

Наръчник

Обучение за обучители

Използване на неформално учене и интерактивни
методи в Младежката работа

Неформално учене за заетост

Проект: 2014-1-BG01-KA205-001743



DreamsforLife



Въведение	5
<i>Резюме</i>	5
<i>Какво има в наръчника</i>	7
Част 1 Общи понятия	10
<i>Неформално учене, младежка работа и компетенции</i>	11
<i>Качество на неформалното образование и обучение в европейската младежка работа</i>	12
<i>Какво е учител Етика, морал и отговорност</i>	17
Част 2 Теоретична рамка	19
<i>Най-влиятелните теории за ученето</i>	20
<i>Пирамида на ученето</i>	23
<i>Типове преподаване</i>	23
<i>Холистично преподаване и учене</i>	24
<i>Теория на самонасочено обучение</i>	28
<i>Теория за Множествената интелигентност</i>	36
<i>Теория за Социалното учене и Аз-ефективност</i>	39
<i>Теория за Експеренциалното учене</i>	47
<i>Модел за стиловете на учене</i>	52
<i>Обучение чрез преживяване</i>	57
<i>Мотивация за учене</i>	65
<i>Учебен Поток</i>	67
<i>Четири етапа на компетентност</i>	68
<i>Ключови компетентности за Учение през целия живот</i>	69
<i>Фасилитиране, Коучинг, Менторство и Обучение: Какви са разликите?</i>	72
<i>Етапи в развитието на младежите</i>	78
<i>Характеристики на възрастните учащи</i>	80
Част 3 Практически умения	82
<i>Залагане на учебни цели</i>	82
<i>Таксономия на учебните цели</i>	83
<i>Групова динамика и учене в социална среда</i>	86
<i>Работа с групи</i>	87
<i>Фази на груповата динамика</i>	94
<i>Задаване на групово упражнение</i>	100
<i>Комуникация</i>	103
<i>Работа в екип от учители</i>	109
<i>Изкуството на съвместната работа</i>	110
<i>Активен преглед</i>	115
<i>Дебрифинг на учебни активности</i>	121
<i>Шестте фази на дебрифинг</i>	127
<i>Методи за обучение</i>	131
<i>Тренинг дизайн</i>	134
<i>Построяване на учебна програма</i>	135
<i>Процесни активности</i>	137
<i>Общи съвети за образователните сесии и програма</i>	139
<i>Оценка на учебни резултати</i>	140
<i>Помощни учебни средства</i>	142
Контакти	155

Съставители:

Огнян Гъдуларов, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“)

Богдан Романика, Румъния(Dreams for life)

Съвети и препоръки:

Теодор Василев, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“)

Превод и редакция:

Донка Калчева, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“)

Десислава Банева, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“)

Илюстрации:

Яника Сироя

Виктория Бедо

Кристина Булут

Нора Шафер

Марк Вайс

Дизайн:

Огнян Гъдуларов, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“)



Този наръчник съдържа голямо количество авторска информация, базирана на дългогодишния опит на авторите в сферата на неформалното учене (НФУ) и интерактивното преподаване за деца, младежи и възрастни. При съставянето му е използвана и много информация от различни източници – изследвания, доклади и научни публикации, свързани с темата. В него комбинираме практическия опит с теоретичните концепции като обединяваме много теми, голяма част от които не са често засягани в сферата на НФУ и младежкия сектор. При разработването на наръчника сме се постарали да не повтаряме теми и информация, които са публикувани и достъпни в средите на неформалното учене и в младежката работа.

Огнян Гъдуларов (роден 1974 г. в България) работи като младежки работник и обучител на деца, младежи и възрастни от 2007 г.

Специализира е в темите - лично развитие, мотивация, младежки проекти и доброволчество. Активен е в областта на интерактивното преподаване и екологичното образование.

Сертифициран обучител на обучители, той е експерт в провеждането на приключенски програми, основани на методите на ученето чрез преживяване и образованието на открито. Огнян е част от обучителите към българската национална агенция на "Еразъм +" и мрежата от обучители на Salto EuroMed. Работил е като бизнес



на

Богдан Романика (роден през 1986 г. в Румъния) е отдаден младежки работник, обучител и координатор на НПО. Активен е в младежката сфера от 2008 г. От тогава участва активно в широк спектър от

образователни дейности, свързани с обучение чрез преживяване и приключение, човешки права, социално-образователна анимация, гражданство, лично развитие, професионално ориентиране и т.н.

Посветил се е на следните области: подпомагане на младите хора да се открият, насърчавайки ги да имат големи мечти, работа с младежи по изготвяне на лични планове за действие, чрез които да работят за постигането на мечтите и



активно



обучител от програми с 2007 г. до 2013 г, по фокус върху екипна ефективност, продажби, презентационни умения и обслужване на клиенти. Участва активно в организиране на събития, свързани с корпоративната социална отговорност на различни фирми.

Любимите му теми са: устойчивост и отговорна консумация, духовна интелигентност, обучителен дизайн, антиглобализация, социална промяна и човешки права.



идеалите През 2012 г. Богдан става член на румънската общност от обучители към "Младежта в действие" и в момента е активен в мрежата от румънски обучителни към Еразъм +. Професионалната му енергия е разделена в три области: организацията, която основава през 2011 г, наречена : "Dreams for Life" („Мечти за живот“), румънската национална агенция за Еразъм + и работата на свободна практика. През последната година се развива в областта на еко психологията и еко ориентираното развитие

Настоящия наръчник е един от начините да се засили влиянието на НФУ в подготовката на младите хора за тяхната социална и професионална реализация, както и е инструмент за повишаване значението и качеството на младежката работа. Създаването на Наръчника „Обучение на обучители – използване на НФУ и интерактивни методи в младежката работа“ е обучителен продукт, който липсва в страните със слабо развит младежки сектор и НФУ (каквито са България и Румъния – партньори по проекта за изработка на наръчника). Поради ранната фаза на развитие на младежкия сектор и

младежката работа в тези държави помагалата, насочени към неформално учене все още са ограничени и недостатъчни. Липсата на адекватна обучителна рамка за подготовка на младежки работници в сферата на формалното образование води до недостатъчно използване на капацитета на работещите в сферата. Чрез настоящия наръчник се запълва една от празнините в младежкия сектор, а именно необходимостта от методологии за подготовка на обучители, способни да обучават младежки работници.

РЕЗЮМЕ

Този наръчник е разработен в резултат на сътрудничеството в младежката сфера на експерти от България и Румъния в рамките на проекта "Неформално учене за заетост" - 2014-1-BG01-KA205-001743, финансиран от Европейската програма Еразъм + по ключова дейност 2.

Наръчникът е част от цялостен модел за интервенции в областта на развитие на компетенциите на младите хора, които да подпомогнат тяхната реализация на пазара на труда и социалното им включване и участие.

Прилагането на *Модела за интервенции* (виж. Модел за интервенции към материалите по проекта) разработен и тестван в рамките на проекта и довел до разработването на настоящия наръчник има потенциал реално да подпомогне подобряването на качеството и стандартите на младежката работа, а чрез това и за разрешаване на предизвикателствата пред младите хора. Процесът на качествена подготовка на младежки работници, които да предлагат адекватни обучителни услуги на младежите е ключа към връзката на образователната система с младежката работа. Комбинирането на потенциала на формалното образование и неформалното учене може да помогне за това да се развият пълноценни млади хора, разкриващи пълния си потенциал и създаващи справедливо общество с мисъл за бъдещето.

Моделът за интервенции (виж Обща методология "НФУ за заетост") представя изчерпателно натрупания опит на организациите и експертите, участвали в подготовката му и включва различни теории за учене. Процесът на обучение на обучители, младежки работници и младежи се основава на принципите на неформалното учене, но е обогатен и с други концепции от интерактивното преподаване и съвременната педагогика. Такива концепции, включени в процеса са – *Множествената интелигентности, Социо-когнитивното учене, Обучението чрез преживяване, Стилете на учене, Етапите на развитие, Аз-ефективността* и др. Всички тези поддържащи концепции са включени в наръчника „Обучение на обучители - използване на неформалното учене и интерактивни методи в младежката работа“. В този *Модел* поставяме акцента върху работата с младежите и неформалното учене. Концепцията за предложени мерки се базира на резултатите от проведено подробно предварително проучване. Включените мерки могат да бъдат адаптирани и прилагани на различни нива (местно - училища, общности, НПО; регионално - община, град; национално - държави). Така се предоставя възможност резултатите от проекта да бъдат заимствани и ползвани като реален инструмент за интегриране на младежката дейност и неформалното учене на различни нива, с цел преодоляване на проблемите на младите хора.

Общата рамка на модела, разработен в рамките на проекта се основава на следните стъпки:

- Анализ на областите, в които формално образование не предоставя практическите умения, от които младите хора се нуждаят, за да намерят работа или да постигнат социална стабилност - проучване, изследване или наблюдение;
- Разработване на програми за обучение, базирани на неформалното учене, за да се осигурят съответните компетенции;
- Подготовка на експерти-обучители, които да обучават и подкрепят младежките работници в пряката им работата с младите хора;
- Подготовка на младежки работници за предоставяне на програми за млади хора, интересувачи се от темата;
- Поддържащи процеси на всяко ниво чрез предоставянето на методологии и насоки по отношение на НФУ, съвременната педагогика и интерактивното преподаване.

За да се осигури траен ефект и използване на резултатите от *Модела* за интервенции е създаден набор от материали за подпомагане на процесите му.

1. **Обща методология "Модел за интервенции"** - пълно описание на процеса и съвети за прилагането му;
2. **Методология "Обучение за обучители"** - описание на процеса на обучение за подготовка на обучители за работа в младежката работа;
3. **Наръчник "Обучение за обучители - Използване на неформалното учене и интерактивни методи в младежката работа"** - обучителен наръчник, допълващ гореспоменатата методология;
4. **Набор от средства за изпитване и оценяване** - инструменти за оценка, които да бъдат използвани в процеса на прилагане на методологията "Обучение за обучители";
5. **Методология "Обучение на младежки работници"** - описание на процеса на обучение за подготовка на младежки работници, които извършват младежка работа;
6. **Наръчник "Обучение на младежки работници - използване на неформалното учене и интерактивни методи в младежката работа"** - обучителен наръчник, допълващ горепосочената методология;
7. **Набор от средства за изпитване и оценяване** - инструменти за оценка, които да бъдат използвани в процеса на прилагане на методологията "Обучение на младежки работници".

Чрез разработването на наръчниците, се осигуряват обучителни материали за провеждане на дейностите, определени в общата методология. Наръчникът "Обучение за обучители" е на разположение в интернет за безплатно ползване и разпространение.

Подбора на темите в настоящия наръчник е резултат от многогодишната работа в сферата на неформалното учене на експерти от България и Румъния. В двете страни няма релевантни публикации, засягащи темата за неформалното учене, както и за обучението на обучители. На европейско ниво учебните материали и публикации по темата са малко и доста повърхностни по отношение на педагогическите подходи, на които се обръща внимание.

Екипът от експерти създаде задълбочен подбор от теми и подходи, отговарящи на нуждите на бъдещите обучители в сферата на НФУ и младежката работа на база на своята практика във формалното и неформалното образование, множеството споделени мнения на специалисти и различни изследвания по темата.

Една от основните цели на този наръчник е да обогати неформалното учене и разбирането на обучителите за използването на съвременни учебни подходи с цел повишаване на учебните резултати.

С него искаме да задълбочим познанието за процеса на учене отвъд простото поддръжане на учебни инструменти (или игри) и да го доведем до ниво на концепции и процеси; да подпомогнем създаването на учебни програми, базирани на постигането на измерими учебни резултати, които същевременно подпомагат и отчитат индивидуалните особености и нужди на обучаемите; да подчертаем важността на груповите процеси, емоционалното състояние и средата за ефективността на тренинга.

За да постиганем това сме подбрали информация и източници, които отговарят на горните цели. Включили сме концепции, които не са широко известни в младежката сфера (както и във формалното образование) – *Множествената интелигентност, Социо-когнитивното учене, Обучението чрез преживяване, Стилете на учене, Етапите на развитие, Аз-ефективността* и др. От друга страна, не сме се фокусирали върху събирането и публикуването на активности, игри и инструменти, защото вярваме, че има достатъчно издадени подобни колекции, както и онлайн библиотеки. Малкото активности включени в наръчника са строго обвързани с информацията в него и са подбрани, за да демонстрират как теорията може да се приложи на практика.

Тематичната част на наръчника е разделена на 3 основни части:

Част 1 – Основни концепции – в която засягаме общите положения свързани с Младежката работа, НФУ и етиката на обучителя. Тук споделяме нашия опит и разбиране за процесите свързани с НФУ, принципите на работа и качествата на обучителите. Познаваме се и на базови документи в сферата на европейско ниво;

Част 2 – Теоретична рамка – където са описани основните теоретични концепции, свързани с процеса на учене, интерактивните методи и развитието на компетенции. Темите тук започват от най-основното знание за процесите и физиологията на ученето. Следват няколко теоретични модела, изискващи внимание във връзка с процеса на НФУ:

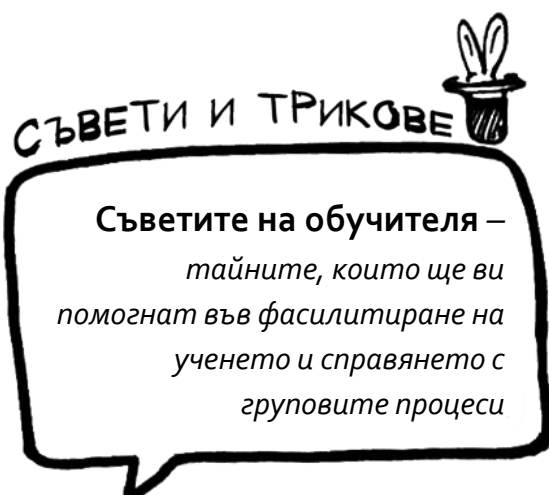
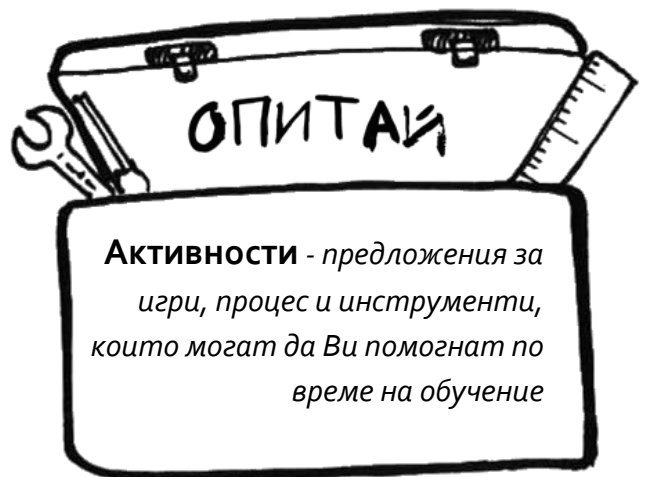
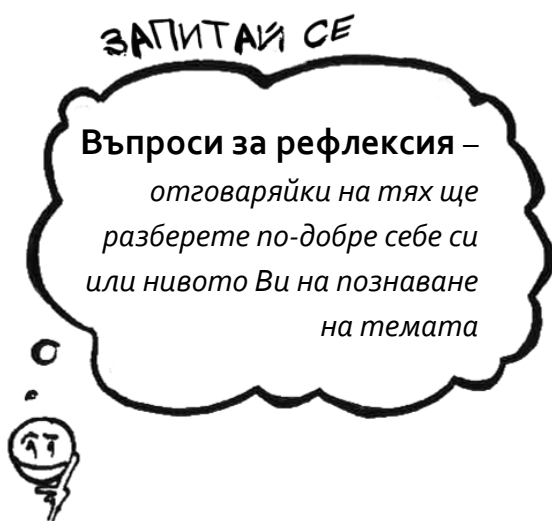
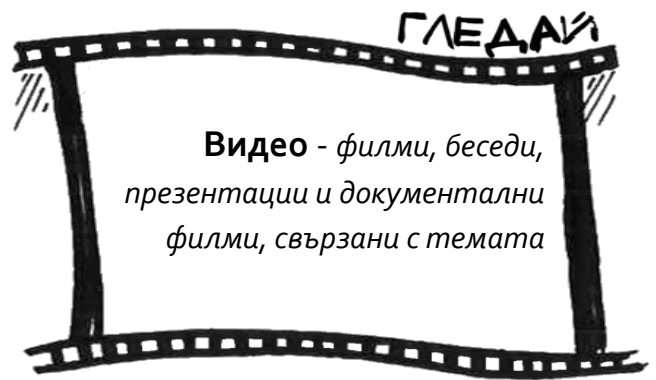
- *Теории за ученето, Пирамида на Едгар Дейл, Типове преподаване и Холистичен подход* – теми, поставящи основата на познанието как се случва процеса на учене в цялост и кои са важните съвременни тенденции в развитието на ученето;
- *Самообучение* – свързано с ключовите компетенции за учене през целия живот;
- *Множествена интелигентност* – отнасяща се до начина на възприемане и изразяване, както и до уменията за учене;
- *Социо-когнитивна теория и аз-ефективност* – даващи яснота за факторите, влияещи на развитието на личността в социална среда, ученето в група и методите за мотивация и повишаване на личната ефективност;
- *Учене чрез преживяване и стилове на учене* – основополагащи принципи в процеса на НФУ;

- *Поток и Мотивация* – способността за намиране на области, в които се разкрива пълния потенциал на обучаемите и личността като цяло;
- *Компетентности за учене през целия живот* – елементи на компетентността, как се развива и през какви стадии преминава в процеса на учене;
- *Фасилитиране, Коучинг, Менторство и Тренинг* – разграничаване на отделните методи на обучение и насоки за тяхното ефективно използване;
- *Етапи в развитието на младите и характеристики на възрастните обучаеми* – спецификата на възрастните периоди и как това се отнася към процеса на учене, възприемане и поведение в учебен процес;

Част 3 – Практически умения – където сме подбрали специфични инструменти и методи за приложение на теориите и концепциите при разработване и провеждане на обучителни програми:

- *Обучителни цели и таксономии* – как ефективно да поставяме цели на обучителен процес, да ги разграничаваме и да измерваме резултатите;
- *Групова динамика и работа с групи* – умения за разпознаване на стадията на развитие на групата, управлението на процесите и подпомагане ученето в социална среда;
- *Задаване на активности и комуникация* – основни правила как да задаваме активности и да комуникираме ефективно с обучаемите и колегите си;
- *Работа в екип обучители* – насоки за работа в екип от обучители, ползи и недостатъци от работата в екип, типове екипно взаимодействие в учебния процес;
- *Дебрифинг и активен преглед* – методи за подпомагане, насочване и задълбочаване на процеса на учене, осъзнаване и самонаблюдение при използване на ученето чрез преживяване;
- *Методи за обучение* – описание и анализ на най-разпространените методи за обучение;
- *Разработване на обучителни програми* – последователност при подготовката на програми, елементи на обучителния процес, логическа връзка и процесни активности – как да интегрираме елементите на обучителните цели, нуждите на обучаемите и груповата динамика в хомогенен и хармоничен процес;
- *Методи за оценка* – как да измерваме резултат от обученията в сферата на НФУ;
- *Помощни средства в обученията* – как да използваме снимки, истории, аналогии, карикатури и видео като инструменти, за да подсилим обучителния процес;

При подготовката на наръчника сме се опитали да го направим максимално подходящ за хора с различно ниво на опит в сферата на НФУ и да го адаптираме за използване от хора с различни стилове на учене и възприятие. За тази цел сме включили множество линкове към допълнителни материали онлайн, ресурси и видео. Подбрали сме подходящи цитати за вдъхновение, както и рефлексивни въпроси за самооценка. На различни места в наръчника ще намирате балончета за получаване на допълнителна информация, възможности за надграждане на знанията по темата и оценка на това какво знаем или за получаване на информацията по различен начин:



*Пожелаваме Ви ползотворно четене и нека знанията служат за добри каузи!
От създателите*

ЧАСТ 1 ОБЩИ ПОНЯТИЯ

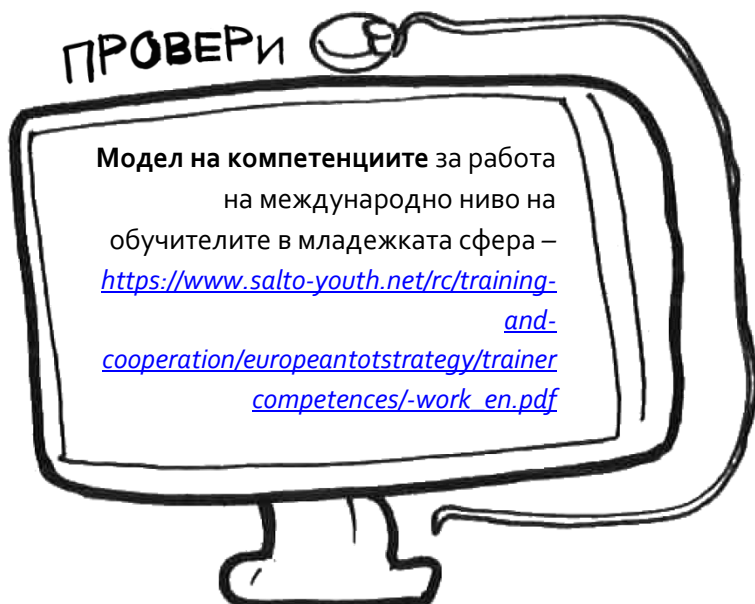
В училище има програма, В животът - не

Обучение - достигане до желания стандарт за изпълнение или поведение чрез инструкции и практика.

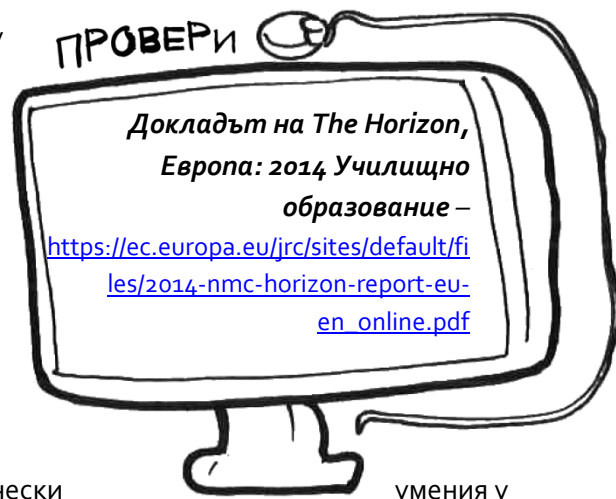
The Oxford Dictionary

Младежката работа е понятие, обхващащо широк спектър от дейности с и за младите хора, от социален, културен, образователен или политически характер. Все по-често тези дейности включват в себе си спорта и услугите за млади хора. Младежката работа принадлежи към областта на образованието извън училище, както и към специфичните дейности за свободното време, управлявани от професионални или доброволни младежки работници и лидери. Младежката работа се организира по различни начини (от организации, ръководени от младежи, младежки организации, неформални групи или чрез младежки услуги и държавни органи). Тя се предоставя под различни форми и с различни условия (напр. с отворен достъп, базирана на групи, основана на програма, надграждаща или самостоятелна), като формата и се определя на местно, регионално, национално и европейско ниво.

3239-та среща на Съвета на Европа за ОБРАЗОВАНИЕТО, МЛАДЕЖТА, КУЛТУРАТА И СПОРТА, Брюксел, 16-17 май 2013



В настоящия момент все по-силно се осъзнава пропастта между квалификацията, придобита от младите хора в рамките на формалната образователна система и тяхната житейска, социална и професионална реализация. Създават се и се предприемат все повече програми, стратегии и мерки за реформа на образованието, за да бъде то по-пригодно към съвременните деца и младежи както и към нуждите на съвременното общество. Голяма част от тези мерки са насочени не към фундаменталните знания, които се преподават в училище, а към практическите, меките и социалните умения, които не се преподават в него. Много съвременни изследвания показват недостига на такива практически умения у младите хора, излизащи от училище и от университета, като в същото време посочват важността им за професионалната и социална реализация на младежите. При организиране на обучения на своите служители все повече работодатели инвестират не толкова в експертни умения, свързани със спецификата на работата, а в обучения за меки умения (комуникация, презентационни умения, управление на времето и т.н.).



младите хора днес:

- развитие на практически компетенции, базирани на нуждата на обучаемия;
- пряка връзка с реалното приложение на наученото;
- гъвкавост и адаптивност на учебния процес;
- пълноценно въвличане на обучаемите;
- учене в социална среда и развитие на социални умения;
- холистичен подход;
- стимулиране на личната инициатива, автентичността и самоизявата на всеки участник и др.

По тази причина от няколко години на европейско ниво тече процес за повишаване на разпознаваемостта на уменията, придобити в рамките на НФУ. Все повече работодатели обръщат внимание на компетентностите, придобити извън образователната система – участие в проекти, доброволчество, организиране на събития и т.н. Все по-широката разпознаваемост на сертификата Youthpass също доказва значението на практическите компетенции за реализирането на младите хора.

В същото време неформалното учене с практическата си насоченост, връзката с реалния свят и атрактивността си за младите хора е все още недооценено като инструмент за преодоляване на горепосочените предизвикателства. НФУ е основен инструмент в младежката работа, подпомагащ младите хора в разкриването на техния потенциал, житейската и социалната им роля. Следвайки основните принципи на НФУ се отговаря на много от

нуждите на



НФУ. Все

КАЧЕСТВО НА НЕФОРМАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ В ЕВРОПЕЙСКАТА МЛАДЕЖКА РАБОТА

(Хелмут Фенс и Хендрик Отен)

Континуум на ученето:

Формално учене

Обикновено това са знанията, предоставяни от обучителна или образователна институция, структурирани по отношение образователните цели, времето за обучение или нужната подкрепа при обучение и водещи до сертифициране.

От гледна точка на учащия формалното учене е съзнателно.

Неформално учене

Учение, което не се осигурява от образователна институция и обикновено не води до сертифициране.

Въпреки това е структурирано (по отношение на обучителни цели, време за обучение или обучителна подкрепа).

От гледна точка на учащия неформалното учене е съзнателно.

Самостоятелно учене

Учение в резултат на ежедневните дейности, свързани с работата, семейството или свободното време. То не е структурирано (по отношение на обучителни цели, време за обучение или обучителна подкрепа) От гледна точка на учащия самостоятелното учене е съзнателно и обикновено не води до сертифициране.

Самостоятелното учене може да е умишлено, но в повечето случаи не е (т.е. е "случайно или спорадично")

Източник: Речник, Lifelong Learning Communication (Европейска комисия: 2001), използван от the Lifelong Learning Memorandum (Европейска комисия: 2000)

Характеристики на неформалното учене в младежкия сектор:

Общи елементи в съществуващите определения за неформалното учене

- преднамерено обучение;
- разнообразни контексти;
- различна и по-лека логистика при организирането и предоставянето му;
- алтернативни/допълващи форми на преподаване и стилове на учене;
- по-слаборазвито разпознаване на резултатите и качеството му;

Основни характеристики на неформалното учене

- балансирани съвместимост и взаимодействие между познавателните, емоционалните и практическите измерения на ученето;
- обвързване на индивидуалното и социалното учене, партньорства, ориентирани към солидарност и симетрични отношения между преподаване и учене;
- изисква участие и е фокусирано върху обучаемите;
- цялостно и ориентирано към процесите;
- близко до реалните житейски ситуации, ориентирано към учене чрез правене и преживяване, с помощта на межкултурни обмени и използвайки срещите като учебни средства;
- доброволно и (в идеалния случай) с отворен достъп;
- преди всичко цели да се предадат и практикуват ценностите и уменията на демократичния живот;

Неформални методи на преподаване/обучение и учене

- методи, базирани на комуникация: взаимодействие, диалог, посредничество;

- методи, базирани на дейности: опит, практика, експериментиране;
- методи, базирани на социалната среда: партньорство, работа в екип, работа в мрежа;
- методи, фокусирани върху индивида: творчество, откриване, отговорност;

Източник: Симпозиум за неформалното образование на Съвета на Европа: Доклад (2001)

Принципи за обучение в младежката сфера

- Центрираност върху учащия;
- Прозрачност;
- Споразумение между преподавателите и обучаемите за целите, съдържанието и методологията на обучението;
- Поверителност;
- Доброволно участие на учащите;
- Участие на учащите;
- Собствеността (припознаването) на ученето е на учащите;
- Демократични ценности и практики.

Принципи за обучение в младежката сфера

Ориентацията към обучавания и центрираността върху учащия/индивида са основополагащи принципи на обучението в младежката сфера. Тези принципи са тясно свързани с функцията, спомената по-горе, че неформалното обучение трябва да бъде близко до реалните житейски ситуации. Темите, съдържанието и целите на обучението трябва да бъдат основани на нуждите и интересите на учащите. Методиките, методите и местата за обучение трябва да са подходящи за участниците, като местата и времевите рамки трябва да са планирани така, че да осигурят максимални възможности за участие на целевите групи. Като обобщение: хората научават само това, което искат да научат и е по-добре, ако осигурените възможности са адекватни спрямо техните нагласи, способности и възможности.

Центрираност върху учащия, означава, че учащите/обучаваните са основните клиенти на обучителите. Този принцип е трудноизпълним. Обучителите могат да се сблъскат с разминаване между интересите на своите институционални клиенти (изпълнители/спонсори) и интересите на обучаемите. Един институционален клиент може да търси голям брой участници и бързо постигане на целите, определени от самия него (подход „отгоре-надолу“), докато участващите в обучението могат да имат различни цели и да се интересуват от личностното си развитие и развитие на компетенциите си, както и от промяната на структури, системи, връзките във властта и т.н. (които отразяват подхода „отдолу-нагоре“). Интересите в подобно „тристранно обучение“ трябва да се договарят ясно по отношение на възможността за разминаване между тях.

Това изисква обучителят да имат специална компетентност. В случай, че интересите на институционалния клиент и обучаемите са противоречиви и няма ясно договорено споразумение може да се стигне до "невъзможна мисия". В такъв случай обучителят трябва да помисли за възможността да не приеме съответния договор.

В пряка връзка с центрираността върху учащия са прозрачността и поверителността. **Прозрачността**, предполага, че целите на дейността по обучението/ученето, планираната методология, очаквания процес на обучение, както и евентуалните процедури за оценка, са ясно дефинирани, както са и известни и приети от учащите от началото. Такъв е случаят с много симулации, които се основават на неизвестно или неочакваното: те трябва да се представят ясно и категорично, така е учащите да могат да изберат дали да участват или не в конкретната обучителна единица (виж „Доброволно участие“ по-долу).

Поверителност означава, че каквото и да се случва по време на процеса на обучение/учение (включително оценката) е поверително и не се съобщава на хора, които нямат пряко участие в съответния процес. По-конкретно, това предполага, че институционалните клиенти (например работодателите на стажантите) не се информират за това, което обучаваните са казали или направили по време на учебна дейност без съгласието на заинтересованите лица, освен ако това е било договорено по-рано (виж „Прозрачност“). Примери за това могат да са също и писмените оценки или практиките и другите учебни елементи, които са достъпни не само за групата от обучавани, а и за по-широк кръг от хора.

Доброволното участие се прилага във всички видове неформално образование и обучение, следователно и в неформалните учебни дейности. Независимо от това, доставчиците на обученията и учителите могат да поставят условия в дадена учебна дейност, например, че цялостното участие в конкретна активност е условие за участие в друга. От гледна точка на принципа на прозрачност условията трябва да бъдат изговаряни в началото, както и какви са последствията от неучастието.

Участието на учащите има две страни. От една страна, то предполага задължението на обучаемите да участват активно и да се включат в учебните дейности и процеси, които са инициирани и фасилитирани от учителите. От друга страна учащите могат да участват в разработването на дейност за обучение/учене по време на процеса, включително и да променят целите, съдържанието и методологиите. Това може да доведе до възникването на деликатни ситуации, ако е в разрез с интересите и задълженията на учителите или институционалните клиенти или други заинтересовани страни (напр. спонсори). Ако споразумението не може да бъде договорено, може да се стигне до прекратяване на учебната дейност. Независимо от това, този принцип допринася за даване **на собствеността на учебния процес и резултатите** на обучаемите - основен принцип за осигуряване на мотивация на учащите и за постигане на устойчивост на резултатите от обучението.

Всички тези принципи са свързани с **демократичните ценности и практики**, които са в сърцето на младежката работа и обучението в европейски контекст. Очевидно е, че демокрацията може да бъде предадена и възприета само по демократичен начин - педагогическите подходи и процеси трябва да са съвместими и съгласувани със съдържанието. Това е едно от най-големите предизвикателства в обучението и преподаването като цяло и важи и за неформално образование и обучение в младежката сфера.

Връзка между учители и обучаеми

- Равенство и справедливост - партньори с различни роли, отговорности и компетенции;
- Уважение, признателност, оценка на способностите;
- Доверие;
- Сътрудничество;
- Реципрочност – учителите са също и учещи; обучаемите са също експерти в своите области.

Връзката между учители и обучаеми

Учителите и обучаемите са **партньори в учебния процес**, в който поемат различни роли и отговорности. Заедно те идентифицират потребностите от обучение и целите, съгласяват се за педагогически подход и методология, които обикновено се предлагат от учителите; отговорни са за създаването на адекватна рамка и условия за продуктивен учебен процес; обучаемите са отговорни за това да дават най-доброто от себе си и да инвестират пълния си потенциал за учене. Това предполага **симетрични отношения между обучение и учене**, които се характеризират със **сътрудничество, уважение, доверие, разбиране, справедливост и равенство** между учители и обучаеми. И двете страни признават, уважават и ценят взаимно своите качества, опит и компетенции в съответните области - педагогическите и образователни умения на учителите, компетенциите на обучаемите в работните им сфери и области.

Съществува също и измерение на **реципрочност**, където учителите са и обучаеми, спрямо съответния експертен опит и компетенции на обучаваните. От друга страна те се обучават в самия процес на преживяване на самата учебна дейност. Това предполага размисъл, оценка и анализ на учебните дейности и процеси, включително даването на обратна връзка от обучаемите.

Педагогически подход и методология

- разнообразие от методи, ориентирани към развитието на компетентности, които съчетават познавателни, емоционални и практически измерения на ученето;
- цялостни и процесно-ориентирани;
- обвързване на индивидуалното и груповото обучение;
- учене чрез преживяване;
- неяснотата и кризисните ситуации се приемат като възможности за учене;
- използване на межкултурни срещи като учебни възможности;
- самонасочени, социално-фокусирани, интерактивни методи и методи базирани на активността.

Педагогически подход и методология

Поради факта, че една от основните цели на обучението в младежката сфера е **развитието на компетенции**, които съчетават знания, нагласи и умения, необходими за работата с младежите, педагогическият подход предполага микс от **познавателни, емоционални и практическите измерения на ученето**, който налага необходимостта от използването на разнообразни методи. Поради многостранния характер на необходимите компетенции, които следва да се развиват този подход трябва задължително **да е цялостен и процесно-ориентиран**.

Той свързва **индивидуалното обучение и самообучението** (свързано от своя страна с принципа на Центрираност върху обучаемия, който трябва да се подкрепя чрез развитие на компетенцията за учене) с **обучението в групи** или взаимното обучение на базата на социално взаимодействие и социално-фокусирани методи и обучението един от друг, включително работа и **учене в екип, партньорства и мрежи**. Последното се отнася и за учителите, които в обученията за младежки работници на европейско ниво работят в екипи и развиват умения в този контекст и чрез практиката си.

Личностното, междуличностното, социалното и межкултурното измерение на придобиването на компетенции изисква **подход на учене чрез преживяване**, а именно учене чрез правене, където практическото опит е отразен и анализиран, а наученото се прилага на практика в бъдещето. Ученето чрез преживяване включва преминаването през нови и непознати ситуации. Понякога води до неяснота, напрежение или дори криза, които в същото време могат да създадат нови възможности за учене. Това се отнася по-специално, за **межкултурните срещи**, които играят важна роля в младежката работа и обучението на европейско ниво и често се използват като учебни средства. Този педагогически подход изисква методология, която включва по-самостоятелни, социално-фокусирани, интерактивни и базирани на дейностите методи.

Стандарти за качество:

Стандарти за качество на неформалното образование и обучение

- Дейността е подкрепена от основните принципи и практики на неформалното образование.
- Дейността отговаря на установените нужди в общността.
- Дейността е съзнателно концептуализирана и рамкирана, за да посрещне идентифицирани и подходящи цели, както и за да се даде възможност за неочаквани резултати.
- Дейността е добре проектирана, планирана и извършена в образователно и организационно отношение.
- Дейността е адекватно обезпечена откъм ресурси.
- Дейността използва ресурсите си ефективно и ефикасно.

- Дейността се наблюдава и оценява.
- Дейността припознава и прави видими последствията и резултатите си.

Стандарти за качество на европейско ниво на неформалното образование и обучение в младежката сфера

- Дейността интегрира принципите и практиките на межкултурното обучение
- Дейността допринася за постигане на целите на политиките на европейско ниво, насочени към младежката сфера.

Адаптирано по Helmut Fennes and Hendrik Otten (2008): *Quality in non-formal education and training in the field of European youth work* (Хелмут Фенс и Хендрик Отен (2008) *Качество на неформалното образование и обучение в сферата на европейската младежка работа*)



СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ

Основни характеристики на обучението, основано на принципите на НФУ

- Процес, ориентиран към развиване на практически умения;
- Проектиран според нуждите и опасенията на обучаемите;
- Отговарящ на опита на учащите и на ситуации от реалния живот;
 - Използва се холистичен подход - емоция, интелект и практика;
 - Доброволно участие и ангажираност в процеса на обучение;
- Съдържа елементи за овластяване на младите за социалното им включване
 - Устойчиво учене базирано на дългосрочно развитие на съзнателност, нагласи и поведения;
- Базирано е на социалното обучение (ученето в група), което води до социално и личностно развитие;
 - Напредъкът на учащите се измерва индивидуално, а не с общи тестове;
- Основано на ценности, правата на човека и взаимното разбирателство, сътрудничество и подкрепа.

ГЛЕДАЙ

Рита Пиерсън

Всяко дете има нужда от герой (Every kid needs a champion)

Рита Пиерсън, учителка с 40г стаж веднъж чула колега да казва „Не ми се плаща, за да харесвам децата“.

Нейният отговор бил „Децата не учат от хора, които не харесват“. Вдъхновяващ призив към учителите да вярват в учениците си и да се свързват истински с тях на човешко и лично ниво –

http://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion#t-24412

Образоването на ума, без да се образова сърцето, не е образование.

Аристотел

Ролята на учителя е изключително отговорна и предизвикателна. Понякога може да бъде трудна и изтощителна. Но тя винаги е изпълнена с динамика и нужда от постоянен фокус и концентрация.

