



Лучиян Ангелов Милков е роден през 1948 г. Висшето си образование завършва във Философския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ – специалност „Педагогика“, през 1974 г. Бил е преподавател в Учительския институт в Силистра и в Шуменския университет „Еп. Константин Преславски“. От 1976 г. е на щатна работа във ВИИ „К. Маркс“ и съответно в УНСС. Преподава също в ШУ „Еп. Константин Преславски“, Бургаския университет, СА „Д. А. Ценов“ – Свищов, ВТУ „Св.Св. Кирил и Методий“, ВСУ „Черноризец Храбър“, Славянския университет, ПУ „Паусий Хилендарски“.

Член е на Международната асоциация „В. А. Сухомлински“ със седалище в Университета „Филип“ – Марбург, Германия. Специализирал е в Украйна, Русия, Гърция, Германия, Унгария.

Научните му интереси са в областите на педагогическата антропология, информатизацията на образователната система, дидактиката на висшето образование. Автор е на 15 ръководства, учебници, монографии и на над 80 студии, статии, доклади в централния научен печат, в годишници и сборници у нас и зад граница.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕКИПНАТА ДЕЙНОСТ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ

доц. д-р Лучиян Милков

УВОД

Педагогическата литература е богата на разработки за методи и форми на обучение. Има различни опити за класификации и анализи както на методите на обучение, така и на тези за учене и преподаване. Те могат да се използват обогатени или адаптирани при новите образователни условия у нас. Проблемът не е в откриването на нови методи или в опити те да се структурират така, че да са приложими за всяка ситуация и към всяка група обучаеми, а по-скоро в уменията на преподавателите да направят точен анализ на студентите като група, да се формулират целите и оттам да се адаптират и комбинират вече познатите методи към съответната образователна ситуация и вид висше училище.

Промяната на философското виждане за обучението от дидактическа, епистемологична и когнитивна гледна точка налага обогатяване на досегашната теория и практика с някои нови тълкувания.

Конструктивизмът като философска основа на обучението тепърва ще бъде изследван от педагози, психолози и философи в различни направления. Безспорно изследванията и опитът ще дадат по-конкретни форми на тези измерения. Все

още разработките в когнитивната психология по отношение на същността на знанието (епистемология) за променения начин на възприемане на света и познавателните процеси в условията на силна технологизация (или по-скоро технократизация на цялостната човешка дейност) са епизодични, непълни или твърде спорни. Ще се внасят изменения в досегашните разбирания за изграждане на личността и най-вече във връзката физиологическо развитие и интелектуални възможности, отношенията в групата, мотивите за учене и лидерството в образованието.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Една от последните иновационни новости в образователната среда е философската концепция на конструктивизма. Използва се в научните изследвания, когато се анализират теориите за учене (как личността усвоява знания и умения) и същностните характеристики на знанието (епистемология).

Въпросът за същността на знанието е толкова стар, колкото самата философска мисъл и от тази гледна точка могат да се открият следи от конструктивизма във възгледите на най-древните философи. Разглеждането на проблема в широк аспект би ни отдалечило обаче от съвременното му състояние. Наред с това, възниква още един въпрос – как философските възгледи (схващания) на конструктивистите могат да се реализират в практиката на висшето училище и дали това ще доведе до по-качествени учебни резултати.

Причините за възраждането на тази философска идея и за издигането ѝ до философска основа на сегашното образование се крият най-вече в новите открития и напредъка в областта на когнитивната психология и стремежа на висшите училища (породен от необходимостта) да направят обучението на студентите по-действено и отговарящо на изискванията на реалния живот, където личността ще реализира в единство своите способности.

Водеща идея в съвременният конструктивизъм е тази за екипното обучение чрез двете му форми: взаимодействието и сътрудничеството, при което личността на студента овладява високопродуктивни стратегии за учене, а преподавателите имат възможност да приложат в дейността си съвременни модели на обучение.

Поради тази причина **приемаме за методологическа основа на изследването конструктивизмът в съвременните му измерения** и се насочваме към анализ на това понятие и правим опит да разкрием дълбоката му иновационна същност и огромните образователни възможности, които то предлага на реформиращото се висше образование у нас.

ОПИСАНИЕ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Насочваме се към сравнително-съпоставителен анализ на произведения на водещи автори и идеи в областта на екипната работа, реализацията на взаимодействието и сътрудничеството в дейността на преподавателите от висшите училища, пътищата за осъществяване на разнообразни форми на екипна работа при студентите и възможностите за динамично интелектуално развитие на младите

хора, което от своя страна води към по-добри възможности за професионална реализация. Правим опит да разкрием богатите възможности на съвременните стратегии на учене и моделите на обучение, които са най-продуктивни в личностен и социален план.

I. ИЗГРАЖДАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА ЕКИПНА ДЕЙНОСТ ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

През многовековната история на университетското образование в него намират място разнообразни системи и форми на обучение – индивидуални, групови, колективни; аудиторни и извънаудиторни; лекции, семинари, лабораторни упражнения, практикуми, хоспетиране. Всички те отговарят на потребностите на времето и гарантират определена степен на овладяване на знания, формиране на умения и навици у бъдещите специалисти с висше образование.

В края на XX век в образователните системи – първо в САЩ, Канада и Япония, западноевропейските страни, а по-късно и в страните от Източна Европа, навлизат редица нововъведения, които усъвършенстват и променят традиционните форми на учене и преподаване в университетите. Те са резултат от бурното развитие на науката, техниката, технологиите. Методологическият и методически инструментариум на преподавателите се обогатява и разширява, експериментират се и намират място в обучението нови прийоми, способности за стимулиране на познавателната дейност на студентите – проблемно и програмирано обучение, мозъчна атака (брейнсторминг), аудио-визуални средства, компютри, информационни и комуникационни технологии (ИКТ), глобалната мрежа Интернет, дистанционно, кореспондентско, електронно обучение, мултимедия, хипертекст, хипермедия, портфолио, дискусия, спор, ролеви игри, учебно-тренировъчни формирования, решаване на казуси, проектно обучение. „Информатизацията на образователната система е най-надеждната и перспективна възможност пред училището на XXI век. Тя може и трябва да стане фундамент за процеса на глобална информатизация на цялата обществена дейност, тъй като информационните и комуникационни технологии (ИКТ) поставят обучаемите от всички видове и степени училища пред нови интелектуални предизвикателства и правят процеса на обучение по-гъвкав и ефективен по време, пространство и достъп до информация“ [5, с. 3].

Тези форми извеждат на преден план нови предизвикателства пред преподаватели и студенти в съвместната им дейност. Субект-обектната система за организация на обучението отстъпва място на субект-субектната, която предлага нови възможности. За да се реализират образователните идеи, целящи създаване на творчески, самостоятелни, активни личности, притежаващи висока степен на интелектуално развитие, с престижен професионален статус, преподавателите трябва да използват форми на обучение, които ще гарантират усвояване и интерпретиране на учебното съдържание, стимулиращи мисловната дейност, осигуряващи саморегулация и самоактуализация на личността на студента.

Академичната, информационната и специална култура на преподавателя, уменията му да осъществява продуктивен контакт със студентите, богатството на речта, типа висша нервна дейност и темперамент го насочват към избор на

една или друга форма на обучение, която му импонира и предоставя възможности за най-добра личностна изява и въздействие върху обучаемите. “Общата култура, специалната подготвеност и педагогическата му осведоменост позволяват да избере онези форми, които в конкретните дидактически условия гарантират успех, преодоляват инерцията и скуката, незаинтересоваността и нежеланието от страна на студентите, провокират развитието на интелектуалните, емоционалните и волевите им сили и способности, изграждат нестандартно, иновационно мислене“ [6, с. 5].

Като изключително резултатна форма, използвана през последните десетилетия в университетите, е **екипната дейност**. Все по-наложителна става необходимостта от изграждане у студентите на умения за общуване, от участие в групово вземане на решения и постигане на общи цели.

За постигане на поставените цели при разглеждане на темата е необходимо да внесем яснота и да посочим особеностите на понятията „група“ и „екип“.

Под група разбираме социална общност от хора, обединена около основата на признаци, които се отнасят до съдържанието на съвместно изпълняваната от тях дейност и характера на общуването им. Групата е структурирана съвкупност от индивиди, които си влияят взаимно един на друг. Тя удовлетворява потребностите им от сигурност и общуване.

Екипът е група от хора, обединени от обща цел, задача или проект, който те самите са избрали. Психоклиматът, атмосферата и мотивацията в екипа се променят в позитивна насока – членовете му работят с желание, развитието им е интензивно. Взаимоотношенията между членовете на екипа са конструктивни, съзидателни. Налице са съподчиненост и подчиненост на екипните становища, позиции и мнения. Координацията и субординацията са на висота.

Във висшите училища твърде отдавна е намерило място груповото обучение като ефективна форма за съвместна дейност. В последно време в дидактиката на висшето образование намира място екипното обучение, което е нова, по-съвършена форма на груповата работа. То поставя взаимоотношенията между субектите на процеса на обучение на нова, субект-субектна основа.

1. Същност и характерни особености на екипната дейност

Екипната дейност е съвременна педагогическа иновация, с утвърждаващ се научен статут в теоретическите и практико-приложните дидактически изследвания. Технологиите ѝ в процеса на обучение извежда на преден план разнообразни техники и модели, които имат за цел идентифициране на дидактическите отношения в един нов конструкт, основан на по-резултатен синхрон между студентите, между тях и преподавателите, допринасящ за по-висок индивидуален и групов успех. Екипната организация на обучение е носител на новата образователна парадигма – живот и дейност на личността в плуралистично общество, създаване на умения „се научим да живеем заедно, развивайки разбиране за другите“, както пише Ж. Делор [3, с. 20], взаимно познание при съвместното общуване, гражданска и личностна отговорност.

Според Karl-Oswald Baner, „екипите са особена форма на социалните групи. Групата е социална, ако отговаря на следните социални и организационно-пси-

хологически условия: ограничен брой на участниците; те си сътрудничат продължително; познават се и имат общи разбирания; възприемат се като група и се защитават; оказват си взаимно влияние в поведението и отношението към работата“ [11, с. 9].

С какво екипното обучение стимулира социализацията и изграждането на ценностни и професионални нагласи у студентите, за да се изяви в перспектива новият тип рационалност и самооценност в личността?

Общуването в процеса на обучение при екипната дейност е високопродуктивно. Това виждане се основава на солидността на редица изследвания в областта на антропогенните теории, постиженията на психологията, педагогиката, социологията, политологията, икономиката. Резултатите от проведените през последното десетилетие над 900 експеримента в света, според D. Johnson [22], показват значителните му предимства в сравнение с индивидуалното или конкурентното обучение. То предлага голямо разнообразие на пътища, форми и средства на приложение, при които се удовлетворяват, както индивидуалните очаквания на всеки член на групата, така и на групата като цяло. Екипната работа, обаче, трябва да се въвежда постепенно, т.е. нивото на задачите и времетраенето на съвместната дейност да се повишават бавно. Студентите трябва да разполагат със специални фундаментални знания. При екипната дейност дидактическите условия са своеобразна лаборатория за трансформация и структурно преустройство на личностните нагласи, интереси и автономност на студента.

Дейността в екип променя мисленето на личността. То става нейна ценностна насоченост, интересът към знанието придобива систематичен характер, стимулира се интелектуалното развитие. Екипната дейност е принос към плурализма на методите и не замества фронталното преподаване или индивидуалното учене. „Ферата на приложение на екипната работа, според J. Lindner и Ir. Weis, се простира от елементите на действие при фронталното преподаване до фундаменталните елементи на комплексните, ориентирани към действие, методи“ [1, с. 196].

