

„ОТВОРЕНОТО ОБУЧЕНИЕ” – ОСНОВНИ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ПРОБЛЕМЪТ ЗА НЕГОВОТО ТЕОРЕТИЧНО ОБОСНОВАВАНЕ

НИНА ГЕРДЖИКОВА

Nina Gerdzhikova. "OPEN EDUCATION" – BASIC CHARACTERISTICS AND PROBLEMS OF ITS THEORETICAL JUSTIFICATION

Резюме: *Отварянето на обучението в класната стая е важен теоретичен и практически проблем за съвременната дидактика. Въпреки това, обаче, в българската теория на ученето и преподаването не са направени достатъчно стъпки за дефиниране на неговите същностни категории. Тази статия е опит да се разгледат две от най-важните понятия за отвореното обучение – отворените учебни ситуации и индивидуалните стилове на обучение.*

Abstract: *The opening up the classroom education is one of the important theoretical and practical issues for the current didactics. So far, however, not made enough steps in Bulgarian theory of learning and instruction to define its core categories. This article is an attempt to address two of the most significant concepts for open education – the open learning situations and the individual learning styles.*

Ключови думи: *отворено обучение, учене, преподаване*

Key words: *open education, learning, instruction*

„Отвореното обучение” е израз, който се употребява в дискусиите за модернизиране на обучението още от времето на Реформаторската педагогика в началото на ХХ век. Именно тогава традиционното фронтално обучение се подлага на остра критика и започва търсенето на нови организационни форми. Сред най-известните са Йена-план, методът на проектите, естетическото художество, самостоятелната работа на Гаудих, трудовото училище на Кершенщайнер, Валдорфската педагогика. От тогава до сега идеята за отварянето на обучението се развива непрекъснато.

Като втори етап условно може да се посочи началото на 80-те години на ХХ век, когато се правят опити за въвеждането на отвореното обучение в практиката на масовото училище. Именно тогава се предлага реструктуриране на организацията на учебния ден и традиционното понятие „учебен час” отстъпва на „работните фази”. Така учебният ден се разпределя приблизително по следния начин:

- „сутрешен кръг”, в рамките на който се обсъждат кратко задачите и проблемите за деня;
- фаза за самостоятелно учене;
- фаза за активно фронтално обучение;
- почивка;
- втора фаза за активно фронтално обучение;
- обедна почивка; фаза за повторение и упражнение;
- почивка;
- занимания по интереси; общи занимания за всички с акцент върху развлекателния характер на дейностите.

Третият етап се проявява на границата между края на ХХ век и първите години от ХХІ, когато се разработват и прилагат основните форми на отвореното обучение във всички видове училища. Именно тогава се разгръщат проекти за създаване на практически образци и теоретично обосноваване на формите групов пъзел, работа по станции, седмично планиране на учебната работа, инсцениране, обучение чрез значими примери от историята на науките, метод на проектите, дейности в работилница, учене чрез откриване, обсъждане на казуси (Wiechman, 2002).

Така описаното развитие на „отвореното обучение” разкрива две много важни негови **характеристики**: едната е свързана с усилията на учителя да „отстъпи” своето водещо място и да даде възможност на ученика да бъде много по-активен, отколкото при организирането на фронталното обучение; другата се отнася до създаването на предпоставки за саморегулиране процесите на учене от ученика. Именно тези две особености на „отвореното обучение” го правят интересно за съвременната теория и практика. В теоретичен план се налага обяснението на поне две категории: отворена учебна ситуация и индивидуален стил на учене. В практически план е важно да се посочат някои конкретни правила за неговото организиране в рамките на обичайното училищно ежедневие.

В отворените учебни ситуации протича съчетаване на различни методи и стратегии за работа на учителя с учениците. В тях по естествен начин се свързват мисленето, действието и емоционалното преживяване. Отговорността за протичането на обучението се пренасочва към ученика, докато учителят поема ролята на „мъдрият наблюдател”, на координирация индивидуалното или груповото участие. Възможностите за индивидуално-лично или групово - лично идентифициране се разширяват, а заедно с това се създават и антропологически значимите предпоставки за максимално проявление на заложбите и способностите на учениците. Постиженията им стават еднакво зависими от индивидуалните изяви и от уменията им да създават социални контакти с другите от класа. В резултат на това ученето става по-задълбочено.