Успешният учител познава много добре личните си качества, силните си страни и недостатъци и отговорно и всеотдайно се стреми да даде максимума от себе си в процеса на личностно развитие на своите обучаеми, винаги обръщайки внимание на техните нужди и състояние.

В тази обществена роля, работейки с хора и изпълнявайки обучителни цели учителят винаги е подложен на оценката от обучаемите, общността и социума. Затова етиката, морала и отговорността при изпълнение на задълженията са от основно значение за резултатите от неговата работа. Най-силните инструменти, с които учителя разполага в работата си с околните са **личния пример и вдъхновението**, които излъчва и предава на обучаемите. Чрез следване и утвърждаване на ценностите си и чрез автентичност на работата си учителят е способен да подпомогне дълбока промяна на нагласите и поведението им.

Методите, които се използват в НФУ са мощен инструмент в ръцете на учителите, с който да променят хората около тях и обществото като цяло. По тази причина отговорността за използването на този инструмент е голяма. Голяма е и отговорността за собственото поведение на учителя във всяка ситуация

в и извън учебния процес, защото поведението може да доведе до значими последици за обучаемите и околните. Учителят трябва през цялото време да разбира основната цел на работата си, която е подобряване на ситуацията на младите хора, чрез подпомагане процеса на личностното им развитие и социална реализация и да помни, че това е основният му фокус. Основния принцип, на който е подчинена работата на учителя в младежката сфера е **„Всичко е заради тях!“**

(младите хора). И това е посоката, която е важно да следва при изпълнение на своите задължения и при моделирането на собствения си процес на развитие и усъвършенстване. Това е посоката, която често води

до крайно изтощение, работа по 24 часа на ден, изисква пълна мобилизация и всеотдайност, за да отговори на нуждите на обучаемите.

Спазването на принципа за **„дистанцирана близост“** е още един елемент от работата на учителя – да бъдеш толкова близо до обучаемите, че да заслужиш тяхното доверие, но да не прекрочваш границата на професионалното отношение и възпитание. Приемането на хората с всички техни особености, различия и индивидуалност е основополагащо за създаването на равнопоставеност в учебния процес.

Поддържането на връзката с обучаемите, независимо от тяхната индивидуалност демонстрира нивото на това приемане.

Моделирането на груповия учебен процес, емпатията към хората, способността за потушаване на конфликти и постоянното всеотдайно отношение към обучаемите и учебния процес правят от учителя – Учител!

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



Личен пример и вдъхновение

Най-силните инструменти, с които разполагаме в нашата работа са само два – ЛИЧЕН ПРИМЕР и ВДЪХНОВЕНИЕ. Всичко останало може да се научи и развие като знания и умения, но най-важното, с което работим са образа и примера, който даваме на хората около нас. Вдъхновявайки ги ние им даваме крила да постигнат каквото поискат. Казано с едно изречение „Прави това, което проповядваш!“ („Practice what you preach.“)

Когато сте наясно с ценностите си, Взимането на решения става по-лесно

Рой, Е. Дисни

Етичният учител е човек, който:

- учи през целия живот;
- е посветен на собственото си (професионално) развитие;
- е ангажиран (професионално) с развитието на другите;
- осъзнава рисковете, които обучението представлява за учещите и ги управлява;
- споделя знания и умения с другите;
- намира баланса между близост и отчужденост с участниците;
- може открито да е саморефлективен и критичен;
- представя коректно умения и програми;
- е чувствителен към нуждите на учещите;
- използва съдържание и процеси, съответстващи на наличните умения;
- създава благоприятна среда за учене.

(Адаптирано по Пейдж 1993)

Източник - T-Kit 6 - Training Essentials –публикация на Съвета на Европа, F-67075 Страсбург Cedex, октомври 2002

Ключови характеристики на успешния учител:

- Способност да показва одобрение и приемане на обучаемите;
- Способност да събере групата заедно и да контролира процеса, без да ограничава или да я уврежда;
- Стил на преподаване и общуване, чрез които се генерират и използват идеите и уменията на участниците;
- Познания и опит по темата;
- Способност да организира, така че да осигури ресурси и логистиката да протича гладко;
- Умения за идентифициране и решаване на проблемите на участниците;
- Ентусиазъм към темата и капацитет, за да я представи по интересен и увлекателен начин;
- Гъвкавост при посрещане на променящите се нужди на участниците.

(Адаптирано от Прети и др. 1995)

Източник - T-Kit 6 - Training Essentials –публикация на Съвета на Европа, F-67075 Страсбург Cedex, октомври 2002

ЗАПИТАЙ СЕ

Проверете ценностите си:

- ☉ Кои са изконните ви **ценности като учител?**
- ☉ Можете ли да се определите като **добър социален модел за подражание?**
- ☉ Следват ли принципа „**Прави това, което проповядваш**“
 - ☉ Свободни ли сте в изборите си и **отговорни за решенията си и последствията от тях?**

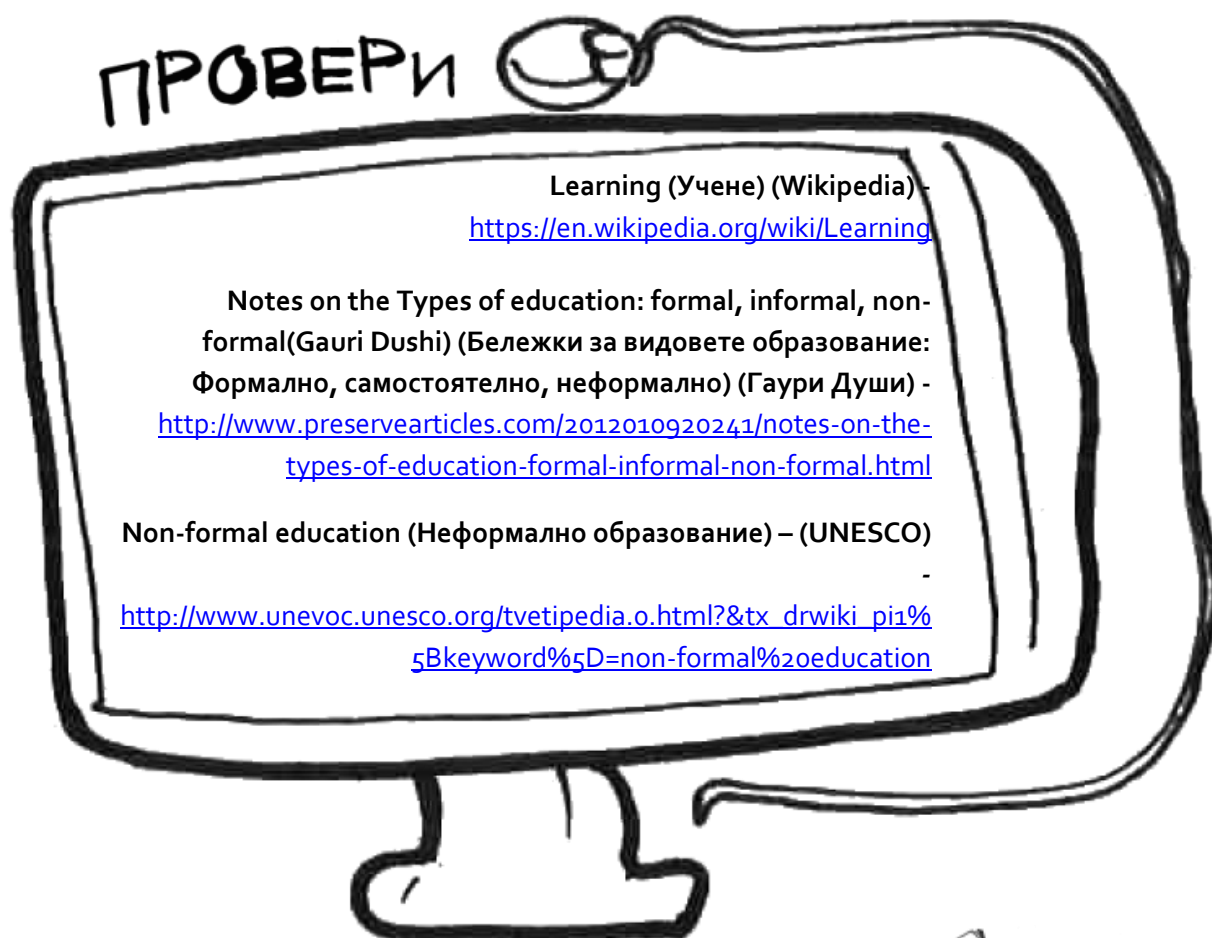


ЧАСТ 2 ТЕОРЕТИЧНА РАМКА

Краиният резултат от истинското учене е промяната.

Теории за ученето са концептуални рамки, описващи как се усвоява, обработва и запазва информацията по време на учене. Когнитивните, емоционалните и заобикалящите влияния, както и предишния опит, всички те играят роля за това как се придобива или променя разбирането или миогледа и как се запомнят знанията и уменията.

Уикипедия



Ученето се определя като процес, който обединява личния опит и влиянието на средата, в който се придобиват, обогатяват или модифицират знанията, уменията, ценностите, нагласите, поведението и възгледите за света на определен човек. Учебните теории развиват хипотези, които описват как се извършва този процес. Научните изследвания на ученето започват да се развиват задълбочено в зората на 20-ти век. Основните понятия и теории на обучение, включват бихейвиористичната теория, когнитивната психология, конструктивизма, социалния конструктивизъм, ученето чрез преживяване, множествената интелигентност, и теорията за ситуираното учене и практикуващите общности.

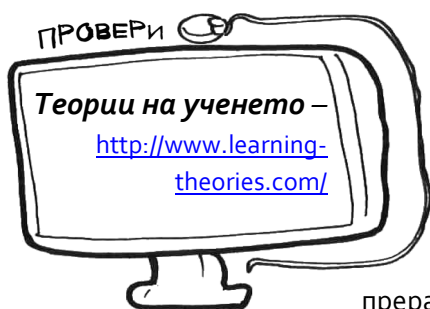
Бихейвиоризъм

Бихейвиористичните възгледи за ученето възникват в около 1900 г. и стават доминиращи в началото на 20 век. Основната идея на бихейвиоризма е, че ученето представлява промяна в поведението, която се дължи на придобиването, укрепването и прилагането на асоциации между стимули от околната среда и наблюдаваните реакции на индивида. Бихейвиористите се интересуват от измеримите промени в поведението. Торндайк, един от основните теоретици на бихейвиоризма, изтъква, че (1) отговорът на стимул е подсилен, когато е последван от положителен възнаграждаващ ефект и, че (2) отговорът на стимул става по-силен с упражнения и повторение. Тази гледна точка за обучението е сравнима с програмите "рутина и практика". Скинър, друг влиятелен бихейвиорист предлага друг вариант на бихейвиоризма, наречен "оперативно кондициониращ". Според мнението му, чрез награждаване на правилните съставки на едно по-сложно поведение, то укрепва и се насърчава повторението му. Следователно тези, които го укрепват контролират появата на желаните частични поведения. Ученето се разбира като последователно сближаване на преднамерени частични поведения чрез използване на награди и наказания. Най-известното приложение на теорията на Скинър е "програмираната инструкция", в която, чрез изработен анализ на задачите се определя правилната последователност на частичните поведения, които следва да се научат.



Когнитивна психология

Когнитивната психология се заражда в края на 1950 г., и допринася за залавяне на идеите на бихейвиоризма. На хората вече не се гледа като на сбор от реакции на външни стимули, както са приемани от бихейвиористите, а като на процесори на информация. Когнитивната психология обръща внимание на комплексния умствен феномен, игнориран от бихейвиористите и е повлияна от появата на компютъра, като устройство за обработка на информация, което се възприема като аналогично на човешкия ум. В когнитивната психология, ученето се възприема като придобиване на знания: Обучаемият е информационен процесор, който приема информация, извършва когнитивни операции с нея и я запомня в паметта си. Ето защо предпочитаните методи на обучение са лекции и четене на учебници, като в най-крайните схващания на тази школа обучаемият е пасивен получател на знания от учителя.



Конструктивизъм

Конструктивизмът се появява през 1970 г. и 1980 г. с идеята, че учащите не са пасивни получатели на информация и, че те активно изграждат знанията си чрез взаимодействие с околната среда и чрез реорганизация на техните психични структури. Затова учащите се разглеждат като сетивни ръководители, които не просто записват дадена информация, а и я преработват. Тази гледна точка на обучение води до промяна на тенденциите в

науката от "придобиване на знание" към "изграждане на знание". Нарастващият брой доказателства в подкрепа на конструктивния характер на обучението съответства на и потвърждава по-ранната работа на влиятелни теоретици като Жан Пиаже и Джером Брунер. Въпреки съществуването на различни версии на конструктивизма, общото между тях е подходът, фокусиран върху учащите, при който учителят се превръща в когнитивен водач на обучението на ученика, който вече не е преподавател на знания.



Теория на социалното учене

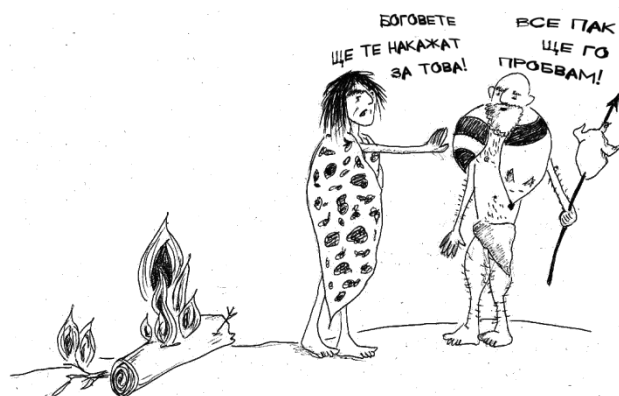
Тази известна теория на социално учене е разработена от Алберт Бандура, който работи едновременно в когнитивните и поведенчески рамки, които от своя страна обхващат вниманието, паметта и мотивацията. Неговата теория за ученето предполага, че хората учат в социален контекст и, че ученето бива улеснено чрез понятия като моделиране, учене чрез наблюдение и имитация. Бандура представя "реципрочния детерминизъм", чрез който заявява, че поведението, заобикалящата среда и личните качества на човека си влияят взаимно. Той твърди, че децата учат наблюдавайки другите и изпълнявайки ролята на "модел" - процеси, които включват внимание, задържане, възпроизвеждане и мотивация. Значението на копирането на положителния пример е добре документирано.

Социален конструктивизъм

В края на 20 век, основите на конструктивизма се надграждат от зараждането на перспективата за „ситуирано познание и учене“, която подчертава важната роля на контекста, особено на социалното взаимодействие. Критиките срещу конструктивисткия подход на обработка на информацията за придобиване на знание и обучение става по-силни с публикуването на новаторската работа на Виготски, както и с антропологическите и етнографски изследвания на учени като Рогоф и Лаве, които излизат на преден план и събират научна подкрепа. Същността на критиките е, че обработващата информация конструктивизъм вижда познавателните способности и обучението като процеси, протичащи в рамките на ума в изолация от заобикалящата среда и взаимодействието с нея. Знанието се разглежда като самостоятелно и независимо от контекста, в който се намира. В новата гледна точка, познанието и обучението се разглеждат като взаимодействия между индивид и ситуация; знанието се приема за ситуирано и като продукт на дейността, контекста и културата, в които се формира и използва. Тези теории дават път на нова метафора за обучението като "участие" и "социално договаряне".

Експеренциално учене

Теориите за експеренциалното учене са изградени върху социалните и конструктивистките теории за ученето, като поставят опита в основата на процеса на обучение. Те имат за цел да разберат начините, по които преживяванията, независимо дали от първа или втора ръка, мотивират учащите и насърчават тяхното обучение. Затова ученето е свързано със смислени преживявания в ежедневието, които да доведат до промяна в знанията и поведението на индивида. Карл Роджърс е влиятелен привърженик на тези теории, който твърди, че обучението чрез преживяване е "самозараждащо се обучение", тъй като хората имат естествена склонност да учат и го правят, когато те са изцяло ангажирани в процеса на обучение. Роджърс представя следното прозрение: (1) "ученето може да бъде единствено подпомагано, ние не можем директно да учим друг човек", (2) "учещите стават по-неподатливи, когато са под заплаха", (3) "значителното учене се случва в среда, в която заплахата за учащия е намалена до минимум", (4) "ученето е най-вероятно да се



случи и да продължи, когато е иницирано самостоятелно "(Office of Learning and Teaching, 2005 г., стр. 9). Той е поддръжник на динамичния, непрекъснат процес на промяна, където новите резултати от обучението се отразяват в и засягат учебната среда. Този динамичен процес на промяна често се разглежда в литературата за организационно учене.

Множествена интелигентност

С теорията си за "множествената интелигентност", публикувана през 1983 Хауърд Гарднър предизвиква предположението на много теории за ученето, че ученето е универсален човешки процес, които се случва на всеки съгласно едни и същи принципи. Теорията предизвиква и разбирането за интелигентността, като доминирана от една обща способност. Гарднър твърди, че нивото на интелигентност на всеки човек всъщност се състои от много отделни "интелигентности". Те са: (1) логическо-математическа, (2) езикова, (3) пространствена, (4) музикална, (5) физико-кинетична, (6) междуличностна, (7) личностна, (8) натуралистична, и (9) екзистенциална. Въпреки, че работата му е спекулативна, теорията му е оценена от преподавателите с приноса и за разширяването на концептуалната им рамка отвъд традиционните граници за квалификация, учебна програма и изпитване. Признаването на множествените интелигентности, за Гарднър, е средство за постигане на образователните цели, а не образователна цел сама по себе си.

Теория за ситуираното учение и практикуващите общности

„Теорията за ситуираното учене“ и „практикуващите общности“ (бел. прев. „практикуващи общности“ – група от хора, които споделят една и съща практика/професия и/или занаят https://en.wikipedia.org/wiki/Community_of_practice). обединява в себе си много от идеите на теориите по-горе. Разработена е от Жан Лаве и Етиен Венгер. В основата на теорията за ситуираното учене е твърдението, че няма учене, което да не е ситуирано и се набляга на свързващия и договорен характер на знанието и ученето, както и на ангажираността на включените хора в учебната дейност. Според теорията, ученето се случва най-ефективно в общности. Взаимодействията, които се осъществяват в рамките на практикуваща общност (напр. сътрудничество, решаване на проблеми, изграждането на доверие, разбиране и отношения) имат потенциала да насърчат социалния капитал на общността, който повишава благосъстоянието на нейните членове. Томас Серджовани подсилва идеята, че ученето е най-ефективно, когато се извършва в общности. Той твърди, че академичните и социални резултати ще се подобрят, когато класните стаи станат учебни общности и преподаването се фокусира върху учащия. Практикуващите общности не се ограничават до училищата, а покриват и други места, например работното място или организация.



21 век: учене или умения

Проучването на ученето или уменията през 21 век се заражда от загрижеността за нуждата от трансформиране на целите на ученето и ежедневната обучителна практика, така че те да отговарят на новите изисквания на 21 век, доминирани от знанията и технологиите. Настоящата дискусия за уменията на 21 век провокира класните стаи и другите образователни среди, да насърчават развитието на основни знания по предмета, както и нови медийни грамотности, критичното и системно мислене, междуличностните и самонасочени умения. Напр. „Партньорство за уменията на 21 век“ (P21) определя следните умения като ключови: *основните предмети* (напр. английски, математика, география, история, гражданско образование), *темите на 21 век*

(глобална осведоменост, гражданска грамотност, здравна култура, екологична грамотност, финансова, бизнес и предприемаческа, култура и т.н.); *ученето и иновативните умения* (творчество и иновации, критично мислене и решаване на проблеми, комуникация и сътрудничество); *информационни, медийни и технологични умения* (напр. грамотност по информационни и комуникационни технологии, медийната грамотност); и *житейските и професионални умения* (гъвкавост и адаптивност, инициатива и

самостоятелност, социални и межкултурни умения, производителност и отчетност, лидерство и отговорност). Един от основните учебни методи, който подкрепя изучаването на тези умения и знания, е груповото учене или тематичните проекти, които включват запитване за съвместна работа, която отговаря на проблеми и въпроси от реалния свят.

Източник: *The Office of Learning and Teaching, 2004. Melbourne: Department of Education and Training; OECD, 2010. Nature of Learning, Paris: Author - <http://www.p21.org/> - <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/quality-framework/technical-notes/influential-theories-of-learning/>*

ПИРАМИДА НА УЧЕНОТО

Както става ясно от пирамидата на ученето, в зависимост от източниците на учене, сме склонни да запомним определен процент от предоставената ни информация:

- Запомняме 10% от това, което четем – чрез четене на текст
- Запомняме 20% от това, което чуем и видим – чрез слушане на думи и гледане на образи
- Запомняме 30% от това, което видим – чрез гледане на демонстрация
- Запомняме 50% от това, което видим и обсъдим – чрез гледане на демонстрация и дискусия
- Запомняме 75% от това, което правим – чрез практикуване
- Запомняме 90% от това, което преподаваме – чрез учене на другите



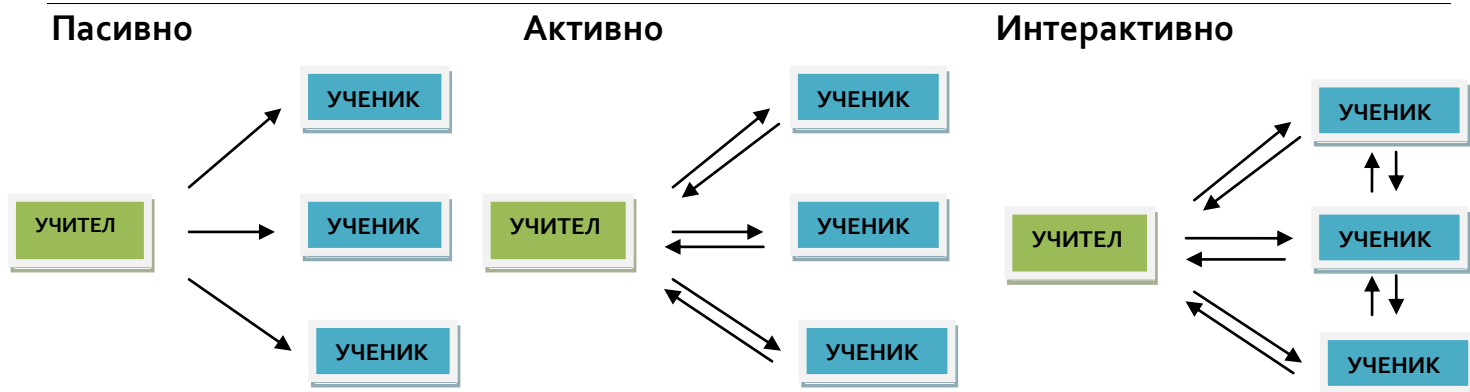
Източник – National Training Laboratories, Bethel, Maine; model от Едгар Дейл (1946, 1969)

Практически приложения на Пирамидата на ученето:

Моделът ясно показва разликата между пасивното и активното учене. По-доброто запаметяване, а и по-доброто разбиране на нещата идват в случаите на активно учене, докато при пасивното учене отново имаме запаметяване и разбиране на наученото, но с големи "загуби".

Съществуват **разнообразни начини за учене**, т.е. налице е реален потенциал за хората да учат успешно по повече от един или два начина.

ТИПОВЕ ПРЕПОДАВАНЕ



Със стрелки в графиките са отбелязани посоките на протичане на информация между учителя и учениците в процеса на учене.

Ние подценяваме мозъка ви и нашата интелигентност ...
Ние Всички имаме Възможност за огромни и неподозирани учебни
постигновения без усилия.

Франк Смит, „Обида за интелигентността“

УЧЕНЕ С ЦЕЛИЯ МОЗЪК

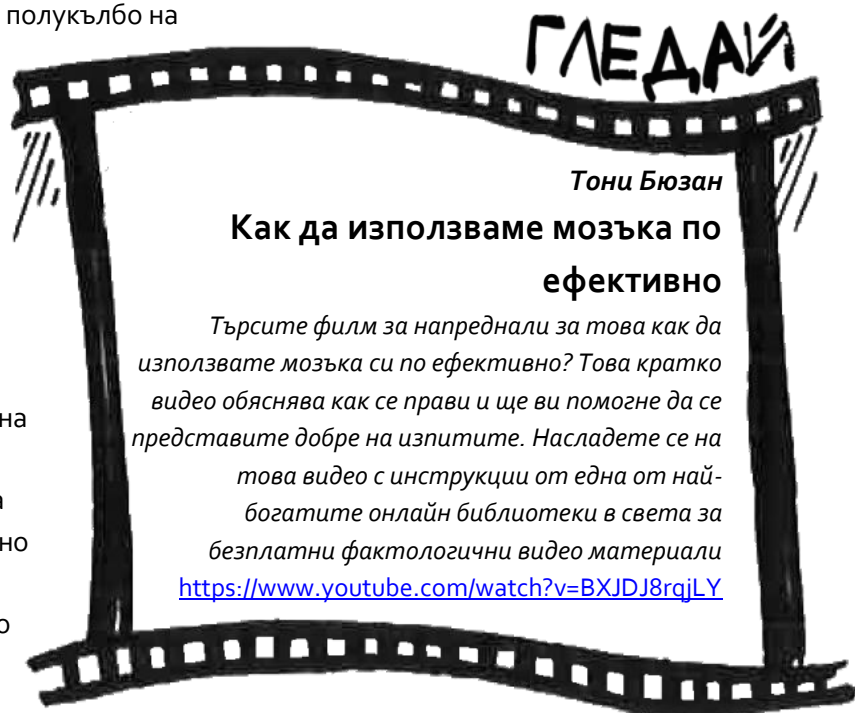
Прието е да се смята,, че в лявото и дясното полукълбо на мозъка имат различни функции. Лявото полукълбо се използва за аналитичните операции, писмения и говорим език и логическите процеси. Дясното полукълбо се занимава с визуализацията, синтеза, и творчеството. Някои хора имат умения, които показват, че те работят с едното полукълбо повече, отколкото с другото.

Въпреки че модерните технологии за мозъчна образна диагностика показват, че диференцирането на мозъчните функции на лява и дясна половина е прекалено опростено все пак става ясно, че формалните образователни системи обхващат прекалено малък диапазон от мозъчните възможности.

Ученето с целия мозък използва техники, които интегрират уменията за синтез и въображение с аналитичните и езиковите умения. Използването на прости стратегии може да подобри употребата на целия мозък и драстично да подобри уменията за учене и работа.

Разбирането за най-ефективното функциониране на мозъка е довело до извеждането на множество принципи „базирани на мозъка“:

- Мозъкът е паралелен процесор - винаги прави много неща наведнъж;
- Ученето ангажира цялата физиология - всичко, което засяга физиологичното функциониране на тялото засяга и способността за учене;
- Търсенето на смисъл е автоматично. То не може да бъде спряно, а само канализирано и насочено;
- Търсенето на смисъл се извършва чрез "моделиране". Мозъкът е създаден за възприемане и генериране на модели и се съпротивлява на безсмислените модели, когато му се налагат;
- Емоциите са критични и са в основата на моделирането. Това, което научаваме е повлияно и организирано от съчетанието на емоциите и ума;



- Мозъкът обработва части и цяло едновременно – лявото и дясното полукълба непрекъснато взаимодействат;
- Ученето включва фокусирано внимание и периферно възприятие. Мозъкът реагира на целия сензорен контекст, включително и на фини сигнали, които не могат да се забележат съзнателно;
- Ученето винаги включва съзнателни и подсъзнателни процеси - научаваме много повече, отколкото някога съзнателно ще разберем;
- Има най-малко два различни начина за организиране на паметта – система на пространствената памет, която дава възможност за незабавно запаметяване на опита и набор от системи за механично запомняне на факти и умения, изолирани от опита;
- Ние разбираме и запомняме най-добре, когато фактите и уменията са вградени в естествената, пространствена памет. Обикновено тя се използва най-добре при учене чрез преживяване;
- Мозъкът намалява функционалността си при предполагаеми заплахи и учи оптимално, когато е предизвикан по подходящ начин. Ученето се случва най-добре в среда с ниско ниво на заплаха и с високо ниво на предизвикателство;
- Всеки мозък е уникален - ученето всъщност променя структурата на мозъка (*от Кейн и др. - Mindshifts*).

СЪВМЕСТНО УЧЕНЕ

При съвместното учене учащите работят един с друг, за да постигнат споделена или обща цел, Целта се постига чрез взаимозависимост между всички членове на групата, а не чрез самостоятелна работа. Всеки член е отговорен за резултата от общата цел.

Събирането на група в една стая не означава, че протича учене в сътрудничество. За да се осъществи ефективно кооперативното учене всеки член трябва да:

- допринася, като в същото време зависи от други хора, за да се постигне **общата цел или задача**;
- хвали, насърчава, подкрепя или **помага на другите**;
- поема **отговорност** за собственото си учене и участие, както и за постиженията на групата;
- развива умения за **лидерство**, вземане на решения, изграждане на доверие и **комуникативни умения**;
- **рефлектира (осмисля)** ефективността на групата и мисли за **начини за подобряване** на груповата работа.

Съвместното учене може да доведе до по-високи учебни постижения в сравнение с традиционните учебни методологии. Учащите, които работят индивидуално често се конкурират с другите, за да получат похвала или друга форма на награда и стимул. Успехът им може да означава провал за другите. В съвместното учене има повече победители, защото всички членове имат полза от успеха и постижението.

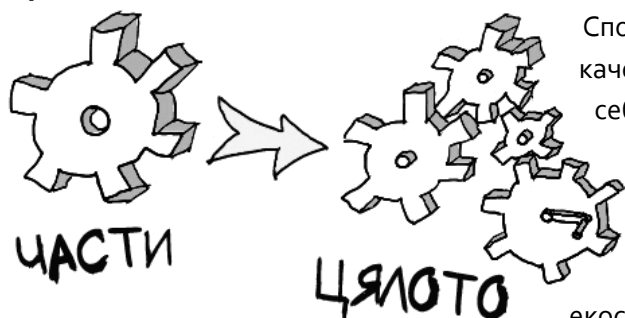
Един от основните елементи на съвместното учене е развитието на социални умения. Учащите се научават да поемат рискове и да получават похвали за приноса си. Те могат да видят гледни точки, различна от тяхната собствена. Тези ползи допринасят за цялостната удовлетвореност от ученето. Учащите работят с други хора, които могат да имат различни умения за учене, културна среда, нагласи и характери. Тези различия ги принуждават да се справят с конфликти и да обогатяват ученето.

Източник: Gibbs, J. Tribes - A New Way of Learning Together. Centre Source Publications, 1994

ЗНАНИЕ ЗА ЦЯЛОСТНИТЕ СИСТЕМИ

През изминалите години на този век екологите, фокусирани върху изучаването на животинските и растителните общества започват да отбелязват отношения в мрежа – мрежата на живота. Те откриват нови начини на мислене, засягащи връзките, свързаността и контекста: СИСТЕМНОТО МИСЛЕНЕ.

Промяна от части към цяло



Според системната гледна точка системата притежава качества, които нито една от отделните и части няма сама по себе си. Те се създават от връзките и взаимодействията между отделните части. Тези качества се разрушават, когато физически или теоретично системата е разчленена на изолирани елементи.

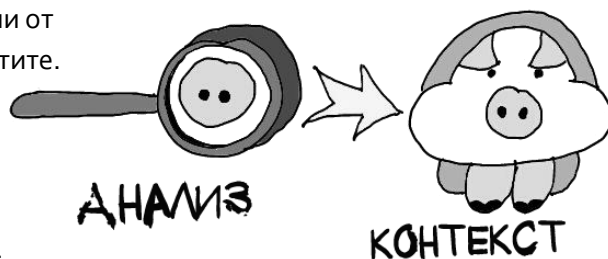
Напр. енергията и материята се движат циклично през екосистемата, а всички субстанции се рециклират непрекъснато. Хранителните вериги, за които екологите говорят непрекъснато, реално са хранителни мрежи. В тези мрежи съществуват цикли, които дават и обратна връзка за протичането си. Всички тези качества могат да бъдат разбрани само ако се наблюдава цялата екосистема. Ако тя се раздели на отделни видове, на които се направи списък, никога няма да откриете, че има циклични модели, които ги свързват.

Промяна от анализ към контекст

Промяната от части към цялото не е лесна, защото сме научени от възпитанието и образованието си да мислим в рамката на частите.

Цялото развитие на западната философска мисъл е механистично и редуccionистко, концентрирано върху частите.

Големият шок за развитието на науката през 20в е, че живите системи не могат да бъдат разбрани с този метод на анализ. Това не означава да се откажем от анализа, който е много полезен, но е ограничен.



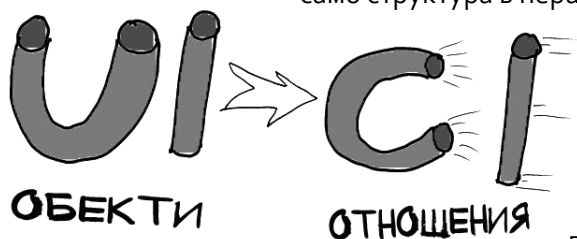
В системния подход качествата на частите могат да бъдат разбрани само от организацията на цялото. За да разберем нещо не го отделяме, а го поставяме в по-широк контекст.

Само така можем да разберем, напр. защо една птица има определени цветове. Ако знаете нещо за еволюцията ще разберете от къде са произлезли тези цветове и как са еволюирали. Ще разберете качеството на птицата в контекста на околната и среда и на еволюцията.

И така, системното мислене е „контекстно“ и с това се противопоставя на аналитичното. Анализът означава нещо да се отдели от цялото, за да бъде разбрано, а за да го разбере системата тя го поставя в една по-широка контекстуална рамка.

Промяна от обекти към отношения

През 1920-те физиците откриват, че в крайна сметка не съществуват части. Това, което наричаме „част“ е само структура в неразделима мрежа от връзки. Разбира се е полезно да се

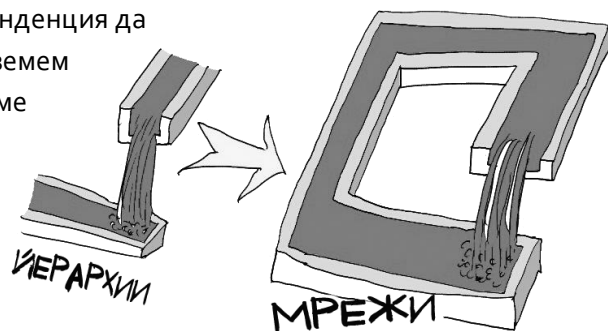


дефинират части, но определенията им често са условни и приблизителни и трябва да бъдат гъвкави. Затова промяната от части към цяло трябва да бъде разглеждана като промяна от обекти към отношения. В механистичното разбиране светът се разглежда като сбор от обекти, а връзките между тях са вторично. В систематичния подход разбираме, че самите обекти

са мрежа от взаимодействия, интегрирани в по-големи мрежи. За системния мислител връзките са първичния елемент, а обектите вторичния.

Промяна от йерархии към мрежи

Едно от поразителните качества на живите системи е тяхната тенденция да формират многослойни структури от системи в системите. Да вземем за пример нашия собствен организъм. На най-ниското ниво имаме клетките му в жива система. Те се комбинират, за да образуват тъкани, които от своя страна образуват органите ни. Целият организъм е мрежа от всички тези връзки. Той, в целостта си съществува в социални отношения, в социални системи и в екосистеми.

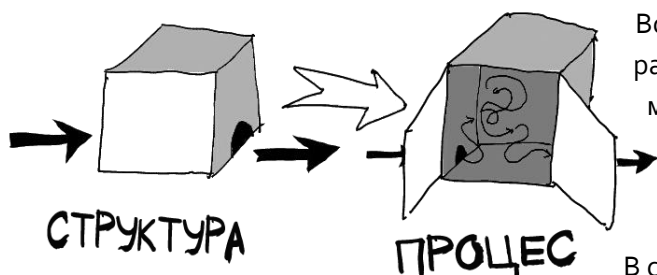


На всяко ниво имаме системи, които са интегрирани цялостно и в същото време са части от по-големи цялостности. В живия свят съществуват системи в други живи системи. От ранните дни на екологията тези многопластови подредби се наричат йерархии, подвеждащ термин, произлизащ от човешките йерархии с твърдата структура на доминация и контрол. Доста различни от многопластовата организация, която намираме в природата!

Тъй като живите системи на всички нива са мрежи трябва да визуализираме мрежата на живота като живи системи (мрежи).

С други думи мрежата на живота се състои от мрежи в други мрежи.

Промяна от структура към процес



Всички системни концепции до тук могат да бъдат разгледани като различни аспекти на идеята на системното мислене, която можем да наречем контекстуално мислене. Контекстуалното мислене означава мислене по отношение на свързаност, контекст и връзки.

В системното мислене съществува и друга идея, която е еднакво значима. Това е процесното мислене. В механистичната рамка на картезианското мислене (бел. пр. картезианец – последовател на Декарт) съществуват фундаментални структури, които си взаимодействат чрез сили и механизми и по този начин създават процеси.

В системната наука всяка структура се разглежда като проявление на основни процеси. Структурата и процеса винаги вървят заедно, те са двете страни на една и съща монета. Системното мислене е винаги процесно мислене.