В условията на екипно учене студентите започват все по-често да се „вглеждат“ в своите силни и слаби страни чрез самоанализ и самооценка, продуциращи аргументите за защита на личното мнение. Работата в екип дава възможност за съвместно, самостоятелно, проблемноориентирано, професионално и социално учене. „Горещите точки“ в екипната дейност „извикват“ на помощ интуицията и установките за бърза и правилна ориентация към партньорство в групата, на психична съвместимост, сътрудничество и взаимодействие. Натрупването на опит в екипната дейност динамизира общуването, ориентира студентите в многообразието от учебни ситуации. Очертава се и друг ситуативен показател – конфликтите се увеличават поради по-честите контакти в параметрите на групата. Не е за пренебрегване и прекомерната реактивност на членовете на групата, съчетана с желанието да се пре моделират гледните точки на личните позиции. Създава се своеобразна интелектуална арена – групата става „инкубатор“ на дискусии, спорове, обмен и защита на собствени мнения и становища.

Способностите за адекватна реакция и ориентация в ситуациите при общуването се развиват постепенно в хода на екипната работа. Познаването на собствените заложби, интереси, предпочитания, способности има значение за ориентирание и приемане на определена роля в екипа. Ролевите функции на всеки член про-

менят отношението към ученето като цяло, позволяват развитието на позитивни мотиви за овладяване на съществуващите цивилизационни достижения. „Общуването е основно средство за създаване, предаване, усвояване и запазване на натрупания от човечеството обществено-исторически опит. Развитието на икономиката, културата, науката, техниката и ИКТ, от една страна, не е възможно без него, тъй като те самите са специфични форми на общуване между хората, а от друга страна, ИКТ създават условия за нови видове – чат-комуникации, дискуссионни групи, сърфиране, e-mail комуникация“ [7, с. 91].

В хода на дейността, често пъти, се забелязват и редица бариери при общуването между отделните членове: различия във възприемането, прибързани заключения, стереотипизиране на въпросите, недостатъчни познания по изследваните проблеми, липса на интерес към поставените задачи, трудности при самоизразяването, различия в емоционалната сфера, дълбоко личностни и индивидуални различия. Преподавателите не бива да пренебрегват и другите причини за появата на бариери в общуването между членовете на работните екипи: пол, възраст, вид на средното образование, статус, лично отношение и нагласа, социокултурни и езикови разлики, материални и физически условия за труд.

Твърде сериозни задачи за разрешаване поставя въпросът: Доколко възложените функции на определен член на екипа са избрани по подходящ начин, съобразно учебните ситуации и как в максимална степен се реализират знанията, уменията, способностите? От тук са и позициите на отделните членове на екипите относно предпочитанията към ролите на лидер, координатор или изпълнител. С малка изборност се откроява рутинната и прецизна дейност, която изисква напрегнати интелектуални, волеви, психически и физически сили.

2. Видове екипи за съвместна дейност

Изградените екипи във висшето училище са различни по начин на организиране, преследвани цели, вид на разработките, сфери на приложение.

2.1. По начина на организиране биват формални и неформални. Формалните студентски обединения се изграждат по административен ред за семинарни, лабораторни упражнения, практикуми и хоспетиране.

Неформалните възникват по инициатива и желание на студентите и са свързани с удовлетворяване на социалните потребности от общуване, приятелство, съвместна дейност, основана на емоционална основа. Поставените цели от неформалните образувания не могат да се реализират във формална среда.

2.2. Според преследваните цели са интравертни и екстравертни. При екстравертните групи целите на отделните участници не се покриват напълно с общите цели. Студентите влизат в определени форми на договаряне, приемат компромисни варианти, а решенията се вземат съобразно установените правила на поведение в групата и зависят от личното съгласие на всеки неин член.

При интравертните групи всички студенти подчиняват усилията си на общата цел и задачи.

Екипът е специфична интравертна група. Според К. Грейм и А. Смит, „екип е всяка група от хора, които се възприемат като колектив, имат общи намерения и цели, работят продължително по общи задачи, имат личен контакт“ [2, с. 29].

Личностните ориентации в условията на екипната работа са многообразни. Те се извеждат през призмата на индивидуалните предпочитания и интереси, съотнесени към характера на учебните задачи.

2.3. Съобразно вида на разработката екипното обучение бива екипно подпомагане на индивидуализацията; екипно рали и екипен турнир; групов пъзел и откривателска екипна работа [1, с. 197-198]. При екипното подпомагане на индивидуализацията се комбинират индивидуалното и съвместното учене. Всеки студент получава индивидуална задача. След обсъждане на решенията в малката група се преминава отново към индивидуална работа по тест. Това дава възможност за сравняване на постиженията както на индивида, така и на екипа.

Екипното рали се провежда в рамките на групата, а турнирът – между групите. И при двата случая ситуацията е състезателна. Провеждат се в изгрова форма, като се прави преценка както на отделния студент, така и на всички групи. Според Е. Тесар, „това налага необходимостта от участие на всеки член на екипа, тъй като с постиженията си той влияе върху успеха на целия екип. Това участие е подложено на известен натиск от страна на групата, който е насочен към подобри постижения“ [33, с. 13].

При екипния пъзел съдържанието на темата се разделя на подтеми за всяка група. J. Lindner и Ir. Weis отбелязват, че „членовете на всички групи, които работят по една и съща подтема, се срещат в експертни групи. След решаване на частичната задача се връщат в групата си, за да докладват“ [1, с. 197].

Откривателската екипна работа е най-старата форма на екипна работа. Обучаемите съвместно работят по една и съща задача. „Според начина на обработване на темата и резултатите, могат да се различат три варианта на откривателската екипна работа: екипна работа по една и съща тема, която цели еднакви резултати; екипна работа по една и съща тема, която цели различни резултати; екипна работа по диференцирана тема, която цели различни резултати“ [1, с. 197].

2.4. Според сферите на приложение [17, с. 288], екипната дейност бива: екипно преподаване; екипно преподаване като елемент на действие при фронталното преподаване; като елемент на комплексните методи – метод на казуса, ролева игра, планова игра, метод на проекта, работилница за бъдеще, метод на водещия текст, учебна фирма. Екипното преподаване се разглежда като самостоятелен метод във висшето училище. При него, като елемент на действие при фронталното преподаване, група студенти обработват за кратък период от време ограничена област на знанието или по-малка по обем познавателна задача. Като елемент на комплексните методи екипната работа може да се реализира чрез:

- метод на казуса, при който екипите обработват практически казуси;
- ролева игра чрез проиграване на ситуации в диалог и дискурс, при което студентът представя определена роля, която се подготвя в екипа, симулират се конфликти от професионалния живот и ежедневието. Използва се при обучението по маркетинг, мениджмънт;
- планова игра, в която екипите си разработват стратегии за вземане на решения;
- метод на проекта, в който студентите разработват широкообхватно знание и общирни задачи;

- работилница за бъдеще като специфичен вид учене, което е ориентирано към бъдещето – екипите разработват утопии и възможности за реалното им приложение;
- метод на водещия текст, чрез който дейността се изучава с помощта на писмени указания, като материалите се дообработват от отделните екипи;
- учебна фирма, при която се симулира ежедневието в офиса, като се включват различни фази на екипна работа.

3. Динамични аспекти на екипната дейност

Изучаването и овладяването на социални умения във висшето училище с помощта на екипната работа изисква и метакомуникация на екипно-динамичните и психологическите аспекти на дейността. Психологическото ниво при екипната работа е по-прикрито от нивото на обекта на дейността (напр. страх, симпатия, привличане, мотиви за работа, удовлетвореност).

От позициите на теорията за груповата динамика [Н. Gudijons – 21; В. Lemar – 27], **екипната дейност** преминава през строго диференцирани **фази на развитие**:

- Влизане в екипа, отпускане, ориентиране, адаптация. Създава се работен екип, в който отделните членове започват да се опознават. През тази фаза е необходимо сериозно общуване. Очакванията на всички от преподавателя са много големи.

- Борба за позиции и контрол. На преден план излизат видовете и формите на общуване и взаимоотношения между отделните членове. Пораждат се конфликти, които служат за установяване на йерархични отношения.

- Доверие и постижения. Бавно се оформя съзнанието за общност, възниква екипният дух, различията се възприемат не като непреодолими противоречия, а като осъзната необходимост, настъпва интегриране на аутсайдерите. Групата се затваря за околните, постига максимална работоспособност, а преподавателят става посредник, медиатор, консултант и стои на разстояние от екипа.

- Разпад и трансфер. Тази фаза се възприема и преживява като нещо неприятно, целите са постигнати, студентите се завръщат в общността на курса. Налице е състояние на рефлексия. Преподавателят е необходим за извършване на структуриране и реструктуриране на екипите. „При това, отбелязва G. Gudel, фазите не са последователни, а екипът отново и отново се връща към предходните, особено, ако има прекъсване на програмата (напр. продължение в друг ден, седмица, семестър). В такъв случай, фазите могат да имат различна продължителност (от часове до дни или месеци)“ [20, с. 33].

4. Мястото на преподавателя в екипната дейност

В този вид дейност преподавателят е на сравнително по-заден план и действа като модератор, медиатор и консултант. В социалното си поведение той трябва да е достоен пример за студентите, да подпомага социалното учене и открито да се обръща към проблемите. Екипната работа означава отказ от монопола върху знанието. От източник на информация се превръща в консултант, съветник, по-

мощник за студентите. От него се изисква добра подготовка, смелост да проведе обучение в екип и търпение, защото успехите не идват още с първите опити.

В началните фази на екипното учене преподавателят обобщава резултатите, т. е. събира частичните резултати, сравнява ги с постановките на задачите. Той трябва да настоява студентите да вземат отношение по съдържанието на всички екипни работи. Едва накрая дава оценка за екипните постижения. При това на преден план не бива да излизат негативните формулировки, а да се посочват и открояват позитивните аспекти. „За усвояването на социални умения и готовност и на умения за работа в екип е от значение анализът на екипната дейност на ниво отношения, особено, когато тя е продължила по-дълго време“ [1, с. 208].

Преподавателят трябва да търси отговор на редица въпроси, които имат пряко отношение към резултатите в екипната работа:

- Как са били вземани решенията вътре в екипа?
- Какво е харесало най-много на отделния студент и съответно, кое го е засигнало най-много?
- Как се е чувствал студентът като член на екипа?
- Всички ли членове на екипа са участвали в съвместната работа?
- Как са били приемани идеите в екипа?
- Каква е позицията на екипа при различия в мненията?
- Как реагира екипът при отправена критика към определено общо решение?
- Могат ли всички членове на екипа да застанат зад постигнатия резултат?

На поставените въпроси се отговаря под формата на „светкавица“, т. е. всеки студент устно, с няколко изречения, споделя как се чувства след екипната работа, как се е чувствал по време на нея и какво би трябвало да се промени преди включването му в следващ екип. Всеки се изказва, без да се обсъжда или критикува мнението му.

Друга възможност пред преподавателя е да изготви тест за самооценка. След като провери и оцени дадените от студентите отговори, трябва да направи изводи за бъдещата екипна работа.

Важна задача е изграждането у студентите на умения за делово общуване в екипната работа. То се разглежда като осъществяване на съзнателни връзки и взаимодействия между хората, с цел реализация на съгласуваност в дейността, нейното оптимизиране и получаване на позитивни резултати. Чрез собствената си ерудиция, професионални знания, обща и специална култура, богатство на активния и пасивен речник преподавателят трябва да постигне пълнота, краткост, уважение към партньора, учтивост, конкретност на изказа, яснота и коректност в деловото общуване между членовете на студентския екип. Много полезен е утвърденият метод „Дебати „За“ и „Против“. При него два екипа разменят по предварително приети правила своите аргументи по повод проблемно обстоятелство или спорно схващане. Трети екип оценява хода на дебата и сравнява противопоставените гледни точки. Чрез приложението на този метод, преподавателят постига прецизност при изграждане на изходните позиции на екипите и всеобхватно осветляване на една противоречива тема.

Друг момент от дейността на преподавателя при екипната работа е умението му да управлява и разрешава възникналите конфликти при съвместната дейност. Конфликтът е ситуация, която се развива, а началото му започва с фрустрация.

Най-честите прояви на конфликта се забелязват, когато: съществуват взаимно изключващи се цели или ценности; интеракцията между членовете на екипа се характеризира с поведение, което е насочено към подтискане и ограничаване на опонентите; спорещите страни се изправят една срещу друга с противоположни действия и контрадействия; всяка страна се стреми да създаде относително по-благоприятна позиция за себе си, в сравнение с позицията на другата страна.

