудничество.

- Среда на конструиране на собствени знания, а не копиране или възпроизвеждане на чужди.

- Среда, в която учащите се създават собствен продукт и носят отговорност за неговото предназначение и смисъл.

- Среда, в която учителят подпомага, съветва.

- Среда, създаваща условия за поемане на инициатива и отговорност.

Създаването на учебни проекти е изключително надежден модел за усвояване на учебно съдържание с интегративен характер. Този модел предоставя много благоприятни възможности за самостоятелно учене и учене в истински житейски контекст. За да изпълнява своите функции, този начин на обучение трябва да отговаря на определени условия: темата на проекта да е обвързана с реалната житейска практика и реални проблеми в нея; учениците да участват в избора на темата, за да има за тях личностен смисъл (този момент може и да е симулиран от учителя); реализиране на интердисциплинарни връзки; създаденият продукт да има обективно или субективно значение; оценяването да е базирано на самооценка, оценяване в групата и оценяване от учителя; да се оценява както готовият краен продукт, така и процесът.

7. Моделът за дейностното учене (учене чрез правене, learning by doing)

Този модел се основава на социалнопсихологически теории, които настояват за реализиране на прехода от знаене, мислене и преживяване към конкретни действия. Обучението „се изнася“ навън, сред природата или в социалната среда, в реалния живот. Ученето се осъществява в алтернативни учебни места, разнообразна учебна среда. Знанията и уменията се овладяват чрез практикуване. Важна роля играят симулациите, ролевите игри, проектите, изследователските дейности, експериментирането, търсенето и обработването на информация. Това е учене за придобиване на житейски опит. Ученето чрез действие се реализира чрез автентични, мотивиращи задачи.

С помощта на непосредствен жизнен опит учениците усвояват знания и развиват умения в групова организация и активни междуличностни взаимоотношения. Те са поставени пред личностни и социални предизвикателства. Дейностите неминуемо развиват ценностни ориентации, тъй като стратегиите за активно учене включват среща с реални житейски проблеми и преосмисляне на ценностите при тяхното решаване. Обикновено активното учене е съпътствано от ценностен анализ и ценностно осъзнаване. Дейностното учене се прилага във всички програми по екологично, здравно, гражданско, межкултурно образование (Костова, 2000). Такъв тип обучение изисква задълбочено планиране и подготовка – от предварително проучване на потребностите, формулиране на целите към подбор на адекватни учебни задачи до оценяване на ефективността на извършеното. Рефлексивният момент е задължителен етап с цел открояване

в явен и осъзнат вид на ценността на постигнатото. На анализ се поставят както крайните резултати или продукти, така и самият процес.

Ученето чрез действие може да се прилага както в класно-урочната форма, така и в извънкласни и извънучилищни дейности. Множество интерактивни техники подкрепят активното учене чрез правене – дискусии, мозъчна атака, експертно учене и мн. др.

Заключение

От изложеното се вижда, че съвременните подходи към ученето и преподаването се свързват с концепции, които променят методологията и методиката на обучението. Прилагат се подходи, които отчитат, зачитат и направляват спонтанните нужди, интереси на учениците, насърчават ги да търсят, обработват информация, да изказват хипотези и да работят самостоятелно. Активното включване на всички участници и взаимодействието между тях, синхронът между индивидуални, колективни и групови форми изгражда от класа една „учеща се общност“.

Независимо от спецификата на теоретичните предпоставки и практическите стратегии за реализация отделните модели са взаимнодопълващи се. В реалната училищна практика те обикновено се прилагат съвместно, „преливайки се“ един в друг в отделните етапи на урока и на цялостния процес на обучение.