Източник: Capra, F: *From the Parts to the Whole, in The Education Network Australian Education Network, Winter 1995*

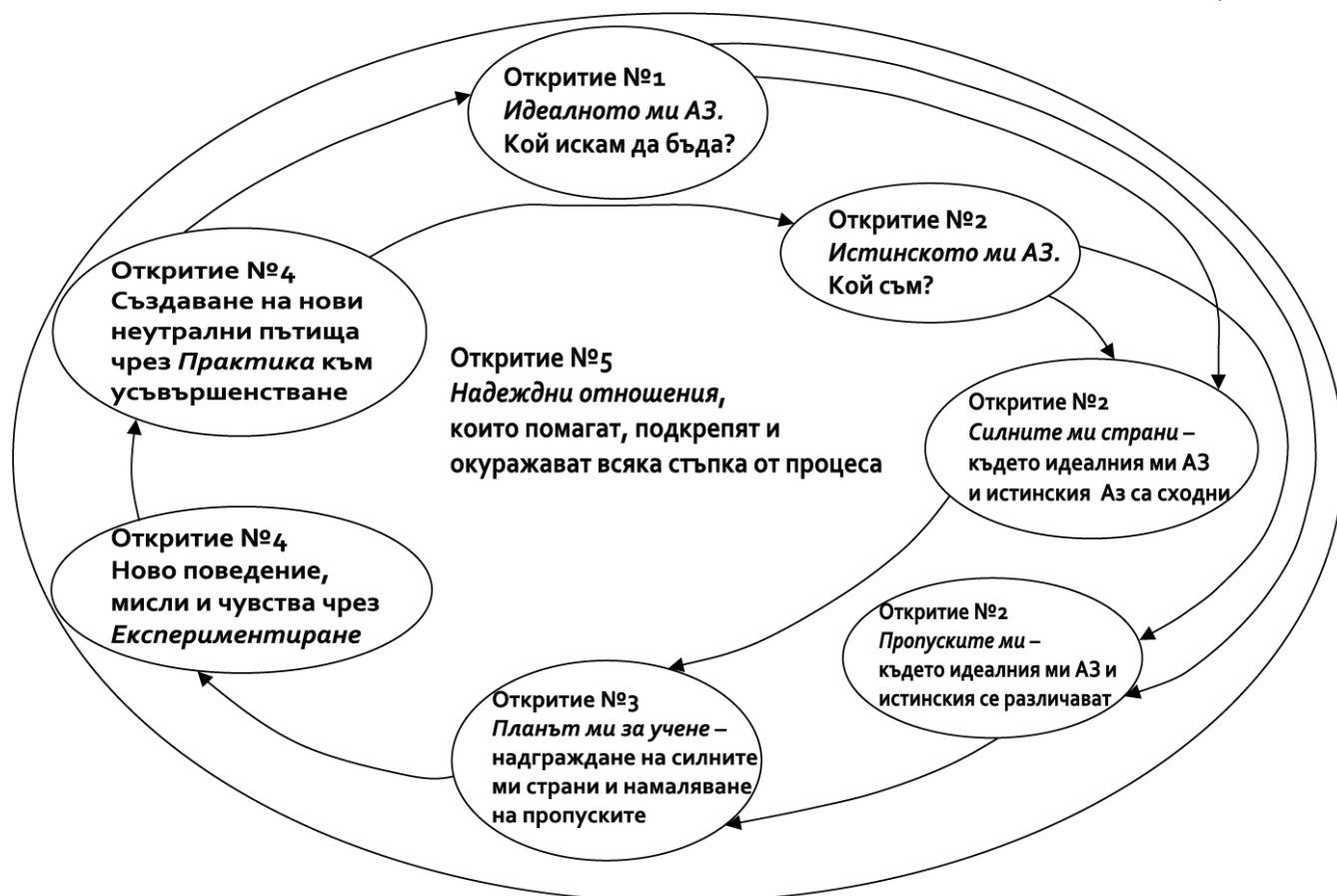
Адаптирано по: *Holistic Education Network of Tasmania, Australia* - <http://www.hent.org/intro3.htm>

Самонасочено обучение - в най-широк смисъл, "самонасоченото учене" описва процес, чрез който индивидите поемат инициативата, с или без помощта на други за диагностициране на техните нужди от обучение, формулиране на целите на обучението, определяне на човешките и материалните ресурси, необходими за ученето, избора и изпълнението на подходящи стратегии за учене, и оценяване на резултатите от обучението.

M. Hoys, Principles of Androgogy, 1972

ТЕОРИЯ НА САМОНАСОЧЕНО ОБУЧЕНИЕ

(Ричард Е. Бояцис)



Първо несъответствие: Улавяне на мечтите, ангажиране на страстта

Първата непоследователност и потенциална начална точка на процеса от самонасочено учене е откритието на това кои искаме да бъдем. Идеалният ни Аз е образа на личността, която искаме да сме. Той се формира от идеала на егото, мечтите ни и стремежите ни. В последните 20г изобилства от литература в подкрепа на позитивните представи или визионерството в спортната психология, поощрителното интервюиране (Коперрайдър, 1990), медитацията и изследване на биофийдбека и други психо-физиологични изследвания. В тях се налага вярването, че потенциала на фокусиране на мислите на личността в желаното крайно състояние е управлявано от емоционалните компоненти на мозъка (Големан, 1995). Идеалният Аз е отражение

на присъщите на човека импулси. Множество изследвания показват, че вътрешните мотиви имат по-



продължително действие върху човешкото поведение от външните мотиви (Дечи и Раян, 1985)

Нашите стремежи, мечти и желани състояния се оформят от ценностите и философията ни (Бояцис, Мърфи и Уилър, 2000), етапите на живота и кариерата ни (Бояцис и Коб, 1999), мотивите ни (Маклеланд, 1985), ролевите модели и други фактори. Тези изследвания показват, че можем да достигнем и ангажираме дълбоко емоционалната отдаденост и психическата енергия ако ангажираме страстите си и концептуално обхванем мечтите си в образа на нашия идеален Аз.

Аномалията е, че осъзнаваме колко е важно да взимаме под внимание идеалния Аз, но често, когато сме заети с промяна или учебен процес, пропускаме ясното формулиране или изговаряне на идеалния ни образ. Ако родител, съпруг, началник или учител ни каже, че нещо трябва да е различно те ни дават *тяхната* версия на нашия идеален Аз. Те ни казват каква личност искат *те* да бъдем. До каква степен ще повярваме или приемем този образ определя степента, в която той става част от нашия идеален Аз. Нашето нежелание да приемем очакванията или желанията на другите да се променим е една от многото причини, за да не отговорим на чуждите желаниа и очаквания и да не се променим или учим според техните планове. В съвременната психология версията на другите за нашия идеален Аз се нарича „пожелателен Аз“

Второ несъответствие: Аз „варяща се жаба“ ли съм?

Осъзнатостта за сегашния Аз, личността, която другите виждат и, с която общуват е измамна. По естествени причини човешката психика се предпазва от автоматичния прием и съзнателното разпространение на цялата информация за нас. Тези защитни механизми на егото са с цел да ни защитят. Те също заговорничат, за да ни подведат в образа на това кои сме ние, който се самозахранва, става самоподдържащ се и в крайна сметка може да спре да работи (Голман, 1985)

Тук е приложим синдромът на „варящата се жаба“. Казват, че ако някой пусне жаба в съд с вряща вода тя ще изскочи чрез вградения си инстинктивен защитен механизъм. Ако, обаче пуснете жабата в съд със студена вода и постепенно повишите температурата, жабата ще остане в него, докато се свари до смърт. Тези бавни приспособявания към промените са приемливи, но в същото време драматичните промени не се толерират.

Ние може и да сме жертви на очакванията на другите и на изкусителната сила на популярните образи от медиите, знаменитостите и нашите референтни групи. Е книгата си *Hungry Spirit: Beyond Capitalism, A Quest for Purpose in the Modern World* (1997) Чарлз Харди описва трудността от определяне на своя идеал: „Прекарах ранната част от живота си в опити да бъда някой друг. В училище исках да съм велик атлет, в университета – предизвикващ възхищение член на хайлайфа, след това – бизнесмен, после – началник на голяма институция. Не ми отне много време да открия, че не ми беше писано да съм успешен в нито един от тези образи, но това не ме спря да опитвам и да съм постоянно разочарован от себе си. Проблемът беше че се опитвах да бъда някой друг и пренебрегнах това да се концентрирам на личността, която можех да бъда. Тази идея беше прекалено плашеща, за да размишлявам върху нея. По това време бях пощастлив да следвам тенденциите на времето, измервайки успеха в пари и позиция, катерейки се по стълбите, които други поставяха на пътя ми, трупайки вещи и контакти, вместо да давам израз на вярванията и личността си“ (стр. 86). Ето така си позволяваме да загубим чувствителността към мечтите си и да загубим от поглед усещания някъде дълбоко идеален Аз.

Най-голямото предизвикателство за точната и



актуална представа за себе си (напр. да видиш себе си както те виждат останалите и съвместимо с други вътрешни състояния, вярвания, емоции и т.н.) е синдромът на „варящата се жаба“

За него допринасят няколко фактора. Първият е, че заобикалящите ни хора може да не ни позволят да

видим определена промяна. Те може да не ни дадат информация или обратна връзка за това как я виждат. Те също могат да са жертви на синдрома на варящата се жаба и да коригират възприятията си ежедневно. Напр. когато видите детето на приятел след период от две години можете да въздъхнете колко бързо е пораснало. В същото време родителят отбелязва растежа на детето, когато трябва да му купи нови обувки, дрехи, или при внезапна промяна в хормоналния му баланс, довел до необичайно поведение.

На второ място са онези, които прощават промяната, уплашени са от нея или тя не ги интересува и могат да я оставят да отmine незабелязана. Нашите връзки и междуличностния контекст посредничат и тълкуват сигналите от околната среда. Те ни помагат да разберем какво означават нещата. Питаме приятел „Надебелял ли съм?“, на което той отговаря „Не, изглеждаш страхотно!“. Независимо от това дали казаното е за успокоение на питащия или не, то е обръкващо и може да ни даде отговор на зададения въпрос. Ако отговорът беше „Не, това е просто от възрастта и е нормално последствие от гравитацията“ също нямаше да получим полезна информация.

В консултативни сесии с ефективни изпълнителни директори и ръководители на НПО често съм бил изненадан от това, че те не виждат себе си като лидери. Другите могат да ги виждат като лидери. Понякога скромността блокира това възприятие. На планетата Криптон Супермен е само един жител без свръхестествени сили. Този пропуск да признаем, че това, което е видимо за другите може да ни се случи ако имаме дълготрайни духовни пропуски, загубвайки от поглед основните си ценности и философията си.

Както бе споменато по-рано някои организационни култури окуражават заниманията, фокусирани върху „липсите“. Някои хора имат философия или ценностна ориентация, която ги потиква да се фокусират върху сферите за подобрене (напр. Философията на ориентация към прагматични ценности, Бояцис и др., 2000, или към скрития доминиращ мотив за нуждата от постижения, Маклилънд, 1985). Някои хора имат толкова ниско ниво на самоувереност и самоуважение, че те допускат, че нямат никаква стойност и оспорват

положителната обратна връзка, като се фокусират върху негативните страни и липсите

За да може човек наистина да помисли за промяна на част от себе си трябва да знае какво цели и иска да запази. Също така, за да разбере какво иска да запази трябва да признае аспектите, които трябва да промени или адаптира под някаква форма. Осъзнатостта на тези две неща и изучаването им се случва в общия им контекст.

Много често хората изследват растежа или развитието, като се фокусират върху липсите или недостатъците. Изпълнителите на организационни тренинг програми и мениджърите, правещи годишни прегледи често признават същата грешка. Съществува допускането, че „можем да ги оставим настрана достатъчно“ и да се прехвърлим на сферите, които изискват работа. Не е учудващо, че много от тези програми и процедури целят да помогнат на човек да постигне резултат през индивидуалните чувства, които са мачкани, блокирани или наранявани, вместо да са окуражавани, мотивирани или насочвани. Липсите може да привлекат вниманието ви, защото те прекъсват прогреса или потока (Фрай, 1998).

Изследването на себе си в контекста на средата (Как се вписвам в тази обстановка? Как се справям в очите на останалите? Аз част ли съм от тази група, организация, семейство?) и изследването на истинския Аз в контекста на идеалния Аз изискват сравнителни и оценъчни решения. Всестранната гледна точка включва силните и слабите страни. Това означава, че за да се планира промяната трябва да се планира стабилността. За да идентифицирате и да се посветите на променянето на части от себе си трябва да идентифицирате частите, които искате да запазите и по възможност да ги подсилите. По този начин адаптацията не предполага и не изисква „смърт“, а еволюция на Аза.

Основните „учебни точки“, от първите две несъответствия в самонасочения учебен процес, са четири:

1. Ангажирайте страстта си и създайте мечтите си и;
2. Опознайте се!
3. Идентифицирайте или дайте израз както на силните си страни (тези аспекти от същността ви, които искате да запазите) и липсите или противоречията между истинския и идеалния ви

Аз. (тези аспекти, които искате да адаптирате или промените) и;

4. Обръщайте внимание едновременно на характеристиките, силите и факторите – не оставяйте едно от тях да е главната ви грижа.

Всички тези учебни положения могат да бъдат постигнати чрез търсенето и намирането на различни ресурси за вашия идеален и истински Аз, силните и слабите ви страни.

Източниците за вникване в истинския ви Аз може да включват систематично събиране на информация от другите, напр. збо-градусовата обратна връзка, която в последно време е актуална в организациите. Други източници за истинския Аз, силните и слаби страни може да получите в обратна връзка за поведението ви, направена чрез видео и аудио записи на различни взаимодействия, като тези събирани в центровете за оценка. Различни психологически тестове могат да ви помогнат да определите или да изкарате на повърхността

вътрешни аспекти на истинския Аз като ценности, философия, черти на характера, мотиви и пр.

Източниците на вникване в идеалния ви Аз са различни и по-неуловими от тези на истинския Аз. Съществуват различни упражнения и тестове, които могат да ви помогнат, определяйки различни мечти и стремежи, които имате за бъдещето. Помагат и разговорите с близки приятели и ментори. Най-голямата пречка е да си позволите да мислите за мечтаното бъдеще, а не само да правите прогнози за най-вероятното възможно бъдеще. Подобни разговори и открития трябва да се случват в среда, която е психологически безопасна. Често неписаните норми на непосредствената социална среда или работна група не позволява или не окуражава подобни разговори. В този случай може да поискате да потърсите групи, които смятат да променят живота си в академична програма, обучение по кариерно развитие или чрез преживяване за личностно израстване.

Трето несъответствие: Внимание чрез учебен план

Третото несъответствие в самонасочения учебен процес е разработването на учебен план и фокусирането върху



желаното бъдеще. За организациите, които ще преуспяват в следващите десетилетия ориентацията към учене ще измести ориентацията към изпълнение

Когато възможните последствия от усилията ни са представянето на работа или щастието в живота, учебната програма се фокусира върху развитието. Хората с учебен план са по-адаптивни и ориентирани към развитие. В едно изследване съществуването на учебен план довело до впечатляващо по-добри представяния, докато

планът за резултатност направил хората отбранителни, те не искали да се провалят или да изглеждат зле, но не повишили продуктивността си (Брет и Вандевейл, 1999).

Учебната ориентация събужда позитивната вяра в собствените способности и надеждата за подобрение. Учебният план помага на човек да се фокусира върху това какъв иска да стане. В резултат на това се задават лични стандарти за изпълнение, а не „нормиращи“ стандарти, които имитират какво правят останалите (Бубиен и Пайн, 1999). В същото

време ориентацията към резултатност събужда тревога и съмнения за това, дали можем или не можем да се променим (Чен и др., 2000). Планът за резултатност се фокусира върху успеха, създавайки доказателство за способностите ни и е награждаващ. Поставените цели за резултатност активират развитието на неправилните части на мозъка. В проучване на реализираните продажби в бизнес за дистрибуция на медицински материали учебната целева ориентация прогнозираше увеличаване на обема, а резултатната целева ориентация - не.

Като част от едно хоризонтално изследване в училището по мениджмънт „Уедърхед“, Леонард (1996) показва, че студентите в магистърската програма по „Бизнес администрация“, които си поставяли цели, искайки да променят определени компетенции ги променили значително в сравнение с другите студенти. По-ранна литература за целеполагането показва как целите афектират определени промени по специфични компетенции (Лок и Латам, 1990), но не дава доказателства за промени в поведението на обширния набор от компетенции, които съставляват емоционалната интелигентност.

Основният извод от тази част е ключова за самонасоченото учене и гласи *Създайте свой собствен, персонален учебен план!*

Другите не могат да ви кажат как да се промените – дори и да го кажат, няма да ви помогнат да се ангажирате в процеса на промяна. Родители, учители, съпрузи, началници, понякога дори децата ви ще се опитват да ви налагат цели за промяна или учене. Хората научават само това, което искат да научат.

Краят на 60-те и началото на 70-те години на 20 век стават свидетели на широки организационни програми наричани „Управление чрез цели“. Те са толкова популярни, че се разпростират и в други сфери. Можете да намерите книги и обучения за учене чрез цели, преподаване чрез цели и т.н. и т.н.

Четвърто несъответствие: Метаморфоза

Четвъртото несъответствие и потенциалното начало на самонасоченото учене е експериментирането и практиката на желаните промени. Следването на

Във всички тези програми има един единствен подход към целеполагането и планирането, който се преподава. Той определя формулирането на поведенчески специфични, видими, времево ориентирани и предизвикателни цели (т.е. включващи умерен риск).

За съжаление, този унифициран подход, който поставя всички в една рамка няма надеждна алтернатива до момента, в който Макаски (1974) предполага че някои хора планират чрез „определяне на област и посока“. По-късно като част от хоризонталните изследвания на „Уедърхед“ Маккий (1991) проучва как МВА студентите планират личното си развитие. Той открива четири различни стила на планиране: ориентирано към цели, ориентирано към област и посока, ориентирано към задача или активност и ориентирано към сегашното. Последното се явява екзистенциална ориентация на ангажираността на човека в активности за развитие и може да се разглежда като стил за непланиране.

Сериозна заплаха за ефективното целеполагане и планиране е това, че хората са вече заети и не могат да добавят нищо друго в живота си. В такива случаи единственият успех в самонасочената промяна и учене се случва, когато хората знаят кога да кажат „не“ и да спрат някои от активностите в живота си, за да освободят място за нови.

Друго потенциално предизвикателство или заплаха е развитието на план, който изисква човекът да се ангажира в дейности, които не съответстват на предпочитанията от него стил на учене или на учебната му гъвкавост (Колб, 1984; Бояцис, 1994). В такива случаи човек се отдава на дейности или стъпки, изисквани от плана му, които не съответстват на предпочитанията им или не могат да паснат на гъвкавостта им. Когато това се случи човек се демотивира и често прекъсва дейностите или става нетърпелив и решава, че целите не си заслужават усилията.

плана и целите изисква множество дейности. Те често се извършват в контекста на експериментиране с новото поведение. Обикновено

след периода на експериментиране човек практикува новите поведения в действителната среда, в която иска да ги използва, напр. на работа или у дома. По време на тази част процеса самонасочената промяна и учене започва да изглежда като процес на „непрекъснато подобрене“.

За да развие или научи ново поведение човек трябва да намира начини да учи повече от настоящите или текущи преживявания. Това означава, че експериментирането и практиката не винаги изискват посещението на курсове или нова активност. То може да включва опитването на нещо различно в настоящата среда, рефлексия на случващото се и последващо експериментиране в тази среда. Понякога тази част от процеса изисква намирането и използването на възможности за учене и промяна. Хората може дори да не мислят, че са се променили, докато не опитат новото поведение на работа или в „истинския живот“ Рий (1997) изучава редовните MBA студенти в една от структурите на „Уедърхед“ за период от две години. Той ги интервюира, тества и ги записва на видео и аудио на всеки шест до осем седмици. Въпреки че до края на втория семестър от програмата открива доказателства за значителни подобрения в множество междуличностни качества студентите не са разбрали, че са се променили или подобрили в тези качества, докато не се завърнали от летните си обмени и стажове.

Пето несъответствие: Връзки, които ни дават възможност да учим

Нашите връзки са съществена част от средата ни. Най-важните връзки често са част от групите, които имат определена важност за нас. Тези връзки и групи ни дават усещане за идентичност, водят ни през това какво е подходящо или „добро“ поведение и ни дават обратна връзка за поведението ни. В социологията се наричат референтни групи. Тези връзки създават контекст, в който интерпретираме прогреса си към желаните промени, полезността на ново наученото и дори допринасят значително за формулирането на идеала (Крам, 1996). В този смисъл нашите връзки са медиатори, модератори, преводачи, източници на обратна връзка, на подкрепа и разрешение за

Драйфус (1990) изучава научни мениджъри и инженери, които се смятат за изключителни изпълнители. Когато документирала, че те използват значително повече тези от способностите си, в които са сигурни, отколкото техните по-неефективни противоположности тя потърсила как те са развили някои от тези способности. Една от различимите причини била управлението на групи или тиймбилдинга. Тя открила, че много от тези мениджъри на средна възраст са експериментирали с техните тиймбилдинг умения в училище, в колежа, в спорта, в клубове и живи групи. По-късно, когато станали водещи учени и инженери, работещи по проблеми в относително изолирана среда те пак търсели как да използват и да практикуват тези качества в дейности извън работата си. Те практикували тиймбилдинг уменията си и груповия мениджмънт в социални и общностни организации като 4-H клубове (бел. прев. 4-H клубовете са част от глобална мрежа на младежки организации <https://en.wikipedia.org/wiki/4-H>), в професионални асоциации, планирайки конференции и събития.

Експериментирането и практиката са най-ефективни, когато се случват в условия, в които човекът се чувства сигурен (Колб и Бояцис, 1970 г.). Това чувство на психологическа сигурност създава атмосфера, в която човек може да опита ново поведение, разбиране и мислене с относително малък риск от срам, неудобство или сериозните последствия от провала.

промяна и учене! Те могат да бъдат и най-важния източник на защита от повтаряне или завръщане към по-ранни форми на поведението ни. Уилър (1999) анализира степента, в която MBA студентите работят върху целите си в различни „сфери на живота“ (напр. работа, семейство, групи в свободното си време и пр.). В двугодишно последващо изследване на два класа от задочните MBA студенти тя открила, че тези, които работели по техните цели и планове в множество групи от връзки се подобрили повечето и повече от тези, които работели по целите си само в една среда, като например на работа или в личната си връзка.

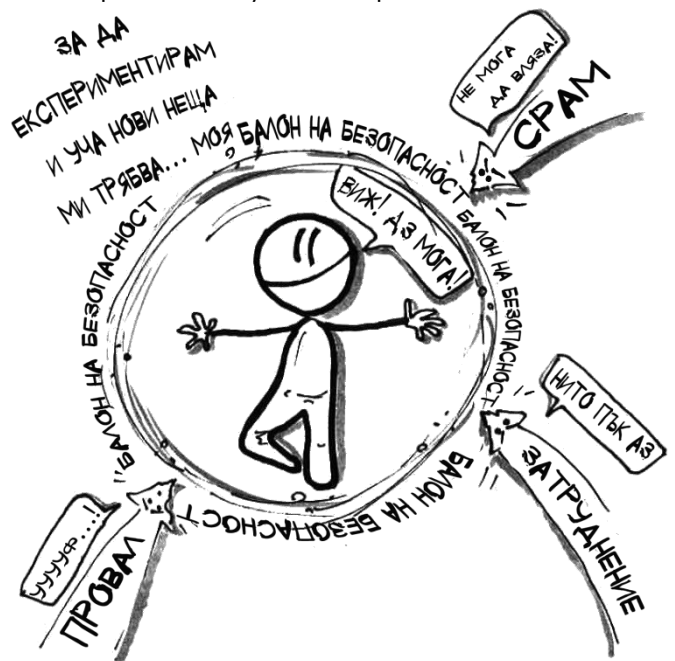
В изследване на влиянието на едногодишни програми за организационно развитие за лекари, адвокати, професори, инженери и другите споменати по-рано професионалисти Балу и др. (1999) открили, че участниците добили самоувереност по време на програмата. Дори в самото начало на програмата околните казвали, че участниците са много уверени. Това било любопитно откритие! Най-доброто обяснение дали последващите въпроси за завършващите програмата. Те обяснили убедителното увеличение в самоувереността като увеличение в увереността за промяна. Тяхната съществуваща референтна група (напр. семейство, група в работата, професионална или общностна групи) всички инвестирани в това те да останат каквито са, докато самите те искали да се променят. Програмата за професионални колеги (The Professional Fellows Program) им позволила да развият нова референтна група, която окуражавала промяната!

Нашите връзки провокират и модерират чувството ни за това кои сме и кои искаме да бъдем, въз основа на социалната ни идентичност, референтната ни група и теориите за свързаност със сегашния момент. Ние развиваме или изработваме идеалния си Аз от тези контексти. Окачествяваме и обясняваме истинския си Аз от тези контексти. Определяме и ценим силните си страни (напр. аспектите, които възприемаме като основни и

искаме да запазим) от тези контексти. Определяме и оценяваме липсите (напр. аспектите, които се приемат за слаби страни и искаме да променим от тези контексти.

Основните изводи от четвъртото и петото несъответствие критични за самонасочения учебен процес са:

1. Експериментирайте и практикувайте и се опитайте да учите повече от преживяванията си;
2. Намерете среда, в която се чувствате психологически защитени, в която да експериментирате и практикувате! И:
3. Развивайте и използвайте връзките си като част от промяната и учебния процес!



Показатели по пътя към промяна и учене

Когато водите себе си или другите в процеса на самонасочено учене учебните ситуации могат да се използват като показатели или насоки. Ако не усещате, че сте се справили с учебната ситуация не се опитвайте да продължите напред. Процесът трябва да се забави и или да изчакате човекът да го постигне, или да опитате да му помогнете по друг начин. Помнете, че хората не правят тези открития и не получават прозрение за несъответствията по лесен начин. За един може да са нужни минути, за да направи пробив към откритие, а за друг може да са нужни няколко дни, седмици, месеци, дори години.

Показателите на пътя към самонасочено учене са:

1. Включил ли е човекът страстите и мечтите си? Може ли те да опишат какъв иска да бъде, живота и работата, които иска да има в бъдеще? Описват ли те идеалния му Аз?
2. Човекът познава ли себе си? Има ли чувство за истинския си Аз?
3. Може ли да опише силните си страни (аспектите, които иска да запази) и липсите и несъответствията между истинския и идеалния си Аз (тези аспекти, които иска да адаптира или промени)?
4. Внимава ли човекът за силните си страни както и за пропуските без да позволява един от аспектите да стане по-важен от другия?

5. Има ли човекът личен учебен план? ТЕХЕН ли е наистина? Могат ли елементите от плана да паснат в структурата на живота и работата му? Действията пасват ли на стила му на учене и гъвкавостта му?
6. Човекът експериментира ли и практикува ли нови навици и действия? Използва ли човекът учебния си план за да учи повече от опита си?
7. Намерил ли е среда в, която да експериментира, чувствайки се психологически безопасно?
8. Развива ли и използва ли връзките си като част от учебния процес? Има ли инструктори, ментори, приятели и други, с които да обсъжда напредъка по учебния си план? Има ли отношения, в които те могат да изследват помежду си новите поведения, навици, новия идеален Аз, новия истински Аз, новите силни страни и пропуски докато процеса се разгръща?
9. Помага ли на другите да се включат в процеса на самонасочено учене?

Заклучителни бележки

Може и да не можем да контролираме изцяло бъдещето си, но по-голямата част от това, в което можем да се превърнем е в обсега на нашата способност да създаваме.

Надявам се самонасочения учебен процес описан тук да очертава картината и насоките, за това как да увеличите ефективността на промяната и учебните си усилия. Като заключителна мисъл предлагам няколко реда от превода на „Фауст: Драматична мистерия“ на Гьоте, направен през 1835 от Джон Анстър. В пролога към „Театър“ той казва:

**„Започни това, което можеш да правиш или мечтаеш да правиш, в
отелостта има гениалност, сила и магия“**

Извадка от: Unleashing the Power of Self-Directed Learning. Richard E. Boyatzis, PhD, May 28, 2001 (целият текст можете да намерите на Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, www.eiconsortium.org)

ТЕОРИЯ ЗА МНОЖЕСТВЕНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

(според Хауърд Гарднър)

Всеки родител мечтае за успешната реализация на своите деца, както и всеки учител се стреми да предаде своя опит на учениците си, за да станат те самостоятелни, благополучни и ненадминати в това, което правят. За да се случи това обаче, децата трябва да се учат, развиват и възпитават, като се отчитат техните индивидуални особености: темперамент, интереси, естествени заложби и не на последно място типа интелигентност. Необходимо е да наблюдаваме децата, да анализираме наблюденията си и да разберем какви са техните силни страни.

Хората усвояват знанията по различни начини. Всеки има свои уникални умствени способности и таланти. И ние в ролята си на учители или родители трябва да се съобразим с това.

В своята книга „Теория за множествената интелигентност“ (1983 г.) американският психолог Хауърд Гарднър опровергава традиционното психометрично схващане относно интелигентността. Според него не съществува единна интелигентност, която да е в състояние да бъде измерена чрез стандартните IQ тестове. Напротив, съществуват множество интелигентности, които са независими една от друга. Според автора всички човешки същества притежават всички типове интелигентност, но в различна степен.

Първоначално Гарднър посочва 7 типа интелигентности, като по-късно към тях прибавя още два:

Лингвистична - включва способността да се оперира с думи, както устно (разказвачи, оратори, политици), така и писмено (поети, писатели, драматурзи, журналисти, редактори). Наложилата се в наши дни педагогическа практика изисква преди всичко развитието на този тип интелигентност. В училище се слуша, пише, чете и говори.

Децата, спадащи към този тип, от ранна възраст обичат реда, систематични са, усещат добре закономерностите и умеят да разсъждават логически. Те обичат да слушат, рано се научават да говорят, четат и пишат правилно. Те имат добра памет, затова лесно и с удоволствие запомнят, не се стесняват от публиката, охотно рецитират стихове. Те лесно учат чужди езици и най-добрият начин за обучението им е под формата на приказки – за най-малките и разкази, дебати и дискусии – при по-големите.



Логико-математическа - това е способността да се оперира с числа (математици, счетоводители, статистици) и да се мисли рационално (учени, компютърни програмисти, логици). Тя също е активно застъпена в училищните програми.

Ако детето ви има този вид интелигентност, вие бързо ще забележите, че то обича преди всичко точността, удивително организирано е, има абстрактно мислене и обича да смята. Такива деца от ранна възраст проявяват интерес към компютрите, логическите експерименти, към решаването на задачи, което им се удава с лекота. Те се занимават успешно с математика, физика, химия – тези предмети, които изискват точност, развита логика и особена настройка на ума. За да предизвикате интереса им, вие трябва да им поставяте различни задачи, да използвате за нагледност схеми и таблици, да им предлагате различни експерименти и математически игри.

Музикална - тук става въпрос за способността да се възприема и оценява музиката (музикален критик), да се създава и трансформира (композитор) и да се изпълнява (изпълнител). Човек, който притежава развита музикална интелигентност, лесно запомня мелодии и е способен да ги възпроизведе. Той е възприемчив към ритъма.

При децата това се проявява чрез интереса им към звуците. Те отрано са чувствителни към тоновете, ритъма и темпото, възприемат музиката много емоционално. Още от най-ранна възраст са способни да разбират сложните музикални форми. Те са много емоционални и имат развита интуиция, затова в процеса на обучение при този тип деца е добре да се използва любимата музика. Също така обръщайте внимание на ритъма на речта, защото доброто възприемане и запомняне зависят не само от това, което сте казали, но и от това, как точно са прозвучали думите ви.

Телесно – кинестетична - тя включва уменията да се използва тялото за самоизразяване, да се предават чувствата и емоциите чрез движения (атлет, танцьор, актьор), да се използват ръцете за трансформиране на разнообразни предмети (занаятчия, скулптор, механик, хирург). Те са много сръчни и бързи в действията си.

Децата с този тип интелигентност от ранна възраст се отличават с добра координация – те изключително точно контролират тялото си, усещат много добре ритъма. Имат бързи реакции, добре развити рефлексии, много бързо усвояват боравенето с различни предмети и инструменти. И изобщо, такива деца обичат да действат, да се движат, бързат да пипнат всичко и се учат не визуално, а опипвайки и даже опитвайки на вкус. Те остават равнодушни към картинките и зрителните образи и възприемат света чрез тактилни усещания, затова добре запомнят това, което са направили, а не това, за което са чули или прочели. Те се учат по-добре, когато действат и играят с предметите, докато слушат информацията. Те бързо превключват вниманието си, в резултат на което се появяват проблеми с концентрацията, които родителите често приемат за мързел, разсеяност и нежелание да се съсредоточат. Добре би било такива деца да получават информацията с помощта на движения (както при рапа), да се използват нагледни модели, които могат да се пипнат и с които да могат да манипулират. Те имат нужда от чести почивки, по време на които да поиграят, да потичат или да изпълнят няколко физически упражнения.

Визуално – пространствена - дарбата да се възприема света визуално и да се анализира тази информация (ловец, скаут, гид), а също и да се трансформира пространството (архитект, художник, изобретател, интериорен дизайнер). Хората с този тип интелигентност са възприемчиви към цветовете, формите, линиите и отношенията между обектите в пространството. Те могат графично да изразят своите идеи.

Ако забележите, че детето мисли в картини, създава зрителни образи и запомня по-добре именно с помощта на картини, значи за него е характерен този тип интелигентност. Такива деца често използват в разказите си метафори, лесно разчитат карти, таблици и диаграми, чувствителни са към цветовете и формите на околните предмети. Те отрано проявяват интерес към изобразителните изкуства, затова за тяхното обучение и за стимулирането на интереса им към знания е добре да се използват илюстрации към

Подходът към социалното учене на Алберт Бандура допълва теорията за социалното учене на Ротър. Той обяснява начините, по които хората придобиват разнообразие от сложни поведения в социална среда. Основната идея на Бандура е за ученето чрез наблюдение.

Основни понятия

Бандура приема, че съществува реципрочно взаимоотношение между поведението, личностните променливи и променливите на средата. Хората не са просто ръководени от вътрешни сили, нито са пионки в ръцете на някакви явления на средата. Ние сме

повлияни, но на свой ред упражняваме влияние. Бандура твърди, че огромна част от ученето при хората включва моделиране, наблюдение и имитация. Фактически той твърди, че голяма част от човешкото учене се осъществява без обичайното поощрение, което се изисква от принципите на оперантното и класическото кондициониране. Хората могат да учат и при отсъствие на награди и наказания. Това обаче не означава, че поощрението е нерелевантно. В действителност, след като поведението е научено, поощрението е много важно при определяне на това, дали то ще се появи.

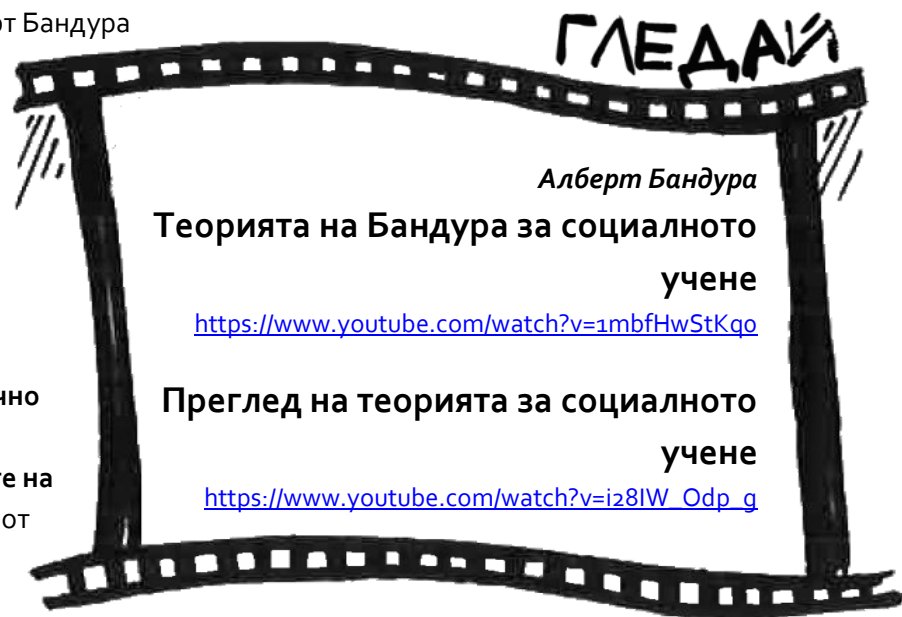
Когнитивен акцент

За да обясни феномените на ученето чрез наблюдение, Бандура приема, че ние използваме символни репрезентации на събитията от средата. Без такава символна дейност е трудно да се обясни изключителната гъвкавост на човешкото поведение. Неговата теза е, че поведенческите промени, проявяващи се както чрез класическо и инструментално обуславяне, така и чрез затихване и наказание, са активно опосредствани от когнициите. В човешкото поведение от критично значение са и саморегулаторните процеси. Хората регулират своето поведение, като си представят последствията от него. Така взаимоотношенията между стимула и реакцията са повлияни от тези процеси на самоконтрол.

Теория

Бихейвиоризмът набляга предимно на експерименталните опити и на променливите, които можем да наблюдаваме, измерваме и променяме, и избягва всичко, което е субективно, вътрешно, не подлежащо на измерване – т.е. душевно. При експерименталния метод, стандартната процедура е да се изменя една променлива и след това да се измерва ефекта, който тя има върху друга. Така се полагат основите на теория за личността, според която средата формира поведението.

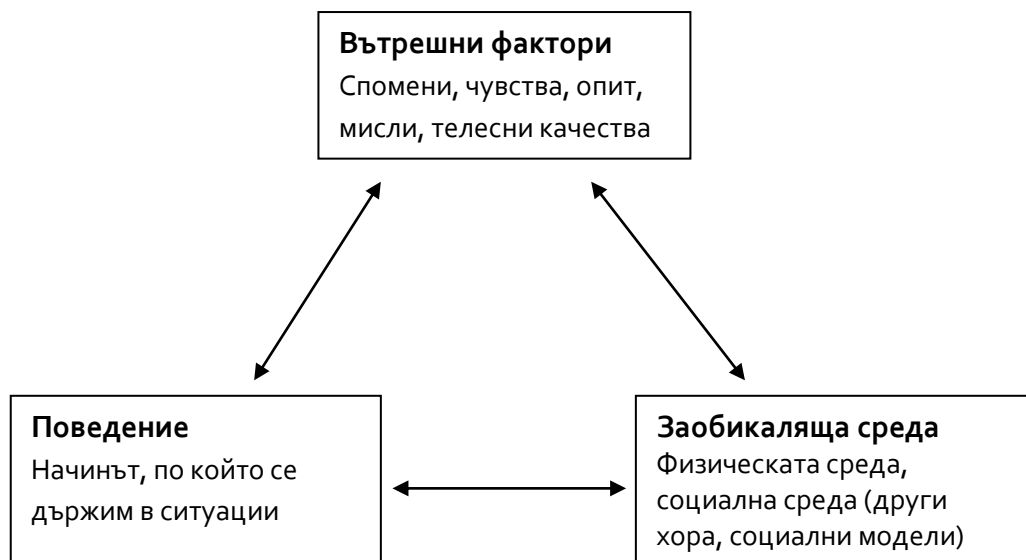
Бандура счита това за прекалено опростено що се отнася до феномена, който наблюдава – агресията при юношите – и решава да добави нещо към формулата: той предполага, че средата формира поведението, но и поведението формира средата. Така се ражда идеята за **реципрочния детерминизъм**. Поведението на света към човека и това на човека към света се пораждат взаимно.



След време Бандура отива още по-нататък. Започва да разглежда личността като взаимодействие между три "неща": средата, поведението и психологическите процеси. Тези психологически процеси се съдържат в способността ни да изграждаме и ползваме образи в съзнанието и в езика си. От момента, в който въвежда идеята за образите, Бандура престава да бъде стриктен бихейвиорист и поема към редиците на когнитивистите. В

действителност, той често е считан за "баща" на когнитивното движение!