Уменията на преподавателите да управляват и разрешават конфликти включват изясняване на причините, които са ги породили, уточняване на нивото и етапите в развитието им, както и конкретните прийоми и техники за интервенция. В практиката за управление и разрешаване на конфликти намират място две основни стратегии. Първата е за сътрудничество и доверие от страна на преподавателя към студентите. Това се постига чрез осъзнаване на общите цели и заплахи, стоящи пред екипа, отваряне на канали за общуване между конфликтующите страни, класифициране на проблемите, осъществяване на посредническа дейност, поемане на гаранции за защита интересите на противостоящите страни. Втората е отбранително-изолиращата, при която отделен член на екипа се изолира от общата дейност или пък целият екип се разформирова.

Р. Стойнешка и Ил. Пеев [8, с. 166] извежда следните причини за появата на конфликтите:

- външни, свързани с организацията и условията на дейност, стил на ръководство, стимулиране и санкциониране, особености на работното място, средата;
- вътрешни, отнасящи се до степента на развитие и възпитаност на личността, тип висша нервна дейност и темперамент, опит, интелигентност, възрастови и индивидуални особености, психосоматично здраве;
- различният минал и настоящ житейски опит на личността.

Чрез екипната дейност в учебната работа в университета се осъществява сериозен принос към плурализма на методите на преподаване, без да се предизвиква нов методически монизъм, с абсолютизиране работата в екип като свършена, оптимална и незаменима от дидактическа гледна точка. Само тогава, когато тази форма се интегрира с класическите и нови форми на обучение, при взаимното им допълване, висшето училище ще е в състояние да изпълнява своята социална мисия – подготовка на личности с креативно мислене, творци на материални и духовни блага, умеещи да живеят, творят и работят заедно, толерантни граждани с европейски ценности и дух.

II. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО И СЪТРУДНИЧЕСТВОТО КАТО ЕЛЕМЕНТИ НА ЕКИПНАТА ДЕЙНОСТ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ

Разграничаването на тези форми има важно значение както от теоретична, така и от практическа гледна точка. Объркването произтича от голямото застъпване на термините в семантично отношение, от липсата на системност в изследванията и детерминиране на тяхната същност. В този аспект могат да се открият редица общи характеристики по отношение както на взаимодействието, така и на сътрудничеството. Двете форми се основават на конструктивистката епистемология, което се отразява в следните направления:

- Знанието се конструира и трансформира от обучаемите.

- Усвояването на знанията е дейност, която се извършва от самите обучаеми.
- Усилията на преподавателите са насочени към развиване на таланта и компетентността на обучаемите.

- Усвояването на знанията се разглежда като обмен на информация между студентите и преподавателите, при тяхната съвместна работа.

- Преподаването се счита за комплексно приложение на теория и изследвания, което изисква значителна подготовка от страна на преподавателите и постоянно усъвършенстване на техните умения и дейност.

Според К. Вруфее, има две причини за наличието на разлика между двете форми. „Първо, взаимодействието и сътрудничеството в ученето са били разработени за даването на образование на хора на различна възраст, с различен опит и ниво на подготовка. Второ, използвайки едната или другата форма, обучаващите са склонни да приемат различно виждане за същността (природата) и значението на знанието“ [13]. Той разглежда образованието като процес на присъединяване към дадена култура, чрез конструктивни разговори. Обучаемите усвояват положения от културата на дадено общество и проявяват желание да се приобщат към нея, към съответния речников фонд и нормите на даденото общество (напр., тези на икономисти, математици, историци, журналисти и т.н.).

К. Вруфее разграничава два вида знания като база за избиране на едната или другата форма. Първият вид ги определя като основни (**фундаментални**). Това са знанията, отразени в социално утвърдени схващания, по които има всеобщо разбиране, т.е. те са общовалидни и всички ги приемат.

Като **нефундаментално**, авторът определя това знание, което дава възможност на обучаемите да подлагат на тълкуване различни въпроси, положения от науката и практиката, както и да вземат решение или страна. По този начин се достига до ново знание. При получаването му сътрудничеството е по-подходящо. При него отговорността за ученето се измества от обучаващия към обучаемия.

Очевидно е, че К. Вруфее разглежда двете форми в линейна последователност и едната започва оттам, където завършва другата. В резултат на това виждане може да се обобщи, че обучаемите научават основните положения и процеси на обществено поведение, чрез взаимодействието (в средното училище) и след това разширяват своите умения и критично мислене, както и разбирането на обществените взаимоотношения чрез сътрудничеството (във висшето училище). Тук съвсем ясно проличава и преходът, който се извършва в континуума от учебна среда, която е под непосредствения контрол на обучаващия (система, насочена към обучаващия – teacher – centred), към учебна среда, при която обучаващият и обучаемият споделят отговорността за резултатите от ученето (система, насочена към обучаемите – student – centred).

S. Каган [24] дава на взаимодействието в процеса на обучение определение, което е универсално: „Структурният подход към взаимодействието при учене е основан на създаването, анализа и систематичното приложение на структури или на по-свободни начини за организиране на социалното взаимодействие в класната стая. Структурите обикновено включват серия от стъпки с препоръчано поведение при всяка от тях. Важен момент в подхода е разграничаването между „структури“ и „дейности“. За илюстрация, обучаващите могат да подготвят много и различни дейности с взаимодействие. Подобни дейности почти винаги имат специфична цел и следователно не могат да се използват при академично

обучение. Структурите могат да бъдат използвани многократно, почти при всеки случай, с широк обхват на класове и нива и при различни етапи в плана за урока“ [24, с. 78].

М. Mayers [28] се опитва да разграничи двата термина, като изхожда от латинския корен на думите. Според него сътрудничеството (collaboration) изразява процеса на съвместна работа, докато взаимодействие (cooperation) поставя ударението върху продукта (резултата). Взаимодействието при ученето, според него, е по-силно изразено в САЩ и се основава на философските възгледи на J. Dewey (социалната природа на ученето) и на К. Lewin (теорията за груповата динамика). Сътрудничеството има силно разпространение в Европа, и по специално във Великобритания и се свързва с опита да се помага на учениците и студентите при обучението, където те трябва да заемат по-активна роля. Традицията на сътрудничеството използва качествени показатели при анализите на отговорите на обучаемите.

Взаимодействието се изразява в прилагането на количествени измерения, които акцентират върху постиженията, т.е. върху продукта от ученето.

М. Mayers [28] посочва някои различия между двете форми. Според него, привържениците на взаимодействието са ориентирани повече към система, която поставя обучаващия в центъра, докато тези на сътрудничеството са за повече свобода при разискванията на проблемите. При използване на взаимодействието отговорността е на обучаващия, който контролира изпълнението на задачата. При сътрудничеството, след като постави задачата, обучаващият прехвърля цялата отговорност по нейното решаване на групата. В идеалния вариант задачата е от отворен тип. Според D. Johnson, R. Johnson и E. Holubec [22], за да се приеме, че дадено обучение се провежда чрез метода на взаимодействие, е необходимо да са налице пет основни елемента:

- Положителна взаимна зависимост (positive interdependence) – обучаемите са убедени, че имат необходимост един от друг, за да изпълнят задачата пред групата.

- Пряко подкрепящо взаимодействие (face-to-face promotive interaction) – обучаемите си помагат един на друг, а обучаващият структурира групите така, че те да работят заедно и да обсъждат всеки елемент от изпълнението.

- Индивидуален принос (Individual countability) – приносът на всеки обучаем се оценява, резултатите се представят пред групата и на всеки поотделно.

- Умения на индивида и на малката група (interpersonal and small group skills) – групите не могат да функционират ефективно, ако обучаемите не притежават и не използват необходимите социални умения.

- Обработване на информацията от групата (group processing) – на групите е необходимо определено време, за да обсъдят доколко добре се справят с постигането на учебната цел и да поддържат ефективни работни отношения между членовете.

Едно от най-пространните и обосновани разграничения между взаимодействието и сътрудничеството се предлага в разработката на група преподаватели от университетите в Хелзинки и Турку – Финландия [26]. Анализите им се основават на съвременните виждания за основните изисквания пред образованието – в бъдеще обучаемите да се подготвят за реализация (за участие) в информационно общество, където информационните системи и мрежи играят важна роля, а знани-

ето е решаващия ресурс за обществено и икономическо развитие. За това, главното предизвикателство пред образователните институции е да открият и формулират по-добри методи, за да отговорят на новите изисквания. Според тях, взаимодействието като метод на обучение, съчетан с използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ), е една от най-обещаващите идеи за повишаване ефективността и ефикасността му. В началото, с използване на компютрите, се откриват големи възможности за индивидуализация в обучението. През последните години, обаче, ситуацията се променя. Счита се, че ИКТ могат да изиграят значителна роля в улесняването на социалното взаимодействие (общуването) както между обучаващия и обучаемите, така и между обучаемите. Работата в организациите все повече се превръща в съвместна дейност по групи. В разработването на съвременните методи и форми на обучение изключително ценен е натрупаният опит в прилагането на взаимодействието (кооперирането) в досегашната педагогическа практика. За финландските учени разграничаването на двете форми е много важно както от теоретична, така и от практическа гледна точка.

За разлика от редица постановки на учени от други страни [28], изследователите от Хелзинки и Турку считат, че взаимодействието принадлежи към модела на обучение, ориентиран към обучаемия (learner-centred). Разговорите, множеството гледни точки и доказателства (аргументи), които се проявяват при взаимодействието при работа в група, са и обяснение на факта, че в групата индивидите показват по-пълно познавателен напредък, отколкото когато работят самостоятелно [26].

За някои автори, резултатът от обучението с взаимодействие се обуславя от мотивацията на обучаемите, а за други промените в структурата на учебната задача са достатъчни.

Н. Slavin [25] се опитва да намери баланс между двете схващания и разработва четири основни теоретични насоки, които разкриват ефекта на използването на взаимодействието при обучението. Нарича ги: мотивационна, социална, развиваща и когнитивна сплотеност.

При мотивационната насоченост вниманието е съсредоточено предимно върху получаването на награда или върху целта. Прилагането на взаимодействието създава ситуация, в която единственият начин всеки член на групата да може да постигне своите лични цели е всички членове да работят успешно. В тази ситуация не е възможно отделният индивид да успее, независимо от резултатите на другите. При създаването на условия членовете на учебната група са принудени да работят заедно, да си помагат, за да се постигне груповата цел, следователно и индивидуалните цели на всеки един от тях. Според Н. Slavin това се потвърждава от изследванията проведени в различни училища. От 64 експеримента, за прилагането на метода взаимодействие под различна форма, в 59 от тях (78 %) е показан значителен напредък, а в нито един няма констатиран негативен резултат.

Според привържениците на развиващата гледна точка за обяснение, прилагането на взаимодействието води до нарастване знанията на обучаемите, в резултат на тяхното общуване при изпълнението на учебните задачи. Основната част от теориите, попадащи в тази група, са на базата на схващанията на Л. С. Виготски и Ж. Пиаже.

От когнитивна гледна точка взаимодействието е успешно, защото членовете на групата дискутират своите виждания в определена социална среда. При това обсъждане те взаимно се допълват, а неясните моменти биват разяснявани от другите в групата.

Сравнявайки взаимодействието и сътрудничеството в обучението, скандинавските автори [25] правят разграничение между тях на базата на различното участие на отделните членове на групата в дейността. Обобщено, тяхното виждане за взаимодействието е, че дадена учебна задача се изпълнява от обучаемите чрез разпределяне на целия обем от работа между тях. Това определение може да се приложи към такъв начин на работа и извън учебното заведение или център за подготовка. Възлов момент при разглеждането на взаимодействието е, че при реализацията на задачата всеки е отговорен за една част от нея, но за да бъде тя решена като цяло, е необходимо лицето да изпълни своята част. Това поставя обучаемите в зависимост един от друг и ги кара да си взаимодействат. Преподавателят, макар и да не е единственият източник на информация, държи всичко под свой контрол и определя нивото на изпълнението.