Всички модели акцентират от различни гледни точки върху общи ценностни основания:

- създаване на учебна среда, максимално близка до природата на естествения, спонтанното учене, „учене в истински житейски контекст“; подходите за динамично и спонтанно учене, които децата прилагат преди училище, да продължават да се прилагат от тях и в училищното обучение (Iran-Nejad, McKeachie & Berliner, 1990);

- учителят целенасочено създава тази среда, но я управлява индиректно чрез планиране и използване на разнообразни дейности и ресурси;

- всички модели подпомагат учещите се да се научат как да контролират своето собствено учене чрез осмисляне на целите и управление на процесите на тяхното постигане;

- всички модели „работят“ практически чрез използването на набор, съвкупност, различни конфигурации или система от разнообразни интерактивни методи на обучение – казуси, ролеви игри, дискусии, мозъчна атака, визуализиране на информация, работа с текст, контент-анализ, презентации и др. Чрез тях учителят може да направлява едновременно познавателната, емоционалната и социалната активност на своите ученици;

- резултатите от взаимодействието между учител и ученици са социално споделени – те се представят в словесен или нагледен вид; изисква се извършването на конкретни дейности с обществена значимост; учащите се обсъждат с другите учебните си постижения.

БЕЛЕЖКИ

1. Статията е резултат от дейности и проучвания по проект към Фонд „Научни изследвания“.
2. Структурата и съдържанието на статията са базирани на материали от обучителни пакети за учители, директори и регионални групи за подкрепа по проект „Модернизация на образованието в България“, София, април, 2003. Авторът на статията е обучител по проекта.

ЛИТЕРАТУРА

- Дамянова, А. (2005). Конструктивизмът – новата образователна парадигма? Електронно списание LITERNET 10.12.2005, № 12 (73) достъпна в: <http://litternet.bg/publish3/adamianova/konstruktivizmyt.htm>
- Дж. Стийл, К., Мередит & Ч. Темпъл (2003). *Модел за критическо мислене в рамките на учебната програма*, София: Българска асоциация по четене.
- Дж. Стийл, К., Мередит & Ч. Темпъл (2003). *Учебното сътрудничество*. София: Българска асоциация по четене.
- Костова, З. (2000). *Иновации в обучението. Как да създадем нагласа на учене?* София: Педагог 6.
- Радев, П. (2010). Формиране на критично мислене в обучението. *Педагогика*, 5, 72–84.
- Темпъл, Ч., К., Мередит & Дж. Стийл. (2001) *Как учим? Изложение на основните принципи*. София: изд. ЕТО.
- Brooks, J.B. & Brooks, M. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. 1-23.
- Gagnon, G.W & Jr. M. Collay. (2005). Constructivist Learning Design достъпна в: <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html> (10.12.2005).
- Glaserfeld, E. von. (1989). *Constructivism in Education*. In: T. Husen & T. N. Postlethwaite, (ed.) International encyclopedia of education, Supplement Vol. 1. Oxford/New York: Pergamon Press, 162–163.
- Glaserfeld, E. von. (1991). *A constructivist's view of learning and teaching* In: R. Duit, F.
- Goldberg & H. Niedderer (ed.) Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies - Proceedings of an international workshop. Kiel, Germany: IPN, pp. 29–39.
- Glaserfeld, E. von. (2004). *Constructivism* In: W. E Craighead & C. B. Nemeroff, The Concise Corsini Encyclopedia of Psychology and Behavioral Science. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, pp. 219–220. Достъпни в <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/cgi-bin/index.cgi?browse=chapter>
- Iran-Nejad, A., W. J. McKeachie & D. C. Berliner (1990) The multisource Nature of Learning: An Introduction. Review of Educational Journal, 60 (4).

Jones, M. G. & L. Brader-Araje. (2002). The Impact of Constructivism of Education: Language, Discourse and Meaning . American Communication Journal, vol.5, issue 3, spring.

CONTEMPORARY MODELS IN THE DESIGN OF CONSTRUCTIVIST LEARNING

Abstract. This article presents some of the most influential models of learning and teaching that have emerged and developed in the framework of constructivist beliefs about education. All models based on shared assumptions, values and technological solutions. Joint application of models in actual educational practice for design and implementation of specific teaching situations creates a comprehensive educational environment supporting active and interactive learning in a meaningful context.

Dr. Daniela Dimova

✉ Department of Information and In-service Teacher Training,
Sofia, Bulgaria
e-mail: danielamitkova@mail.bg