Прибавянето на образи и език към вече утвърдената смесица, му позволява да теоритизира много по-ефективно от някой като, да кажем, Скинър, относно две неща, считани от мнозина за "силната страна" на човешкия вид: ученето чрез наблюдение (моделиране) и самоконтрола.



УЧЕНЕ ЧРЕЗ НАБЛЮДЕНИЕ ИЛИ МОДЕЛИРАНЕ

Измежду стотиците изследвания на Бандура, една група се издига над останалите – **изследванията с куклата Бобо**. Той прави филм с една от учениците си, млада жена, удряща кукла Бобо. В случай, че не знаете, куклата Бобо е надуваема кукла с формата на яйце, която има тежест в долната си част и затова ако я ударите и повалите, тя се изправя сама. В днешно време може на нея да е нарисуван Дарт Вейдър, но в онези времена била просто Бобо-клоуна.

Жената от филмчето удряла клоуна, крещейки, ритала го, сядала на него, налагала го с малкия си чук и т.н., крещяла различни агресивни фрази. Бандура показал този филм на група деца в детската градина, които, както можете да предположите, много го харесали. След това ги пуснали да играят. В стаята за игра, разбира се, присъствали няколко наблюдатели с химикалки и тефтери в ръка, чисто нова Бобо и няколко малки чукчета.



Можете да отгатнете какво записали наблюдателите: множество малки деца, спукващи от бой куклата Бобо. Те я удряли и крещели, ритали я, сядали на нея, и я налагали с малките си чукчета и т.н. С други думи, имитирали действията на младата дама от филма и то доста сполучливо.

Това може и да не изглежда като експеримент отначало, но помислете! Тези деца променили поведението си без в началото да бъдат награждавани, за да имитират действията на жената от филмчето! И докато тази случка може да не звучи необичайно за обикновения родител, учител или наблюдател на деца, то тя не пасва особено на стандартната, съществуваща по онова време бихейвиористична теория за ученето. Бандура назовава този феномен "учене чрез наблюдение" или "моделиране", а теорията му обикновено е наричана "теорията за социалното учене".

Той прави голям брой варианти на изследването - моделът се награждава или наказва по редица начини, децата се поощряват за имитациите си, моделът се променя като става по-привлекателен или по-малко престижен и т.н. В отговор на критиките, че куклите Бобо са измислени, за да бъдат удряни, дори прави филм с млада жена, удряща истински клоун. Когато децата отидели в другата стая, те намирили там

истински клоун! Въпреки, че вече не ставало дума за кукла, те продължавали да го удрят, ритат, блъскат с малките чукчета и т.н.

Всички тези варианти помагат на Бандура да установи, че съществуват някои стъпки в процеса на моделиране:

1. **Внимание.** Ако ще учите нещо, трябва да внимавате. Също така, всичко, което заглушава вниманието води до

намаляване на ученето, включително и на ученето чрез наблюдение. Ако, например, сте сънлив, уморен, надрусан, болен, нервен или превъзбуден, няма да учите така добре. Същото важи и ако сте разсеян от конкурентни стимули.

Някои от нещата, които влияят на вниманието включват характеристиките на модела. Ако моделът е пълноцветен и драматичен, например, му обръщате повече внимание. Същото е и ако моделът е привлекателен, престижен, или изглежда много способен. Освен това, ако моделът прилича на вас, му обръщате повече внимание. Тези видове променливи насочват Бандура към изследването на ефекта на телевизията върху децата!

2. **Съхраняване.** Второ, трябва да можете да съхраните, т.е. запазите, това, на което сте обръщали внимание. Тук на сцената излизат образите и езика: съхраняваме това, което сме видели моделът да прави под формата на мислени образи или вербални описания. След като са били съхранени по този начин, можете по-късно да "извадите" образа или описанието, така че да ги възпроизведете със собственото си поведение.

3. **Възпроизвеждане.** До този момент просто стоите и си фантазирате. Трябва да превърнете образите и описанията в реални действия. Затова е необходимо на първо място да имате способността да възпроизведете такова поведение. Мога да гледам олимпийските състезатели по фигурно пързалане цял ден, и въпреки това да не мога да изпълня техните скокове, защото все пак аз изобщо не мога да карам кънки! От друга страна, ако можех да карам кънки, представянето ми би се подобрило, след като съм гледал кънкьори, по-добри от мен.

Друга важна уловка за възпроизвеждането е, че способността ни да имитираме се подобрява с упражняването на включеното поведение. И още нещо - уменията ни се подобряват дори когато само си представяме как го правим! Много атлети, например, си представят в детайли действията си по време на състезанието много преди то да започне.

4. **Мотивация.** И дори при наличието на всички тези фактори, не бихте направили нищо, освен ако не сте мотивирани да имитирате, т.е. докато нямате някаква причина да го направите. Бандура споменава няколко мотива:

Предишно поощрение, ала традиционен бихейвиоризъм;

Обещано поощрение (поощрение) – което си представяме;

Чуждо поощрение – когато виждаме или чуваме, че при други хора моделът е бил подкрепен.

Забележете, че те традиционно се смятат за неща, които "предизвикват" ученето. Но според Бандура тези мотиви не толкова предизвикват ученето, колкото ни карат да демонстрираме какво сме научили.

Разбира се, и негативната мотивация е налице, като ви дава причини да не имитирате някого:

Предишно наказание;

Обещано наказание (заплаха);

Чуждо наказание;



Като повечето традиционни бихейвиористи и Бандура твърди, че наказанието, във всичките си форми, не е така ефективно, както поощрението, и че в действителност то притежава склонността да се обърне срещу нас.

САМОКОНТРОЛ

Самоконтролът – т.е. контролът над собственото ни поведение – е другият “крайъгълен камък” на човешката личност. Бандура посочва три негови етапа:

1. **Самонаблюдение.** Гледаме себе си, поведението си и следим развитието му.
2. **Преценка.** Сравняваме това, което виждаме с някакъв стандарт. Например, можем да съпоставим представянето си с традиционните стандарти, като например правилата на доброто поведение. Или да си създадем относителни стандарти, като: “Ще чета по една книга седмично”. Или да се сравняваме с другите, или със себе си.
3. **Отговор към себе си.** Ако се справите добре в сравнение със стандарта, си давате позитивен отговор. Ако се справите лошо – отговорът е наказващ. Тези отговори към себе си могат да варират от очевидни (да се наградите с мелба или да работите до късно) до по-скрити (да чувствате гордост или срам). Много важна идея в психологията, която може добре да се обясни със самоконтрола, е **образът за себе си** (по-известен като самооценка). Ако с течение на годините откриете, че отговорите на стандартите на живота ви носят похвала или награда, ще имате приятен образ за себе си (висока самооценка). Ако, от друга страна, откриете, че винаги се провалите в опитите си да изпълните стандартите си, заради което се самонаказвате, ще имате лош образ за себе си (ниска самооценка).

Спомнете си, че бихейвиористите в най-общ план разглеждат поощрението като ефективно и наказанието, като изпълнено с проблеми. Същото се отнася и за самонаказанието, Бандура извежда три вероятни последствия от прекомерното самонаказване:

Компенсация – например, комплекс за превъзходство или усещане за величие;

Липса на активност – апатия, скука, депресия;

Бягство – приемане на наркотици и алкохол, прекалено много гледане на телевизия, затваряне в свят на фантазии или дори крайната форма на бягство – самоубийството;

Те имат известна прилика с нездравите личности, за които говорят Адлер и Хорни: агресивния тип, подчиняващия се тип и избягващия тип.

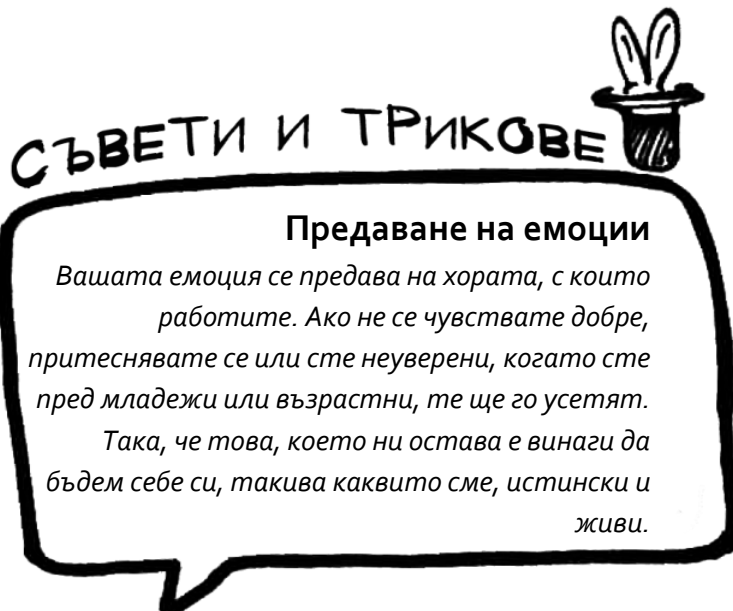
Препоръката на Бандура към тези, които страдат от слаб образ за себе си произлиза пряко от трите стъпки на самоконтрол:

Отнасяща се до самонаблюдение – опознайте се!

Уверете се, че имате точна представа за поведението си;

Отнасяща се до стандартите – проверете дали стандартите ви не са прекалено високи. Не залагайте провала си от самото начало! Стандарти, които са твърде занижени от друга страна, са безсмислени;

Относно отговора към себе си – използвайте награди, а не наказания за себе си. Празнувайте победите си, не живеете с провалите.



АЗ-ЕФЕКТИВНОСТ

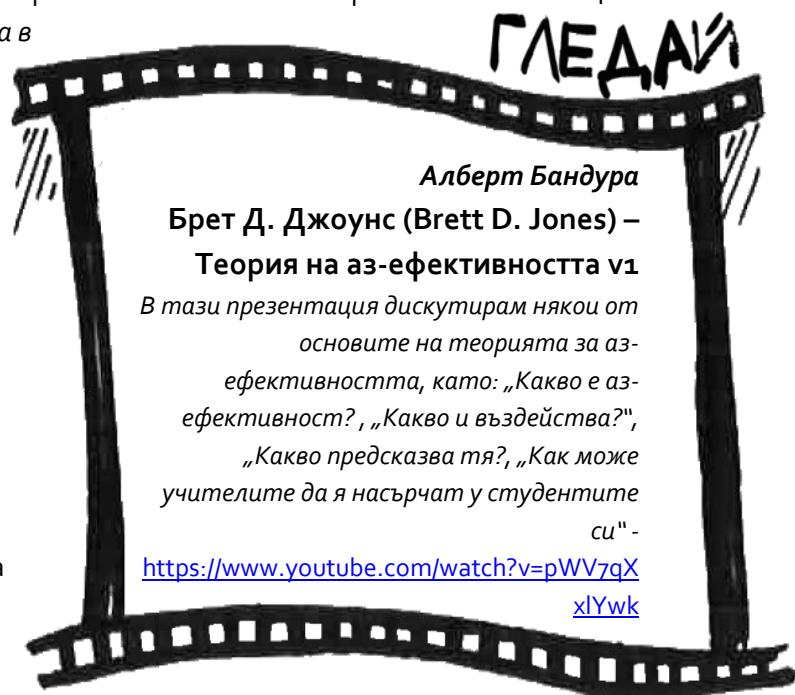
Аз-ефективността е понятие въведено от Албърт Бандура и се дефинира като „*вярата на хората в техните способности да постигат определено равнище в определена дейност така, че то да оказва влияние върху събитията, засягащи живота им*“. Вярата в личната ефективност определя как хората живеят, мислят, техните мотиви и поведение. Изследователите констатираат, че по-силното чувство за лична ефективност е свързано с по-доброто здраве, с личното благополучие, по-високите постижения и по-добрата социална интеграция. Според А. Бандура чувството за ефикасност и адаптивност, от една страна, е продукт на социално заучаване от моделите на поведение на значимите хора в обкръжението ни, а от друга, е *Социокогнитивната теория и понятието "Аз-ефективност"*

Социално когнитивната теория на Бандура подкрепя основните принципи на бихейвиоризма, но въвежда идеята за когнитивните процеси като медиатори между стимулите и реакциите. Основната разлика между вижданията на Бандура и Скинър - двамата видни представители на поведенческото направление в психологията, е това, че Скинър счита ученето за резултат от лично преживяно поощрение и затова подчертава основната роля на графициците на поощрение. Според Бандура е възможно учене чрез съпреживяване, т.е. чрез наблюдение не само на поведението на другите хора, но и на последствията/подкрепленията, които те получават след това. При ученето чрез съпреживяване не е необходимо лично преживяване на поощрението.

Субективното усещане за висока Аз-ефективност се доближава до създаденото от Ротер понятие вътрешен "локус на контрол", доколкото е свързано с поемането на отговорност за хода на собствения живот и за една по-активна позиция при определянето на неговата посока на развитие. Бандура ясно разграничава двете понятия.

Той дефинира Аз-ефективността като вътрешната убеденост в собствената способност за справяне с проблемни ситуации и вземане на решения по бърз, резултатен и компетентен начин. Съдържанието на

понятието за Аз-ефективност е обобщено по



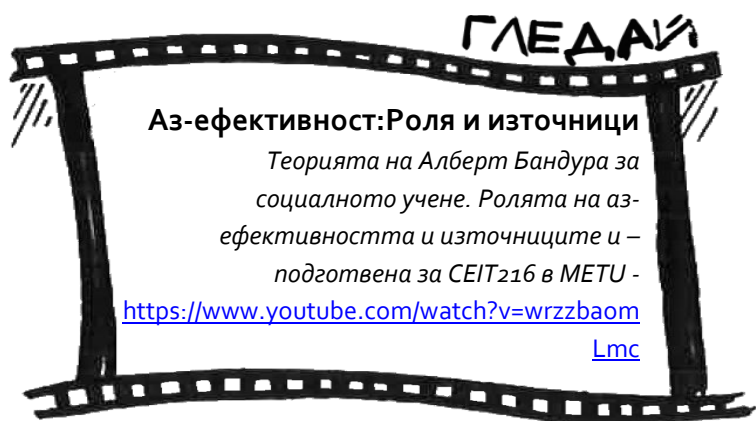
следния начин: "чувството ни за собствена ценност или самооценката ни, чувството ни за адекватност, ефикасност и компетентност в справянето с проблемите".

Хората с висока Аз-ефективност вярват, че са способни да се справят успешно с трудностите, възприемат ги като предизвикателства. Такива са и характеристиките на хората с висока личностна твърдост. Възможно е вярванията за лична Аз-ефективност да подпомагат изграждането на личностната твърдост като черта на личността. Едни и същи личностни характеристики, наблюдавани у хора с високи измерени балове на Аз-ефективността, са свързани и с високите балове на личностна твърдост - напр. пълна себеотдаденост на работата и семейството, посвещаване на професията, по-висока устойчивост на стрес, по-високи цели и по-голяма упоритост при преодоляване на трудностите и неуспехите, възприемане на трудностите като предизвикателства.

Високата лична ефективност поражда високи очаквания за успех, висока увереност в собствените способности и постижения, вяра в способността за упражняване на контрол върху събитията в живота. Изследванията на Бандура доказват, че вярванията за висока собствена ефективност са свързани с редица положителни ефекти:

- получаване на по-високи оценки;
- поставяне на по-високи лични цели;
- постигане на по-голям успех в работата си;
- по-добро соматично и психично здраве.

Аз-ефективността влияе върху човешкото развитие и адаптация. Тя повлиява нивото на човешките стремежи, силната ангажираност с постигането на целите, качеството на аналитичното мислене, мотивацията и упоритостта при преодоляването на трудностите и пораженията, процесите на каузална атрибуция при успех или провал, издръжливост при нещастие или беда, уязвимост към стрес и депресия. Най-важната особеност на хората със субективно усещане за ниска Аз-ефективност е липсата на вяра в собствените сили и възможности да се справят с трудностите и проблемните ситуации. Обикновено те предпочитат да се откажат, ако срещнат дори и



слаби затруднения или провали. Не са склонни да преследват целите си последователно и упорито и вярват, че нямат контрол върху живота и постиженията си. Те предпочитат да избягват ситуацията, които повишават тревожността и вътрешното психично напрежение, защото са свързани с очаквания за провал или лошо изпълнение на уменията за справяне.

Бандура поставя акцент върху когнитивните опосредстващи процеси, които насочват поведението на всеки човек. Поведението е мотивирано от и основаващо се върху оценката на индивида за собствената му Аз-ефективност, неговите мисловни модели, собствените му вярвания (когниции, убеждения) и неговите очаквания. Бандура разграничава два вида очаквания, които са "концептуализирани като вярвания, които действат като част от когнитивна мотивационна инициатива, която да съдейства за поведенческото ангажиране":

- очаквания, свързани с резултатите от действията;
- очаквания, основани върху оценката на собствените способности на индивида да изпълни поведението, което би довело до желаните резултати.

Очакванията участват в когнитивния мотивационен процес - ако и двата вида очаквания (свързани със ефективността на собственото поведение и свързани с резултатите) са високи, тогава ще бъдат високи и мотивацията, и вероятността индивидът да се ангажира с изпълнението на определена задача или поведение. Основният принос на Бандура е допускането, че поведенческите реакции не са толкова силно обусловени от реалните подкрепления, колкото от очакваните подкрепления - менталните образи на бъдещите резултати, т.е. от когнитивните процеси като опосредстващи променливи между стимулите на средата и реакциите на индивида. Очакването за висок резултат е силно мотивиращо.

Аз-ефективността е в основата на решението дали ще се ангажираме с дадена задача (в зависимост от това дали я възприемаме като предизвикателство или като заплаха), какви усилия сме склонни да положим, дали ще бъдем настойчиви и упорити при изпълнението на задачата или ще се откажем при първите неуспехи и провали. От нея зависи нивото на емоционалния стрес, който бихме изпитали в резултат на неуспехите. Оценката предхожда мотивацията, която заедно с очакванията участва в избора на поведение или поведенческа стратегия. Очакванията за ниска резултатност и лошо изпълнение на поведението пораждаат тревожност. Високата тревожност по-скоро би мотивирала индивида да избягва поведения, които приема като застрашаващи самочувствието и самооценката му. Бягството е и една от възможните копинг стратегии (стратегии за справяне със стрес и тревожност). Съществува алтернативна копинг стратегия - съпротива, борба със застрашаващите стимули и ситуации чрез прилагане на необходимите за това умения.

Регулативната функция на Аз-ефективността върху цялостното функциониране на индивида е обяснено чрез въздействието на възгледите за собствената ефективност върху четири основни психични процеси - когнитивни, афективни, мотивационни и селективни. Значително е влиянието на Аз-

ефективността върху познавателните процеси, особено върху мисленето и целеполагането. Възгледите за висока Аз-ефективност и вярата в собствените способности води до избиране на задачи с по-висока трудност - т.е. поставяне на по-високи цели. Ниската самооценка насочва мисленето към разработване на хипотетични, въображаеми сценарии, свързани с неуспех. Обикновено в тези сценарии във фокуса на внимание са личната неефективност, собствените слабости и предполагаеми възпрепятстващи постижението събития. Вярата в постижимостта на целите помага за разработването на сценарии, в които са включени повече успешни начини на действие. Високата Аз-ефективност подобрява аналитичното мислене, докато ниската Аз-ефективност поставя акцента върху ирационалното мислене, което пречи на правилното планиране и изпълнение на действията.

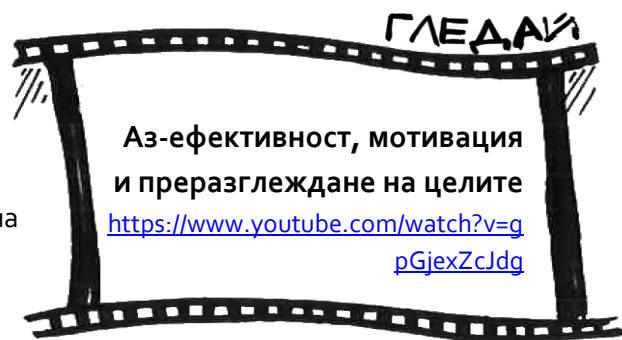
Според Бандура, дори когато са налице добре развити умения, представите за ниска собствена ефективност биха попречили тези умения да бъдат прилагани адекватно и успешно. Аз-ефективността въздейства върху процесите на учене и на вземане на решения. Тя модифицира когнитивните процеси: процесите на анализ на факторите, които са довели до определени резултати, както и процесите на анализ на очакваните и предвидими последици от собствените действия. Субективното усещане за висока собствена ефективност и доверието в собствените способности ще насърчават полагането на усилия за изпълнение на поети ангажименти дори при наличието на постоянно нарастващи препятствия или постоянно увеличаващ се натиск на повишаващите се социални изисквания. Преодоляването на неяснотите и противоречията в получаваната информация изисква не само добри умения за когнитивна преработка на информацията, но и настойчивост, чийто източник е усещането за висока Аз-ефективност.

Аз-ефективността силно повлиява мотивационната регулация на поведението чрез въздействието на вярванията в собствената ефективност върху процесите на каузална атрибуция. Човек е склонен да избира и реализира тези поведения, от които очаква високи резултати и вярва, че те могат да бъдат постигнати чрез собствени усилия и благодарение на собствените способности.

Вярванията относно личната ефективност влияят върху нивото на мотивация. При висока мотивация хората са способни да полагат повече усилия и да бъдат упорити в постигането на желаните цели в по-дълги периоди от време. В случай на провал е нормално, според Бандура, човек да започне да се съмнява в себе си, но при уверените в себе си индивиди много бързо се достига до пълно възстановяване на високите нива на възприемана Аз-ефективност. Хората, които не вярват в своите способности, са склонни при първите възникнали пречки и трудности да се откажат от своите аспирации и намерения, а при провал трудно и бавно възстановяват себе увереността, самочувствието и самооценката си.

Влиянието на вярванията за Аз-ефективност засяга и регулацията на афективните процеси - вярванията за ниска собствена ефективност и неспособност да бъдат контролирани ситуации, свързани със заплахата, пораждат високи нива на тревожност и вътрешно напрежение.

Селективните процеси също са регулирани от вярванията за собствената ефективност. Хората правят избори, свързани с професия, дейности и социално обкръжение, като вярват, че разполагат с



необходимите за справяне способности. Хората, които вярват в Аз-ефективността си, имат по-високо ниво на претенции, избират по-трудни задачи, привързани са към целите, които са избрали; фокусирани са върху задачата, а не върху собственото представяне; след неуспех лесно възстановяват чувството си за лична ефективност; не се отказват от изпълнението на задачата при първата трудност, демонстрират настойчивост и упоритост при достигане на целите. Чрез упражняването на избори, основаващи се на възгледите за Аз-ефективност, ние участваме в такива ситуации и дейности, в които бихме могли да демонстрираме способностите си и дори да ги

развием. Отново личните избори, основани на Аз-ефективността, ни отдалечават от социални ситуации и дейности, изискващи способности и усилия, които превишават капацитета на личността за справяне.

Бандура определя Аз-ефективността като движеща сила на личността, която е характерна за всички хора. Хората не са пасивно реагиращи на влиянията на средата, т. е. не средата контролира поведението чрез стимули, които отключват определени реакции - има място за личен избор на базата на саморефлексия. Човекът не е реактивно същество, а активно. От оценката, от рефлексията върху поведението, зависи мотивацията за продължаване или за модифициране линията на поведение. Рефлексивните разсъждения могат да сравняват предишни и сегашни резултати от действията или предишно изпълнение на същата поведенческа стратегия. Рефлексията може да бъде по посока на обмисляне на по-успешни стратегии на поведение, които са в границите на възможностите на индивида и които биха довели до достигането на желани резултати в бъдеще. За да изгради собствената си Аз-ефективност, човек черпи информация от четири източника (начини за повишаване на Аз-ефективността):

- **информация относно предишно представяне; (прогресивни преживявания - progressive experiences)**
- **информация, получена чрез наблюдаването на хора, чието поведение служи за модел; (социални модели - social models)**
- **вътрешно убеждаване по посока на упоритост и настойчивост при полагане на усилия; (устно убеждаване - verbal persuasion)**

- **психологическото състояние на индивида - наличието на тревожност, която ще влоши използването на когнитивните умения и протичането на познавателните процеси. (емоционални и психологически състояния - emotional and physiological states)**

Важен за формирането на оценката за собствената ефективност е процеса на рефлексия върху постигнатите резултати и установяването на успешните стратегии за действие, както и отчитането на неуспешните действия, които ще отпаднат от поведенческия репертоар. Без процес на рефлексия върху връзката между действията и постигнатото от тях не може да се очаква висока Аз-ефективност - нито вътрешна увереност в способността за справяне с проблемните ситуации. Поведението зависи и от себеувереността, която от своя страна се основава на оценката на личната ефективност. Високата себеувереност (висока оценка на Аз-ефективността) води до висока мотивация и обратното: ниската оценка на Аз-ефективност е в основата на ниска себеувереност и ниска мотивация.

Според Бандура усещането за Аз-ефективността е свързана с оценяването на способностите за извършване на определено действие или поведение, което води до желани резултати, но винаги в конкретна ситуация. Ефективността не е обща преценка или предиспозиция. Общата приложимост (generality) като атрибут на Аз-ефективността е въведено от Бандура и регистрира доколко очакванията за ефективност в една ситуация могат да бъдат разширени и пренесени върху други аналогични ситуации.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

Обучението е процес на превръщане на преживяването в знание.

Дейвид Колб

Дейвид Колб публикува модела си за стиловете на учене през 1984, след като е работил върху него и го е развивал години преди това. В него се описва освен модела за стиловете на учене, така и ТЕУ. В своите публикации – главно книгата „Експеренциалното учене: Преживяването като извор на учене и развитие“ Колб оценява ранните изследвания по експеренциалното учене на Роджърс, Юнг, Пиаже. Днес МСУ (Модел за стиловете на учене) и ТЕУ (Теория за експеренциалното учене) на Колб са признати от академици, учители, мениджъри и тренери като наистина базисни постижения; фундаментална концепция към разбирането и обяснението на човешкото поведение при ученето и при помощта за другите да учат.

Колб поставя цикъла на учене като основен принцип в своята ТЕУ. Цикълът се състои от 4 етапа:

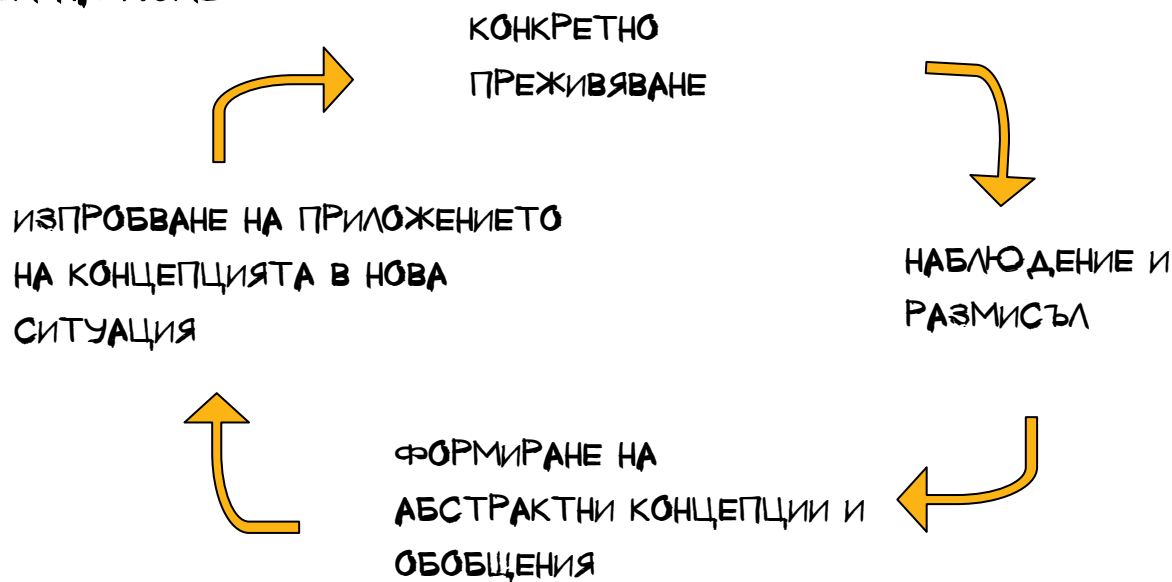
1. конкретно преживяване
2. наблюдение и размисъл (рефлексия)
3. формиране на абстрактни концепции и обобщения
4. изпробване на приложението на концепцията в нова ситуация

Обяснява се така:

Конкретните или непосредствени преживявания предоставят база за наблюдения и размисъл. Тези наблюдения и размисли водят до осъзнаване и формиране на абстрактни концепции. Абстрактните концепции на свой ред могат активно да се прилагат в нова среда и по този начин създават нови преживявания и изграждат нов опит.

- ☉ В идеалния случай обучаващият се сблъсква с всички етапи – на преживяването, на размисъла, на обмислянето и на прилагането.
- ☉ Цикълът на учене може да стартира от всеки етап.
- ☉ Цикълът може да е отворен (непрекъсната спирала).

МОДЕЛ НА КОЛБ



ЦИКЪЛЪТ НА УЧЕНЕ ОТ ГЛЕДНА ТОЧКА НА ПРОЦЕСА И ФАСИЛИТАТОРА

Конкретно преживяване

Описание

Участниците събират информация; получават специфичен тип опит. Опитът винаги се свързва с игрите и забавленията.

Техники, инструменти

- индивидуални и групови дейности (могат да се изпълняват от отделни участници или от двойки, тройки, малки групи, между групови образувания или големи групи);
- междуличностно взаимодействие;
- почти всяка дейност, свързана със самооценка на лидера;
- създаването на продукти или модели;
- решаването на проблеми;
- споделянето на информация;
- даването и получаването на обратна връзка;
- разрешаване на казуси;
- ролевите игри.

Смисълът

Да има споделено преживяване, да се развие обща база данни, с която да се работи през следващите етапи. Тъй като в основата на модела лежи индуктивното учене, т.е. чрез откриване, каквото и да се случи при изпълняване на дадената дейност, независимо дали е очаквано, или не, то става база за критичен анализ и участниците могат да се учат чрез случайни открития.

Внимание!

- Фасилитаторът трябва да внимава да не се генерира излишък от информация или атмосфера, която ще затрудни дискутирането на резултатите.
- Ако процесът спре след този етап, това означава обучението да бъде оставено на случайността и фасилитаторът да не постигне обучителните цели.

Наблюдение и Размисъл (Рефлексия)

Наблюдение

Описание

Участниците вече имат индивидуален, споделен опит от някаква дейност и обсъждат онова, което са видели и почувствали по време на събитието (на когнитивно, емоционално и поведенческо ниво).

Техники, инструменти



- записване с видеокамера на събитията по време на първия етап (за улесняване на прехода от първия етап; за по-късна дискусия);
- споделяне в малка група и генериране на данни за това, което са видели и почувствали участниците;
- отразяване на споделеното от всички участници от голямата група на флипчарт;
- използване на свободни асоциации по различни проблеми, свързани с дейността от първия етап;
- работа по двойки, които си задават въпроси за първия етап (какво? и как?);
- оценяване на продуктивност, удовлетвореност, степен на доверие, комуникация, лидерство;
- структурирано интервюиране на участниците за техните преживявания по време на дейността;
- структурирани и неструктурирани дискусии.

Смисълът

Преживяването на всеки отделен участник да бъде достъпно за цялата група.

Внимание!

Участниците трябва да се придържат към споделяне на наблюдения и реакции и да не се допуска прескачане на подетапа „Размисъл“ и да влязат директно в етапа „Обобщаване“, т.е. извеждането на принципи на базата на това, което се е случило.

Размисъл

Описание

Това е т.нар. групово динамичен подетап на цикъла и може да бъде разглеждан като най-важната стъпка на обучението чрез преживяване. Става дума за систематично изследване на споделените преживявания на участниците. В него те реконструират моделите и взаимодействията по време на дейността от споделената през подетап „Наблюдение“ информация. Участниците трябва да отговорят на въпроса „Какво всъщност се случи?“ – не от гледна точка на смисъла от случилото се, а от гледна точка на груповата динамика.

Техники, инструменти

- обратна връзка, фокусирана върху въздействието на ролевото поведение на участниците в дейността през първия етап;
- наблюдението на процеса чрез изказвания, панелни дискусии;
- тематични дискусии, в търсене на повтарящи се теми в изказванията на обучаемите;
- специално подготвени въпросници;
- изследване на данни, извлечени през предишния подетап;
- използване на ключови думи за насочване на дискусията.

Внимание!

- Фасилитаторът трябва внимателно да планира как ще бъде преработена информацията, за да може успешно да се премине към следващата стъпка. „Неизговарянето“ на нещата, непреработената информация биха попречили на участниците при по-нататъшното учене, като най-малкото ги разсейват.
- Този етап трябва да е добре отработен, преди да се премине към следващия, тъй като усещането (разбирането) за груповата динамика в дейността е критично за ученето и разбирането на човешките отношения извън обучението. Участниците обаче често се опитват да преминат с непреработено съдържание в следващия етап.
- След като се постигне подетапа Размисъл, участниците са готови (и трябва да бъдат окуражавани) да се разделят със съдържанието на групово динамичните процеси и се фокусират върху получените познания. Това е моментът, при който на преден план излиза готовността за научаване. Следващият въпрос, на който трябва да се отговори е: „И какво от това?“

Формиране на абстрактни концепции и обобщения

Описание

Участниците изследват получените знания в изкуствено създадена обучителна среда и се опитват да ги пренесат в реалния свят. Изследват ситуации в личния си и професионален живот, които са подобни на преживените по време на тренинга. Задачата им е да извлекат от предишния етап някои общи принципи или правила, които да бъдат приложени в реалния живот.

Техники, инструменти

- индивидуални анализи (писмени и устни) от типа: „Това, което научих...“, „Това, което започвам да научавам...“, „Това, което научих отново...“;
- писане или деклариране на твърдения за вярното и приложимото в реалния свят;
- довършване на изречения: „Ефективността на ситуационното лидерство зависи от...“;
- фокусиране на процеса на обобщаване чрез обсъждане на ключови понятия от тренинга като лидерство, общуване, чувства и т.н.;
- разработване на продукти, представящи визуално обобщенията;
- в този етап фасилитаторът може да представи теоретичен материал под формата на лекция, за да допълни ученето. Тази техника дава рамка за учене на създаденото индуктивно и в определена степен има за цел да провери реалистичната ориентация на процеса. Всяко въвеждане на информация от страна на фасилитатора следва да се отнесе директно към изводите, направени от участниците. Рисковете при използването на тази техника са свързани с това, че може да бъде окуражена зависимостта от фасилитаторът като източник на знания и да намали посветеността на участниците през последния етап, ако външната информация не е интернализирана (нямат усещането за притежание). Последното е чест феномен при дедуктивния процес.

Смисълът

Структурираният опит да стане приложим на практика.

Внимание!

- Всъщност този етап има за цел да пренесе наученото при структурираното преживяване в практиката. Ако това се пропусне или замаже, наученото вероятно ще бъде изкуствено или неприложимо в практиката;
- Фасилитаторът трябва да остане неочакван за наученото, отбелязвайки само реакциите на участници на обобщения, които изглеждат противоречиви или са непълни;
- Ако смисълът на етапа е изпуснат или неясен за участниците, познанието вероятно ще е повърхностно;
- Често участниците очакват с нетърпение финалния етап на обучителния цикъл, затова обобщаването трябва да бъде завършено преди дискусиата за необходимите промени.

Изпробване на приложението на концепцията в нова ситуация

Описание

Последната стъпка на цикъла на ученето чрез опит е всъщност онова, заради което е създаден структурираният опит. Основният въпрос е: „И сега какво?“ Фасилитаторът помага на участниците да приложат обобщенията в актуални ситуации, в които те са включени. Игнорирането на обсъждането намалява вероятността наученото да бъде възприето и интернализирано. Особено внимание трябва да се обърне на изследване начините, чрез които индивидът (или групата) ще използват наученото, създадено през време на структурирания опит, за да планират по-ефективно поведение.

Техники, инструменти

- консултирането по диади или триади (групи по двама или трима);
- помагане един на друг с проблемните ситуации в реалния живот и приложение на обобщенията;
- поставянето на цели: развитие на приложения относно целеви критерии, като изпълнение на работното място, реализъм, наблюдателност;

- в малки групи: дискутиране на специфични обобщения от гледна точка на това, какво може да бъде направено по-ефективно;
- практически сесии – ролеви игри, свързани с практикуването на „ново поведение“ в реални ситуации;
- опитът показва, че участниците са по-склонни да приложат планираното като промяна или приложение на наученото, ако са го споделили с другите. Споделяното от тях, как смятат да използват наученото окуражава останалите да експериментират със собственото си поведение.

Още нещо

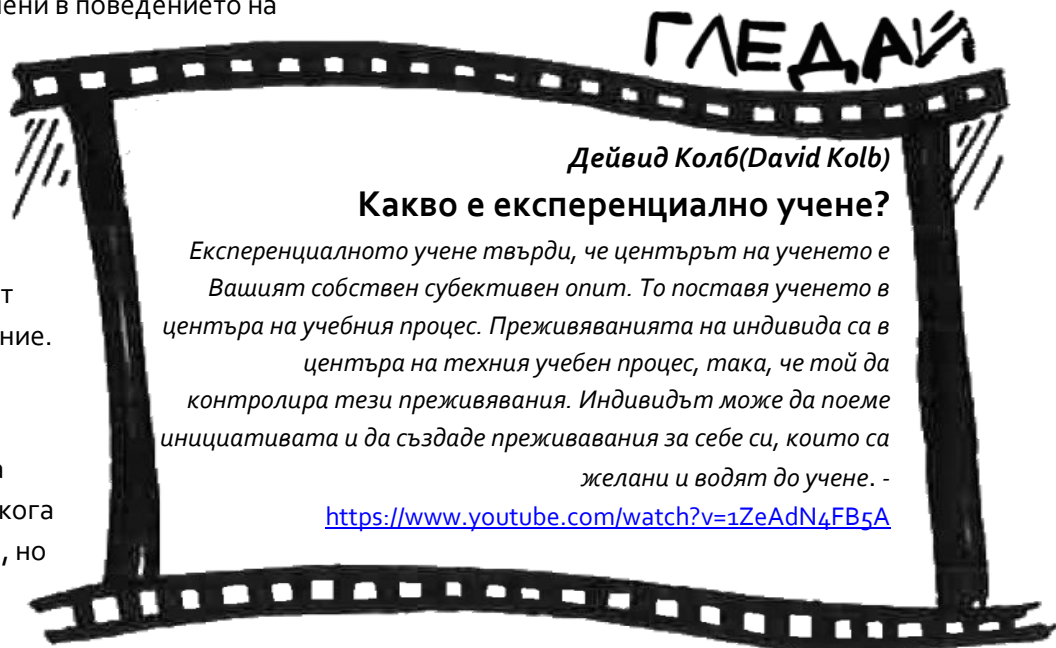
- Важно е да се отбележи, че през цялото време говорим за цикъл на учене, т.е. прилагането на наученото води до нов опит, който ще се изследва индуктивно.
- Всъщност това, за което допринася структурираното преживяване, е използване на всекидневния опит като информация за съзнателно изучаване на човешките взаимодействия. Такова обучение е част от всекидневния живот, тъй като човек никога не спира да се учи.
- Главна цел на обучението е пренасянето на наученото от тренингови програми към ситуации на работното място, от тренингова ситуация към личното и професионалното всекидневие.
- Това което постига ученето чрез преживяване, е да внуши чувство на собственост над наученото чрез развитие на всички стъпки на обучителния цикъл. Приложенията на модела подчертават нуждата от адекватно планиране и достатъчно подсигурено време за всеки етап.