Сътрудничеството в обучението предполага работа на всички за разрешаване на общ проблем. В голяма степен теоретичното му обосноваване се гради върху теориите и изследванията в когнитивната психология. Когнитивните теории традиционно изследват психическите познавателни процеси на индивида, т. е. опитват се да обяснят какъв е механизъмът на познаване на света. Научното мислене традиционно се разглежда като характеристика на отделния човек, на отделния мозък. В същото време, при обясняването на интелектуалната дейност, когнитивната психология и философията отчитат социалната същност на разпространение на познанието. Въвежда се термина „споделено познание“ (distributed cognition или shared cognition) и го определят като процес, при който когнитивните ресурси се споделят в обществото, за да се реши дадена задача, когато индивидът не може да се справи сам. Познавателните възможности са основани на когнитивните процеси на индивида, които са ограничени при отразяване на явленията от заобикалящия го свят. Когнитивен процес на споделяне може да се осъществи както между човек и машина (физически споделено познание), така и между хора (социално споделено познание).

Значимостта на споделеното познание се основава на факта, че хората имат ограничени когнитивни ресурси като време, памет или възможности за извършване на математически операции. Според Н. Norman [25], те твърде често се надценяват и без външни спомагателни средства човек има още по-малко познавателни ресурси. Затова, при изпълнението на по-сложни задачи, той се нуждае от външна помощ – чужди изследвания, като източник на знания, организатори за дадена дейност или просто други хора или средства за увеличаване на собствения когнитивен потенциал. Решаващо условие за успеха на дадено изследване е възприемането на социално-културно разработени когнитивни средства или артефакти (изкуствени елементи). Чрез тяхното използване е възможно да се намали когнитивното натоварване при обработката на информацията и да се разрешат много по-сложни проблеми.

Според привържениците на това теоретично обяснение на сътрудничеството, външната помощ може да се отнася не само до когнитивни ресурси, но и до материална помощ и когато дадена задача не е по силите на един отделен индивид (по-

ради ограничеността на неговите познавателни и материални ресурси), обединяването на ресурсите на няколко човека или на по-голяма група може да направи изпълнението лесно за реализация.

Анализите, които могат да се направят на основата на тези теоретични твърдения и на досегашния цитиран от различни автори опит и изследвания, показват, че при прилагане на сътрудничеството, обучаемите в групата са поставени в условия, при които трябва да слоят своя интелектуален и материален потенциал, за да изпълнят дадена задача. Създава се обща база от данни, знания и ресурси, в които всеки член на групата има свой принос за изпълнение на крайната цел. Сравнени, двете форми могат да се представят във таблица № 1.

Таблица № 1

Сравнителен анализ между взаимодействието и сътрудничеството

Взаимодействие	Сътрудничество
1. Всеки работи по дадена част от общата задача	1. Всички работят върху една задача
2. Обучаващият разпределя задачите на базата на тяхната изпълнимост от страна на обучаемите	2. Обучаемите определят дали наличните им ресурси са достатъчни и ако не са, предприемат действия за намиране на допълнителни източници
3. Обучаващият има контрол върху отделните задачи, както и върху крайния резултат	3. Обучаващият играе ролята на допълнителен ресурс, а крайният резултат не винаги е точно фиксиран
4. Крайната цел е изпълнението на задачата или получаването на наградата	4. Крайната цел е разширяване на знанието и усъвършенстване на уменията за работа в група

Резултатите от проведените над 900 експеримента [22] показват предимствата на сътрудничеството в сравнение с индивидуалното или конкурентно основаното обучение. То предлага голямо разнообразие от форми за приложение.

M. Stanne, E. Holubec, D. Johnson, R. Johnson [22; 23] разглеждат термина взаимодействие като рогов, обединяващ различни форми на обучение. Така всеки студент може да намери начин да приложи някоя от тях, като проявление на взаимодействието в практиката си. Очевидно е, че самите автори не са последователни в употребата на терминологията, затова по-приемливо е използването на термина взаимодействие като обозначаване на специфична форма на обучение. В зависимост вече от конкретната ситуация, от предпочитанията и преценката на обучаемите, тя може да се прилага под различни форми.

В педагогическата литература се среща описание на различни форми за приложение на взаимодействието в обучението. Като най-често използвани в дидактическата практика, според D. Johnson, R. Johnson и M. Stanne [23] се отличават следните:

- учене – заедно и самостоятелно (Learning together & Alone);
- групово изследване (Group Investigation);
- колективи – игри – състезания (Teams – Games – Tournaments);
- конструктивно академично противоречие (Constructive controversy);
- метод на мозайката (Jigsaw procedure);

- учебни колективи, според постиженията (Student teams achievement divisions-STAD);

- съвместно интегрирано четене и разработване на тема (Cooperative integrated learning & composition).

Формите за съвместно учене могат да се поставят в континуума между директните и концептуалните методи на обучение.

Под директни методи разбираме онези от тях, които включват точно определен начин на приложение на наличните знания и опит на обучаваните лица. В този случай, те следват точно установена последователност във всички дидактически ситуации. Характерни особености на директните методи са:

- лесни за усвояване;
- изискват малко време за овладяване от преподавателите и приложението им в процеса на обучение;
- лесни за приложение в дидактическата практика;
- насочени към определена специфична познавателна област или ниво на обучение, т.е. не са адаптивни нито към условията, нито към обучаемите.

В концептуалните методи на обучение включваме онези, които очертават определена концептуална рамка, в чийто параметри преподавателят трябва да извършва различни промени и реструктуриране на учебното съдържание, за да постигне съвместимост на действията на студентите в процесите на усвояване на знанието. Тази група методи се отличава със следните специфични особености:

- трудни за усвояване и изискват повече време при подготовката на преподавателите за приложението им в процеса на обучение;
- приложението им в практиката е свързано първоначално с определени трудности;
- могат да се прилагат при обучението по различни учебни дисциплини и различни категории обучаеми (напреднали, изоставащи, проблемни и др.);
- дават възможност на преподавателите за творчески подход при адаптирането им, съобразно особеностите на студентите.

Предимствата на директните методи са в ясната последователност и условията на тяхното приложение. Недостатъкът им е в липсата на гъвкавост и невъзможност за приложение извън дадена ситуация.

За разлика от тях концептуалните методи се разбират по-трудно, но веднъж овладени от преподавателите, могат да се използват при разнообразни условия и ситуации, като се адаптират към изискванията на всяка задача.

1. Анализ на формите за приложение на взаимодействието в процеса на обучение

1.1. Учене – заедно и самостоятелно

Ключова концепция в тази форма на проявление на взаимодействието е терминът „взаимозависимост“ (interdependence), използван за пръв път от М. Deutsch през 1949 г. [16, с. 129 – 152]. Според него, в дейността хората могат да си взаимодействат положително или отрицателно, или да не влизат във взаимодействия помежду си.

Изследванията в тази област [23] показват висока степен на успеваемост при постигане на положително взаимодействие между студентите. Взаимодействието при обучението във висшето училище може да се използва и, всички учебни дисциплини, всички курсове а също така в извънаудиторната дейност – практики, хоспетиране, стаж, подготовка за семестриални и държавни изпити.

Този прийо̀м намира силна подкрепа в социалната психология. Върху теоретичните и разработки се извеждат различни ключове за успешно приложение на този вид обучение.

За Д. Johnson и колектив [22; 23] условията за успешна реализация на тази форма на обучение се свеждат до следното:

- положително взаимодействие – студентите разбират, че имат потребност един от друг, за да изпълнят поставената пред групата задача ;
- индивидуален принос – всеки се оценява от преподавателите периодично, а преценката се прилага към оценката на цялата група ;
- взаимодействие в групата – обучаемите си помагат взаимно при ученето и овладяването на учебния материал;
- социални умения – преподавателите насочват студентите към овладяване на умения, които да способстват за ефективното функциониране на групата. Особено важни се считат уменията за вземане на колективни решения, за изграждане на атмосфера на доверие, за позитивно общуване и за решаване на конфликтите, възникнали в работната група.

1.2. Групово изследване

Тази форма за приложение на взаимодействието в обучението е въведена в дидактиката от W. Sharan и S. Sharan [32]. Теоретична основа е концепцията на J. Dewey за прагматизма в обучението.

Обучаемите участват активно в процеса на обучение (обучение чрез практическа дейност, при която се преследва и постига определена прагматична цел). Ученето се основава на вътрешната мотивация. Знанието се променя, усъвършенства и обогатява, то не е нещо установено веднъж и завинаги.

Образованието включва в себе си знания и умения за работа с други хора, разбиране на техните становища и уважение на мнението им. Изключително продуктивно е там, където студентите влизат в контакт с бъдещи свои колеги, работодатели – при летни стажове и практики във фирми, банки, сдружения, правителствени и неправителствени организации и сдружения.

Как се въплъщават тези идеи на знаменития щатски учен в тази форма? Обучаемите сами определят темите за изследване и групата, към която искат да се присъединят. Преподавателят може да се намеси само тогава, когато трябва да ги насочи към покриване на ключови теми или те да не се дублират. Групите трябва да са хомогенни – да включват студенти с различно ниво на подготовка, пол, народност (при наличие на обучаеми от други страни). Следващата стъпка в работата на вече сформирани групи (самостоятелно или с помощта на ръководителите на процеса на обучение) е да се формулира предметът на изследване и се направи вътрешно разпределение на задачите. Преподавателят в случая се третира само като един от източниците на информация или на компетентна помощ.

Резултатите от изследването се оформят в доклад и се представят пред останалите състуденти, пред съученици и колеги от други паралелки и семинарни групи.

1.3. Колективи – игри – състезания

При използване на тази форма за приложение на взаимодействието в обучението се пристъпва към разпределение на учащите в групи от 4 до 5 човека. Те са смесени (по пол, възраст, степен на подготовка, националност и т.н.). Обучението протича като състезание между тимове, чиито резултати се съпоставят с други такива с еднакво ниво на готовност. Ефективни са в обучението по мениджмънт, маркетинг, планиране, прогнозиране, т.е. там, където могат да се сравняват и съпоставят модели, проекти, идеи, форми на поведение и управление.

1.4. Конструктивно академично противоречие

Съчетава налични ресурси, цели и елементи на конструктивен конфликт. Академичното противоречие, правилно структурирано, води до по-високи резултати и постижения при усвояване на програмния учебен материал, затвърждаване на знанията, по-успешна работа при разрешаване на проблеми, вземане на решение, индивидуално и групово творчество, по-висока отговорност при изпълнението на задачите, колегиални междуличностни взаимоотношения, социална компетентност, самоувереност и умения за преодоляване на стреса при неочаквани промени. Процесът на постигане на тези резултати в обучението включва противопоставящи се гледни точки по даден проблем, което мотивира обучаемите към откриване на повече информация и намиране на по-адекватна когнитивна перспектива и в крайна сметка към формулиране на ново заключение.

Самата процедура при реализацията на конструктивно академичното противоречие включва следните основни моменти:

- Студентът определя противоречивия случай, в който да има поне две различни гледни точки. Той може да представи пред колегите си цялата налична информация в готов вид и да разкрие случая само до формулиране на гледните точки. Останалата част от информацията се представя под формата на справочна литература, веб-страници и др.

- Обучаемите се разделят на групи по четирима и всяка една от тях допълнително се разделя на две двойки. Всяка двойка защитава една от издигнатите гледни точки.

- Студентите работят по двама с източниците на информация, за да намерят подкрепящи или оборващи факти за тяхната и другата гледни точки.

- Гледните точки, издигнати в началото, се обсъждат по двойки в предварително формираните групи.

- Постига се общо становище по проблема. То се представя под формата на доклад, съобщение, реферат от страна на студентите пред всички студенти от групата и преподавателите.

- Обучаемите преминават през контролен тест по разгледаните в дебатите материали.

Използването на конструктивното академично противоречие е приложимо при студенти от горните курсове и по-специално при магистърското обучение, тъй като студентите имат сериозна подготовка по фундаменталните теоретически и практико-приложни области на своята специалност. Могат да участват в научни дискусии, спорове, конференции.