Ако се следва класификацията на Уебб (Hess, 2006) в отворените учебни ситуации учениците достигат до второ и трето ниво на задълбоченост, а именно: до усвояване на умения и знания и на краткосрочни стратегии за мислене (първата и четвъртата степен са съответно възпроизвеждане и разширено мислене). Тези две нива променят качеството, както на самото учене, така и на учебното постижение. На второ ниво ученикът решава проблеми, допълва, конструира отговори, илюстрира, предвижда, събира факти, използва знанията си. На трето ниво ученикът дискутира, обсъжда, проучва, преценява, претегля, задава въпроси, мисли задълбочено, взема решение, аргументира, сравнява, подбира.

Отворените учебни ситуации имат още едно предимство – те правят възможно, провеждането на обучението, както в съответствие с еднаквите, така и с диференцираните цели. Първите осигуряват усвояването на минимума от знания и умения, задължителни за всички ученици; вторите – разширяват съдържанието на обучението и благоприятстват индивидуализирания подход към формулирането на учебните задачи и критериите за оценяване на тяхното изпълнение.

Така описани, отворените учебни ситуации променят трите измерения на обучението като цяло: организационни, методически, съдържателни, социални и личностни (Benner, Ramseger, с. 24,1981). В организационен план обучението вече може да протича не само в „подредената” класна стая, но и при промяна на традиционното разположение на мебелировката вътре в нея или изцяло извън нейните граници – в парка, в гората, в работилницата и т.н. Обучението нарушава своя 45-минутен такт и продължава, колкото е необходимо и колкото трае интересът на учениците към извършваната дейност. Методическата отвореност се проявява чрез използването на широкия спектър от методи на обучение като се започне от традиционните разказ, наблюдение, демонстрация, премине се през усвояването на операции и понятия и се стигне до решаването на проблеми, отработването, упражнението и прилагането на знанията и уменията. Съдържателното отваряне се свързва с подбора на широк кръг от знания и умения, които могат да надхвърлят заложеното в учебните програми и учебниците като вниманието на учениците се насочи към междупредметните връзки и мета-стратегии за използване на изучаваното. Социалната отвореност се отразява не само върху подбора на формите за организиране на учебното взаимодействие – фронтално, групово, индивидуално, а и върху съучастието в планирането и провеждането на съответните стъпки. Личностната отвореност променя взаимоотношенията между учителя и ученика; те се приближават до разбирането за емпатийното взаимодействие, до „стопяването” на „Аз” в „Ти”, както навярно би се изразил М.Бубер.

Индивидуалният стил на учене е вторият фундамент за „отвореното обучение”. Неговото дефиниране е относително трудна задача, защото различните автори използват различни гледни точки. Например, Граша поставя в основата на своята класификация интеракцията, Бигс и Майер – екстривертната и интровертната нагласа, докато Колб – използва източниците на опита (действие, наблюдение, чувство и мислене). Общото между тях е

фактът, че те описват индивидуалния стил на учене като един вид типично поведение, което може да се установи и измери по съответния начин. В този смисъл те са полезни за учителя, който е решил да провежда обучението си „отворено”. Независимо, коя от концепциите за индивидуалния стил на учене ще избере, учителят е в състояние да адаптира своите стратегии на преподаване в зависимост от установените особености на учениците в неговия клас. Ритмизирането на „отвореното обучение” се проявява чрез редуването на три основни фази: предварително осмисляне на „индивидуалните планове за действие”, практическо осъществяване и индивидуално оценяване на резултата от него (Baas et.al., 2014, с.34). Свързването между тези отделни стъпки в един общ „колаж” или „хармонизирането” им чрез един общ тон в учебната дискуссия ще направи обучението значимо едновременно за отделния ученик и за класа като цяло. Измерването на постижението би протекло в два плана: индивидуален и групов, което несъмнено означава осъществяване на дидактическите действия на ново, по-високо качествено равнище.

Направеното описание на най-важните характеристики на „отвореното обучение” показва, че то би могло да се определи като нова дидактическа парадигма. То променя разбирането за всички основни категории, известни ни от моделите на духовно-научната дидактика, дидактиката като теория на ученето, дидактиката като теория на информацията и комуникативната дидактика. Теоретизирането на „отвореното обучение” насочва към необходимостта от обосноваването на **конструктивистката дидактика**. Резюмирането на основните идеи в нея показва, че те се отнасят до следните характеристики на обучението:

- ✓ Индивидуализиране на процесите на учене чрез използване на широк спектър от дидактически средства. Опората върху петте сетива или стимулирането на интуицията, използването на критичното мислене или на визуалните средства за аргументиране на собствено мнение, усвояването на знанията на малки и последователни логически стъпки или чрез представянето на една цялостна стратегия са все различни пътища за достигането до високите равнища на учебна успеваемост.
- ✓ Разнообразяване формите на активност на ученика: то обхваща не само когнитивната сфера, но и участието на цялото тяло, духовните практики. Натрупването на опит и усвояването на знания се явяват резултат преди всичко на индивидуалните усилия на ученика.
- ✓ Цялостен подход към учебното съдържание: учебните предмети са важни не сами по себе си, а като елементи на едно синкретично мислене, израз на способността да се откриват връзките между явленията, да се обяснява сложността на взаимовръзките между причините и следствията, на уменията да се свързва конкретното с абстрактното.
- ✓ Ритмизиране на обучението, надхвърлящо ограниченията на 45-минутния час. Търсенето на „еднакви фигури” в протичането на позна-

вателните процеси, повторението на определени дейности в рамките на учебния срок или учебната година, създаването на ритуали на класа, на училището, на момичетата и момчетата би допринесло за създаването на синхрон във времето и пространството за всички участници в обучението.

- ✓ Автентичност на обучението: „извеждането” на обучението отвъд суховатото представяне на предварително систематизирани факти, насочването към откривателството, към креативността, към съучастието на учениците би осигурило придобиване на знания и опит, които наподобяват житейските познания, което от своя страна би ги направило полезни и лесно приложими във всекидневния бит на „порастващия човек”.

Отварянето на обучението, както отбелязва Брюгелман, не трябва да се разбира като произволно и хаотично извършване на едно или друго дидактическо действие. Точно обратното – според него то служи за постигане на три **основни цели**:

- „отваряне”, за да се уважат различията между учениците;
- „отваряне”, за да се разшири опитът на всеки ученик и
- „отваряне”, за да се допринесе за вземането на решение какво е постигнато и да се поеме отговорността за него (Brügelmann, 1999).

Съобразяването с първата цел означава да се отчитат всички възможни източници на различия между учениците. Те могат да произтичат според автора от биографията, от стила на учене и от темпото при изпълнение на учебните задачи и усвояването на съдържанието. Втората цел предполага внимателен подбор на източниците и средствата за осъществяване на ученето. Те служат като „мост” между знанието и незнанието и улесняват намирането на онези кратки „пътечки”, които ще осигурят нов опит за всеки ученик. Третата цел приближава ученика към очакванията на обществото. Чрез нея се съхранява функцията на учебните програми и учебния план като ориентири за усилията и отговорността на учениците и учителите за постигането на онова, което би било полезно и за другите, а не само за самите тях.

Направеното дотук описание на „отвореното обучение” само скицира въпросите, които то отправя към педагогическата практика. Ако приемем логиката на отварянето за правилна, то тогава трябва да потърсим отговорите за това какво означава педагогическо майсторство; дали трябва да се изработят стандарти за общи умения и междупредметни знания или за отделните учебни предмети; какви функции да изпълняват – да измерват индивидуалния напредък, да отчитат спецификата на групите ученици или да измерват постиженията по признака възраст; как да установим каква е спецификата на контекста, в който протича обучението; да следваме „хода на обучението” или да създаваме „пространство за ученето”.

Вероятно задаването на въпроси би могло да продължи...Защото възприемането на „отвореното обучение” означава преосмисляне на всички основни идеи, познати ни в класическите дидактически теории и създаване на нова систематика, вливане на ново съдържание в категориите преподаване, учене и тяхното оценяване, както от преките участници в тях, така и от „външните” представители на обществения интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R., Segers, M.**(2015).The relations between Assessment for Learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use.*British Journal of Educational Psychology*, 85, 33-46.
2. **Benner, D., Ramseger, J.**(1981). Wenn die Schule sich öffnet.Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck.Weinheim: Juventa.
3. **Brügelmann, H.**(1999). Die Öffnung des Unterrichts muß radikaler gedacht, aber auch klarer strukturiert werden. <http://bidok.uibk.ac.at/texte/bruegelmann-radikal.html> (HTMLVersion) Stand: 16. Aug.1999
4. **Hess, K.**(2006). Cognitive complexity:Applying Webb DOK levels to Bloom's Taxonomy. National Center for Assessment, Dover, NH: <http://www.nciea.org/publications/>
5. **Wiechman, J. u.a.**(2002). Zwölf Unterrichtsmethoden. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Автор: Нина Димитрова Герджикова, доцент, доктор – ПУ”Паисий Хилендарски” – Филиал Смолян; имейл: nina.gerdzhikova@yahoo.de