Опитът на прилагането на модела показва редица проблемни ситуации

- Съществува опасност участниците да се фокусират върху едно от нивата, защото промененото поведение е заплашващо (свързано с риск) или емоционално изискващо.
- Някои участници биха имали снизходително или насмешливо поведение, защото не виждат по какъв начин обучението е свързано с проблемите в личния живот и на работното място.
- Поради различни причини (икономии на време и пари, неопитност на фасилитатора и др.) в част от тренингите участниците са изкушени от откриването (в ранните етапи от модела), като за последните 3 етапа се отделят 30-ина минути и по-малко. Всъщност в повечето случаи, в които не могат да бъдат забелязани дългосрочни промени в поведението на обучаемите, вината не е у тях, а в дизайна на обучението.
- Част от участниците приключват обучението, изпълнени с добри намерения, но скоро се връщат към старите начини на поведение.

Аналогия

Една котка легнала върху гореща печка. Веднъж изгорила се, тя никога повече не повторила тази грешка, но не лягала и върху студената печка, защото не извлякла цялото възможно знание от опита, който имала. Така че ученето чрез опит предоставя възможността да бъдем малко по-умни от котката.



Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

ОБЩА ПОСТАНОВКА

Представете си, че сте си закупили нов софтуер. Възможно е веднага да седнете пред компютъра и да започнете да се опитвате да разгадате, как действа програмата чрез метода на проби и грешки. Постепенно в процеса на учене вие ще забележите общи закономерности и връзки, които с помощта на натрупаните предварително знания у Вас, по-късно ще можете да приложите в нови области.

Друг вариант за научаването как да работите със софтуера е да се посветите на help менютата, и така отново по стъпките на модела на Колб да формирате умения и разбиране за работа с този софтуер. Възможно е да седнете с някой колега, който вече умее да работи с този продукт и така да се научите и Вие.

Забелязвате, че може да се започне от различен етап на цикъла, и това зависи от личните предпочитания на учене на учещият, или с други думи неговият стил на учене.

Моделът на Колб работи на две нива:

Първо ниво - цикъл от 4 етапа:

1. Конкретно преживяване (КП)
2. Наблюдение и размисъл (НР)
3. Абстрактно концептуализиране (АК)
4. Активно изпробване (АИ)



Второ ниво - 4 типа стилове на учене (всеки представен от комбинация от два съседни етапа):

5. Дивергентен (КП/НР)
6. Асимилативен (НР/АК)
7. Конвергентен (АК/АИ)
8. Акомодативен (АИ/КП)

СТИЛОВЕ НА УЧЕНЕ

Колб казва, че различните хора, естествено предпочитат точно определени стилове на учене. Различни са факторите, които определят това предпочитание. В своята ТЕУ Колб дефинира 3 етапа в развитието на човека и разкрива стремеж към съгласуване, успешно интегриране и подобряване на четирите различни стила на учене в процеса на трупане на опит и развитието ни. Етапите на развитие са:

- 1. Придобиване** – от раждането до съзряването – развитие на основни способности и когнитивни структури.
- 2. Специализация** – обучението в училище, ранна работа и личен опит от зрелостта – развитие на специфични стилове на учене, оформени от социален, образователен и организационен опит.
- 3. Интеграция** – от средата на кариерата до остатъка от живота – израз на недоминиращ стил на учене в работата и личния живот

Каквито и да са влиянията за **избора на стил**, предпочитанието за стил на учене е фактически продукт на 2 чифта променливи или 2 различни избора, които правим:

- 1. Конкретно преживяване (КП) / чувствам - Абстрактно концептуализиране (АК) / мисля**
- 2. Активно изпробване (АИ) / правя - Наблюдение и рефлексия (НР) / наблюдавам**

Тези променливи Колб нарича още „Ос на действие“ (как достигаме до задачата) и „Ос на възприемане“ (емоционалната ни реакция, как мислим или усещаме задачата).

Тези стилове на учене са комбинация от два: „Въздействащо преживяване“ (правя или наблюдавам) и „Трансформиращо преживяване“ (чувствам или мисля).

Колб слага ИЛИ, защото смята, че не можем да правим и двете едновременно. Когато настойчиво искаме да правим двете се създава конфликт, който разрешаваме при сблъсък с учебната ситуация. Вътрешно решаваме дали искаме да правим или да наблюдаваме; дали да мислим или да чувстваме.

Резултатът от това се изразява (и ни помага по време на целия ни живот) в предпочитане на стилове на учене, както са 2 x 2 в схемата. С други думи ние избираме **достигането до задачата или преживяването**:

- **Конкретно преживяване** - чрез преживяване на конкретно, осезаемо и носещо усещане за качество нещо;
- **Абстрактно концептуализиране** - чрез намиране на нова информация вследствие на размисъл, анализ, планиране.

В същото време ние избираме как емоционално да **трансформираме преживяването** в нещо смислено и полезно:

- **Наблюдение и рефлексия** - чрез наблюдаване, как другите, които са свързани се справят и размишление, какво се случва
- **Активно изпробване** - чрез „хвърляне в нещото“ и залавянето с него

Пример

Човек с доминиращ стил на учене **правя**, по-силен от **наблюдавам** по отношение на задачата и **чувствам**, по-силен от **мисля** по отношение на преживяването, ще има приспособяващ се стил на учене.

Дефиниции и описания

Познаването на собствения (и чуждия) стил на учене позволява ученето да бъде ориентирано към предпочитани метод. В една или друга степен всеки се нуждае от стимули от различните стилове на учене, но е важно да се открият онези, които подхождат най-добре към дадена ситуация и предпочитания.

Този стил е практически и разчита не толкова на логиката, колкото на интуицията. Тези хора използват анализите на други хора и предпочитат да използват практически и експериментален подход. Привлечени са от нови предизвикателства и преживявания, от правенето на нови планове. Стилът е полезен при роли, изискващи действие и инициатива. Хората с този стил предпочитат да работят със срокове за изпълнението на задачите; поставят си цели и активно работят по тях, използвайки различни прийоми.

(правя и чувствам – АИ КП)

АКОМОДАТИВЕН

КОНВЕРГЕНТЕН

(мисля и правя – АК АИ)

Хората с този стил могат да разрешават проблеми и ще използват познанията си, за да намерят решения на практически задачи; много добри са в намирането на практическо приложение на идеи и теории. Предпочитат технически задачи и останалите хора, с техните междуличностни отношения ги интересуват по-малко; обичат да експериментират с нови идеи, да изпробват, да работят с практически примери.

Някои истини

Повечето хора ясно демонстрират категорични и силни предпочитания към определен стил на учене. Способността за използване или „превключване“ от един стил към друг не е нито лесно, нито естествено за повечето хора. Така хората, които имат ясни предпочитания към определен стил, ще учат много по-ефективно, ако процесът е ориентиран спрямо техните предпочитания.

(Пример: хората, които предпочитат възприемащ стил са склонни да се фрустрират, ако трябва да четат множество инструкции и правила и са неспособни да се захванат с практически опит възможно най-бързо).

- Ученето е продължаващ процес, не спира (...всичко научено е пренаучаване...);
- Посоката на учене е направлявана от индивидуалните потребности на учащия и неговите цели;
- Имайки предвид важността на индивидуалните потребности и цели, стиловете на учене са високо индивидуализирани, в смисъла на посока и процес.

Тези хора са способни да гледат на нещата от различни перспективи. Чувствителни са. Предпочитат да наблюдават, отколкото да правят; да събират информация и да използват въображението си за да разрешават проблеми. Най-добри са в наблюдаването на конкретни ситуации от различни гледни точки. Колб нарича този тип „Различаващ се“, защото тези хора се представят по-добре в ситуации, които изискват генериране на идеи (брейнсторминг). Хора с този стил имат богата обща култура и обичат да събират информация. Интересуват се от хората, склонни са към фантазиране и емоционалност; силни са в изкуствата. Предпочитат да работят на групи, да слушат с отворено съзнание и да получават персонална обратна връзка.

(чувствам и наблюдавам – КП НР)

ДИВЕРГЕНТЕН

АСИМИЛАТИВЕН

(наблюдавам и мисля – НР АК)

Отличава се със стегнат и логически подход. Тези хора изискват ясно и точно обяснение, а не практическа възможност. Отличават се с поемането и разбирането на всестранна информация и структурирането ѝ в подреден логически формат. Хора с този стил на учене са по-малко фокусирани върху другите хора и са повече заинтересувани от идеи и абстрактни концепции; привлечени са повече от логично звучащите теории, отколкото от подходите, базирани на практически опит. В ситуации на обучение, хора с този стил предпочитат да четат, посещават лекции, да изследват аналитични модели и да имат време да мислят върху тях.

ТИПОВЕ ХОРА, СПРЯМО ПРЕДПОЧИТАНИЯТА ИМ КЪМ СТИЛА НА УЧЕНЕ

Мислител

Мислителите обичат да стоят встрани от преживяването и да го обмислят и наблюдават от много различни перспективи. Събират информация от първа ръка и от останалите и предпочитат да я анализират основно преди да достигнат до заключение. Изчерпателното събиране и анализиране на информацията е от значение за тях, затова предпочитат да отложат достигането до определено заключение за възможно най-късно. Философията им е „Бъди внимателен!“ Когато действат, то е част от една обща картина, която включва миналото наред с настоящето и наблюденията на останалите, наред с техните собствени.

Предимства

- Внимателни;
- Старателни и методични;
- Дълбокомислени;
- Добри в изслушването на останалите и приемането на информация;
- Рядко се втурват слепешката към заключения.

Недостатъци

- Склонност да стоят настрана от директно участие;
- Бавни във взимането на решение;
- Склонност да бъдат твърде внимателни и да не поемат достатъчно рискове;
- Не са настоятелни – не са на разположение в особена степен за разговори.

Средства за учене: списания, брейнсторминг

Изказ: Искам да помисля върху това.

Тренерски инструмент: лекции

Тренерски подход: трябва да осигури експертна интерпретация; изпълнението да е подложено и на външен критерий

Теоретик

Теоретиците адаптират и интегрират наблюденията в сложни, но звучащи логично теории. Те мислят по въпросите с помощта на вертикален, логически, стъпка по стъпка процес. Те преобразуват коренно различни факти в хармонични теории. Склонни са към перфекционизъм и няма да се успокоят докато нещата не са ясни и подредени в рационална схема. Обичат да анализират и синтезират. Запалени са по мисленето основано на предпоставки, принципи, теории, модели и системи. Философията им възхвалява рационалността и логиката: „Щом е логично, значи е добро!“ Въпросите, които често задават са: „Това има ли смисъл? Как това се отнася към онова? Кои са предпоставките?“. Безпристрастни са, аналитични и отдадени на рационалната обективност, а не на субективността и нещата под съмнение. Подходът им към проблемите е последователно логичен.

Предимства

- Логически „вертикални“ мислителни;
- Рационални и обективни;
- Добри в поставянето на проучвателни въпроси;
- Дисциплиниран подход.

Недостатъци

- Ограничени са в страничното си мислене;
- Ниска толерантност към несигурността, неподредеността и двусмислеността;
- Нетолерантни към всичко субективно и интуитивно;
- Твърде много „трябва, необходимо и т.н.“.

Средства за учене: лекции, вестници, аналогии

Изказ: Как това се отнася към онова?

Тренерски инструмент: изучаване на казуси, четене на теория и самостоятелно обмисляне

Тренерски подход: почти всичко друго, различно от инструментариума, не е препоръчително.

Прагматик

Прагматиците са запалени да изпробват идеи, теории и техники, за да проверят дали работят на практика. Търсят нови идеи и се възползват от всяка възможност да ги изпробват. Те са от хората, които ще се върнат от мениджърско обучение, преизпълнени с идеи, които искат да приложат на практика. Обичат да се запознават бързо с нещата и да действат бързо и уверено по идеи, които ги привличат. Нетърпеливи са при дискусии, изпълнени с размишления и с отворен край. Изключително практични са, здраво-стъпили на земята, които взимат практически решения и разрешават проблеми. Отнасят се към проблемите и новите възможности като към предизвикателство. Философията им е: „Винаги има по-добър начин!“ и „Ако работи, значи е добро“.

Предимства

- Изпробват нещата на практика;
- Практични, здраво стъпили, реалисти;
- В бизнес отношение – насочват се директно към целта;
- Технически ориентирани.

Недостатъци

- Склонност да отхвърлят всичко без видимо приложение;
- Недостатъчно заинтересовани в теорията и основните принципи;
- Склонност да сграбчат първото явило се решение на проблема;
- Нетърпеливи при размишления;
- Ориентиран към задачата, не към хората.

Средства за учене: лаборатории, наблюдения, работа на терен

Изказ: Как мога да използвам това в практиката?

Тренерски инструмент: обратна връзка, активности, които да изискват умения

Тренерски подход: да е помощник, асистент за самонасочващ се, автономен учащ се

Активист

Активистите се отдават изцяло и без да се замислят на нови преживявания. Наслаждават се на „тук и сега“ и са щастливи да са доминирани от непосредствените изживявания. Разкрепостени са, не са скептични и това ги прави ентузиазирани към всичко ново. Философията им е: „Един ден ще пробвам всичко!“ . Склонни са първо да действат, а после да осмислят последствията. Дните им са изпълнени с активност. Захващат се с проблемите чрез брейнсторминг. Веднага щом превъзбудата от една активност отmine, те вече са ангажирани да търсят нова. Склонни са да виреят от предизвикателствата и се отегчават от изпълнението на нещо и изискващото време затвърждаване. Общителни хора са, непрекъснато въввлечени в отношения с останалите, но правейки това, те търсят да привлекат цялата активност около себе си.

Предимства

- Гъвкави и открити;
- Обичат да са действени;
- Обичат да изпадат в нови ситуации;
- Оптимисти са за всичко ново;
- Открити са за промени.

Недостатъци

- Склонност да предприемат светкавично, очевидно действие без да помислят;
- Често предприемат необосновани рискове;
- Склонност да правят твърде много неща самостоятелно и да обсебват центъра на вниманието.
- Втурват се в нещо без предварителна подготовка;
- Отегчават се от затвърждаването на опита.

Средства за учене: симулации, изучаване на казуси

Изказ: Какво ново? Готов съм да играя!

Тренерски инструмент: игри за решаване на проблеми, дискусии в малки групи, обратна връзка, домашно

Тренерски подход: тренерът трябва да бъде модел за професионалист; да оставя обучаващият се да дефинира собствени критерии за релевантност на материала

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

**Ти не можеш да научиш никого на нищо.
Ти можеш само да му помогнеш да го намери у себе си.**

Галилео Галилей

Обучението чрез преживяване е философия на обучението, разработена в края на 19 век, която в момента се прилага в множество различни сфери като обучението сред природата, организационното развитие, студентските практики и обучаването в конкретна дейност. Същността на обучението чрез преживяване е обобщена от философа Джон Дюи, който твърди, че "събитията съществуват и без нашата намеса; това, което ни интересува, е тяхното значение." Преживяването се случва, то е неизбежно. Проблемът пред обучаващите и учащите се е как да осмислим преживяното. В своята най-чиста форма обучението чрез преживяване е индуктивно - започва от "суровото" преживяване, което се преработва чрез целенасочено усвоени средства, и се превръща в действащо, използваемо знание. Важно е да се отбележи, че Дюи разработва своята "Теория на преживяването" като критика на "традиционното образование". Според него традиционното училищно обучение се е развило в отговор на нуждите и изискванията на индустриалния капитализъм. То се основава на противопоставянето на ума и тялото, на ума и заобикалящия ни свят, както и на дедуктивната логика, която свежда общото към частното. То предполага незнанието на обучаващия се и мъдростта и авторитета на учителя, който е посветен във вида знание или "дисциплините", които ученикът трябва да усвои. Въпреки че Дюи признава ползата, силата и културния приоритет на традиционното обучение, той изказва твърдението, че то по същността си е недемократично, тъй като е йерархично структурирано, разделя ученето от преживяването и обективните от субективните начини на познание. Обучението чрез преживяване е замислено като демократично, цялостно и интегриращо, основано на процеса на осмисляне на преживяното.

Идеята, че преживяването, обучението и развитието са взаимосвързани, полага началото на множество видове обучение чрез преживяване. През 40-те години на 20 век организационният теоретик Курт Левин изтъква, че личностното и организационното развитие са следствие от способността на даден индивид или група да си поставя цели, да разработва теории въз основа на миналия си опит, да прилага тези теории в работата си и да преработва своите цели и теории в зависимост от постигнатите резултати. "Нищо не е по-практично," твърди Левин, "от добрата теория". Днес принципите на обучението чрез преживяване се

УЧЕНЕ ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ



„УЧЕНЕТО Е ПРОЦЕСА НА ПРЕВРЪЩАНЕ НА ПРЕЖИВЯВАНЕТО В ЗНАНИЕ.“



„ИНТЕЛЕКТУАЛНИЯТ И МОРАЛНИЯТ РАСТЕЖ СЕ ОПИТВАТ ДА УПРАВЛЯВАТ И СИНХРОНИЗИРАТ НЕПРЕКЪСНАТИЯ ПОТОК ОТ ПРЕЖИВЯВАНИЯ И ВЪЗПРИЯТИЯ, МЕЧТИ И ЕЖЕДНЕВИЕ.“

прилагат широко в организационното развитие и обучение, особено в сферите на творческото

решаване на проблеми, изграждането на екип и решаването на конфликти. Тези принципи са водещи и при програмите за обучение сред природата, по време на стажове за усвояване на дадена професия, както и при образователни програми, при които се провеждат лабораторни или друг вид експериментални изследвания.

Пауло Фрер и Дейвид Колб прилагат основните идеи на Дюи и в други насоки - Фрер – в областта на обучението на възрастни и социалната справедливост, а Колб - в контекста на обучението по време на целия жизнен цикъл и на организационното развитие. В своите публикации през 60-те и 70-те години на 20 век, Фрер изказва твърдението, че образованието е начин, използван от потиснатите хора, да се сдобият с власт. В своята книга "Педагогика на потиснатите", Фрер призовава към "поставящо проблеми" образование, при което "хората развиват своите способности за критично възприемане на начина, по който съществуват в света, в който се намират. Целта е да възприемат света не като статична реалност, а като движеща се и променяща се същност". В своята книга "Обучение чрез преживяване" Колб описва процеса по следния начин: "Обучението е процес на превръщане на преживяването в знание". Според Дюи, Левин, Фрер и Колб целта на обучението чрез преживяване е да се научим да превръщаме преживяването в знание и да използваме това знание за нашето собствено и колективното развитие.

Появата на обучението чрез преживяване съвпада с развитието на когнитивната и възрастовата психология, психологията на детското развитие и обучението на възрастните, които приемат, по думите на Карол Гилиган, че интелектуалното и морално израстване" представляват опити за подреждане и синхронизиране на непрекъснатия поток от преживявания и възприятия, мечти и всекидневие." Общото между теориите на Гилиган, Жан Пиаже и Лорънс Колбърг е идеята, че когнитивното и моралното развитие са следствие от начина, по който осъзнаваме своите преживявания в света. По-скорошните изследвания на Кейгън (Развиващият се аз) и Билънки и др. (Женските начини на познание), разглеждащи ролята на контекста на обучението, поддържат изказаните от предшествениците им твърдения.

Критиците се противопоставят на идеята за процесуалност, която оспорва неизменността на знанието и абсолютната стойност на морала. Въпреки това, както отбелязва Пери, теорията на преживяването поддържа тезата, че тъй като ни се налага да действаме в света, ние решаваме да приемем дадени вярвания, предположения и условни истини. Ние трябва да сме готови да подложим тези свои решения на преразглеждане и проверка въз основа на собствените си преживявания и сред множеството общности, които едновременно ни подкрепят и осъждат.

С други думи, за разлика от традиционното обучение, обучението чрез преживяване развива идеята, че знанието се създава на индивидуално и групово ниво в процеса на опознаването от хората на заобикалящия ги свят. Обучението чрез преживяване отхвърля платоновата идея, че истината е независима от знанието, че заучаването на информацията не е свързано с нейното разбиране, усвояване и приложение. С две думи, обучението чрез преживяване преодолява противопоставянето между преживяването и знанието, ума и тялото и набляга върху обединяващия ги процес на общуване, наречен от Уилям Годуин "искрен разговор", а от Фрер "диалог... среща между двама [души], опосредствана от света, с цел назоваването на света." Диалогът може да бъде представен като непрестанен разговор за начина, по който най-точно и полезно можем да тълкуваме своите преживявания. Една от ценностите на всяка общност е, че предоставя пространството, където може да се проведе подобен диалог. Този диалог обикновено се нарича "размисъл", обединяващ преживяното и знанието, ума и тялото, личността и общността. Цикълът преживяване-размисъл е в основата на всички видове обучение чрез приключение.

Неврологичните изследвания описват човешкия мозък като маса от взаимосвързани неврони. "Всяко получено усещане," отбелязва Артър Чикъринг, "всяко наше движение, всяко изпитано чувство, всяка хрумнала ни мисъл, всяка произнесена дума, включва цяла система от подобни взаимовръзки. Главното нещо, което трябва да направим, за да постигнем дълготрайно знание, е да свържем новото знание с някоя от вече съществуващите мрежи." Проверката на идеи в движение -

обучението чрез преживяване - е едно от най-мощните средства за свързване на новото знание със съществуващите неврологични мрежи. В своята книга "Емоционална интелигентност" Даниъл Гоулмън описва начина, по който миналите преживявания обуславят реакциите ни в настоящите

ситуации. Той представя физиологични данни, подкрепящи тезата, че ние се учим от преживяванията си и подчертава, че трябва да обръщаме особено внимание на вида преживявания, на който са изложени учениците ни.

КАКВО Е ПРЕЖИВЯВАНЕ И ОТГОВОРНОСТТА НА ОБУЧИТЕЛЯ

Обучението чрез преживяване може да бъде разбрано по-точно, ако разгледаме елементите на всяко едно "преживяване". След като отбелязва, че "всички преживявания са еднакво образователни", Дюи посочва няколко критерия, по които може да се оценява резултата от дадено преживяване. Важно е дали:

- у личността се наблюдава или ще се наблюдава морално или интелектуално развитие;
- в по-дълъг период от време придобитото знание е било използвано в полза на общността;
- "ситуацията" (Дюи използва тази дума, за да обозначи конкретен отрязък от преживяването) е довела до условия, предполагащи по-нататъшно израстване, като повишено любопитство и инициатива, стремеж и цел.

Дюи отбелязва, че задачата на обучаващия е да създаде условия за преживявания, които биха довели до този тип израстване. За да изпълни тази си задача обучаващият трябва:

- да познава "учениците";
- да е наясно кои видове преживявания ще им помогнат при обучението;
- да притежава способността да предвижда и да реагира на конкретните "ситуации", които се появяват в хода на цялостното преживяване.

Най-общо казано, "борещите" се мотиви при развиването на дадено умение, подготовката за конкретна дейност, придобиването на конкретно знание и развитието на ценностите или на духовността, всъщност не си съперничат. Съществуващото между тях напрежение създава когнитивния дисонанс, който е водещ мотив при усвояването на нова информация.

Дюи изрично подчертава, че трябва да мислим за "преживяването" в достатъчно широк план, който да включва "преподаването в училище предмети, методите за обучение и възпитание, материалното оборудване и социалната организация на училището". На това "макро" ниво обучението чрез преживяване влияе на отношението ученик-учител, на приоритетите, на времевите рамки, на използваните ресурси и на процесите на вземане на решение.

Прилагането на тази логика е довело до развитието на различите "видове" обучение чрез преживяване - обучение сред природата, усвояване на конкретна дейност или занаят, организационно образование, стажове.

Всеки вид обучение подхожда на обучаващи се с различни цели; всеки разработва такова преживяване, което да съвпада с целите му, и в последствие очаква и реагира на въпросите и проблемите, създадени от конкретното преживяване. Всеки така съществуващ "вид" обучение чрез преживяване се определя от вида преживяване, а начинът на практикуването му се основава на натрупаното работно знание, извлечено от конкретното преживяване.

Откакто през 1910 Дюи оповестява идеите си, към обучението чрез преживяване се проявява променлив интерес. Основните принципи на този тип обучение са залегнали при създаването на федерални програми, съчетаващи работата и обучението, като Civilian Conservation Corps през 30-те; при разработването на образователни програми (на които Дюи се противопоставя като създаващи изкуствена бариера между общообразователните и приложните сфери на науката); при появата на програми като Аутуърд Баунд и Корпуса на мира; и в идеите, довели до бурно разцъфтяване на стажовете, общественнополезните дейности и програмите за фирмено обучение, предложени в края на 60-те и началото на 70-те години.

НАЙ-ДОБРАТА ПРАКТИКА

"Не е достатъчно да настояваме за необходимостта от преживяване," отбелязва Дюи. "Важно е качеството на преживяването". Основните елементи, допринасящи за "качеството на преживяването", обикновено биват наричани "правилата на добрата практика". Тези правила са валидни за всички видове обучение чрез преживяване. Въпреки, че в течение на годините, те биват наричани с най-различни имена, те могат да бъдат сведени до: **Намерение, Автентичност, Планиране, Яснота, Ориентация и Обучение, Наблюдение и Преценка, Размисъл, Непрестанно усъвършенстване, Оценка** и, накрая, **Признание**.

При подготовка на "ситуация" за обучение чрез преживяване, начинаещият фасилитатор трябва първо да се запита: "Какво конкретно знание искам да извлека чрез тази ситуация?"

Отговорът на този въпрос определя всички последващи избори, без да ограничава възможните други резултати, постигнати от отделните обучаващи се при конкретната дейност. Основното обаче е, че фасилитаторът е осигурил **Намерението**, насочващо към сферите на обучение, в които трябва да бъде постигнатият чрез преживяването резултат.

Ценността на обучението чрез преживяване се изразява във възможността за проверка на вече научени факти и теории, в преосмислянето на предположенията и извличането на ново знание от първа ръка. Този вид знание се постига най-успешно в ситуация, основана на **Автентичност**, а не на симулация или на разказа за преживяванията на някой друг. По време на истинското преживяване обучаващият се осъзнава, че обучението е необходимо и че той има възможност да влияе върху собствения си свят посредством усвоеното знание.

Още на най-ранните си етапи ефективните преживявания включват обучаващите в **Планирането**. Самият процес на планиране предоставя множество възможности за придобиване на знание в сфери като взимане на решения, работа в екип, общуване, решаване на проблеми, които надхвърлят основните на съдържанието или конкретната програма цели. Ако дейността включва хора, които на практика работят заедно, те също трябва да бъдат включени в планирането. Това осигурява автентичността на преживяването и е свидетелство, че дейността си поставя реалистични цели и е практически полезна. Освен това по този начин се уеднаквяват целите на всички обучаващи и обучавани.

След определянето на конкретната дейност, **Яснотата** е от особено значение и може да бъде постигната единствено чрез постоянно и задълбочено общуване.

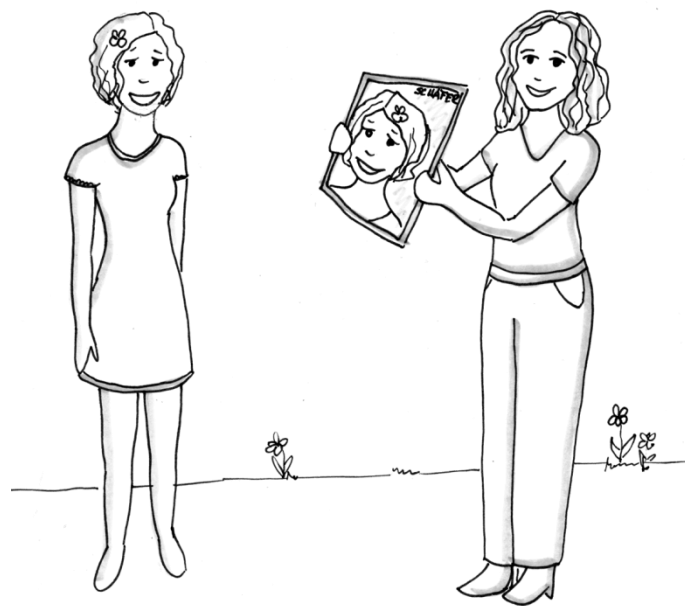
Очакванията и отговорностите на обучаващия, на обучаващия се и на сътрудника, мястото и вида на работа - всички те трябва да са ясни и определени съвместно от всички участници в процеса. Обучаващият се трябва да бъде активно включен при определянето и ясното изразяване на своите собствени цели и стремежи, стратегии и критерии за оценка на резултатите. Тъй като възможните резултати от обучението чрез преживяване не се ограничават с, а често надхвърлят, първоначално поставените цели, трябва да бъде предвидена възможност за известна гъвкавост, без това да доведе до загуба на структурираността и яснотата на предварително набелязаните резултати. Това може да бъде постигнато чрез създаването на работен план или договор, очертаващ очакванията, отговорностите, времевата рамка и желаните резултати, писмено съгласие на всички участници в преживяването с поетата от всеки един отговорност, както и с конкретните процедури и техники, които ще бъдат използвани по време на всяка една възникнала ситуация. Истинските преживявания, които могат да бъдат в или извън класната



стая, трябва да бъдат предхождани от **Ориентиране**, осигуряващо необходимата предварителна информация и основни умения, необходими за пълноценното и ефективно участие в ситуацията. Ориентирането трябва да обхваща информация за факти, свързани с проблемите, върху които ще се работи по време на преживяването, информация за мястото и обстановката, в която ще се осъществи преживяването - дейности, разработени така, че да помогнат на обучаващите се да разберат поведенческите очаквания и своите собствени разбирания за сферата, в която ще бъде конкретното преживяване. След приключване на ориентирането започва процесът на **Обучение и Насочване**, целящ усъвършенстване на уменията, необходими за изпълнение на конкретната задача. На този етап обучаващите започват да осъзнават, че ученето не е краен процес а съпътства целия човешки живот. **Наблюдението и Преценката** на обучението чрез преживяване са непрекъснати процеси, тясно свързани с първоначалните цели и намерения, определили конкретното преживяване. Ако елементите на обучението чрез преживяване са били последователно изпълнявани, наблюдението и преценката трябва да са били точно дефинирани в процеса на планиране и всяка страна в обучението да разбира своята собствена роля, очакваните резултати, начините за оценката им, кой ще ги прилага и кога. Нещо повече, когато самият обучаващ се е участвал при създаването на договора за обучение, себе-преценката според добре известни критерии е очаквана. Освен това, фасилитаторът, общността, както и самото преживяване трябва периодично да бъдат преценявани въз основа на изложените по време на планирането очаквания и цели. Обратната връзка, трябва да бъде предоставена на всички участници в процеса и да бъде взета предвид при непрекъснатия процес на планиране. Така наблюдението и преценката се превръщат не в инструменти за крайна оценка, а в инструменти, подпомагащи **Непрестанното усъвършенстване**.

Размисълът е друг ключов фактор при откриването и усвояването на знание. Размисълът трябва да започне още в самото начало на процеса и да е неизменна част от самата дейност. Размисълът не е нещо, което трябва да бъде пазено за десерт. Той е част от процеса на определяне на дейността, когато обучаващият свързва своите намерения с

предстоящата дейност; размисълът е част от процеса на планиране и преценка на различните възможности и е абсолютно необходим при определяне и изясняване на целите на обучаващия се. Размисълът се използва и по време на ориентирането, когато всички участници в процеса изследват своите предубеждения и нагласи, и е изключително важен за осъзнаването на промяната и израстването на всеки един в резултат на дадено преживяване. Размисълът позволява на обучаващите се да преразгледат своите действия и усвоеното знание в контекста на определените от тях критерии за оценка на резултата и да използват обратна връзка с цел да подсилят или изменят насоката на процеса на непрекъснато усъвършенстване. На обучаващите се трябва да бъдат предложени множество структурирани и неструктурирани дейности, подтикващи към размисъл. Обикновено се използват дневници, обсъждания в малки групи, насочени върху



ОБРАТНА ВРЪЗКА

конкретна тема разговори, разиграване на ситуации.

Както размисълът, **Оценката** също е неделима от желаните резултати на преживяването. За да могат да бъдат оценени, резултатите трябва да бъдат измерими. Когато дадено преживяване се основава на убеждението за произтичащото от него бъдещо знание, необходимо е да се създадат правила за определяне на постигнатото. Оценката е свързана и с наблюдението и преценката и трябва да присъства в целия ход на преживяването, а не само в края на конкретната дейност. Трябва да бъдат потърсени

отговори на въпроси като: "постигнатите резултати отговарят ли на планираните?" Важно е оценката да доведе не само до отговор "да" или "не", но и да анализира "защо?", за да може да послужи на целите, а непрекъснатото усъвършенстване и размисъл. Все по-често оценката се провежда с помощта на смес от количествени и качествени методи и обединява данните, събрани чрез статистически представителни начини, с информацията от интервюта, разговори и наблюдения.

Последният елемент, който трябва да присъства във всяко преживяване, е **Признанието** или благодарността. Знанието и ученето са добър повод

за празнуване и конкретното преживяване е добре да завърши с заключителна церемония. Подобно на размисълът, признанието е важна част от цялостния процес и не бива да бъде оставяно единствено за края на дейността. Признанието дава възможност на обучаващите се да определят, да приложат и да оценят наученото и преживяванията си. Признанието се появява под формата на конструктивна и критична обратна връзка, под формата на споделен размисъл, при който другите споделят твоите идеи и мисли; появява се и под формата на изказването, че "научих нещо полезно и го използвах, за да постигна нещо. Ще го запомня, защото наученото и постигнатото имат смисъл".

ЧЕСТО СРЕЩАНИ ПОГРЕШНИ СХВАЩАНИЯ

Ако обучението чрез преживяване се е появило преди около сто години и ако е толкова полезно, защо все още не се е превърнало в стандартна практика? Критиците обикновено отправят представените по-долу твърдения. Ние пък ви представяме отговорите им.

Не е възискателно към обучаващите се

Вярно е, че *обучението чрез преживяване* не започва с предоставянето на готово знание, а с преживяването, любопитството и въпросите на обучаващите се. Изключително трудно е да познаваш учениците си. "Много е трудно," отбелязва Дюи, "да откриеш какво стои зад преживяванията на всеки от участниците, а още по-трудно е да разбереш как проблемите, поставени по време на преживяването, трябва да бъдат насочени, за да доведат до по-обширни и по-добре организирани структури на знанието." Когато обаче това се прави посредством *обучение чрез преживяване*, прилаганите подходи включват методите на внимателното наблюдение, критичното мислене и диалога и етичния експеримент. За да успеят в дадената задача, обучаващите се задават въпроси и се интересуват от конкретното знание - научна или творческа работа, фолклор, видове обучение, - което може да им помогне да вземат най-доброто решение и да предприемат конкретни действия. Както всяко обучение, *обучението чрез преживяване* може да бъде проведено добре или зле, внимателно или небрежно. По-вероятната причина за твърдението, че *обучението чрез преживяване* не е достатъчно възискателно е, че то поставяне по-голяма отговорност върху самите обучаващи се. По този начин много по-ясно се вижда, когато те по една или друга причина не се включват в цялостния процес. *Обучението чрез преживяване* е изключително непривлекателно за апатичните и незаинтересованите, тъй като изисква от участниците сами да поемат отговорност за действието и създаването на ново знание.

Насочено е прекалено много към чувствата и недостатъчно към съдържанието и идеите

Друг начин да разгледаме това твърдение е да се запитае защо чувственото и субективното знание е толкова отдалечено от формалното, обективно знание, представяно ни от традиционното обучение. Хората действат и преживяват света едновременно и по двата начина. Целта на *обучението чрез преживяване* е да обучаваме и да се обучаваме като цялостни личности. Не става въпрос, че единият начин на учене е по-добър или по-лош от другия, а просто, че няма смисъл да ги разделяме. Целта е да опознаем както света, така и себе си, и взаимодействието между двете. *Обучението чрез преживяване* изисква от нас да обръщаме по-голямо внимание на проблемите, свързани с начина и причините за усвояване на конкретното знание, въпроси, които обикновено не се обсъждат от традиционното образование.

То е неструктурирано и хаотично

По-точно би било да кажем, че то често *изглежда* неструктурирано и хаотично. *Обучението чрез преживяване* може да бъде доста необичайно и неправолинейно. Понякога се налага да се разруши нещо, преди да бъде построено наново. Социалните и физиологичните изследвания сочат, че хората структурират и внасят ред във всяко преживяване. Това е неправолинеен, спираловиден процес. Освен бъркотия, хаосът е символ и на чистия потенциал - на нещото, което ни предизвиква да го осмислим. Обикновено, когато обучаващите казват, че *обучението чрез преживяване* е хаотично, те всъщност изразяват страха си, че няма да могат да упражняват достатъчен контрол. Всъщност става въпрос за мястото на контрола в отношението обучаващ - обучаващ се. Друг начин за отговор на въпроса е обяснението, че методите на обучение съдържат "скрит план" и че нашата задача е той да съвпадне с открито изразения план. Например, ако хората са строени в редици, ако трябва да вдигат ръка преди да заговорят и нямат право да определят нито посоката на обучението си, нито нивото му, как могат да бъдат обучавани какво е да се живее в демократично общество?

Отнема много време и/или средства

Обучението чрез преживяване отнема много време, особено в началото на нов процес. То често налага разговори и споразумения между няколко индивида или организации. Може да бъде и доста скъпо, въпреки че това не винаги е така. Обикновено, това, което наистина имат предвид хората, които отправят подобно възражение, е, че *обучението чрез преживяване* отнема от времето за други дейности, свързани с традиционните начини на обучение - например лекциите. Лекциите и другите форми на "разказно знание" имат своето място в цялостния план, но те са само един от множеството прилагани методи и когато се използват прекомерно, ползата от тях значително намалява.