1.5. Метод на мозайката

Приложен е в началото на 70-те години на XX век в САЩ, за преодоляване на конкуренцията в обучението между представителите на различните етнически общности. Децата в училище се разпределят в групи от по 5-6 човека с различно ниво на подготвеност, пол, национална и расова принадлежност. Всяко дете получава задача, върху която работи. След като се подготвят по дадения проблем за определено време, обучаемите от различни групи, работещи по един и същ проблем, се събират, за да обсъдят резултатите. Получават се прототипи на т. н. „експертни групи“ по определени въпроси. След обсъждането отделните ученици се завръщат в своите групи и запознават останалите с постигнатото решение на проблема. Така всеки споделя опит и постижения, т. е. преподава усвоените от него знания. Накрая децата се подлагат на тест за познаване на поставените от учителя проблеми. По този начин се изгражда една изключителна зависимост между тях, тъй като от съвместната им работа зависят резултатите от обучението.

1.6. Учебни колективи според постигнатото

Това е често използвана форма на диференциация на студентите от преподавателите от висшите учебни заведения в САЩ, още през 80-те години на XX век. В последното десетилетие тя се наложи и в ЕС.

Реализира се в следната последователност:

- Преподавателите поднасят на учащите определена информация. Това често пъти става чрез традиционните методи и форми на обучение – изложение, лекция, урок.

- След това, децата или студентите се разпределят от обучаващите в групи по четири човека, където изучават поднесената информация.

- В края на всяка учебна седмица се провежда индивидуална тестова проверка.

- Оценките, които обучаемите получават се свеждат до три основни типа – индивидуална оценка за индивидуален напредък; групова оценка за групов напредък; групова оценка за индивидуален напредък.

- Когато групата завърши задачата, крайният продукт се оценява от преподавателя.

Възможно е обучаемите с по-добра подготовка да изземат инициативата и да изпълнят задачата вместо останалите. За да се избегне това, е необходимо системата за оценяване да следва груповото, а не индивидуалното оценяване. Груповата оценка се определя на базата на приноса на всеки отделен член според резултатите от седмичните тестове и неговия напредък.

Важен аспект на тази форма на взаимодействие е, че групите не се конкурират помежду си. Всяка от тях, когато набере необходимия брой точки, получава признание по определена форма – устна, писмена, похвала, одобрение, насърчаване и пр. Така те се конкурират с предварително определен стандарт, а не помежду си. Като отправна точка за определяне на стандартите се приемат най-високите резултати (или средна оценка) от предишни години.

1.7. Съвместно интегрирано четене и разработване на тема

Тази форма е експериментирана в Националния център за Социална организация на училищата в САЩ от Johns Hopkins University през 1986-1988 г. Експериментът е с ученици от начална училищна степен. След 90-те години програмата се разраства и през XXI век се прилага до осми клас. Цели се висока ефикасност при обучението на деца на емигранти, живеещи в САЩ.

Хронологичното развитие на формите за прилагане на взаимодействието в обучението е видно от таблица № 2.

Таблица № 2

Хронология на формите на взаимодействие

Изследовател	Година	Форма на взаимодействие
D. Johnson & R. Johnson	60-те на XX век	Учене – заедно и самостоятелно
De Vries & H. Edwards	70-те на XX век	Колективи – игри – състезания
J. Sharan & S. Sharan	70-те на XX век	Групово изследване
D. Johnson & R. Johnson	70-те на XX век	Конструктивно академично противоречие
E. Aponson & Associates	Края на 70-те на XX век	Метод на мозайката
H. Slavin & Associates	Края на 70-те на XX век	Учебни колективи, според постиженията
G. Stevens, H. & Slavin Associates	Края на 80-те на XX век	Съвместно интегрирано четене и разработване на тема

Има ли основание за отделяне на толкова сериозно внимание на взаимодействието в обучението? Проведените в ЕС и САЩ изследвания до края на 2003 г. показват значително повишаване на резултатите от обучението при всички категории деца във всички видове училища – частни, държавни, общински, при прилагане на изведените форми на взаимодействие в обучението (23). Авторите на изследванията сравняват силата на ефекта на отделните форми върху постиженията на обучаемите. Резултатите са обобщени в таблица № 3.

Както е видно, най-значителен ефект има формата на взаимодействие „Учене – заедно и самостоятелно“. Това подкрепяне до известна степен може да се приеме за условно, тъй като в различните училища критериите за оценка на постиженията са различни, но дори и така погледнато, очевидно е, че взаимодействието

вието в процеса на обучение дава повече възможности за постигане на сериозни учебни резултати.

Таблица № 3

Ефект взаимодействието при груповите показатели
(по D. Johnson, R. Johnson, M. Stanne)

№	Форми на взаимодействие	Взаимодействие: конкуренция
1.	Учене – заедно и самостоятелно	0.85
2.	Конструктивно академично противоречие	0.67
3.	Учебни колективи, според постиженията	0.51
4.	Колективи – игри – състезания	0.48
5.	Групово изследване	0.37
6.	Метод на мозайката	0.29
7.	Съвместно интегрирано четене и разработване на тема	0.00

По отношение постиженията на отделните учащи изследванията, анализирани от D. Johnson, R. Johnson и M. Stanne [23], показват предимство на взаимодействието (таблица № 4).

Таблица № 4

Ефект на взаимодействието при отделните ученици
(според D. Johnson, R. Johnson, M. Stanne)

№	Форми на взаимодействие	Взаимодействие: индивидуализъм
1.	Учене – заедно и самостоятелно	1.04
2.	Конструктивно академично противоречие	0.91
3.	Групово изследване	0.62
4.	Колективи – игри – състезания	0.58
5.	Учебни колективи, според постиженията	0.29
6.	Съвместно интегрирано четене и разработване на тема	0.18
7.	Метод на мозайката	0.13

Заключението, което изследователите правят, основано върху наблюденията и анализите им, показва, че колкото по-директивна е формата, толкова по-малък е ефектът от нейното приложение и обратно, колкото повече формите се прибягват по посока концептуалност, толкова по-висок е ефектът от тяхното

приложение. Това заключение се отнася както за приложението на взаимодействието в процеса на обучение, така и за всяка негова отделна форма.

Изследванията показват, че ефективното приложение на една или друга форма (или на комбинация между няколко от тях) чрез взаимодействието в процеса на обучение, довежда до получаване на високи учебни резултати. Разбира се, гаранция, че винаги ще има високи дидактически резултати, не може да се даде.

Част от изследванията са проведени до 2003 г. чрез приложение на съвременните информационни и комуникационни технологии в обучението. Необходими са още данни за анализ на окончателния ефект от приложението на формите на взаимодействие в обучението, съобразно променените философски схващания и повишената активност и отговорност на обучаемите – ученици и студенти, за резултатите от единния и непрекъснат процес на овладяване на човешкото знание.

Сред най-деликатните въпроси е този за формирането на групите и подбора на студентите.

Възможностите за приложение на отделните форми, според силата на ефекта им в обучението, се подреждат по начин, отразен в таблица № 5.

Таблица № 5

Подреждане на формите на взаимодействие
по показателите директивност – концептуалност (по D. Johnson, R. Johnson, M. Stanne)

№	Форми на взаимодействие	а	б	в	г	д	Общо
1.	Учене – заедно и самостоятелно	5	5	5	5	5	25
2.	Конструктивно академично противоречие	5	5	5	4	4	23
3.	Групово изследване	5	5	3	2	2	17
4.	Метод на мозайката	2	2	3	3	3	13
5.	Колективи-игри-състезания	3	3	1	2	2	11
6.	Учебни колективи, според постиженията	2	2	1	2	2	9
7.	Съвместно интегрирано четене и разработване на тема	2	2	1	1	1	7

Легенда:

а. леснота на усвояване на формата от обучаващите;

б. леснота при първоначално използване на формата в групова дейност;

в. леснота при продължително използване на формата;

г. гъвкавост (приложимост към широк кръг от учебни предмети и образователни нива);

д. адаптивност към променящите се условия;

5 – най-висока оценка;

1 – най-ниска оценка.

Оказва се, че правилното структуриране на групата е от решаващо значение за постигане на високи учебни, възпитателни, социални резултати. Използването

на групи в процеса на обучение не е новост за съвременната дидактика. При традиционното обучение това се прави от множество преподаватели. Те търсят оптимални варианти за диференциране на обучението съобразно опит, знания, степен на развитие на познавателните процеси у младите хора. Практиката показва, че не винаги тези временно сформирани групи постигат преследвания ефект, заради който се изграждат.

За правилното формиране на учебните групи и използването им в процеса на обучение са налице препоръки в различни аспекти. Като отчитаме резултатите от описания в съвременната педагогическа литература опит и анализа на различни автори [14; 19; 23], си позволяваме да изведем следните ключови моменти, които рефлектират върху успеха на груповото обучение чрез използване на взаимодействието в педагогическата практика във висшето училище:

■ **Взаимна зависимост между членовете на групата.** Сърцевината (ядрото) на груповото функциониране при взаимодействието е изграждането и поддържането на положителни взаимоотношения между всички членове на групата. На бъдещите специалисти трябва да се предоставя възможност да изпълняват задачи, при които да се научат да разчитат един на друг, да искат и да оказват помощ на колегите си. Тези умения по-късно те ще пренесат в работата си в организацията.

Стимулирането на индивида и конкуренцията в обучението също имат своето място, но те трябва да бъдат балансирани от колективната работа.

При ученето в групи, студентите се научават да изработват свои норми, взаимоотношения, да си помагат един на друг не само в рамките на отделната група, но и между групите. Общите цел и задачи като резултат от усилията на всички имат важно място в обучението и неговите резултати. Важно в случая е те да разберат, че всеки може да направи нещо сам, но никой не е в състояние да направи всичко.

■ **Взаимно общуване.** Груповата работа повишава възможностите за общуване и изграждане на активно действащи комуникационни връзки в учебната група. До голяма степен стойността на взаимодействието се определя от развитието на умения за мислене на високо ниво – анализ и синтез, обяснение и обсъждане. Така пред преподавателите се откриват значително по-големи шансове – наред със специфичното обучение да се провежда и обучение за изграждане на умения за работа в колектив, обществено отговорно поведение, гражданска лоялност, умения за управление и разрешаване на конфликти.

2. Специфика и особености на сътрудничеството при реализацията му в обучението

При сътрудничеството работата на групите се базира на много висока степен на обвързаност между отделните членове. Основните белези на сътрудничеството са взаимното споделяне и взаимното разбирателство. В този смисъл то може да се разглежда не просто като средство на обучение, а като философия на отделния човек за неговата роля и участие в живота на дадена група. Това прави възможно приложението му в една уникална среда на съвместна интелектуална работа и учене – взаимно разбирателство, споделяне и разрешаване на проблемите при изпълнение на наредените задачи с консенсус. При сътрудничеството ролята на преподавателя е от изключителна важност, защото от неговия опит и дискрет-

ност при направляване дейността на групите или групата зависят както успешната работа, така и крайните резултати. Поради тази си особеност и високата степен на самостоятелност на обучаемите и мобилност при функционирането на групата като учебна общност сътрудничеството е много по-успешно приложимо в горните класове и в университетското обучение.

Академичната същност на сътрудничеството може да се проследи в няколко направления:

■ На първо място, то развива умения за интелектуална дейност, способства за усъвършенстване на мисловните форми и операции. При него студентите са преки участници и двигатели на процеса на обучение. Всички – в по-малки или по-големи групи, представят своите виждания, идеи, мнения по изследваните проблеми, обсъждат ги, спорят, дискутират и накрая, чрез всеобщо съгласие, приемат определена формулировка за крайно решение. Движеща сила (мотивационен елемент) в този случай е опитът да се представят най-убедително научно обосноващите аргументи, както и да се разбере и уважи позицията на другите участници в груповата дискусия. Това прави студентите доста по-активни по отношение на ученето, отколкото при другите методи.

■ На второ място, сътрудничеството развива и критичността на мисленето. Наличието на множество гледни точки и мнения при анализа на даден проблем от различни позиции развива критичността на мисленето, способства за интелектуалното и социално израстване на студентите. В споровете и дискусиите се ражда или открива истината. Младите хора се научават да анализират различни теории, идеи, постановки, да преценяват силните и слабите им страни, а не безрезервно да ги приемат за абсолютно верни.

■ На трето място, като отличителна особеност на сътрудничеството, е развитието на говорните и комуникационни умения у студентите. При изложението на собствената теза и формулирането и задаването на въпроси, при изслушването на останалите членове на групата, бъдещите висшисти се учат на изкуството да общуват помежду си, като спазват общоприети норми и се подготвят за живот в обществото. В голяма степен сътрудничеството подготвя студентите и като преподаватели. То изгражда у тях умения за установяване на контакт със слушателите, способности за представяне на идеи, качества за изслушване на опоненти, формиране на възгледи и убеждения у слушателите чрез умело и достойно излагане на собствени позиции.

■ На четвърто място, сътрудничеството подпомага обучаемите за разбиране на самия процес на обучение, в т.ч. и на собственото учене, като високоотговорна и дълбоко личностна дейност, т.н. метакогнитивна дейност. Тя, от своя страна, им дава възможност сами да анализират и преценят своето представяне – откриване на собствени грешки, умения за избягването им или способност да се поправят. Като изключително отговорна и сложна е задачата, стояща пред дидактиката на висшето образование, **да се научат студентите да учат.**

■ При сътрудничеството студентите стават действително отговорни за своето учене и напредък, стремят се към усвояване на знанията, а не към парадност и успешно представяне при разрешаването на отделна задача и към получаване на висока оценка. По този начин се възпитава отговорност пред самия себе си и пред преподавателите за постигане на позитивни учебни резултати.

Една от най-важните особености на сътрудничеството е процесът на споделяне на знанията между преподаватели и обучаеми. При приложението му в обучението студентите вземат сериозно участие в процесите на изграждане на новите знания. За това е необходима предварителна подготовка. Преподавателят е ключова фигура при изложението на знанието, обема и съдържанието му, пътят за изграждане на умения за добиване на важна информация. В същото време той трябва така да структурира дейността си, че тя да е на нивото на обучаемите, като се отчита техният опит, познаване на специализираната терминология, обща и специална култура, което да осигури активното им участие при разкриване на съдържанието и формиране на съвременното знание.

При разглеждане на нова тема преподавателят трябва да получи информация за осведомеността на студентите по поставения въпрос, дали ли е опит, който да бъде споделян с останалите членове. Възможно е предварително да се съобщат темите на следващите занятия (семинари, лекции, практикуми) и студентите да се подготвят чрез проучване на научна литература, запознаване с определени източници, идеи или автори.

Друга особеност на сътрудничеството е споделяне на отговорността за успехите (или неуспехите) в обучението между преподавател и студенти. При използването на сътрудничеството преподавателят определя целите на обучението с помощта на учащите, на основата на предварителната им подготвеност. Тук изпъква възпитателната сила на стимулирането на обучаемите чрез споделяне на собствения им опит, взаимното уважение и създаването на атмосфера на разбирателство и колегиялност.

Специфична особеност при използване на сътрудничеството в университета е начинът на разпределяне на студентите в работни групи. Важно изискване е те да са хетерогенни по състав. Младите хора не само овладяват опит и знания чрез класически способи, но си влияят един на друг, учейки заедно. Затова е важно в групите да има личности с разнообразна подготовка, опит, представители на различни култури, етноси, националности. Тогави е наличие възможността за учене един от друг. Все още срещаният подход на сегрегация в традиционното обучение при формирането на групите може да нанесе сериозна вреда на обучението в новите социални, икономически, културни и политически условия.

Друг момент при сътрудничеството е специфичната роля на преподавателите в процеса на обучение. В съвременната дидактика се срещат различни описания на задълженията и функциите им в условията на промяна и насищане на висшите училища с ИКТ. Това, от своя страна, налага изясняване на най-често срещаните **роли**, които се определят за преподавателите:

■ **Обучаващият като медиатор.** Със засилване на дейностите, при които се споделя опит, знания и отговорност между него и учащите, все повече нараства ролята му на медиатор (посредник). В какво се заключава тази роля? Преди всичко в това, че той се стреми да структурира учебното съдържание и степенята на трудност на подаваната информация така, че студентите да са в състояние да свържат всичко със своя опит и получени знания при други обстоятелства и на друго място.

Той насочва обучаемите към верния път, когато са раздвоени от твърде голямата по обем, сложност или противоречивост информация, т.е. **да се научат как да учат**.

Не на последно място преподавателят помага на младите хора да се подготвят да поемат своята част от отговорността за резултатите от съвместното обучение. От тази гледна точка останалите роли на преподавателите в условията на сътрудничество и взаимодействие в процеса на обучение са просто форми на проявление на тази основна роля.

■ **Преподавателят като личност, улесняваща ученето (facilitator).** Той се опитва да създаде дидактическа обстановка, да формулира задачи, при които студентите най-лесно правят връзка между новите знания и тези, които вече имат. За да изпълни тази си роля, той трябва да прибегне до формирането на групи, обикновено от типа хетерогенни, т.е. обучаеми с различен пол, ниво и степен на подготовка.

■ **Обучаващият като човек, който моделира обучаемите.** Под моделиране се разбира въздействието от страна на преподавателите във ВУЗ с цел изграждане на определен начин на мислене, действие и поведение при всяка ситуация. При използването на взаимодействието и сътрудничеството не става дума само за въздействие и начин на мислене при анализа, усвояването, затвърждаването и възпроизвеждането на учебната информация. Тук се има предвид установяването на взаимоотношения, на комуникация между самите студенти, както и между тях и преподавателите, изграждането на своеобразна интелектуална среда и приближаване към крайния резултат стъпка по стъпка, с участието на всички членове на групата. В тази интелектуална обстановка се наблюдава вербализиране на мисловния процес. При взаимодействието си субектите мислят гласно, изразяват своите виждания, убеждения и съмнения. Преподавателят има възможност да следи развитието на всеки индивид в групата – как мисли, какви мисловни форми и операции използва, каква е степенята на развитие на активния и пасивен речник, как борава с понятийния апарат, налице ли са умения за трансфер на знания от една в друга област. Така той ще може да приложи редом с диференциацията и индивидуализацията в процеса на обучение, да стимулира отделни студенти, да ги насочва към определени области, литература, допълнителна информация, да стимулира междуличностните взаимоотношения в групата, да моделира умения за екипна работа и поемане на лична отговорност.

III. СТРАТЕГИИ ЗА УЧЕНЕ И МОДЕЛИ НА ОБУЧЕНИЕ ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Ученето като сложна социална дейност се реализира в различни по специфика дейности – при вербалното и невербално общуване между преподаватели и студенти, обмен на информация, самостоятелно търсене и откриване на знания, при целенасоченото и организирано обучение.

Качеството обучаемост е присъщо на всички живи организми, но при човека то достига до специфично ново проявление – **сложното социално качество обучаемост**. То включва уменията на студента за целенасочено, съзнателно и организирано усвояване на системата от знания, умения и навици, преподавани и изграждани във висшето училище. Установяването на степенята на готовност за обучение на първокурсника в университета изисква уточняване на показателите за разви-

тието ѝ, налага подбор и систематизиране на методики за изследване, както и изходна концепция за анализ и интерпретация на получените резултати.

Успешното обучение във висшето училище е залог – много по-значим гнес, отколкото вчера, защото светът, в който живеем и се развиваме, в който по-късно бъдещите специалисти ще се реализират – изисква повече съзидание и творчество, изобретателност и възможности за адаптация. „Този свят, пише J.-L. Aubert, ще има повече нужда от мозъци, отколкото от мускули. Той ще има нужда от новатори, от генератори на идеи, на концептори и изобретатели, отколкото от изпълнители. Ние виждаме, между впрочем, първите признаци за това в съвременното ни общество“ [9, с. 1-2].

При съзнателната човешка дейност ученето е средство и условие за промяна на биологичните предразположения на личността и превръщането им в обществено значими качества и свойства за развитие на мисленето, овладяване на професионални, нравствени, светогледни, естетически знания.

Ученето в зависимост от възрастовите и индивидуални особености на личността е в по-голяма или по-малка степен управляемо и самоуправляемо. Реализирането на автономност при ученето от страна на обучаемите, според Ch. Metzger, е значима образователна цел по три причини: „Първо, многопластовите предизвикателства в професията и в обществото изискват висока готовност и пригодност за самостоятелно учене. Второ, от гледна точка на психологията на ученето може да се докаже, че съществува правопрпорционална зависимост между самостоятелността и успеха на ученето. И накрая, тази цел съответства на хуманните представи за индивид, който в процеса на учене мисли и действа самостоятелно, със съзнание за лична отговорност и разумно“ [29, с. 116].

1. Същност на стратегиите за учене и моделите на обучение

Дидактиката на висшето образование разработва въпросите за създаване на нови модели на обучение и учене. „Те трябва да създават условия, при които успеваемостта да е по-голяма, изразходването на психическа и физическа енергия по-малко, нивото на развитие на логическото и критическо мислене у обучаемите да се повишава, уменията за приложение на знанията в практиката да са по-комплексни, в процеса на обучение да са налице динамични взаимодействия между обучаеми и обучаващи“ [4, с. 141]. Чрез новите модели на обучение и учене се създават оптимални условия за повишаване на резултатите от учебната дейност – не толкова в количествен, колкото в качествен аспект, като по този начин се създават условия за по-динамични взаимоотношения между преподаватели и студенти. Така ученето се превръща в активен и конструктивен процес, насочен към развитие на интелекта и познавателните способности на личността.

A. Baddeley (10), J. Vermunt (35), J. Biggs (12), Ch. Metzger (1; 29) предлагат редица **модели на обучение**, изградени върху нови, съвременни **стратегии за учене**. Авторите изхождат от теорията за информацията и механизмите за преработката ѝ, когнитивно-информационния подход при анализа на системите, бихейвиоризма, теорията на компютърните и съвременните лингвистични системи, постановките за екипна дейност. При анализа на стратегиите за учене под внимание се взема създаденият и функциониращ модел за пренос на адекватно преработе-

ната информация. Авторите издигат идеята за наличието на две нива на преработка на информацията в процеса на обучение – дълбинно и повърхностно.

Съвременните теоретични модели на обучение показват завишения интерес на изследователите към качествата на ученето и въпросите, свързани с развитието на индивидуално – психическите способности на личността за логическо и критическо мислене, ефективно приложение в практиката на овладените знания и умения и специфичните особености на динамичните взаимодействия в процеса на обучение.

Моделираните в последните десетилетия **две теоретични парадигми** за изследване на стратегиите на учене – теорията за преработка на информацията и проучване на стратегиите за учене чрез използване на тестове и интервюта със студентите, са едни от най-успешните опити за изучаване на този сложен дидактически проблем.

Теорията за преработката на информацията изследва процесите на възприемане, интерпретиране, съхраняване и използване на възприетата информация, благодарение на която личността формулира хипотези, взема конкретни изследователски решения и насочва поведението си в посока на издигнатите цели. Във времето на насищане на научните изследвания с модерни ИКТ са налице условия за моделиране на алтернативни форми на интелектуалните процеси, които се реализират по подобие на дейността на компютърните системи.

В първата парадигмална концепция са развити два модела, чрез които се изследват стратегиите за учене. Те са: „Модел за равнищата на преработка на информацията“ (Levels of Processing Model), разработен от F. Craik, R. Lockhart [15] и „Теоретичен модел за пренос на адекватно преработената информация“ (Transfer of Appropriate Processing Theory), изведен от N. Entwistle [18], H. Roediger и T. Blaxton [30], E. Tulving [34].

В модела за равнищата на преработка на информацията са изведени две специфични закономерности. Първата е свързана с положението, че механичното повторение на усвоения по-рано учебен материал не е резултатна стратегия за учене, особено, в дидактически ситуации, при които е необходимо припомняне на стимулите за учене, отколкото разпознаването им. Втората се отнася до това, че запомнянето на информацията може да се улесни чрез смяна на особеностите при кодирането ѝ.