Поради използвания холистичен (цялостен) подход на преподаване, *обучението чрез преживяване* се "задвигва" по-бавно, но с течение на времето непрекъснато повишава ефективността си. Някои критици твърдят, че "дейностите", заемат времето за изучаване на различните "учебни дисциплини", като математика, литература, химия и история. От гледна точка на *Обучението чрез преживяване*, предизвикателството към обучаващия се състои в това да преработи задачата и да състави за обучаващите се "ситуации", които изискват решаване на проблема, основано на знанията, придобити по съответните дисциплини.

Излага обучаващите се на прекалено голям риск

Обучението чрез преживяване наистина може да бъде опасно: да преминеш през въжена градина, да посмееш да отидеш в нова организация или общност, да дръзнеш да преразгледаш някое свое дългогодишно убеждение - всички тези неща съдържат известна доза риск. При повдигане на въпроса за риска, обучаващите обикновено имат предвид факта, че нямат достатъчно контрол върху средата, в която се обучават възпитаниците им. Целта не е да се отказвате от какъвто и да било контрол, а да вложите "разумно старание" - да създадете среда с пресметнато ниво на риск, което дава възможност за краткосрочни провали и дългосрочни успехи. Под успех се разбира умственото, физическото и психическо здраве на всички участващи в процеса. Минималното изискване е спазването на максимата "няма да навреди". Едно от предизвикателствата към участниците в процеса на обучение чрез преживяване е различаването на неудобството от риска. Предположенията, стереотипите и/или очакванията могат да предизвикат сериозно неудобство, без какъвто и да било риск. Подобно неудобство обаче не бива да бъде пренебрегвано. Обучението чрез приключение доразвива идеята за "родилната болка" и отбелязва, че раждането на новото знание и напредъкът не са следствие от самата болка (болката е признак на стрес), но от това, което става след нея - преструктурирането на идеите, ценностите и отношенията. Тази нагласа е обобщена в развитото от Пиаже понятие за "оптимално несъответствие" и в изследванията на други учени, които отбелязват, че постигането на ново ниво на знание или прозрение (точката на "равновесието") обикновено е предшествано от период на преход или дисонанс. Основната идея е създаването на възможности за развитие и ново

приложение на усвоените умения. Обучаващите трябва изключително умело да създават възможности за оптимално несъответствие и за установяване на ново равновесие.

ПРАКТИЧЕСКИ РЕЗУЛТАТИ

На въпроса "защо?" има два отговора. Психолозите отбелязват, че като цяло, колкото по-активно е ученето, толкова по-лесно е запомнянето. И наистина, за някои обучаващи се самата възможност активно да участват в учебния процес, води до повишаване на желанието им за учене. Чрез твърдението, че обменът на абстрактна интелигентност е единствения начин за изява на академичните способности, ние може да пречим на хиляди обучаващи се да разкрият, пред самите себе си и пред нас своите възможности. Вторият отговор на въпроса е следствие от първия: когато човек обърне внимание към предпочитанията от обучаващите се стил на обучение, ще открие, че това е обучението в социален контекст. С други думи,

току-що изказаното твърдение за обширното приложение на *обучението чрез преживяване*, важи в особена сила за сегашното поколение обучаващи се, голяма част от които завършват гимназия или влизат в университета с ниско самочувствие относно способностите си за традиционна академична работа и предубеждение към конкретното, практическо решаване на задачи. Докато продължават да се изправят пред образователна система, която не обръща никакво внимание на психологическите им нужди, вниманието на обучаващите се ще бъде раздвоено между необходимото им знание и системата, която не успява да им го предостави.

ЗАЩО ОБУЧЕНИЕТО ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ Е ВАЖНО ДНЕС?

Много историци разглеждат времето, в което живеем като епоха на голяма социална промяна. Често тази промяна се обяснява с прехода от индустриално към основано на знанието общество. С други думи, това, което ще бъде от най-голямо значение през новата епоха, не е способността за масово производство на материални блага, а способността за създаване на нови видове знания. Подобен преход очевидно се отразява и на образованието. Това означава, например, че училищата, коледите и университетите не могат да си позволят възпитаниците им да не са подготвени за непрекъснато променящи се изисквания на работното място. Ако основната ценност в момента е знанието, институциите, които не успеят да го предоставят, могат бързо да изгубят миналия си авторитет и популярност. Следователно, целта на образованието е да разработи гъвкава и отговаряща на нуждите на

обучаващите се система от педагогически стратегии. В подобно време на радикално пренастройване *обучението чрез преживяване* представлява възможност, която нито една образователна институция не може да си позволи да пренебрегне. Според Бойър, Шулмън и много други, старото противопоставяме между "чистото" учене и "практическото", между развитието на способности за абстрактно мислене и придобиването на практически умения е анахронизъм, който трябва възможно най-бързо да бъде преодолян. В средата на глобалната икономика нашето общество не може да си позволи да отглежда умове, незаинтересувани и безразлични към конкретните практически проблеми. В залегналия в основата на *обучението чрез преживяване* диалог между теорията и практиката, ние намираме доказан подход към образователната система и обществената организация на 21 век.

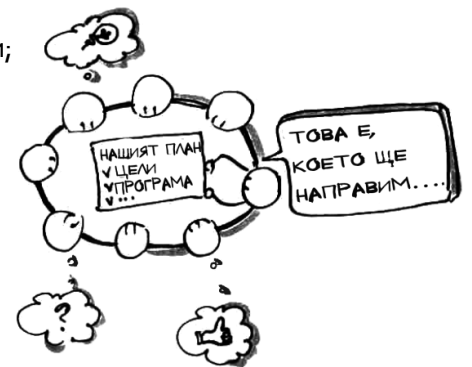
ПО-ВЕРОЯТНО Е УЧАСТНИЦИТЕ ДА СЕ АНГАЖИРАТ В УЧЕНЕТО, КОГАТО:

- Виждат **ценността** на това, което учат;
- Вярват, че ангажирането им в определени действия ще им донесе желан резултат;
- Вярват, че могат да бъдат **успешни**;
- Приемат, че средата е **подкрепяща**.

ЗА ДА СЕ ПОДПОМОГНЕ МОТИВАЦИЯТА НА УЧАСТНИЦИТЕ

Структурирайте обучението и всяка сесия, за да знаят участниците какво да очакват

- Използвайте програмата, за да изясните на участниците какво ще научат, очакванията ви и как ще се проведе обучението;
- В началото на сесията обяснете фокуса и какво трябва да знаят до края и;
- Подравнете случващото се към началната рамка на сесията;
- Закрийте сесията с обобщение, дайте възможност на участниците да го направят като ги накарате да:
 - Отговорят на бързи въпроси, с които се преценява наученото;
 - Нарисуват концептуална карта на това, което са научили;
 - Напишат едноминутно съчинение за наученото.
- Подгответе участниците за следващите сесии и други учебни възможности.



Предложете обучително преживяване, в което участниците да усетят, че могат да успеят

- Поставете предизвикателни, но постижими цели и задачи (осезаем успех);
- Помогнете на участниците да **преживеят успеха**, особено в началото на обучението, напр. въведете кратки задачи, резултатите, от които са малък процент от техните крайни резултати;
- Окуражавайте **избора** на участниците в това как решават определена задача или постигат учебен резултат;
- Покажете им, че **вярвате**, че могат да бъдат успешни, че имате високи очаквания и че сте уверени, че те имат качествата, за да ги посрещнат.

Включете възможности за участниците (и за вас!), чрез които да получават информация за това как се справят

- Оценявайте разбирането на участниците, когато те влизат в сесия (напр. започнете с неформална анкета или диагностициращ въпрос или го изпратете предишната вечер);
- Давайте упътване за задачите и обратна връзка, базирана на него;
- Предоставяйте навременна и насочена обратна връзка за прогреса на участниците;

- Включвайте въпроси и други задачи, оформени така, че да идентифицират какво знаят или не знаят участниците;
- Възползвайте се от оценката на обучителния курс;
- Водете участниците в употребата на обратната връзка, която получават от активностите, проверявайте разбирането, дискусиата, другите активности;
- Потвърждавайте специфичните области, в които участниците се справят добре и идентифицирайте специфични пътища, по които да се постигне подобрене, фокусирайте последните, така че да има ключови действия за подобрене, които са постижими.



Насърчавайте прилагането/връзката на това, което участниците учат с техния собствен живот

- Планирайте обучителните преживявания, така че те да са релевантни на живота на участниците;
- Изработвайте дейности, които окуражават прилагането на материала в ситуации, в които те могат да се озоват.

Създайте позитивен климат/общност за учене, където участниците се чувстват подкрепяни

- Запознайте се с участниците. Научете имената им и създавайте връзки с тях, по няколко наведнъж;
- Създайте специфични възможности, така че отделните участници да участват в обучителното преживяване;
- Поощрявайте социалните обмени за взаимно учене. Груповото взаимодействие е по-оживено, когато разговорът се разширява, отколкото ако само се променя между вас и някой от групата;
- Направете така че участниците да знаят как да се свързват помежду си;
- Нека да е пределно ясно, че сте заинтересовани да успеят, че сте на разположение, за да ги подкрепите и, че сте предоставили и посочили достатъчно начини, за да получат помощта, от която се нуждаят.

Адаптирано по - The University of Texas at Austin; TEXAS Learning Student motivation, 2015

Sciences;

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



Значението на хумора и смеха

Тайните на учителя от самият Проф. д-р Лозанов - От особено значение е хуморът, смехът в класната стая. Известно е, че смехът е най-сигурното успокояващо средство, но когато не е злостен и когато е спонтанен. Смехът е характерен за нашата система на обучение, особено за последния вариант - десугестивното, освобождаващото, спонтанното комунициране на нивото на потенциалните възможности на мозъка и ума. При това трябва да се отбележи и дебело да се подчертае, че смехът при нас не е хаотичен. Той е система в системата. Преподавателят знае кога и как, на кои места и с какви средства, а също и на какво ниво да създаде на пръв поглед съвсем естествени условия за спонтанен смях. Това е обучение със смях! Смях! Смях! Не забравяйте!

Поток (псих.) – В позитивната психология, **поток**, също познат като **зоната** е психическото състояние при работа, при което едно лице, извършващо дейност е изцяло потопено в чувството на енергична фокусираност, пълно участие, и удоволствие в процеса на дейността. По същество потокът се характеризира с пълна погълнатост в това, което човек прави. Наименуваната от Михай Чиксентмихай, концепция е широко споменавана в различни области, въпреки че е съществувала в продължение на хиляди години с други лица, по-специално в някои източни религии. **Постигането на поток** често се нарича „да бъдеш в зоната“.

Уикипедия - https://en.wikipedia.org/wiki/Flow_%28psychology%29#Conditions_for_flow

УЧЕБЕН ПОТОК

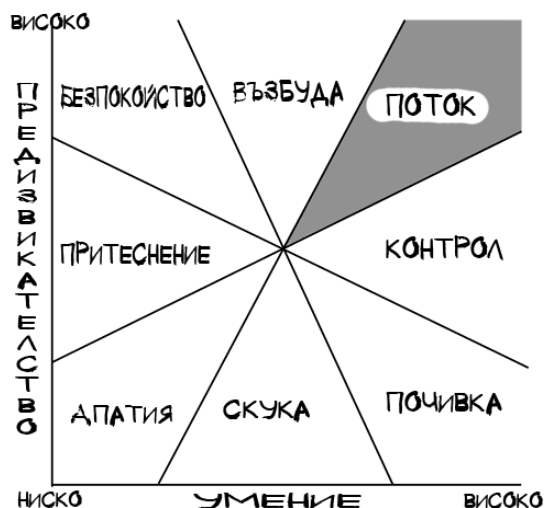
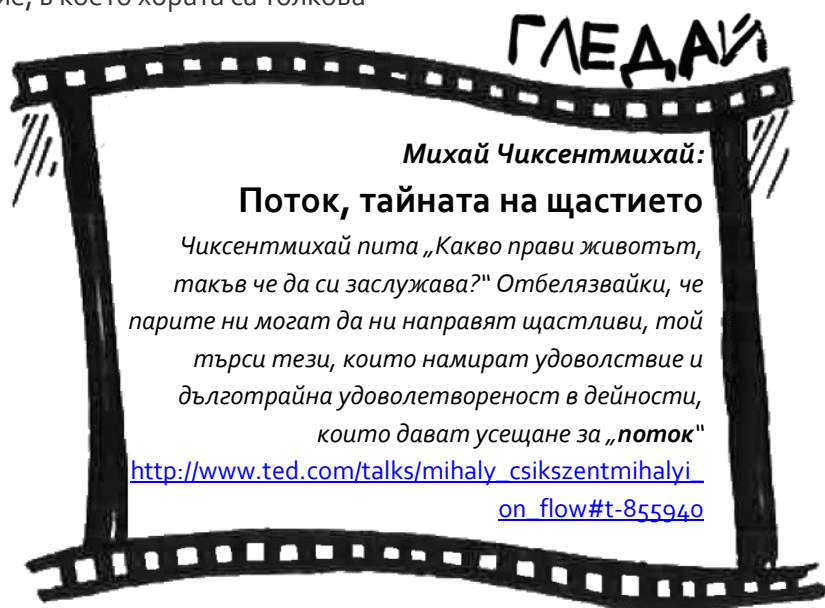
Чиксентмихай определя потока, като „състояние, в което хората са толкова ангажирани в дейността, че изглежда все едно нищо друго няма значение за тях, преживяването е толкова приятно, че хората ще продължат да го правят дори на висока цена, чисто и просто, за да го правят“ .” (Чиксентмихай, 1990, стр.4). Той идентифицира различни елементи, които са включени в постигането на поток:

- Има ясни цели на всяка стъпка по пътя.;
- Има незабавна обратна връзка за нечий действия;
- Има баланс между предизвикателства и умения;
- Действието и усещането са слети;
- Разсейванията са изключени от съзнанието;
- Няма притеснение от провал;
- Съзнанието за собствено Аз изчезва;
- Усещането за време се нарушава;
- Дейността представлява завършек сама по себе си.

Както показват горните качества, състоянието на поток не се характеризира главно със субективни чувства, дори и позитивни такива. По-скоро същността на потока е премахването на намесата на мислещия ум. Когато Майкъл Джордан е „в зоната“: и пробива обсадата той не мисли съзнателно „как ще предам нататък топката“ или ако го направи най-вероятно ще прекъсне състоянието на поток и ще хвърли топката обратно към защитата. Поглъщането в задачата показва липсата на Аз-а и сливането на съзнанието с дейността, с която сме заети. Позитивният психолог Мартин Селингман го описва като „Съзнанието и емоцията са там, за да коригират траекторията, когато това, което правите е напълно свършено, те не ви трябват (Чиксентмихай, 2002, стр. 116).“

От този и много други примери Чиксентмихай посочва петте пътя, по които човек може да развие Аз-а си в самостоятелна личност:

1. Поставяне на цели, които имат ясна и моментална обратна връзка;
2. Поглъщане в определена дейност;
3. Обръщане на внимание какво се случва в момента;



4. Учене как да се радваме в прякото преживяване;
5. Оразмеряване на уменията спрямо предизвикателствата пред нас.

Както показват тези критерии потокът се създава от дейности, които имат определени качества: те са предизвикателни, изискват умения, имат ясна и моментална обратна връзка (човек знае дали прави нещо добре или не), както и имат ясно дефинирани средства за определяне на успеха и провала. Потокът е постоянно балансиращо действие между енергичността, където трудността е прекалено голяма за личните умения и скуката, където тя е прекалено ниска (вж. фигурата).

Следователно потокът е по-скоро динамично, отколкото статично състояние, като един добре построен поток води до увеличаване на уменията, предизвикателствата и комплексността с времето. Тъй като уменията на човек не остават статични с повторението на една дейност той ще усети скука, а наградата от потока вдъхновява за изправяне пред по-трудни предизвикателства. Това е причината спортовете да се изключително добре планирани, така че да създават поток. Друга популярна дейност, която покрива тези критерии (което обяснява голямата им притегателна сила) са видео игрите. Единственият проблем, пише Чиксентмихай е, че потокът на този тип дейности е лесно пристрастяващ, което в крайна сметка води до загуба на контрол над съзнанието и следва усещане за нещастие.

Четири нива на компетентност – в психологията четирите нива на компетентност или обучителния модел на „съзнателна компетентност“ се свързват с психологическите състояния, включени в процеса на напредък от некомпетентност към компетентност в едно умения.

Уикипедия

ЧЕТИРИТЕ ЕТАПА НА КОМПЕТЕНТНОСТ



Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

Четири етапа на учене предлагат модел на ученето. Те допускат, че хората първоначално не знаят колко малко знаят или са несъзнателни относно компетенциите си. Когато ги разпознаят те съзнателно придобиват уменията и съзнателно го използват. Рано или късно уменията може да се използват без да се мисли за него съзнателно. Тогава човекът придобива несъзнателна компетентност.

1. Несъзнателна некомпетентност

Човекът не разбира или не знае как да направи нещо и не е задължително да разпознава липсата на уменията. Той може да отрече полезността му. Човекът може да разпознае некомпетентността си и да оцени ново умение преди да премине на следващия етап. Продължителността, която човек прекарва на един етап зависи от силата на стимула за учене.

2. Съзнателна некомпетентност

Въпреки че не разбира или не знае как да направи нещо, човекът осъзнава дефицита, както и стойността на ново умение, чрез което да го адресира. Правенето на грешки може да е неделима част от учебния процес на този етап.

3. Съзнателна компетентност

Човекът разбира или знае как да направи нещо. Въпреки това използването на знанието или уменията изисква концентрация. То може да бъде разбито на стъпки и има голямо съзнателно затруднение в упражняването на новото умение.

4. Несъзнателна компетентност

Човекът е практикувал много уменията и то е станало негова „втора природа“ и може да се използва лесно. В резултат на това уменията може да се използват, докато се извършва друга задача. Човекът може да го предаде на други в зависимост от това как и кога е било научено.

Източник – *Four stages of competence*; Уикипедия - https://en.wikipedia.org/wiki/Four_stages_of_competence

КЛЮЧОВИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗА УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Ключовите компетентности под формата на знания, умения и нагласи, които са подходящи за всеки контекст са фундаментални за всеки човек в обществото ни, базирано на знанията. Те придават добавена стойност на пазара на труда, социална кохезия и активно гражданство, предлагайки гъвкавост и адаптивност, удовлетворение и мотивация. Тъй като трябва да бъдат придобити от всеки, тази препоръка предлага средство за референция за държавите от Европейския съюз, за да се осигури, че тези компетентности са напълно интегрирани в техните стратегии и инфраструктури, особено в контекста на ученето през целия живот.

Законодателство

Препоръка [2006/962/ЕС](#) на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006, относно ключовите компетентности за учене през целия живот [Официален вестник на ЕС L 394 от 30.12.2006].

Резюме

Ключовите компетентности за учене през целия живот са комбинация от знания, умения и нагласи, подходящи за контекста. Те са особено нужни за личната реализация и развитие, социалното включване, активното гражданство и заетостта.

Ключовите компетентности са крайно необходими в общество, базирано на знанията и гарантират по-голяма гъвкавост на работната ръка, като позволяват тя да се адаптира по-бързо към постоянните промени на все по-свързания свят. Те са и основен фактор при иновациите, продуктивността и конкурентоспособността и допринасят за мотивацията и удовлетворението на работниците и за качеството на работата.

Ключовите компетентности трябва да бъдат придобити от:

- Млади хора, в края на задължителното им образование и обучение, за да се подготвят за живота на възрастни, особено за живот, работейки, като същевременно формират основа за бъдещо учене;
- Възрастни, през целия им живот чрез процес на развитие и осъвременяване на уменията.

Придобиването на ключови компетентности попада в принципите на равенството и достъп за всеки. Тази референтна рамка се прилага в частност за групите в неравностойно положение, образователният потенциал, на които изисква подкрепа. Примери за такива групи са хората с ниски базисни умения, ранно отпадналите от училище, трайно безработните, хората с увреждания, мигрантите и др.

Осем ключови компетентности

Тази рамка определя осем ключови компетентности и описва необходимите знания, умения и нагласи, свързани с всяка от тях. Тези компетентности са:

- **общуване на майчин език**, което представлява уменията да се изразяват и интерпретират концепции, мисли, чувства, факти и мнения, както в устна, така и в писмена форма (слушане, говорене, четене и писане) и да се взаимодействат лингвистично по подходящ и креативен начин в цялостния обсег на социални и културни контексти;
- **общуване на чужди езици**, което включва, в допълнение на измеренията на основното умения за общуване на майчин език медиация и межкултурно разбиране. Нивото на владееене зависи от няколко фактора и от уменията за слушане, говорене, четене и писане;
- **математическа компетентност и основни знания в области на природните науки и технологиите**. Математическата компетентност е способността за развитие и прилагане на математическо мислене за решаването на редица проблеми в ежедневни ситуации, като се набляга на процеса, активността и знанието. Основните умения в областта на природните науки и технологиите се отнасят за владееенето, употребата и прилагането на знания и методологии, които обясняват природния свят. Те включват разбирането за промените, причинени от човешката дейност и отговорността на всеки човек като гражданин;
- **дигитална компетентност**, която включва увереното и критично използване на технологии на информационното общество и основни умения на информационните и комуникационни технологии;
- **учене за самостоятелно учене**, е свързана с ученето, способността да се следва и организира собственото учене, индивидуално и в групи, в съответствие със собствените нужди и осъзнаването на методите и възможностите;
- **социални и граждански компетентности**. Социалната компетентност се отнася за личностната, междуличностната и межкултурната компетенция и всички форми на поведение, които позволяват на индивидите да участват по ефективен и конструктивен начин в социалния и работен живот. Тя се свързва с личното и социално добруване. Разбирането на правилата за поведение и обичаите в различни среди, в които индивидите оперират е основополагащо. Гражданската компетентност, в частност знанията за социалните и политически концепции и структури (демокрация, справедливост, равенство, гражданство и граждански права), които позволяват на индивидите да се ангажират в активно и демократично участие;
- **инициативност и предприемачество** обхваща способности идеите да се превръщат в действия. Тя включва креативност, иновации и поемане на риск, както и способността за планиране и управление на проекти, с цел постигане на поставени цели. Човекът е наясно с контекста на своята работа и е способен да се възползва от появилите се възможности. Тя е основата за придобиване на по-специфични умения и

знание, които са нужни на хората, които основават или допринасят за социална или комерсиална дейност. Това включва и осъзнаването на етичните ценности и промотирането на добро управление.

- **културна осъзнатост и изява**, която включва оценяването на важноста на творческата изява на идеи, преживявания и емоции с различни средства (музика, сценични изкуства, литература и визуални изкуства).

Всички тези ключови компетентности са взаимозависими и във всяка от тях се набляга на критичното мислене, творчеството, инициативността, решаването на проблеми, оценката на риска, вземането на решения и конструктивното управление на чувствата.

Европейска референтна рамка за държавите от ЕС и Комисията

Тези ключови компетентности предоставят референтна рамка за подкрепа на националните и европейски усилия за постигане на целите, които те дефинират. Тази рамка е предназначена основно за политици, предоставящите образование и обучение, работодатели и учащи.

Тя е референтно средство за държавите от ЕС и техните политики за образование и обучение. Държавите от ЕС трябва да се опитат да осигурят:

- че началното образование и обучение предлага на всички млади хора средства за развитие на ключовите компетентности до ниво, което ги подготвя за живота като възрастни и за работата, по този начин осигурявайки основа за последващо учене;
- че са осигурени подходящите условия за младите хора, които са неравнопоставени в обучението си така, че те да могат да реализират образователния си потенциал;
- че възрастните могат да развият и осъвременяват ключовите компетентности през живота си, особено приоритетните целеви групи, като хората, които имат нужда да допълнят компетентностите си;
- че е налице подходяща инфраструктура за продължаващо образование и обучение на възрастните и, че съществуват мерки, които осигуряват достъп до образование и обучение и до трудовия пазар и, че има подкрепа за учащите, в зависимост от техните специфични нужди и компетентности;
- свързаността на образованието за възрастни и предоставянето на обучение чрез близки връзки между засегнатите политики.

Референтната рамка формира основата за действие на общностно ниво, в частност на Работната програма за образование и обучение 2010 и в по-широк аспект на образователните и обучителните програми на Общността. В тази връзка Комисията следва да положи специални усилия за:

- Да помогне на държавите от ЕС да развият техните образователни и обучителни системи, да приложат референтната рамка така, че да улесни взаимното учене и обмена на добри практики и последващо развитие и да докладва за напредъка чрез доклади за напредък по постигането на Работната програма за образование и обучение 2010.
- Да използва референтната рамка за въвеждане на образователни и обучителни програми, на Общността, като осигурява, че тези програми промотират придобиването на ключовите компетентности;
- Да използва референтната рамка за въвеждане на политики, свързани с Общността (политики за заетост, младежки, културни и социални политики) и да засили връзките със социални партньори и други организации, които са активни в тези сфери;
- Да оцени, до декември 2010, въздействието на референтната рамка в контекста на Работната програма за образование и обучение 2010, както и придобитите опит и изводите за в бъдеще.

Обща информация

Пресичащата се природа на ключовите компетентности е това, което ги прави съществени. Те осигуряват добавена стойност на заетостта, социалната кохезия на младите хора (Европейски пакт за младежта), който обяснява важноста на ученето през целия живот по отношение на адаптацията към промените и

интеграцията. Референтните критерии, които правят възможна оценката на подобренията в европейските изпълнения, включени в доклада от 2005г, докладват с контрастиращи резултати.

В отговор на безпокойствата, изразени на Лисабонския европейски съвет на 23-ти и 24-ти март 2000, които са повторно изразени в ревизираната Лисабонска стратегия през 2005 ключовите компетентности са част от целите на Работната програма за образование и обучение 2010, съобщението на Комисията от 2001 за превръщането на Образованието през целия живот в реалност и последващата Резолюция на Съвета, приета през 2002. Последните две представят конкретни предложения за поставяне на ключовите компетентности като приоритет за всички възрастови групи. От своя страна общият междинен доклад 2004 за напредъка на Работната програма за образование и обучение 2010 повдига въпроса за изготвянето на общоевропейски референции и принципи.

Източник - <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11090>

ФАСИЛИТИРАНЕ, КОУЧИНГ, МЕНТОРСТВО И ОБУЧЕНИЕ: КАКВИ СА РАЗЛИКИТЕ?

Много нови и опитни фасилитатори се затрудняват да разграничат методите на обучение, фасилитиране, коучинг и менторство. Тези концепции могат да са обърквачи, защото по време на определена сесия „обръгнатия“ фасилитатор може да се прехвърля лесно от един метод към друг в едно невидимо и плавно взаимодействие. Статията организира темите от най-структурираната към най-неструктурираната, започвайки с обучението и завършвайки с менторството. Авторите дават определение за всеки метод, обяснение как работи, предлагат примери, кога да се използва метода и подчертават отличаващите го фактори.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА ОБУЧЕНИЕ“

Обучението, като метод за инструктиране може да бъде определено като „извършва се или се завършва чрез специализирана инструкция или практика“. Обучението включва трансфер на учене/знания от един човек, обикновено експерт към други хора или група. Когато обучението е постигнато човекът има всички умения и знанието да действа. Действието може да включва дейности, свързани със задачи (напр. учи се как да се балансира бюджет), или дейности за постигане на напредък (напр. как ефективно да работим в екип).

Обучението като метод за инструктиране помага на учещите да:

- получат нова информация, техники и умения;
- повишават знанията си;
- изясняват нагласи, вярвания и/или умения;
- практикуват умения;
- подобряват съществуващи умения;
- прилагат придобитото от ученето.

Как работи обучението?

Обучението е форма на образование или преподаване, която обхваща преноса на знания и прилагането на уменията на по-късен етап. В процеса на обучение учителят има различни отговорности. Освен да е умел в общуването, за да могат учещите да разберат значението и намерението на преживяването учителят трябва да осъзнава нуждите на учащите и да е чувствителен към техните проблеми. Ролите на учителя може да са на презентатор, демонстратор, водач и администратор. Обикновено учителят създава специфични цели, които да бъдат постигнати за определен период от време. Учителят управлява времето, за да осигури постигането на целите в рамките на даденото време (независимо дали е 15 минути или 2 седмици). Учителят управлява всички задачи и процеси. Той моделира предварително

предстоящите сесии, за да е сигурен, че резултатите от обучението ще бъдат постигнати. Компонентите на обучителния дизайн са:

- време;
- преподавана дейност;
- свързване на дейността със специфични цели;
- ресурси и материали, нужни за дейността;
- как ученето и умението ще бъдат измерени.

Има много различни стилове за провеждане на обучение – от преподавателски/лекторски стил в единия край на спектъра до актьорски/клоунски в другия. Обучителите трябва да знаят:

- Как учат възрастните;
- Как да развият измерими и постижими цели за сесията;
- Как да общуват с група, в която може да има вариращи стилове на възприятие;
- Как да слушат;
- Как да дават обратна връзка;
- Как да се справят с трудни участници;
- Как да развият обучителен сценарий и да използват помощни средства;
- Как да подготвят обучителната среда;
- Как да представят.

Как да използваме обучението

Обучението може да се използва в случаите, когато знанията за съдържанието или процеса трябва да се предадат от експертен обучител към начинаещ учещ. Обучението обикновено се извършва най-добре при съотношение 25 (или по малко) участника към 1 обучител, за да се осигури оптимално взаимодействие на учителя с участниците и да провери успеха на преноса на знание.

Отличителни черти

Отличителните черти на обучението са:

- пренос на знания и умения от експерт към начинаещ;
- води до придобиване на умения, които се надграждат и водят до постижения;
- позволява измерими цели.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА ФАСИЛИТИРАНЕ“

Хората разчитат на групите, за да постигнат това, което не могат да постигнат сами и въпреки това групите не винаги функционират по начин, който води до повишена ефективност и до желаните резултати. Фасилитирането е метод, който се използва, за да помогне на групите да развият процеси, които са ефективни, с цел постигане на желаните резултати. „Фасилитирането“ е широк термин и варира според контекста, затова авторите ще се фокусират на един метод на фасилитиране и ще го сравнят и разграничат от останалите методи на обучение, коучинг и менторство. Въпросният метод за фасилитиране е разработен от The Institute for Cultural Affairs (бел.пр.- Институт по култура). Институтът разработва основен фасилитиращ процес, който води до по-ефективна комуникация. Той може да бъде използван с отделни хора или групи. Той е също и средство, което помага на хората да инициират и да се включват в продуктивен диалог, като в същото време помага на групите да подобрят начините за идентифициране и разрешаване на проблеми, за взимане на решения и справяне с конфликти. Този процес е известен като ORID (целепологащ, рефлексивен, интерпретативен и решаващ (Objective, Reflective, Interpretive, and Decisional)).

Как работи фасилитирането

Методът работи чрез задаването на серия от насочващи въпроси, които повеждат групата в пътуване на съзнанието. Той е полезен за рефлексия на преживяното или, когато се опитваме да постигнем консенсус за ключови решения. Всяка дискусия е предварително изработена за постигане на най-добри резултати и въпросите трябва да съответстват на темата и групата. Важно е те да бъдат подготвени предварително. Препоръките за най-добрия тип въпроси, които да използвате в груповата дискусия включват



следните насоки:

1. Специфичните въпроси дават по-добри резултати;
2. В отговорите трябва да се изискват специфичните примери и илюстрации;
3. Трябва да се включват „отворени“ въпроси, на които да не може да се отговори само с „да“ или „не“.

Основната цел на този метод е да насочи мисленето на дадена група към вземането на решение. Моделът е построен върху задаването на специфична последователност от въпроси, които са релевантни на темата и групата. Напр. контекстът на процеса може да е „да се дефинира ролята на фасилитатора“. Следните въпроси повеждат участниците в четиристепенно пътуване към осъзнатостта:

Дефинирайте ролята на фасилитатора

Стъпка I - Цел: Получаване на факти и фокусиране на вниманието.

Въпрос: Кои от качествата от списъка са най-важните характеристики на ефективния фасилитатор?

Стъпка II - Рефлексия: Да разкриете нечий емоции, чувства и първични реакции към темата.

Въпрос: Какво ви вълнува в това да сте фасилитатор и какво ви притеснява?

Стъпка III - Интерпретация: Да определите слоевете от ценности, значение и намерение по темата.

Въпрос: След като прегледахте всички тези начини за фасилитиране кои от тях смятате, че са най-важни, за да бъдете ефективен фасилитатора?

Стъпка IV – Решение: Да се вземе решение за връзката и отговора на темата и дискусията, които са провели заедно. Да се предприеме някакво действие за постигане на краткосрочен резултат по определянето.

Въпрос: След като разгледахме тези теми, по коя от тях бихте работили?

Кога да използване фасилитиране

Методът може да бъде използван за водене на групови дискусии, които водят до ясно заявени идеи и добре премислени заключения. Методът за фасилитиране ORID може да се използва като основа за:

- събиране на данни и идеи;
- предаване на информация;
- дискутиране на трудни теми;
- рефлексия по важни теми и събития;

- подготовка за участие в разрешаване на задача;
- групова подготовка на доклади или презентации.

За да се придобият умения за използването на този ли някой друг метод за фасилитиране е нужно известно количество проучване и практика. Успехът на този или друг процес на фасилитиране се определя от способността на фасилитатора да демонстрира следните критично важни умения и поведения:

- Способността да фасилитира „пътуването“ на групата: решения, процес, решаване на проблеми, развитие на екипа, стратегическо планиране;
- Стил: демонстрирането на ефективни умения за слушане, за задържане на вниманието в правилната посока, за задаване на правилните въпроси, които проучват креативността и проникателността; за анализиране и синтезиране на теми; за изпитване на удобство от тишината; за запазване на пълна неутралност по време на груповите дискусии;
- Физическа намеса: добър зрителен контакт, ниво на енергия, позитивен език на тялото;
- Лична готовност: оставяне на личните проблеми „от другата страна на вратата“, подходящо облекло.

Отличителни черти

Отличителните черти на фасилитирането са:

- осигурява смислен диалог;
- разширява перспективите;
- води до ясни идеи и заключения;
- позволява участието на цялата група;
- постепенно увеличава способността на групата да работи ефективно самостоятелно.

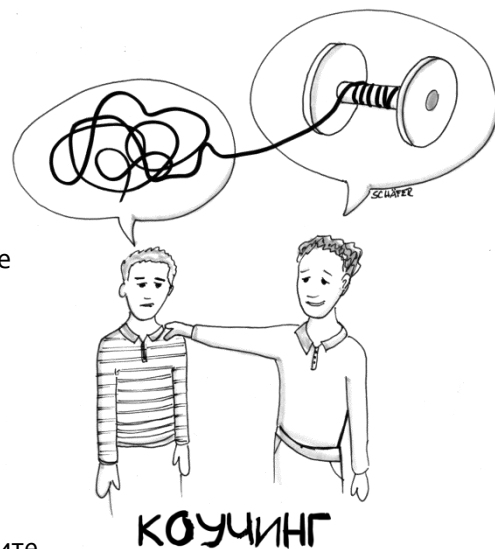
ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА КОУЧИНГ

Когато говоря, не научавам нищо. Научавам неща само когато задавам Въпроси.

Лу Холц

Коучингът може да бъде определен като личен и поверителен процес на учене. Обикновено се планира така, че да доведе до ефективно действие, подобро представяне и/или личностно израстване за отделния човек; или подобрени бизнес резултати за организацията. За разлика от другите форми на организирано учене, напр. обучение, фасилитиране и менторство коучингът е изключително личен по два начина. Той е индивидуализиран и приема, че няма два еднакви човека и, е базиран на теорията, че всеки човек има уникална познавателна основа, ритъм и стилове на учене, следователно участниците напредват с тяхната

индивидуална скорост. В допълнение коучингът е подходяща форма за лична обратна връзка, както за силните страни, така и за слабите.



Как работи коучингът?

Обикновено коучът сключва споразумение с определен човек или организацията му, за да се включи в подобрението на индивида. Той изяснява сферите, в които е нужно подобрене и се



уверява, че човекът разбира и може да постигне промените, които са необходими, за да се придвижи от сегашното състояние към по-напреднало и подобро състояние. По време на процеса коуча подкрепя и утвърждава участника и дава обратна връзка за сферите, в които той се справя добре и за тези, в които има нужда от още подобрения. Ако коучът види как участника се плъзва назад към старите модели се провеждат дискусии за това какво трябва да се направи, за да се поддържа желаното поведение.

Коучингът се случва, за да се създаде път за личностна промяна. Ясното разбиране на желания резултат от коучинга е критично за успеха на процеса. Подходящите цели на коучинга могат да се категоризират, както следва:

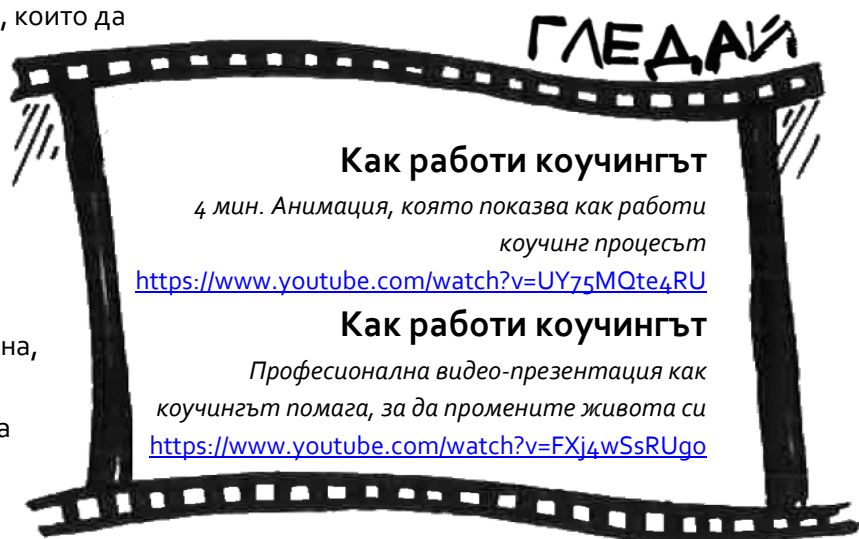
- Развитие на умения, наблягайки на определена задача;
- Подобрене на постиженията насочени по-широко към цялостна работна отговорност;
- Професионално развитие, фокусирано върху бъдещи отговорности;
- Личностно развитие, с поглед отвъд професионалната роля.

Кога да използваме коучинг

Какво ще включи коучингът зависи от участника и от ситуацията. Светлинната скорост на бизнеса днес изисква служителите да извършват критични задачи в ключови роли, понякога без да се възползват от участието в обучение. Понякога няма модели, които да

бъдат следвани. Коучингът помага на индивида в ученето за това как да се представя на по-високо ниво, по същия начин, по който треньора може да разпознае какво е нужно да се направи и да напътства състезателя през промените.