Вторият модел извежда на преден план идеята, че преносът на информация се влияе не само от инструкциите на преподавателите към студентите и от особеностите на поставените задачи, но и от въздействието на учебната среда върху процеса на учене. В този модел се приема твърдението, че успешното изпълнение на поставените задачи зависи от степеня, до която действието на системата на паметта на личността позволява пренос на усвоените по-рано знания по време на етапите на обучение.

Втората парадигмална концепция насочва вниманието на изследователите към специфичните компоненти на образователния контекст, където обект на изследване са мотивите и стратегиите за учене, изграждащи разнообразни подходи към процеса на обучение от страна на студентите. За основа на тази парадигма се вземат становищата и позициите им, получени чрез специално подготвени тестове и интервюта. В тях те излагат своето отношение към качеството и начините на преподаване, учебните си намерения и очаквания. Изследваните сту-

денти отбелязват, че въпросите, които се задават, с цел установяване използваните стратегии на учене, помагат за изграждане на умения за евристично и критическо мислене, за свързване на знанията в ясна логическа последователност, за интегриране на новите знания с усвоените по-рано и за осъществяване на трансфер в близки и сродни научни теоретически и практически области, за екипна дейност, с помощта на сътрудничеството и взаимодействието.

J. Biggs [12] установява т. н. обратим ефект на влиянието на равнищата на преработка на информацията върху стратегиите за учене. Той предлага модел, съдържащ три компонента: предсказване – процес – резултати. При него ученето се изследва като активен и конструктивен процес. По този начин връзката между подхода към ученето и учебните резултати се опосредства от фактора личностно отношение към ученето. Индивидуалните различия се отнасят към мотивите и стратегиите за индивидуалното поведение на студента в процеса на обучение.

За J. Vermunt [35], ученето е конструктивен процес, свързан с когнитивната преработка на информационните потоци. Той търси взаимовръзки между отделните части на учебния материал, запомнянето на определен вид информация и конкретните логически разсъждения и анализи на студентите. Ориентацията на обучаемите към ученето е област на преплитане на лични цели, мотиви, очаквания, намерения, нагласи, съмнения, които се пораждат в процеса на обучение и всеки от студентите преодолява съзнателно, активно и целенасочено.

Според учебната ситуация и личностните качества на студентите, изборът и приложението на стратегиите за учене се обуславят от три фактора: степен на владение на знанията до момента, развитие на волевите процеси и самостоятелността на личността. Така се оформят генералните стратегии за учене, които могат да се приложат в разнообразни учебни ситуации, като се диференцират без да се противопоставят на специфичните за конкретната научната област стратегии. Ch. Metzger пише, че „стратегии за учене се схващат като мислене и начин на действие на обучаемия, за изграждане на процеса на обучение и реализация на учебните цели“ [29, с. 118].

Създаването на нови стратегии на учене се базира върху резултатите от изследванията в областта на теориите за учене, при които се отчита, че личностите, постигащи сериозни професионални успехи, редом със специалните знания, имат и добре организирани знания в областта на стратегиите за учене. За да може теоретическият опит да се прилага в различни по вид учебни ситуации, студентите е необходимо да притежават знания **за какво** (декларативни знания), **как** (процедурни знания) и **кога** (кондиционални знания) относно стратегиите за учене.

Успехът при ученето зависи, от една страна, от **качествата на личността на студента при осъществяване на самото учене**, а, от друга страна, от **качествата на процеса на обучение** и най-вече от **качествата на преподаването**. За T. Schuell „ученето изобщо, а и специално ученето на стратегии на учене е целенасочен, активен, конструктивен, ситуативен и социален процес“ [31, с. 411].

От психологическа гледна точка готовността за обучение обхваща интелектуалната сфера на личността, пряко свързана със самосъзнанието, развитието на мотивационно-потребностната и емоционално-волевата сфера на индивида.

На студентите са необходими, според нас, на първо място, **стратегии за получаване на знания**. При това, става въпрос за когнитивни операции като усвоя-

ване, запомняне, възпроизвеждане, ползване, приложение в практиката. Те могат да бъдат разделени на две категории: разпознаване на същественото от несъщественото и обработка и запазване на ценната информация. Тези две стратегии за придобиване на знания могат да бъдат усъвършенствани и да придобият универсален характер за всички учебни дисциплини. Независимо от избраната професионална област, студентите винаги ще прилагат в учебната си дейност наблюдението, слушането, говоренето, воденето на записки, конспектирането. Възприемане, обработка и боравене с научна информация има при всички университетски специалности. Към това се прибавят: разнообразните методи на преподаване и контрол на знанията, различните места за учене (работно място у дома или в общежитието, читалня, лаборатория), изпитните ситуации (индивидуална, групова, колективна; устна, писмена, тестова, практическа, графична проверка).

На второ място, на студентите са необходими **стратегии за подготовка за изпити**. Подготовката за семестриален изпит започва от началото на семестъра – при първите лекции и семинарни упражнения. Свързана е с набавянето на учебна програма, конспект и необходима литература. За добрата подготовка влияние оказват участието в семинарните занятия, контролните упражнения, посещението на лекции, различните видове практики. В тази област, според нас, се крият част от най-сериозните проблеми на висшето училище днес. Затова, приветстваме идеите за въвеждане на кредитна система при оценяването на студентите, приложение на сътрудничеството и взаимодействието в обучението, насищане на университетите със съвременни информационни и комуникационни технологии, които дават неограничен достъп до информацията, променят статута и мястото на студентите в процеса на обучение, съдействат за развитие на нови личностни черти.

На трето място, студентите трябва да владеят **стратегии за контрол на дейността си** във висшето училище – посещаване на учебни занятия (лекции, семинарни и лабораторни упражнения, хоспетиране, практика), консултации с преподаватели, разработване на реферати, курсови и дипломни работи, работа в библиотеки и читални, умения за екипна работа и включване в групи за разработка на учебни проекти, свързани с овладяваната специалност и бъдеща професия.

За Ch. Metzger [29, с. 120] приложението на стратегиите за учене не става винаги по определена, обективно съществуваща схема, а съобразно взаимната зависимост и обвързаност на **два аспекта**.

Първият е свързан с това, че студентът трябва да прецени фактическата ситуация със съответната учебна задача – учебна цел, обхват, трудности при решаването, необходимо време, изпитни изисквания и предпоставки за учене (качество на преподаване, наличие на помощен учебен материал като записки, конспекти, литература, сборници, решени казуси).

Вторият аспект изисква от студента да се прецени като учащ – налични предварителни знания, готовност за обучение, лични цели, мотивация, работоспособност, привички за учене, вътрешно състояние, собствен репертоар от стратегии във връзка с конкретната учебна ситуация.

Приложението на различните стратегии за учене зависи от конкретната ситуация и личностните характеристики на отделния индивид, от три, взаимно влияещи си компонента: воля (мотивация), знания, възможности за самостоятелно насочване на личността.

Волевият компонент се свежда до изграждане и използване на стратегии за формиране на учебни ситуации, които от своя страна водят до развитие на положителна мотивационна нагласа у личността – умения за поставяне и реализиране на цели, позитивно мислене, умения за приятни преживявания при постигнати учебни успехи. Редом с това когнитивните стратегии за придобиване на знания и стратегиите за решаване на типични учебни ситуации носят волеви характер. Уменията за преценка на конкретната учебна ситуация също имат мотивационен аспект – осъзнат интерес към дадена учебна дисциплина, проблем или задача, резултатни привычки за учене, умения за оценка стойността и значението на образованието.

Знанията като компонент на стратегиите за учене имат множество елементи. От една страна, това са знания за различните стратегии за учене. Студентите трябва да ги познават, да знаят начините за приложението им, да са в състояние да ги прилагат и не на последно място, да знаят при какви условия те ще доведат до успешни резултати. От друга страна, обучаемият трябва да притежава сериозни знания за самия себе си: обем и качество на наличните знания, мотиви и нагласи за учене, собствени теории за стратегиите на учене, отношение към учебното заведение, избраната специалност, очаквания.

Редом с уменията да прилагат стратегиите за учене, чрез наличните знания и воля, студентите трябва да владеят и стратегиите за контрол, чрез който те ще насочват ученето си. Самостоятелното насочване засяга уменията за планиране, провеждане и контрол върху процеса на учене и получените резултати.

За качеството на преподаването влияят множество фактори от обективен и субективен характер – обща и професионална култура на преподавателя, умения за резултатно общуване със студентите, богат активен и пасивен речник, материална база, висока степен на информатизация на образователната среда, активност на студентите (умения за задаване на въпроси, за анализ на изложени теории, факти, данни от програмния учебен материал, за бързо ориентиране в проблемни ситуации, опит при класифициране на информацията на главна и второстепенна). Ж. Делор отбелязва, че „преподавателите играят определяща роля при формирането на отношението – положително или отрицателно – към учебния процес. Те трябва да събудят любознателността, да насърчат интелектуалните усилия и търсения и да създадат необходимите условия за успех на формалното и непрекъснатото образование“ [3, с. 141].

Съвременните политически, социални, икономически, културни и технологични промени в света и у нас доведоха до нова позиция на преподавателите като професионалисти, което наложи създаване и приложение в обучението на динамични модели и стратегии на преподаване и учене. Тези промени, според Й. Афф, са обусловени от: „новите техники и технологии, които изискват нови квалификации като системно мислене, мислене, изхождащо от рентабилността, съзнание за качество; новите квалификации изискват нов тип мислене, напр.: „Как да набавя липсващото ми знание?“; новият тип мислене изисква нови техники на преподаване и учене. Затова на професионалното обучение трябва да се съобразява с проце-

сите на развитие и усъвършенстване, да е ориентиран към практиката и проблемите, да е стратегически, активиращ, ориентиран към сътрудничество и стимулиращ“ [1, с. 11].

Отговорностите на обучаващия не се изчерпват само с преподаването като изложение на знанията или даване на точна и вярна информация за процесите и явленията в света. Те включват представянето на знанието като проблем или контекст и перспектива пред студентите, като условие, гарантиращо развитието им, и заемане на определена бъдеща позиция в професионалната и социална йерархия.

Качеството и резултатността от процеса на обучение във висшето училище зависи от редица фактори, сред които особено място заема личността на студента, и по специално, неговата позитивна професионална мотивационна нагласа за учене, лична отговорност и висока степен на самостоятелност. Пригодността и готовността за самостоятелно учене зависят и от това, дали студентите притежават личностно диференциран набор от стратегии за учене, които да прилагат, в зависимост от конкретната учебна ситуация и съобразно личностните си качества.

Високата успеваемост, постигната в процеса на обучение от отделни студенти, показва, според нас, взаимната зависимост между два фактора. Първият, отнасящ се до студентите с висок успех и резултати, постигнати в процеса на обучение, е, че те притежават набор от специални знания и умения, свързани със специалността. Тези студенти имат и висока професионална мотивация. Вторият показва, че те се отличават с висока самостоятелност при ученето, отговорни са за своето поведение във висшето училище, подхождат стратегически, т. е. сами съзнателно направляват ученето си. Владееят определени стратегии на учене, които им позволяват да се адаптират към изискванията на всеки преподавател, независимо от научната му степен и звание.

2. Приложение на стратегиите за учене в обучението във висшето училище

При анализа на въпроса за избор на стратегии за учене е необходимо да се прилага определена система от модели на поведение от страна на студентите и преподавателите.

■ **Общите стратегии за учене**, овладени от студента, трябва да се използват съобразно конкретната дидактическа ситуация – изготвяне на реферат, участие в групов проект, конспектиране на статия, подготовка за семинарно, лабораторно упражнение, семестриален или държавен изпит.

■ **Студентите да реализират стратегиите за учене** като имат предвид спецификата на конкретната учебна дисциплина и на учебното съдържание.

■ **Стратегиите за учене** е добре да се подбират от преподавателите и да се предават на студентите, съобразно курса, в който се обучават. Те се променят непрекъснато в зависимост от степенята на подготвеност на личността на бъдещия специалист. На студента-първокурсник са необходими един вид стратегии за учене, а на бакалавър – абсолвент или на бъдещия магистър – друг вид. Решаваща е степенята на подготвеност, владееенето на основния понятиен апарат на

специалността, мотивацията за учене, перспективата за реализация в практиката, която е осезаема и много близка за студентите от последните курсове.

Необходимостта от приложение на стратегиите за учене, съобразно нивото на процеса на обучение, налага всички студенти да бъдат подготвени за използване на съответните стратегии. Условията за обучение и познавателните задачи, поставени пред обучаемите в първи курс, обикновено са едни и същи. Затова е препоръчително потокът и всяка отделна семинарна група да бъдат подготвени за приложение на съобразени с конкретната ситуация стратегии на учене. Редом с това е задължително да се отчитат наличните възрастови и индивидуални различия при студентите и фактът, че някои от тях притежават добре трениран репертоар от стратегии за учене, овладени в средното училище, при подготовката на кандидатстудентските изпити или в други дейности – курсове, школи, квалификация, други висши училища. Преподавателите трябва да установят силните и слабите страни на студентите в стратегиите за учене, за да използват рационално силните страни и да преодоляват слабостите.

Как могат да се установят силните и слаби страни на един поток, група или отделен студент? По същество, възможностите са две и те трябва да се прилагат съвместно. Първата е чрез формите на предварителния и текущ контрол по време на встъпителните занятия в първи курс (наблюдение и анализ на поведението на обучаемите по време на лекции и семинарни упражнения, контролни работи, беседи и разговори с тях). Втората възможност е чрез използването на стандартизирани тестове да се проучи стратегическото поведение, отношение, нагласи, мотиви за обучение и очаквания на студентите.

Получените резултати от двата подхода дават възможност на преподавателите да изработят профил на стратегиите за учене на отделната личност, който да включва, според Ch. Metzger, следните категории: „мотивация, усърдие, самодисциплина, воля за интензивно учене; справяне с времето при учене (планиране на времето, мениджмънт на времето); концентрация и внимание при учене; страх и притеснение за успеха на ученето; разпознаване на същественото при учене и преподаване; възприемане и обработване на информация при учене; изпитни стратегии (преди и по време на изпити); самоконтрол, усвояване на материала и подготовка за часа“ [29, с. 125-126].

В хода на овладяване на предложените модели на обучение и стратегии на учене е актуален въпросът за възможностите от страна на преподавателите за подпомагане на студентите при избор на учебни стратегии.

Ch. Metzger [29, с. 129-131] предлага **пет фази на подпомагане**, които са взаимно свързани:

- **При първата**, обучаемите трябва да бъдат запознати с необходимостта от приложение на определени стратегии в процеса на учене. Запознаването ще бъде по-дълбоко, ако се изберат действителни, а това означава комплексни и разнообразни ситуации от ежедневието в университета, а не нереалистични, получени в лабораторни изследвания резултати.

- **При втората фаза** се разработват първите идеи за ползване или усъвършенстване на стратегиите за учене.

- **На третата фаза** овладените и конструирани от студентите знания за стратегии трябва да се систематизират, разширят и при необходимост да се коригират.

■ **Четвъртата фаза** е приложение на стратегиите за учене. Тя служи за натрупване на процедурни знания (как) и за задълбочаване на кондиционалните знания (кога). Упражняването всъщност представлява автоматизиране на стратегиите, с цел подготовка за съответстващо поведение в стандартни ситуации а също така и при вариране в различни ситуации с цел подчертаване на ситуативния и индивидуално-личностен характер на стратегиите за учене.

■ **Петата фаза** е свързана с оценката. Тя изисква, от една страна, наблюдения на преподавателя, обратна връзка и коригиране, а, от друга страна, студентите, опирайки се върху принципа на самостоятелното насочване, все по-често да планират избора на стратегии, да ги прилагат в дейността си и да следят за тяхната ефективност.

ИЗВОДИ

Направеният анализ на екипната работа и присъщите ѝ форми във висшето училище ни позволява да формулираме следните **изводи**:

1. Изучаването на моделите на обучение и съпътстващите ги стратегии за учене на студентите допринасят за многостранното проучване на процеса на обучение. Така се създават възможности за изследване на ученето и взаимодействието между отделните му компоненти в реален образователен контекст. Предлаганите ментални модели на учене и ориентации към процеса на обучение влияят съществено върху изграждането на умения за преработка на учебната информация от страна на студентите.

2. Получените резултати показват, че създаването, овладяването и прилагането в практиката на стратегиите за учене от студентите е процес, в който водещо място заемат преподавателите със своя опит, умения за насочване на интересите на обучаемите и възможности за стимулиране на позитивни мотиви за учене. От съществено значение са и личностните нагласи на студентите към процеса на обучение, изградените очаквания, осъзнаване стойността на образованието като висша ценност и възможностите за творческа реализация в духовното или материалното производство.

3. Не трябва да се отминават и въпросите за материалната база на висшите училища, насищането на процеса на обучение със съвременни ИКТ, богатството на библиотечния фонд, лаборатории, кабинети, учебници, помагала и пособия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Взаимната връзка между дейността и социалния живот на личността е много съществена. В дейността е налице йерархия, която рефлектира върху социалния статус на личността.

Броят на съществуващите професии е огромен, хиляди са операциите и действията на индивида при изпълнението им, а психичните процеси, свойства и състояния на личността са едни и същи.

От съществено значение е фактът как в процеса на подготовка за труд личността овладява уменията за екипна работа, способна ли е за вземане на групови решения, подчинява ли своя устрем на устрема на групата, възражда ли се в изиск-

ванията на социума. Водещо място заемат уменията за взаимодействие и сътрудничество при осъществяването на трудовия процес и създаването на материални и духовни блага. Те се очертават като едно от най-добрите решения в момента за промяна на начините на мислене у студентите и подготовката им за решаване на предизвикателствата на житейската практика.

Литература

1. Афф, Й., Формиране на бъдещето – образование за пазарна икономика, АЛМА МАТЕР Интернационал, Габрово, 2000
2. Греъм, К., А. Смит, Алтернативни стратегии на преподаване и учене, С., 1997.
3. Делор, Ж., Образованието – скритото съкровище, ЮНЕСКО, С., 1997.
4. Милков, Л., Дигактика, Юни Експрес, София, 2002.
5. Милков, Л., Информатизацията на образованието като иновационен процес, Юни Експрес, С., 2005.
6. Милков, Л., Личностно и професионално развитие на бъдещите икономисти чрез съвременните методи на обучение, Алтернативи, Научни изследвания и социална политика, Приложение 1, Част I „Икономика“, УНСС, С., Октомври 2003.
7. Милкова, Р., Л. Милков, Психология на икономическата дейност, Юни Експрес, С., 2005.
8. Стойнешка, Р., Ил. Пеев, Икономическа психология, Тег Ина, Варна, 1996.
9. Aubert, J-L., Du berceau à l'école, Editions Albin Michel, Paris, 1996.
10. Baddeley, A., The trouble with levels: a re-examination of Craik and Lockhart's framework for memory research, Psychological Review, 1985, N 85.
11. Baner, K.- O., Teamarbeit im Kollegium: ein begrifflicher Rahmen und einige Empfehlungen für Arbeitsschritte, Pädagogik, 2000, N 6.
12. Biggs, J., Individual differences in study processes and quality of learning outcomes, Higher Education, 1979, N 8.
13. Bruffee, K., Sharing Our Tops – Cooperative Learning versus Collaborative Learning, Change, Jan/Feb 1995.
14. Cecez-Kecmanovic, D., C. Webb, Towards a Communicative Model of Collaborative Web mediated Learning, Australian Journal of Educational Technology, 2000, N16 (1).
15. Craik, F. I., R. S. Lockhart, Levels of processing: a framework for memory Research, Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 1972, N 11.
16. Deutsch, M., A Theory of Co-operation and Competition, Human Relations, 1999, N 1.
17. Devor, J., The Experience of Student Teaching, London, 1964.
18. Entwistle, N. P. Ramsden, Understanding student learning, Croom Helm, 1983.
19. Green, D., PLAR; Enhancing Teaching and Learning, Learning Quarterly, Centrum for Curriculum, Transfer & Technology, Canada, 1999.
20. Gudel, G., Neues Lernen, Weinheim, Basel, 1993.
21. Gudijons, H., Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim, Basel, 1993.
22. Johnson, D., R. Johnson, E. Holubec, Cooperation In the Classroom Interaction Book Cf : Edina, MN, 1991.
23. Johnson, D., R. Johnson, M. Stanne, Cooperative Learning Methods A Meta – Analysis, University of Minnesota, USA, 2000.

24. Kagan, S., Educational Leadership, Change, Dec/Jan, 1989-1990.
25. Klaas, G., Plato as Distance Education Pioneer : Status and Quality Threats of Internet Education, First Monday, 2000, N 7.
26. Lehtinen, E. & others, Computer – Supported Collaborative Learning A Review University Turku & University of Helsinki, Finland, 2000.
27. Lemar, B., Kommunikative Kompetenz, Der Weg zum innovativen Unternehmen, Berlin, 1997.
28. Mayers, M., Cooperative Learning, 1991, N 4.
29. Metzger, Ch., WLI – Schule, Eine Anleitung zum erfolgreichen Lernen für Mittel und Berufsschulen, Sek.II, Aufl., Aarau, 1998.
30. Roediger, H. L., T. A. Braxton, Retrieval modes produce dissociation on memory for surface information, In: D. Gorfein, R., Hoffman, Memory and Cognitive Processes, The Ebbinghaus Centennial Conference, Hillsdale, N. Y., 1987.
31. Schuell, T. J., Cognitive conception of learning, Review of Educational Research, 1986, N 56.
32. Sharan, W., S. Sharan, Expanding cooperative Learning through group Investigation, Teachers College Press, USA, 1992.
33. Tesar, E., Lernen in Gruppen, Wien, 1991.
34. Tulving, E., Elements of Episodic Memory, N. Y., 1983.
35. Vermunt, J., The regulation of constructive learning process, British Journal of Education Psychology, 1998, N 68.

ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЕКИПНАТА ДЕЙНОСТ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБУЧЕНИЕ

Резюме

Като изключително резултатна форма, намерила място през последните десетилетия в учебната работа на университетите, е екипната дейност. Все по-наложителна става необходимостта от изграждане у студентите на умения за общуване, от участие в групово вземане на решения и постигане на общи цели.

Екипната работа е съвременна педагогическа иновация, с утвърждаващ се научен статут в теоретическите и практико-приложните дидактически изследвания. Технологията ѝ в процеса на обучение извежда на преден план разнообразни дидактически техники и модели, които имат за цел идентифициране на дидактическите отношения в един нов конструкт, основан на по-резултатен синхрон между студентите, между тях и преподавателите, допринасящ за по-висок индивидуален и групов успех. Екипната организация на обучение е носител на новата образователна парадигма – живот и дейност на личността в плуралистично общество.

Като най-резултатни форми на екипната дейност в университетското обучение са взаимодействието и сътрудничеството между субектите на процеса на обучение. Чрез тях студентите овладяват високорезултатни стратегии за учене, а преподавателите имат възможност да приложат съвременни модели на обучение.

APPLYING TEAM WORK IN UNIVERSITY

Summary

Teamwork has been established in University studies during the last decades as a very efficient form. Developing the social skills in students has become more imperative as well as to participate in taking joint decisions in accomplishing collective goals.

Teamwork is a modern pedagogy novelty. It has got science status established in theoretic and practice-enclosed didactic researches. Its technology in the process of education brings out various didactic techniques and models. They aim to identify the didactics relations in a new construction, based on more productive knit between students and students and lecturers. That construction helps achieving higher individual success. Team organization of studies is a bringer of the new teaching paradigm – personal life and action within plural society.

Interaction and common support between subjects during the learning process are the most effective forms of teamwork in university studies. By using them students manage current learning strategies and lecturers explore the opportunities of implementing modern teaching models.