Коучингът е подходящ метод, когато човек е силно мотивиран да направи смислена промяна, сферите за подобрене са в експертизата и сферата на коуча и индивида и организацията отдели ресурсите, необходими за начинанието от началото до края му.



Отличителни черти

- Предоставя индивидуално внимание;
- Адресира личностното развитие;
- Мотивира и окуражава;
- Изисква напасване на доверието между коуча и участника.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА МЕНТОРСТВО“

Деликатният баланс на това да съветваш някой, не е в това да го създадеш в своя собствен образ, а да му дадеш възможността да се създаде сам.

Стивън Спилбърг

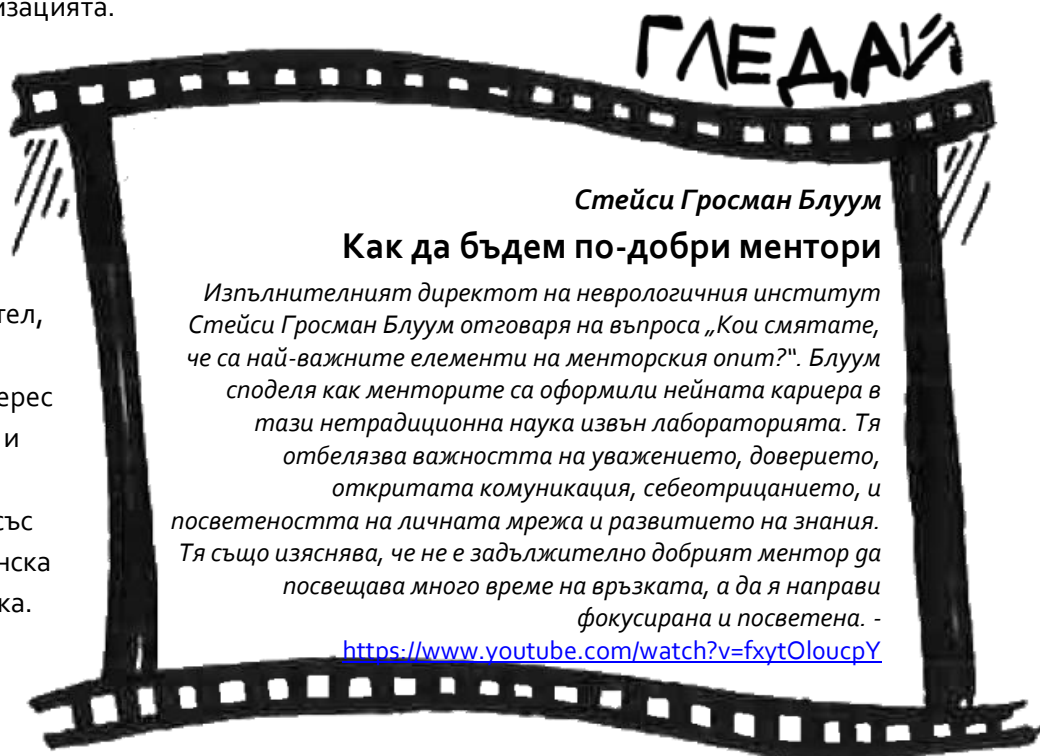
Менторът е доверен съветник или учител. Менторството е процесът, в който вървим с някой, за да учим от него. Определението „ментор“ описва много отношения и поведения. Менторът помага с технически умения, кариерно развитие и психологически функции. Той е обикновено по-възрастен от менторствания по отношение на опит, ранг или влияние в организацията. Менторството, като термин и практика не е ново. Студентите по класически науки може да помнят Телемах, сина на Одисей в „Одисея“ на Омир, който има пазител и съветник, наречен „ментор“. Менторството в организациите, често се случва на неформална основа. Напоследък организациите развиват по-формални менторски отношения. Въпреки че през годините (най-забележимо през 70-те и 80-те на 20в) множество организации експериментират с менторски програми, те са запазени основно за посредствени и средностатистически работници, като средство за подобряване на представянето им на работа. Вследствие на бурните събития през последното десетилетие има взрив от менторски усилия в организации с различни размери и от различни отрасли. Едно проучване от директор „Човешки ресурси“ открило, че фирмите, които развиват менторски програми са увеличили два пъти броя си между 1995-1996, с ръст в проценти от 17% на 36%. Този възобновен интерес може да бъде предизвикан от много фактори като:

- загриженост за морала и лоялността на служителя, вследствие на значително реструктуриране и дейности за намаляване на обема;
- повишена чувствителност по темите за жените и малцинствата;
- нуждата от последователно планиране;
- големи усилия за промяна, които задвижват днес много организации и създават нуждата от все повече и повече квалифицирани лидери.

Всички те, разбира се са захранвани от силно конкурентния пазар на труда, основен фактор, който допринася за ръста на менторски програми. Независимо от мотивацията, все по-голям брой организации намират, че менторството и споделянето на интелектуалния капитал може да доведе до значително влияние върху индивида и организацията.

Как работи менторството

Менторската връзка има много определения и роли. Менторът може да бъде описан като доверен съветник или водач, учител, коуч или частен учител или като някой, който приема личния интерес в кариерата ви и предлага съвети и насоки. Менторството е основно дейност в двойка, която започва със съгласие/хармония (rapport), френска дума, означаваща родство/прилика. То изисква умения за активно слушане, отвореност, доверие, посветеност и емоционална зрялост. След като са положени основите връзката се подхранва от взаимното разбиране за целите и желаните резултати от нея. Тя се насочва допълнително от измервания, отчетност и резултати на ученето и растежа. В ефективните менторски връзки менторът и „протежето“ му избягват зависимостта и се учат да разпознават, кога е дошло време връзката да приключи.



Кога да използваме менторство

Въпреки че менторските програми били създадени за пръв път, за да се справят с проблеми, свързани с изпълнението, това не е тяхната роля в наши дни. Постиженията се управляват по-добре с коучинг. Истинските менторски програми развиват хората чрез споделяне на знание, което дава възможности за работа в мрежа, изграждане на екип, развитие на лидерство и кариерна мобилност. Менторството усилва уменията за общуване, развива междуличностните умения и изгражда самоувереност.

Отличителни черти

Отличителните черти на менторството са:

- Привързаност на лично ниво;
- Ползи и за ментора и менторствания;
- Връзка и приятелство, които свързват през много години.

С усложняването на организационния живот е важно фасилитаторите да разработят меню от пробивни стратегии, с които могат да помагат за изграждане на умения, решаване на проблеми, увеличаване на ефективността на представянето и създаване на екипи от победители. Тези сфери на обучение, фасилитиране, коучинг и менторство споделят уникални качества и все пак се различават. Докато фасилитаторите се учат да се придвижват без усилие от един метод към друг, познаването на разликите между четирите е решаващо.

Източник - *International Association of Facilitators 1999, годишна среща в Уилямсбърг, Върджиния, САЩ*
Jennifer Wild, Rebecca Shambaugh, Jean Isberg, Pamela Kaul - <http://www.amauta-international.com/jiaf99/Thread3/Wild.html>

ЕТАПИ В РАЗВИТИЕТО НА МЛАДЕЖИТЕ

Характеристика на младежите според възрастта им

Характеристики на 12-14-годишните:

Физически:

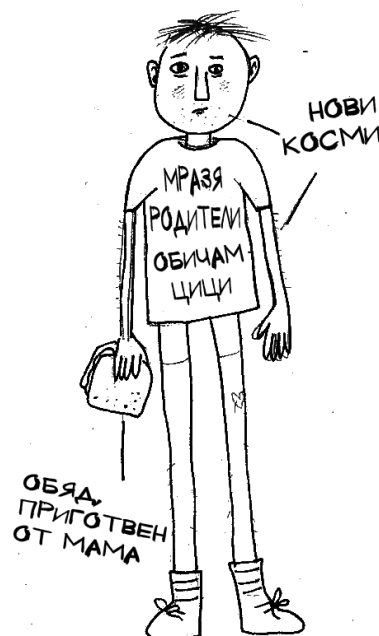
- Показват широк спектър от елементи на сексуално съзряване и растеж между различните полове в самите полови групи;
- Преживяват бързи промени във външния си вид.

Социални:

- Интересуват се от дейности, включващи другия пол, учат се да живеят с другия пол;
- Търсят повече връстниците си от родителите си. Търсят разпознаваемост от връстниците си;
- Търсят приемане и доверие;
- Склонни са да отхвърлят готовите решения от възрастните в полза на техните собствени;
- Поставят под съмнение властта и семейните ценности.

Емоционални:

- Сравняват се с другите;
- Загрижени са за физическото си развитие и появяващата се сексуалност;
- Загрижени са за социалната благосклонност, външния си вид и искат да се харесват на приятелите си;



- Изоставят виждането си за всесилни родители;
- Търсят уединение от родители/възрастни;
- Искат да бъдат част от нещо важно.

Интелектуални:

- Справедливостта и равенството за тях са важни теми;
- Мислят абстрактно и хипотетично;
- Развиват умения за използване на логиката. Могат да разберат причина и следствие;
- Могат да решават задачи с повече от едно неизвестно;
- Могат да си представят последствия;
- Готови са за дълбоки и дълги преживявания;
- Поставят под съмнение предположенията;
- Искат да изследват света извън тяхната общност.

Младешките на възраст от 12 до 14г ще разцъфтят в учебни дейности, които се фокусират върху развитието на нагласи за природния свят. Разглеждането на екологичните проблеми на общността и определянето на нуждите спрямо тези проблеми, чрез изследване и проучване, дава на младешките начин да предизвикат предположенията и да предефинират вярванията си въз основа на преживявания от истинския живот.

Характеристики на 15-18-годишните:

Физически:

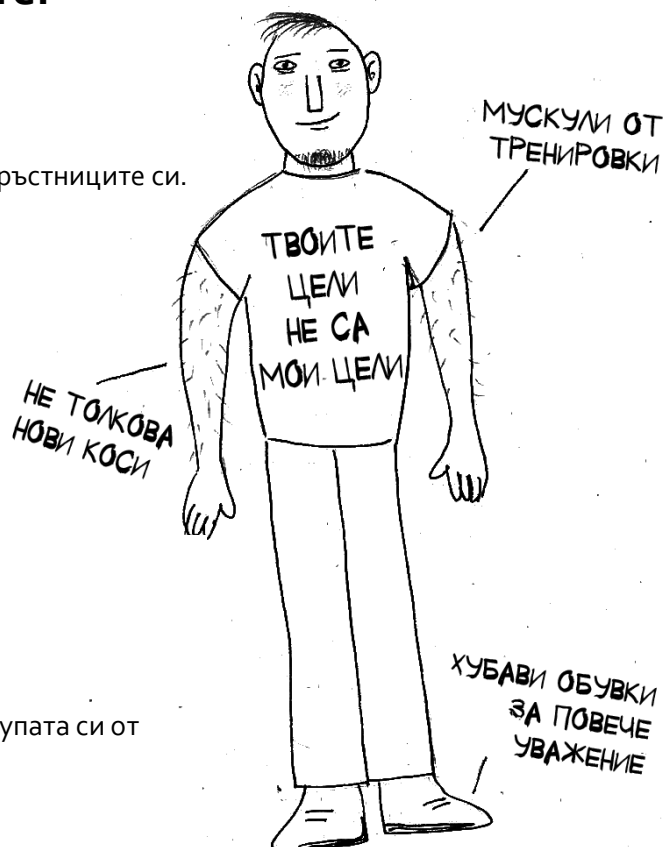
- Загрижени са за това как изглежда тялото им;
- Показват по-малки разлики в размерите и зрелостта с връстниците си.

Социални:

- Поемат задължения;
- Могат да се посветят да следват чрез служене;
- Виждат възрастните като склонни към грешки;
- Желаят уважение;
- Склонни са да отхвърлят цели, заложи от други;
- Искат лидерските роли на възрастните.

Емоционални:

- Искат уважение;
- Започват да приемат и да се радват на собствената си уникалност, но все още търсят статут и одобрение от групата си от връстници;
- Търсят увереността на другите в решенията си;
- Развиват свой собствен набор от ценности и вярвания;
- Приемат множество роли;
- Получават независимост;
- Самонаблюдателни са;
- Поемат по-малко рискове;
- Могат за започнат и извършат собствените си задачи без ръководството на други;
- Търсят възможности за кариера;
- Желаят роля в определянето на това какво се случва в света им.



Интелектуални:

- Овладеват абстрактното мислене. Мога да си представят въздействието на настоящо поведение върху бъдещето;
- Могат да разгледат различни перспективи към определен въпрос;
- Развиват теории за да обяснят как се случват нещата;
- Създават нови възможности от информация.

15-18 годишните са готови за автентични преживявания в среда, която насърчава посветеността и развитието на умения за защита и подобряване на средата. Ученето чрез служене, ученето на другите и автентичните лидерски роли в средата, дават възможност на 15-18-годишните възможности да повлияят на техния свят и да предизвикат и другите да го направят.

Подборът на дейности за млади хора, подходящи за различните възрастови диапазони може да им създаде позитивна обучителна среда, която подкрепя интересите им и им създава солидна основа за последващо проучване и изследване.

Groff, J. Training Trainers to Teach. Raleigh, North Carolina: North Carolina State University.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

ХАРАКТЕРИСТИКИ НА ВЪЗРАСТНИТЕ УЧАЩИ

(Кони Маламед)

Когато става въпрос за учене, възрастните не са по-големи по размер деца. Зрелостта създава уникални характеристики, които влияят на това как възрастните се мотивират да учат. Позовавайки се на уникалните качества на възрастните учащи можем да създаваме по-ефективни и мотивиращи курсове. Това е списък на обобщените общи характеристики на много, **но не на всички възрастни учащи.**

- **Автономност:** Възрастните обикновено предпочитат да имат усещане за контрол и посока. Те харесват възможностите и да могат да изберат учебната си среда. Дори възрастните, които имат опасения за собствената си посока могат да се научат да оценяват този подход, ако им се осигури подходяща подкрепа в началото.
- **Ориентирани към целите:** Много възрастни имат специфични цели, които искат да постигнат. Те предпочитат да участва в обучителни инициативи, които им помагат да постигнат тези цели.
- **Практични:** На работните си места възрастните предпочитат практическото знание и опит, които ще направят работата им по-лесна или ще им дадат важно умение. С други думи възрастните се нуждаят от лична релевантност в обучителните дейности.
- **Компетенция и усъвършенстваност:** Възрастните харесват да трупат компетентности в работните си умения, тъй като те повишават увереността им и подобряват самочувствието им.
- **Учене чрез опит:** Много възрастни предпочитат да учат чрез правене, отколкото чрез слушане на лекции.
- **Изобилие от знания:** В пътешествието от детство към зрялост хората натрупват уникален набор от знания и опитност. Те внасят дълбочина и размах на знанието в учебните ситуации.
- **Решителност:** Обучението на работното място често е част от инициатива, която изисква промяна. Възрастните искат да знаят каква е причината за обучението и мотивацията зад организационната обучителна инициатива.

- **Емоционални бариери:** В следствие на опита си възрастните може да се страхуват от предмет, да изпитват безпокойство или да чувстват гняв заради наложени промени в работните им задължения и политики. Тези емоции могат да повлияят на процеса на учене.
- **Ориентираност към резултати:** Възрастните са резултатно ориентирани. Те имат специфични очаквания за това, какво ще получат от обучителните дейности и често прекъсват доброволните обучения, ако очакванията им не са посрещнати.
- **Външни отговорности:** Повечето учещи възрастни имат множество задължения и отговорности към семейството, приятелите, общността и работата. Да намерят време за учене им коства усилия.
- **Потенциални физически ограничения:** В зависимост от възрастта и физическото състояние възрастните учещи може да развиват психомоторни умения по-бавно от по-младите студенти и да имат повече трудности при четенето на дребни шрифтове и виждането на малки изображения на компютърния екран.
- **Голяма картина:** Възрастните искат да видят голямата картина. Те искат да знаят как малките части пасват в пейзажа.
- **Отговорност за себе си:** Възрастните често поемат отговорност за собствения си успех или провал при учене.
- **Нужда от общност:** Много самонасочени възрастни учещи предпочитат да имат учебна общност, с която да дискутират въпроси и теми.



Източник – thelearningcoach.com; Malamed, Connie – Characteristics of adult learners, 2009 - <http://thelearningcoach.com/learning/characteristics-of-adult-learners/>

ЧАСТ 3 ПРАКТИЧЕСКИ УМЕНИЯ

ЗАДАГАНЕ НА ОБУЧИТЕЛНИ ЦЕЛИ

(Огнян Гъдуларов)

В следващите две глави ще използваме термина „Обучителна цел“ за всички педагогически резултати, постигнати в следствие на учебен процес. Терминът се отнася и прилага за всички останали синоними, които се използват в образователната сфера (образователна цел, педагогическа цел, обучителна цел и пр.)

Краят е началото.

Обучителна цел е целта, която си поставяме да постигнем, чрез провеждането на дадено занятие. Тя е свързана с резултатите, които искаме да постигнем у обучаемите.

Обучителните цели винаги са свързани с някой от елементите на **Компетентността**:

КОМПЕТЕНТНОСТ = ОТНОШЕНИЕ/НАГЛАСА + ЗНАНИЕ + УМЕНИЕ

Всеки от тези компоненти се развива самостоятелно (отношение, знание и умение) и подлежи на самостоятелни образователни цели.

Поредността на развитие на компонентите на дадена компетентност е:

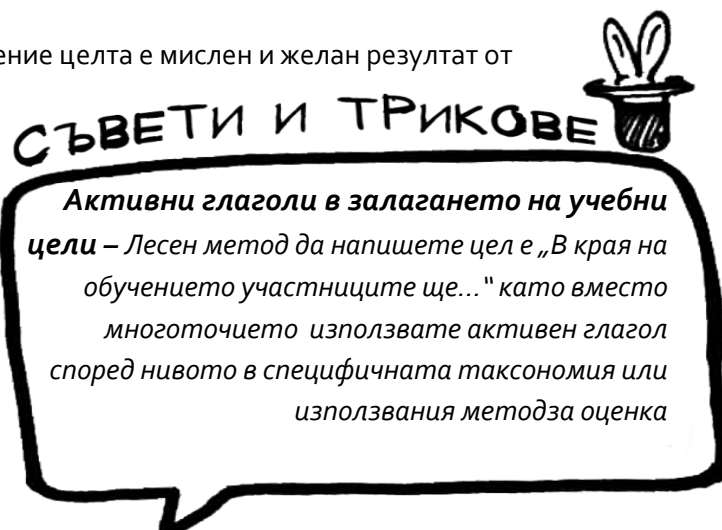
- **Отношение** – развиваме желание да бъде направено нещо.
- **Знание** – даваме необходимото знание нужно за съответната компетентност.
- **Умение** – предоставяме възможност да се усвоят практически умения за прилагане на горното знание.



ЗНАЙ СВОИТЕ ЦЕЛИ

Що е цел?

- Според философско-социологическото определение целта е мислен и желан резултат от някаква дейност.
- В педагогиката целта е мислен и желан (възможен и очакван) резултат от учебна дейност (като се отчитат и благоприятните и неблагоприятните условия).



Области на действие

- **Когнитивна (познавателна) Cognitive** - Тук влизат целите от запомняне и възпроизвеждане на изучения материал до решаване на проблеми, като в хода на процеса е необходимо да се преосмислят наличните знания, да се изградят нови техни съчетания с предварително изучени идеи, методи, процедури (начини на действие), включително и да се пристъпи към ново решаване.
- **Афективна (емоционално – ценностна) Affective** - Към нея се отнасят целите за формиране на емоционално-личностни отношения към явленията в околния свят от простото възприятие, интереса, готовността да се реагира до усвояването на ценностни ориентации и отношения и активната им проява. В тази сфера попадат такива цели като формиране на интереси и склонности, преживяване на различни чувства, формиране на отношение, осъзнаването му и проявата му в дейността.
- **Психомоторна (Psychomotor)** - Тук попадат целите, които са свързани с формирането на различни видове двигателна (моторна) дейност, на манипулационна дейност и нервно-мускулна координация. Към тази област се отнасят навиците за писане, речевите навици, а също така и целите, поставяни в рамките на физическите и трудови умения.

Приложение на таксономията

- Във всяка област на действие се разграничават различни нива, подредени на принципа „от просто към сложно“.
- Тези нива могат да се разглеждат като различна степен на трудност - за да се усвои дадено равнище, трябва да е овладяно предишното. Подходът дава възможност за измеримост на знанията, уменията и отношенията на обучаемите. Таксономията се използва за класификация на целите в процеса на обучение.

Технология на описание на целите

Целите трябва да бъдат ясни, конкретни, измерими и наблюдаеми.

Когнитивна таксономия (Ревизирана таксономия на Бенджамин Блум/ Benjamin Bloom - Блум, Андерсън и Кратуол)

Описание на нивата (процес)	Активни глаголи описващи процеса
<p>Запомняне – извличане на необходимата информация от паметта. Могат да повторят и/или запомнят информацията (Да запомнят):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познаване - Отговори на въпроси от типа „правилно-неправилно“; Избор на обект между редица подобни на него. • Припомняне - Изброяване на факти, събития, явления 	<p>Повторят, възпроизвеждат, дефинират, опишат, разпознават, подредят</p>

<p>Разбиране – представяне на собствено мнение за изучавания материал. Могат да разберат и/или осъзнаят идеи и концепции (Да разбират):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Интерпретация - Преразказ на някаква информация със собствени думи. • Привеждане на примери - Търсене и обяснение на примери, потвърждаващи факти, събития, явления • Класификация - Разпределяне на информацията по групи • Обобщение - Извеждане на общи характеристики, признаци и т.н. • Умозаклучение - Анализ на информация, представена в някаква форма и представяне на изводи. • Сравнение - Провеждане на сравнителен анализ на явления и процеси. • Обяснение - Използване на диаграми, схеми за представяне на информация. 	<p>Класифицират, дискутират, обясняват, разпознават и защитават, докладват, селектират, превеждат, перифразират</p>
<p>Прилагане – използване на процедура. Могат да използват информацията по нов начин (Да прилагат):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Изпълнение - Изпълнение на експеримент. • Прилагане - Внедряване на експеримента. 	<p>Подбират, демонстрират, драматизират, илюстрират, интерпретират, оперират, съставят, подреждат, скицират, разрешават, използват, пишат</p>
<p>Анализиране – отделяне от понятието на няколко части и описване на това, как тези части са свързани с цялото. Могат ли да разграничават и анализират различни части (Да анализират):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Диференциация - Съставяне на списък на най-важните факти; Категоризиране на фактите и разработване на схеми и диаграми. • Организация - Съставяне на схеми и диаграми, показващи мястото на явлението, процеса в неговото обкръжение. 	<p>Сравняват, критикуват, констатират, диференцират, тестват, съставят въпроси, разграничават, експериментират</p>
<p>Оценяване – разсъждения, на база критерии и стандарти. Могат ли да оценят и реферират решенията си (Да оценяват):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Проверка - Проверка на логиката и аргументите. Намиране на критерии. • Критика - Намиране на най-добрия метод и доказателства; Търсене на аргументи за и против. 	<p>Аргументират, защитят, осъждат, селектират, оценяват, реферират, поставят стойност</p>
<p>Създаване – съединяване на части, с цел създаване на нещо ново. Определяне на компонентите на новата структура. Могат ли да създават нов продукт и/или гледна точка (Да създават):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Генериране - Съставяне на списък от критерии; Използване на няколко хипотези за обясняване на явлението, процеса; Създаване на алтернативни хипотези, базирани на критерии. • Планиране - Създаване на план график за реализиране на идеята. • Производство - Реализиране на идеята. 	<p>Конструират, създават, дизайнират, развиват, формулират, пишат</p>

Афективна таксономия (Дейвид Кратуол/David Krathwohl)

Описание на нивата (процес)	Активни глаголи описващи процеса
<p>Възприятие - готовност и способност да се възприемат различни явления и постъпващи от околната среда стимули. Подкатегории:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осъзнаване; 	<p>Пита, внимава, избира, описва, следва, помага, определя, слуша, наименува, наблюдава, показва.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • готовност или желание да се възприема; • избирателно - произволно - внимание; 	
<p>Реагиране - активни прояви (участие) от страна на обучаемия. Той не само възприема, но и откликва на различни явления или външни стимули, проявява интерес към обект, явление или дейност.</p> <p><i>Подкатегории:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • подчинен отклик; • доброволен отклик; • удовлетворение от реагирането 	Опитва, съгласява се, пита, помага, комуникира, концентрира се, спазва, подпомага, дискутира, реагира.
<p>Усвояване на ценностна ориентация - обучаемият открива стойността на предмети, дейности и задължения. Важен елемент е мотивацията. Отношение към различни обекти, явления или вид дейности.</p> <p><i>Подкатегории:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • приемане на ценностна ориентация (във всекидневието това съответства на понятието "мнение"); • предпочитане на ценностна ориентация; • привързаност, убеденост. 	Допуска, приема, съставя, избира, желае, обяснява, оправдава, предпочита, предлага, споделя.
<p>Организация на ценностните ориентации - осмислянето и свързването на различни ценностни ориентации, разрешаването на възможни противоречия между тях и формиране на система от ценностите на основата на най-значимите и най-устойчивите. Разрешаване на конфликт между различни ценности.</p> <p><i>Подкатегории:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • концептуализация на ценностната ориентация, или осмисляне на своето отношение; • организация на системата от ценности 	Адаптира, категоризира, избира, създава, формулира, обобщава, интегрира, модифицира, организира, оценява, систематизира.
<p>Разпространение на ценностна ориентация - равнище на усвояване на ценностите, на което те определят устойчиво поведението на индивида, навлизат в обичайния начин на действие или жизнен стил.</p> <p><i>Подкатегории:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • обобщение на ценностите; • пълна интернализация (усвояване), или разпространение на ценностните ориентации върху дейността. 	Действа, защитава, насърчава, проявява търпимост, въздейства, оправдава, слуша, съзнава, модифицира, практикува, съхранява, демонстрира, одобрява.

Психомоторна таксономия (Кенет Мур/Kenneth D. Moore)

Подражание (Imitation) - е входното равнище, на което се възпроизвеждат елементи с помощта на учителя. На този етап липсва достатъчно координация и движенията се извършват бавно;

Сръчност (Manipulation) - предполага способност на обучаемия да усъвършенства самостоятелно умението без помощта на учителя, а също така и без да мисли специално за всеки детайл, който трябва да се отработва;

Прецизност (Precision) - е най-високото равнище на таксономията и се характеризира с това, че обучаемият може точно, ефективно и икономично да извършва действието. Автоматизирането и усъвършенстването на умението се извършват в хода на управлението.

ЗАПИТАЙ СЕ

Обучителни цели срещу нужди на обучаваните

- ☉ Процесно или резултатно ориентиран сте в работата Ви като учител?
- ☉ Чувствителен ли сте към нуждите на групата?
 - ☉ Фокусът Ви само върху постигане на обучителните цели ли е или наблюдавате групата и адаптирате програмата според нивото и, нуждите, емоциите и ситуацията?
- ☉ Опитайте се по време на обучение да сте по-ориентиран към Хората, от обикновено и наблюдавайте реакциите и резултатите



ГРУПОВА ДИНАМИКА И УЧЕНЕ В СОЦИАЛНА СРЕДА

(Огнян Гьдуларов)

Една от основните характеристики на обучителните процеси в младежката работа е, че се случват в група. Освен това чрез неформалното учене се утвърждават ценностите на толерантност, взаимопомощ, подкрепа, работа в екип и т.н. Социалните процеси и взаимодействия оказват голямо влияние върху ученето на индивидуално и групово ниво. По тази причина в подготовката и провеждането на тренинги е необходимо да се вземат в предвид два елемента – Груповата динамика и Социо-когнитивното учене (виж. Теория за социално учене и Аз-ефективност).

Процесите на групова динамика са състоянията, през които преминава една група от момента на събирането и заедно до достигане нивото, при което фокуса и поведенията са насочени към постигане на обща цел. В сферата на тренинга общата цел, поставена пред една група обучаеми е съвместното ефективно учене и развитие на компетенции. Освен процесите на груповата динамика върху постигането на обучителния резултат влияят силно и факторите на социалното учене (среда, индивидуални особености и индивидуално поведение).

В тази връзка учителят трябва добре да познава процесите на преминаване през фазите на групова динамика, за да може да ги направлява успешно, както и да обръща особено внимание на факторите от обучителната среда и състоянието на участниците.

Тренингите в сферата на младежката работа най-често се провеждат в кратък времеви отрязък (най-често 1 – 7 дни) и за това една от първите задачи на учителя е да стимулира максимално бързото преминаване на групата през фазите на групова динамика и достигането и до ниво на ефективна работа (виж следващата глава). Това се постига обикновено с използване на определени активности (игри) – игри за опознаване и споделяне, игри за разчупване на ледовете, екипни предизвикателства, игри за доверие; и активности осигуряващи фазата на размисъл (виж Теория на експерименталното учене) – дебрифинг, рефлексия, дискусия – в началото на тренинга.

Много често обаче при тренинги с ограничена продължителност в програмата няма достатъчно време за вметване на отделни сесии или време за активности насочени единствено за стимулиране на груповата динамика. В такива случаи се прилага така наречената **паралелност (двуплановост)** на обучителната програма. Това е подход, използван при дизайна на обучителни програми, при който във всеки един момент при осъществяване на обучителни дейности паралелно се работи за постигане на обучителни цели (когнитивни, афективни или психомоторни) и за развитие на груповата динамика. Това се постига като в процеса на дизайн при подготовката на тематични обучителни сесии се подбират и адаптират в тях



активности, които могат да служат и за развитие на груповите процеси – споделяне, сближаване, екипна работа (в сесия, свързана с устойчивото развитие започнете с игра „Бинго“ с въпроси, свързани с глобализацията – така комбинирате въвеждане на понятия от обучението и опознаване на участниците).

От друга страна при провеждане на игри свързани с групова динамика може да се адаптират така, че да служат за демонстрация или учене с връзани с темата (енерджайзерът в началото на сесията да е адаптиран и да носи информация или послание свързано с темата на сесията).



РАБОТА С ГРУПИ

ЕТАПИ НА ГРУПОВОТО РАЗВИТИЕ

Всички съществуващи групи преминават през определени етапи на развитие, независимо от специфичните им задачи. Фасилитаторът трябва да е в състояние да определи, в кой етап се намира групата, какви възможности за растеж има на всеки даден етап и какви проблеми в груповото взаимодействие могат да се очакват на този етап. Моделите, които отклоняват от обичайното предполагат проблеми и съществува необходимост от намеса. Освен това намесата трябва да бъде локализирана, учителят трябва да знае на какво отговаря, какво би постигнала планираната намеса и как се вписва в основните нужди на групата. По този начин учителят може да наблюдава и повлиява развитието на обучителната група. Подобна гъвкавост изисква репертоар от различни намеси.

Разбирането за развитието на групата създава също възможности за лидерско поведение. Нежеланието или невъзможността на учителя да промени лидерските стилове ограничава ефективността му и шансовете на групата за успех. Целта е да се помогне на групата да се развие от сбор от хора до сплотена единица, чиито членове могат да работят заедно качествено. Разбира се винаги има борба за запазване на баланса между личните отношения и извършването на задачата, но ако учителят знае за какво да внимава той/тя може да запази баланса по-лесно.

В литературата са представяни множество класификации на етапите на груповото развитие (напр. Шарие (1974), Кук и Уидис (1988), Кормански (1985), Тъкман (1965), Тъкман и Йенсен (1977)). Следващата таблица илюстрира връзките между някои от тези класификации.

Тъкман	Шарие	Кук и Уидис
Формиране	Учтивост	Учтивост
	Защо сме тук	Предназначение/Цел
Реакции	Залог за власт	Власт
Поставяне на норми	Конструктивност	Позитивност
Изпълнение	Будност	Опитност
Разформироване		

Етапите са последователни и развиващи се. Групата ще премине през петте етапа само ако членовете и искат да израснат. Единството на групата зависи от това доколко добре членовете и могат да се свържат с един и същи етап по едно и също време. Продължителността на всеки от тези етапи зависи от природата на групата, членовете и лидерството. Въпросите и притесненията трябва да бъдат разрешени на всяка фаза, преди групата да се придвижи към следващата. Ако групата не иска да го направи апатията или конфликта ще станат доминиращо поведение или групата ще се разпадне/раздоби.

В модела на Тъкман първата фаза се нарича „формиране“. Този начален етап е разделен на две в другите модели. Шарие ги нарича „учтив“ етап и етап „защо сме тук“, докато Кук и Уидис ги наричат „учтив“ етап и етап на „причината“ Личните връзки се характеризират със зависимост и основните функции на задачите са свързани с ориентацията.

Етап на учтивост (The Polite Stage)

Поведение към отношенията и задачите

В първата фаза на живота на групата членовете и са заети с лично и междуличностно ориентиране и с това да се почувстват удобно във физическата среда. Като цяло имат желание да бъдат приети от групата и искат да са сигурни, че групата е в безопасност. Членовете се залавят със събирането на впечатления и данни за сходствата и различията между тях и формират предпочитания за бъдещо подгурпиране. Много членове са

наясно с техните собствени скрити планове. Има различия в нуждите на членовете от структура, но има общо желание за сплотеност чрез успешно взаимодействие и изпълнение на задачите.

Правилата на поведение поддържат нещата прости и се избягва противопоставяне. Сериозните теми и чувства също се избягват. За да се премине на следващия етап всеки член трябва да се откаже от комфорта на незаплашителните теми и да рискува с възможността за конфликт.

Намеси на учителя

Необходимо е да има формално лидерство, чрез което да се предостави структурирано взаимодействие.

Групата има ниска зрялост по отношение на задачите, така че стилът, който се изисква от

обучителя е със силно насочващ подход, който включва поведение, насочено повече към задачите и по-слабо към отношенията. Обучителят трябва да направи очакванията ясни, да инструктира групата какво трябва да бъде направено, как и кога и да ръководи отблизо. Една от задачите му е да помага на членовете на групата да разрешават отношения на зависимост и да се ориентират към предстоящата задача.

Към този момент невербалните и вербални активности, които помагат за събиране на лични данни могат да помогнат на членовете на групата да се придвижат напред. Обучителят трябва да създаде атмосфера на доверие и позитивна нагласа. Създаването на двойки и/или подгрупи, които работят заедно може за кратко да засили взаимодействията между членовете на групата. Когато членовете се откажат от индивидуалния комфорт по контролирани теми и задача, те започват да рискуват с възможни конфликти.

Препоръчителните намеси включват структурирани задачи за запознанство (а не неструктурирано въртене в кръг), представянния, етикети с имена, споделяне на лична информация, преглед на темите от програмата, изследване на общото между членовете и кратки физически задачи като създаване на тетрадки, местене на



столове, раздаване на материали и проверка на списъци. Те помагат на членовете да предугаждат бъдещите отговори на груповите активности, един на друг.

В живота на групата е прекалено рано, за да се изпробват дейности, които насилват формирането на екип, да се дават фиксирани графици или планове, да се изследват разликите в мненията, да се изисква консенсус или гласуване или да се бърза в съдържателните области или да се участва в изграждането на умения.

Етап на предназначението/целта (The Purpose Stage)

Поведение към отношенията и задачите

В следващата фаза участниците започват да търсят яснота и споразумение за предназначението/целта на групата и може да изразят загриженост за спойката между хората и предназначението/целта на групата. В междуличностната сфера има повишено желание и опити от *индивидите* да спечелят одобрението на подгрупата (все още е прекалено рано членовете да чувстват групова идентичност). Могат да се заформят тесни кръгове от хора.

В областта на задачите членовете са склонни да зависят от лидер (обучителя), който да предостави структура, да зададе групови правила, програма и т.н. Някои членове може да поискат написана програма. Задачите трябва да са специфицирани и пояснени така, че да има общо разбиране за това какво се очаква да прави групата. Общата тема е защо те са там, какво се очаква да правят, как ще го направят и какви са техните цели. Съществува много по-голяма и остра нужда от доказателство за структурата и страх от загуба на контрол върху задачите и темите. Може да има притеснения за изискванията за ангажираност към неприемлива групова цел. Когато целите на групата са зададени отвън членовете и ще ги дискутират, за да ги разберат и, за да се ангажират с тях.

Намеси на учителя

Най-ефективния обучителен стил на този етап е ориентиран към поведението към задачата/целта и по-малко към поведението свързани с отношенията в

Обучителят трябва да осигури видима структура, материали и средства, с които да екипира изпълнението на груповите задачи. Участниците трябва да имат възможност да участват в поставянето на норми и да преживеят различни групирания – по двойки. Това, което е нужно за придвижване от този етап е възможността за принос и участие. Трябва да може да остави настрана продължителното дискутиране за целта и да се самата цел, дори и да не е напълно съгласен с нея. Дейностите, от които ще изплуват негативни реакции и двуполусни измерения между нагласите, опитността и предпочитанията на членовете, могат да им помогнат да се прехвърлят към това да рискуват личностни нападки. Участниците трябва да започнат да се оттеглят от търсенето на пояснения на задачата и да се насочат към посветеността на изпълнението.

Полезните намеси на този етап включват пояснение на целите, задаване на целите, проверка на очакванията, планиране за намаляване на недостатъците, дискусия за приложимостта на задачите, сключване на споразумения за реда и кратки дейности, съответстващи на задачата на групата. Полезни са и дискуссионните задачи в подгрупи, които увеличават процедурните предложения или препоръки.

Намесите, които трябва да бъдат *избягвани* включват решаването



насочени групата.

или в подгрупи. Всеки член посвети на



на групови проблеми, формиране на екипи на база предпочитания, консенсусни задачи, задачи, които изискват доброволчество за показни или демонстрационни дейности и сесии за упражняване на умения.

Етап на властта (The Power Stage)

Поведение към отношенията и задачите

Тъкман нарича следващата фаза „реакции“, Шарие я нарича „зalog за власт“, а Кук и Уидис „етап на властта“. Това, което я характеризира са конкуренция и конфликти в полето на личните отношения и организация в полето на изпълнение на задачата. Дори и ако конфликтът остане скрит, той е там – резултат от неразрешените конфликти на членовете по отношение на авторитет, зависимост, правила и т.н. и конфликтът, появил се от организирането на случването на нещата.

Очаква се тук участниците да развият желание да сондират и изследват собствените и чуждите скрити програми. Поради заплахата от

разкриване или слабост, или от страха от провал при

изпълнение на задачата ще има повишено желание за

структура или пояснение и обвързаност със

структурата. Опитите да се разрешат борбите ще

зависят от правилата, гласуването, арбитража и апелите

към формалния лидер. Въпросите, които ще се

появяват са: кой ще е отговорен за това, какви са

правилата, каква е системата за награждаване и

какви са критериите за оценка. Те отразяват

конflikта върху лидерството, структурата,

властта и авторитета. Може да има големи

люшкания в поведението на членовете, поради

изникващите съревнования и неприязън.

МОЖЕ ЛИ ДА
НЕ ГО ПРАВИШ?



Членовете ще се опитват взаимно да повлияват идеите и мненията си и ще има конкуренция за внимание, признание и влияние. Тесните кръгове ще са най-силни (тъй като членовете откриват, че могат да притежават повече власт), като ще има и изпитване на посветеността на тесните кръгове. Някои членове на групата може да останат напълно тихи поради неудобството, породено на този етап, докато други ще се опитват да доминират.

Прогресът на този етап изисква тестване и известно поемане на рискове. Това включва стратегии и поставяне на норми за включване в позитивна конфронтация, неотбранителност, слушане и откритост към това да се влияе и да се приемат влияния. Това означава поемането на риск за излагане на личните планове и за ефектите от личностните атаки. Също означава отказването от личните или подгруповите предпочитания и повторно посвещаване на целите на общата група. Индивидите трябва да се откажат от защитаването на собствените си гледни точки и да рискуват да сгрешат. С други думи трябва да развият в някаква степен смиреност. Членовете трябва да се придвижат в ума си от „тестване и доказване“ към разрешаване на проблема. Умението да слушаш изглежда е най-важната черта в помагането на групата да се придвижи към следващия етап.

Намеси на учителя

На този етап ефективния обучителски стил е ориентиран към поведението свързани със задачата/целта и повишено внимание към отношенията. Въпреки че все още задава насоки за задачите учителят сега дава пояснения, обяснява логиката в задачата и дава възможност за въпроси от групата. Важно е той да управлява ефективно груповия конфликт. Слабият контрол може да доведе до хаос, а потискането на конфликта – до апатия. Целта на тази еволюционна фаза е да се помогне на членовете на групата да поемат повече отговорност към задачите. Тъй като участниците демонстрират, че искат и са по-способни да

извършват задачите учителят ги подтиква към отношения, като подкрепя, похвала, окуражаване и внимание.

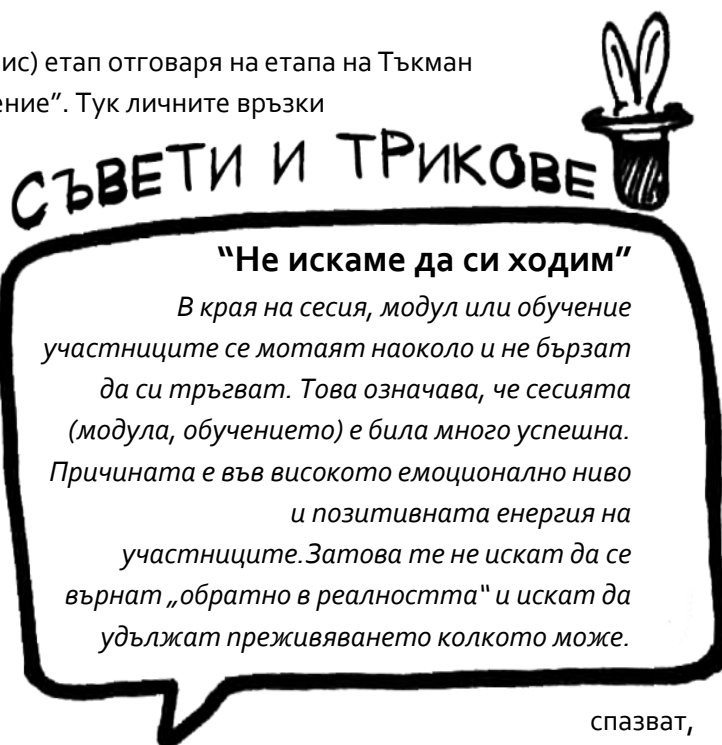
Намесите, които помагат по време на този етап на развитие на групата включват конфронтиране с нефункционалните поведения, обучение в комуникация, повлияване на стиловете и управление на конфликта и помагане на групата да създаде общ език. Раздаването на роли и функции и договарянето на роли също може да е полезно. Дейностите може да включват демонстрации, структурирани преживявания, представяне на модели, работа с трета страна и зададени задачи.

Интервенциите, които трябва да бъдат *избягвани* са тези, които задават роли на формално лидерство, което може да има широк обхват от последствия, тези, които подчертават прекомерно нормите за сътрудничество и учтиво поведение и дейностите, които наблягат на невербалната комуникация. Тъй като подозрителността към мотивите е висока, а доверието ниско обратната връзка в този етап може да е жилеца, затова опитите да се търси обратна връзка трябва да се управляват много внимателно.

Етап на позитивността (The Positive Stage)

Поведение към отношенията и задачите

Конструктивният (Шарие) или позитивният (Кук и Уидис) етап отговаря на етапа на Тъкман „поставяне на норми“ и началото на етапа на „изпълнение“. Тук личните връзки се характеризират със съгласуваност – членовете на групата са ангажирани активно в признаването на приноса на всеки, изграждането и запазването на общността и разрешаване на групови ситуации. Те могат да празнуват силните си страни и да приемат или планират как да се справят със слабите. Те са отворени, слушат активно и приемат различията. Искат да променят своите предубеждения или идеи и мнения въз основа на фактите, представени от другите членове и активно задават въпроси един на друг. Лидерството е споделено и тесните кръгове изчезват. Свободно движещите се подгрупи са базирани на нуждите на задачата повече, отколкото на сходствата на членовете и предишните подгрупи. Правилата се спазват, в групата има доверие и желание за промяна и растеж. Тъй като доверието и приемането са се увеличили, нуждата от одобрение е намалела. По време на този етап на развитие, допускайки че групата стигне толкова далече, хората започват да преживяват усещането за групова сплотеност и катарзис, защото са разрешили междуличностните конфликти. Те започват да споделят идеи и чувства, да дават и получават обратна връзка, да споделят информация, свързана със задачата, да изследват действия, свързани с нея. Основната функция на задачата е осигуряването на поток от данни. Креативността е висока. Въпреки това членовете може да изоставят задачата за кратко, за да се порадват на изпитваното единство.



Обратната страна на позитивната фаза е, че членовете може да се страхуват от загубата на единството, което са постигнали. Те могат да се вкопчат в запазването на статуквото и да съжаляват за неизбежността на бъдещата промяна. На този етап въвеждането на нов член е много разрушително и е много важно да не се правят промени в нея.

Намеси на учителя

Членовете на групата сега са посветени на задачата, но някак може и да не желаят да поемат цялата отговорност за нея, поради липсата на увереност. Подходящият учителски стил на поведение сега е насочен по-малко към задачите и повече към отношенията. С промяната на поведението и даването на по-малко насоки инструкторът позволява на групата да приеме по-големи и споделени отговорности за задачата. Този стил на въвлечено лидерство включва споделянето на идеи, фасилитиране на груповото вземане на решения и решаването на проблеми и даването на обратна връзка и социо-емоционална подкрепа. В напредъка на групата към края на този етап тя става по-самотивираща се и има по-малка нужда от учителя.

Сега е добро време да се насърчи празнуването. Могат да се разработят стратегии за изследване на „магическите“ аспекти на груповото взаимодействие, да се подсилят поведението и дейностите за сътрудничество и коопериране и да се развие групова идентичност. Учителят може да помогне на процеса чрез създаване на планирано празненство. Той може да окуражи участниците да създадат мото или символ. Могат да се направят групови снимки или да се създадат други материални изразни средства на груповата идентичност. Дейностите тук могат да са базирани на споделяне, помощ, слушане, питане и градеж.

На групата трябва да се задава по-малко структура, защото тя вече трябва да е готова да действа единно по определени предизвикателства. Те включват създаването на ясни индикатори за измерване на прогреса към целите, междугрупово съревнование, възможността да се рискува разрушаване на доверието и желанието да се откаже от груповата сплотеност. Важно е тези цели да бъдат постигнати, за да може групата да продължи напред. Може да и бъде дадена вътрешна задача за изследване на слабите и страни или външна задача, напр. анализ на конкуренцията. Могат да бъдат използвани външни хора, източник на ресурси, за да се стимулират нови гледни точки. Учителят може да задава конструктивни въпроси, обобщава и изяснява мисленето на групата и да се въздържа от коментари, с които награждава или наказва членове на групата. На този етап лидерът трябва да вярва в групата за постигането на максималния и потенциал и да се опита да го размесва в нея възможно най-много.

На този етап *няма* да е полезно да се въведат промени в рутината на групата или в нейния състав, да се създава вътрешно групово съперничество (което може да доведе до регресия) или да се набляга на индивидуалните предпочитания на членовете, на техните силни страни, реакции или решения. Това не е и времето да се повдига въпроса за приключването на групата.

Етап на изпълнение (the Proficient Stage)

Поведение към отношенията и задачите

Етапът на изпълнение (Тъкман), будност (Шарие) или опитност (Кук и Уидис) не винаги се достига от групите. Той е белязан от взаимозависимост на личните връзки и решаването на проблеми в сферата на функциите на задачата. Сега групата е най-продуктивна. Разликите в целите на членовете и са приети, не са заплашващи и не спъват работата и по постигане на общата цел. Личните цели на членовете и са приети и не представляват заплаха или подозрение. Индивидуалните членове са станали самоубеждаващи се и нуждата от одобрение от групата е отминала. Членовете работят поотделно, във всякаква подгрупа или в голямата единица. Те са както силно ориентирани към задачата,



така и силно ориентирани към личността. Има обща невзискателна топлина, в резултат на която се поражда чувството за свобода, така че и индивидуалността и творчеството са високи. Връзките между хората са емпатични. Има единство – идентичността на групата е завършена, моралът и е висок, а лоялността и дълбока. Дейностите се маркират както от сътрудничество, така и от функционално съревнование. Има подкрепа за експериментиране при решаването на проблеми и се набляга на постиженията. Цялостният резултат е продуктивност чрез решаване на проблеми и работа.

Намеси на учителя

В тази решителна фаза учителят трябва да иска да предаде отговорности за решенията и изпълнението им на групата и да демонстрира поведение за ниска ангажираност и към задачата и към групата. Групата е компетентна, уверена и силно мотивирана, не се нуждае от насоките по задачата или социоемоционалната подкрепа, която учителят е осигурявал до момента. Лидерският подход е на делегиране с минимален надзор. Всъщност членовете на групата могат да приемат по-засиленото поведение на лична или работна намеса от учителя като прекъсване или липса на доверие. Въпреки че ролята на учителя е намалена, тя не е елиминирана. Каналите за комуникация трябва да останат отворени, за да осигуряват съответния обмен на информация, релевантна на задачата. В допълнение това, което може да е подходящо е периодичното поощряване за върхови постижения.

На този етап, към който се е стремяла групата намесите се насочват към запазването и. Членството в нея трябва да е затворено, ако се въведе нов член чувството на подем ще се разруши и групата ще се завърне към по-ранен етап. Изтощението трябва да се пренебрегва. Трябва да има план за запазване на груповата идентичност. Това включва предмети за идентификация на членството, като копчета, пуловери или знаци. Жизнеността на групата се запазва чрез планирана ротация на ролите и функциите и планирани промени в членството или проектите по задачата. Постиженията се празнуват с ритуали на разпознаваемост и поздравления.

На този етап ще е неприложимо институционализирането на роли, функции или процедури, като това да има постоянен председател или постоянен процес за вземане на решения. Също така няма да работи изпробването на радикално нови процедури.

Последен етап (The Final Phase)

Последният етап в живота на групата я подготвя нейното приключване. Тъкман го нарича „разформироване“. Той включва приключването на работните поведение и оттеглянето от връзките. Планираното обобщение обикновено включва признание за участието и постиженията и възможност за членовете да се сбогуват лично. Закриването трябва да се направи в ограничен период от време и да има разпознаваем край в този период.

Закриването на групата може да създаде някакво опасение, изразяващо се в незначителна криза. Приключването на групата е назадничаво движение от отказа от контрол към отказа от криза е намаляването в способностите

ЗАПИТАЙ СЕ

за

Мога ли да разпознавам процесите на групова динамика?

- ☉ *Анализирайте групите, с които работите, като наблюдавате дали те показват характеристиките описани по-горе.*
- ☉ *Като използвате знанието си за етапите, можете ли да изследвате как да прехвърлите групата на следващия етап?*
 - ☉ *Опитайте се да измерите периода за промяна от един към друг етап за дадена група?*
- ☉ *Можете ли да изброите наблюдаваните поведения в групата, с която работите?*



включеност в групата. Ако резултатът от подобна по задачата или желанието (регресия към предишен

етап на груповото развитие) учителят може да прецени моментите нужди на членовете и да използва подходящите нива на работно и личностно поведение. Обикновено стилът на участие (ниско работно и високо личностен) е най-подходящ, защото улеснява приключването на задачата и процеса на разпускане.

Досега трябва да е станало видно, че способността да се определя етапа на развитие на групата не е достатъчна. Приемането на подходящ учителен стил и подходящите намеси или дейности на всеки етап на групово развитие означава придобиването на постоянно променящи се умения, използването на различни стилове и широк спектър от намеси. Това е предизвикателство и необходима стъпка за развитие на всеки групов учител.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

ФАЗИ НА ГРУПОВАТА ДИНАМИКА

Формиране (Forming)

Характеристики

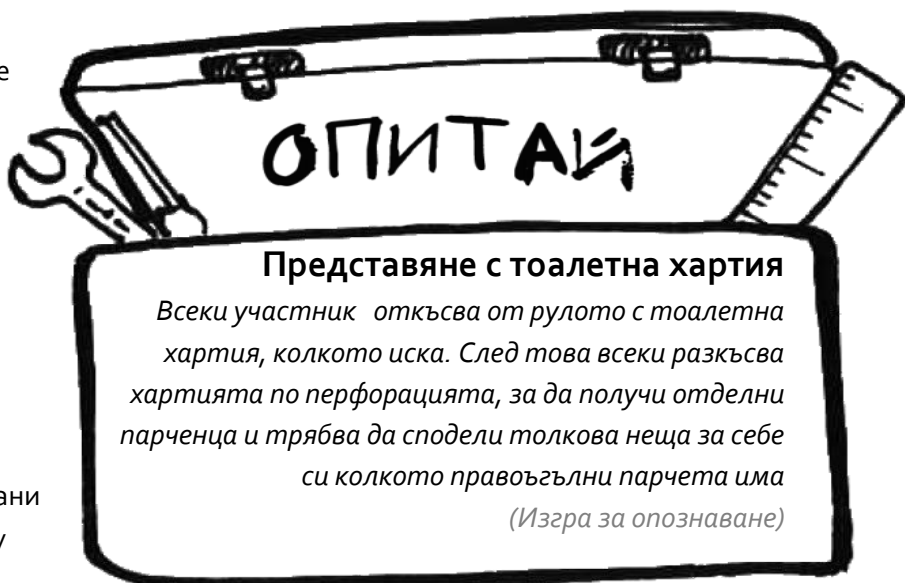
- доминира индивидуалното поведение
- недоверчиви към "ритуалите"
- предпазливи
- имат собствени цели
- привидна учтивост за намаляване на напрежението
- липса на структура

Видове поведение

- по-шумните ще доминират
- чувствата и мненията ще бъдат скривани
- неспособност за концентриране върху задачата
- изкривяване на чутата информация
- множество гласувания
- конфликтите се потискат или заглаждат

Ролята на учителя за изграждане на групата

- дефиниране на задачата
- създаване на структура
- изграждане на доверие
- съблюдаване на ролите
- заангажиране на вниманието на групата
- индивидуален подход към лидерите



Реакции (Storming)

Характеристики

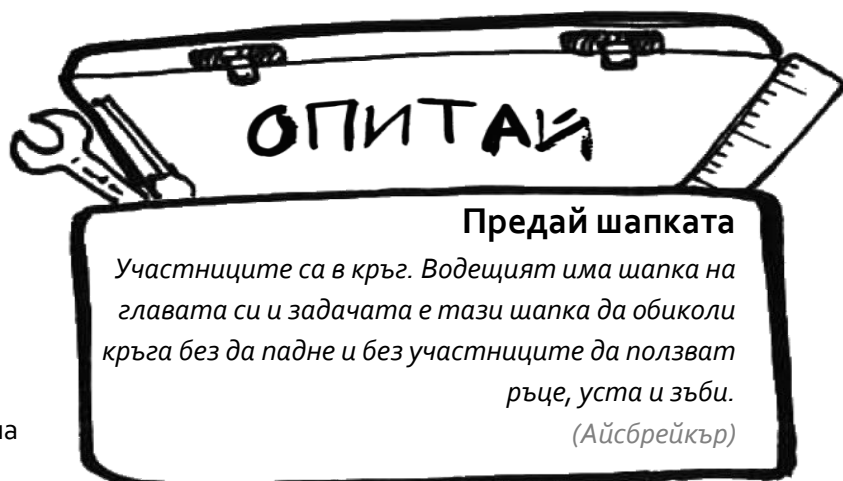
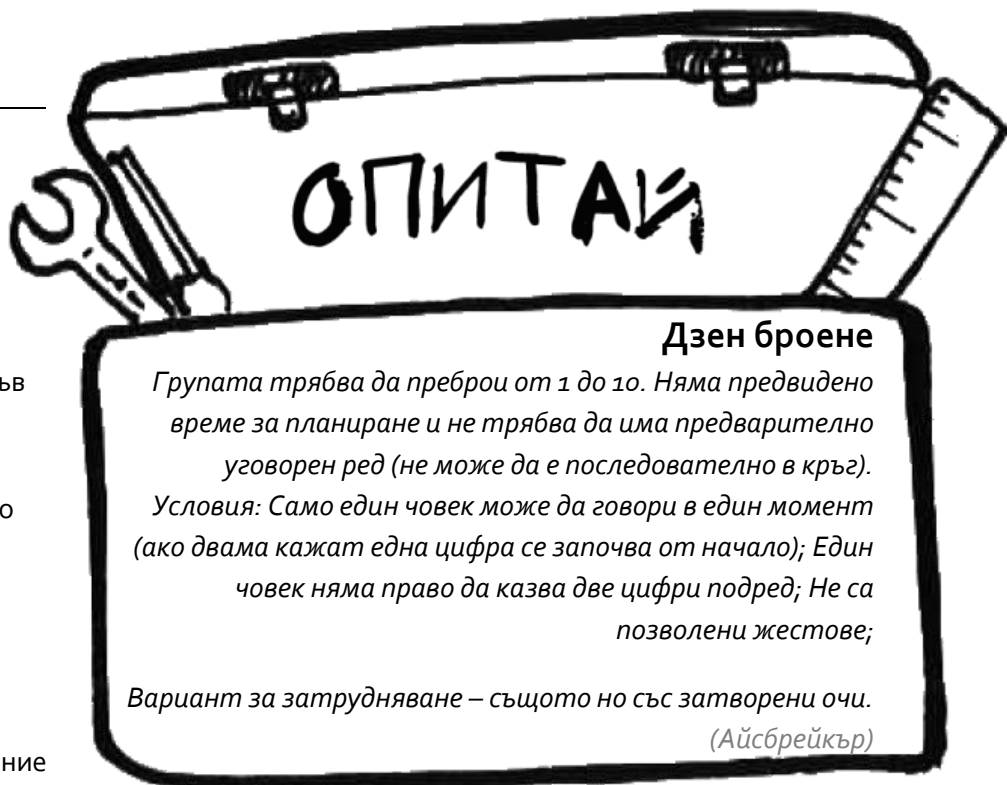
- чувство на безизходица
- съпротива срещу структура
- предизвикателства срещу лидера
- причината за неуспехи се търси във външни фактори
- вътрешни борби и подгрупи
- използване на лични нападки като защитна реакция

Видове поведение

- оценъчни коментари
- защитни реакции, изразени в отрицателно, невербално поведение
- коментари и мнения, които не са искани

Ролята на учителя за изграждане на групата

- поощряване на говоренето
- изясняване на мисията
- обратна връзка
- насърчаване на всеки един участник
- обсъждане на страховете
- разпознаване на конфликтите
- ангажиране на екипа в разрешаването на проблем
- лидерът се нуждае от целенасочен подход - /коучинг/



Поставяне на норми (Norming)

Характеристики

- централизиране на властта - гледат към лидера, за да намалят напрежението
- индивидите развиват чувство за принадлежност
- насочване на агресивността към проблемите, а не към хората
- разрешаване на структурни проблеми
- вниманието се концентрира върху целта
- развива се чувство на задоволство

Видове поведение

- отворена дискусия за ценности, предположения и мнения
- задаване на въпроси по темата
- желание за експериментиране
- повишаване на желанието да се създаде обратна връзка
- демонстрация на напредък при изпълнение на задачите
- по-балансирано участие

Ролята на учителя за изграждане на групата

- оказване на подкрепа
- поощряване на свободно общуването
- концентрация върху целта
- подпомагане на структурирането на действието
- поощряване на конфликтите като част от напредъка
- лидера има нужда от фасилитаторски подход

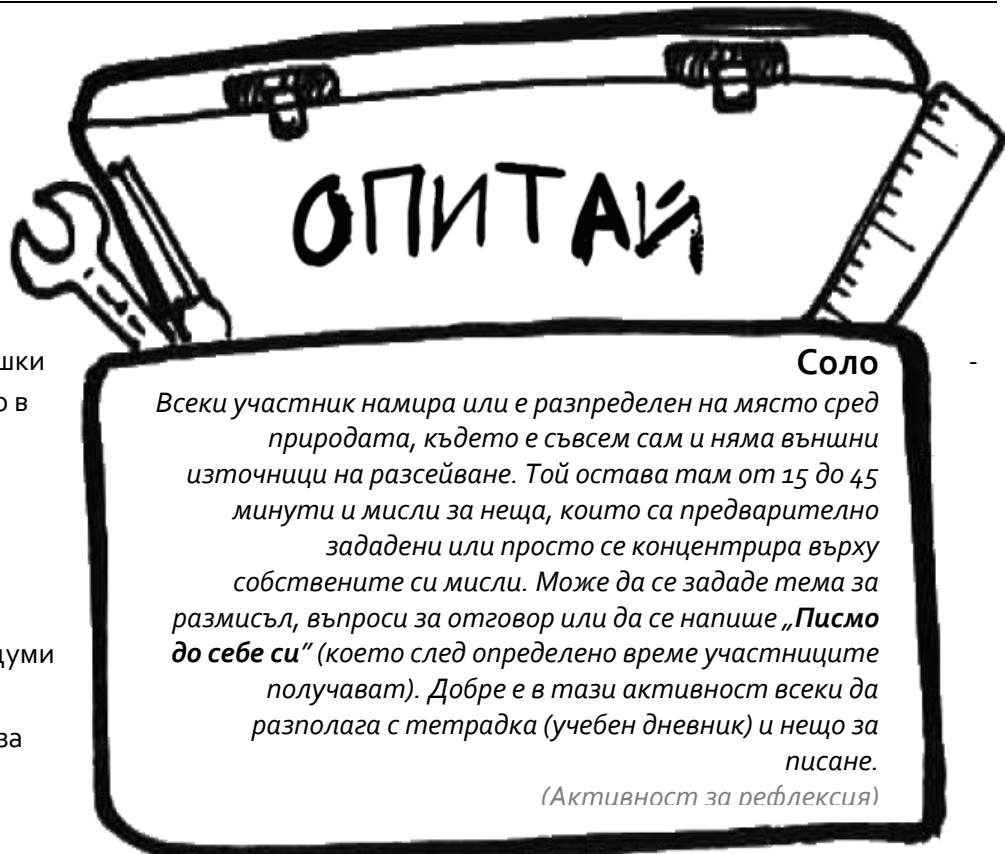
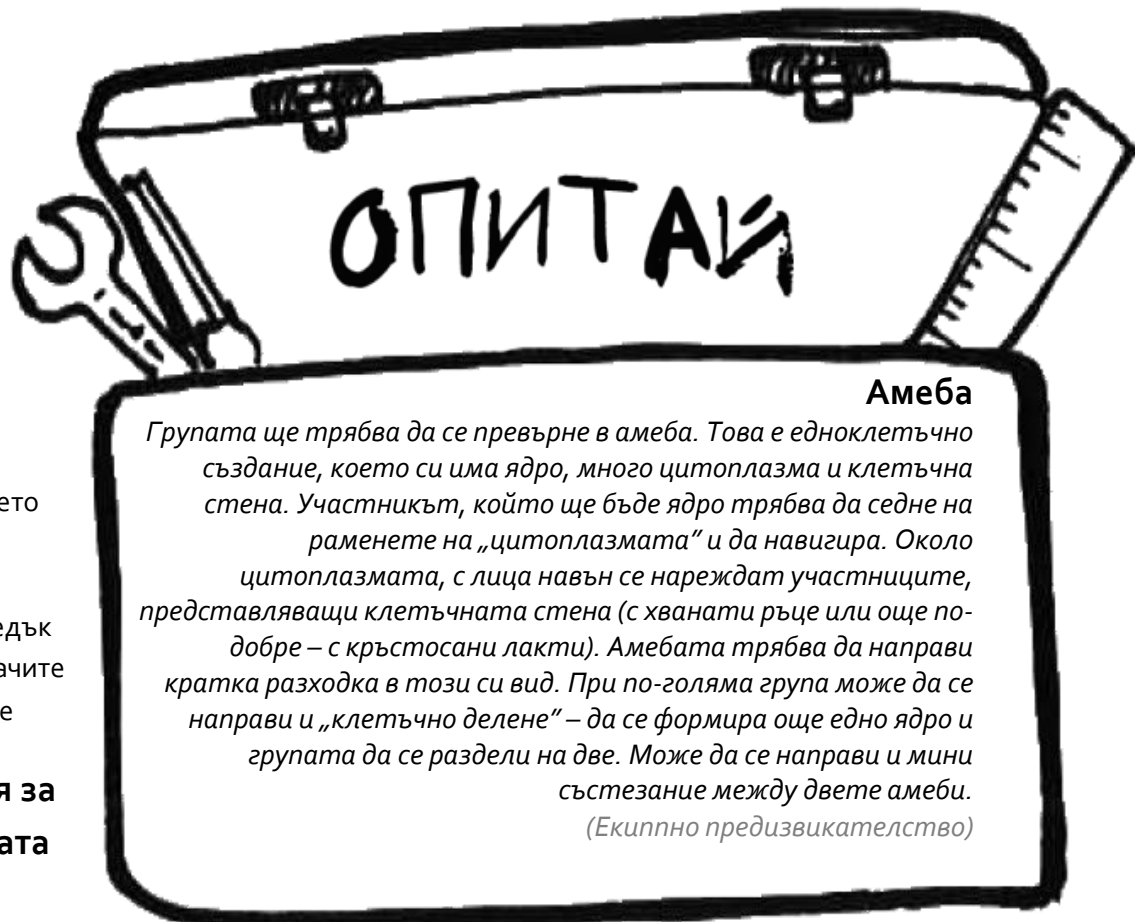
Изпълнение (Performing)

Характеристики

- целеустременост
- приемане на външна помощ/ресурси
- високо ниво на доверие
- често анализиране на извършваните действия
- съвместно поправяне на грешки
- смекчаване на напрежението в знак на сътрудничество
- искрено чувство на радост

Видове поведение

- участниците се насърчават помежду си с думи или без думи
- желание да присъстват наблюдатели, което помага за обратната връзка



- близост в екипа се запазва и при неформални срещи
- високо ниво на гъвкавост при изпълнение на различни роли
- лесно се смеят
- участниците си дават сили един на друг

Ролята на учителя за изграждане на групата

- излагане на целите наново
- запазване на състава на групата
- поощряване на промените в динамиката
- изтъкване на постиженията
- лидерите се нуждаят от фокусиран подход
- "остави ги да си го кажат!"

Разформироване (Unforming)

Характеристики

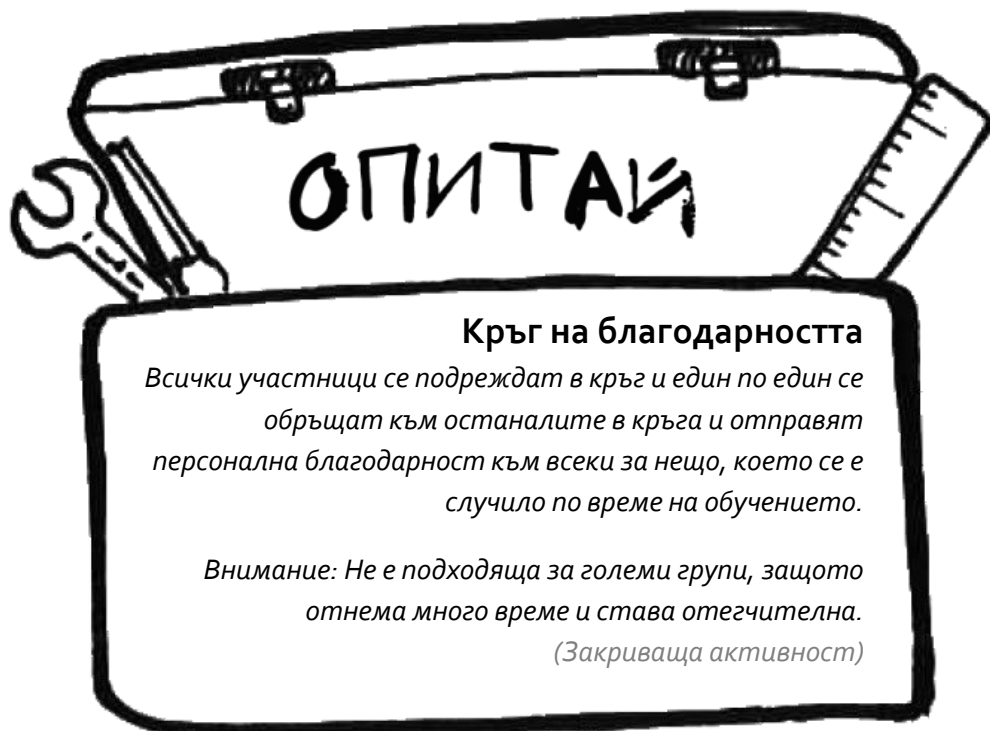
- Рефлексивност
- Желание за споделяне
- Желание за работа по нови проекти
- Меланхолия – връщане към общи спомени
- Чувство на несигурност и заплаха

Видове поведение

- Участниците споделят и си спомнят какво са преживели заедно
- Обмислят бъдеща връзка помежду си
- Споделяне

Ролята на учителя за изграждане на групата

- Осигуряване на среда за споделяне
- Подсигуряване на време и среда за споделяне, и припомняне на преживяното
- Среда за обмен на бъдещи планове и продължаваща комуникация

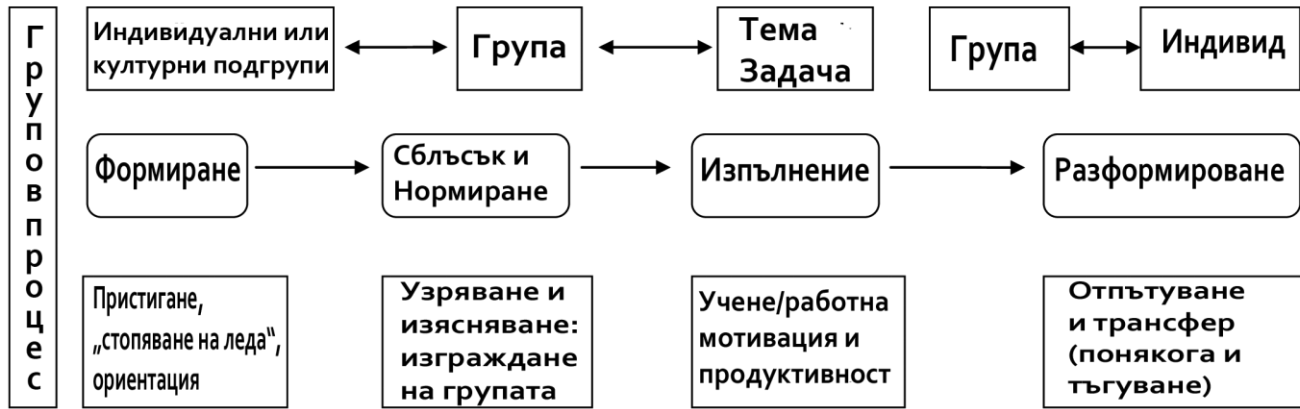


Емоции и поведения по време на етапите на развитие

Етапи	Характеристики	Емоции	Поведения
Формиране	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Преходен период – индивидът започва да се чувства част от групата ▪ Тества се лидерството ▪ “Опиране на тъмно” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Вълнение, очакване, оптимизъм ▪ Гордост – част съм от този екип ▪ Първи колебливи опити за отъждествяване с екипа ▪ Подозрение, страх, разтревоженост за предстоящата работа 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Опит за формулиране на задачата и начините за решаването ѝ ▪ Опит за установяване на допустимо поведение на групата при решаване на задачата ▪ Взимане на решение каква информация трябва да бъде събрана ▪ “Отнесена”, абстрактна дискусия върху концепцията и задачите ▪ Разискване на теми и проблеми, които не са свързани със задачата; трудност в идентифицирането на истинските проблеми ▪ Оплакване от организацията и препятствията пред изпълнението на задачата
Сблъсък	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Най – трудният етап за групата ▪ Нетърпение работата да потръгне ▪ Участниците разчитат изцяло на себе си ▪ Споровете са между всички 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Упорство и неприемане на различен от личния подход за решаване на задачата ▪ Силна разколебаност относно успеха на екипа и проекта 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Спорове между участниците дори когато има съгласие за основните параметри на задачата ▪ Отбраняване и състезаване; приобщаване към подгрупи
Нормиране	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Екипът започва да се сплотява ▪ Участниците преодоляват различията си ▪ Ролите започват да се очертават ▪ Участниците започват да разчитат един на друг 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Способност да се дава конструктивна обратна връзка ▪ Приемане на лидерството в екипа ▪ Облекчение – изглежда, че всичко ще потръгне 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Опит да се постигне съгласие, избягвайки конфликт ▪ Повече “приветливост”, доверие един към друг, споделяне на лични проблеми и свободно говорене за процесите в екипа ▪ Усеца се сплотеност, колективен дух и общи цели
Представяне	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Изградени са взаимоотношения и очаквания ▪ Всеки знае ролята си ▪ Участниците знаят силните и слабите си страни 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Задоволеност от успеха на екипа ▪ Интуиция за протичащите междуличностни и групови процеси 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Способност за предвиждане и предотвратяване на проблеми ▪ Силна връзка с екипа ▪ Самоусъвършенстване

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

Групов процес на учене, фази на груповата динамика и подбор на методи



Поздрав за добре дошли Игри за имена	Енерджайзъри Въведения и преговор	Енерджайзъри Въведения и преговор	Енерджайзъри Въведения и преговор
Игри за „стопяване на леда“ Лични, организационни и културни презентации Очаквания	Игри и упражнения за межкултурно осъзнаване (през цялото време) Игри за доверие и упражнения за изграждане на групата	Тематични сесии чрез активни методи и стимулиране на участието (с поддържане на межкултурната перспектива) Екскурзии и посещения Споделяне и дебрифинг Оценка на деня	Лична оценка Оценка на културата на групата Ритуал(и) за сбогуване
Вечерни активности: работа, игри, танци, вечери на културите, свободно време и т.н.			

(Източник: Georges Wagner 2000:непубликуван обучителен материал)

Адантирано от - T-Kit 6 - Training Essentials - Council of Europe publishing, F-67075 Strasbourg Cedex, October 2002

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ

Преди да действате:

- ☉ **Цели** – защо го правя?
- ☉ **Желание** – Групата готова ли е да го направи?
- ☉ **Чувства** – Какво е емоционалното състояние на участниците? Какви са чувствата им? – Скрити? Потиснати?
- ☉ **Поведение** – Предизвикателство чрез избор. Участниците имат правото и заслужават уважение за избора на начина си на участие. Стимулирането никога не вреди.
- ☉ **Ниво** – Какво е настоящото ниво на групата? За какво е готова тя?

ЗАДАВАНЕ НА ГРУПОВО УПРАЖНЕНИЕ

Задаването (даването на инструкции) на активност е един от критичните моменти в работата на учителя. От това как ще зададем активността, до колко ще мотивираме участниците и какви правила ще въведем зависи изцяло резултата от метода (играта), която сме избрали. Дори и най-подходящия метод може да се провали заради некачествено дадени инструкции.

Задаването на активност е основния мотивиращ фактор участниците да се включат активно и да участват пълноценно. Задаването трябва да е съобразено със състава и нивото на групата, а самия метод (игра, активност) да бъде добре познат на учителя (в идеалния случай да го е преживявал лично от страната на участник).

Тук Ви предлагаме схема на последователността на даване на инструкции за групова активност, която можете да използвате при подготовка за задаване. Поредността от елементите в схемата е съобразена с човешката психология и логиката на учебния процес. Наличието или липсата на определени части от схемата зависи от метода и е гъвкав за адаптация:

- **Мотивация / визуализация** – фаза, която привлича вниманието и интереса на участниците и ги кара да се включат с желание.
- **Упражнение / правила** - фаза на обяснение на правилата
 - ✓ *Цел / резултат* – финално положение или очакван резултат от играта
 - ✓ *Правила и ограничения* – начина, по който ще се играе
 - ✓ *Роли* – обяснения ако ще има различни роли и специфичната им функция
 - ✓ *Времетраене* – разделяне на времето на отделните етапи, ако има такива или общата времева рамка
- **Време за задаване на въпроси от групата**
- **Инструкции за безопасност** – ако активността го изисква
- **Разпределение на ролите / разделяне на групи / раздаване на материали или инструкции** - .. провеждат се последни. Участниците трябва да разберат инструкциите в тяхната цялост преди да им се дадат материали, роли или групови задачи. В противен случай лесно могат да се резконцентрират от новата информация, която им е предоставена в неподходящо време.

Има два критерия (индикатора), които могат да Ви помогнат за измерване на качеството при задаването на активност. И двата са свързани с типа въпроси, които задават участниците.

Критерии за качество при задаването на активност:

- ☉ **Брой въпроси** - ако групата задава твърде много въпроси относно правилата, това означава, че не сте ги задали достатъчно ясно (разбираемо).
- ☉ **Качество на въпросите** - групата е разбрала всички инструкции, ако задава въпроси, свързани с темата, които не са споменати като информация или подлежат на последващи обяснения. Това показва, че групата е мотивирана да получи цялата информация (напр. След обяснението на правилата въпросите са: "Как се разделяме по групи?", "Кога започваме?" и т.н.)

В идеалния случай учителят се стреми да даде инструкции по начин, който е достатъчно ясен и не остава възможност у участниците да зададат допълнителни въпроси.

Как да задаваме игра?(Насоки за даване на инструкции за активности)

- Съобразете активността с възрастта и физическите способности на групата. Една по-възрастна група може лесно да загуби интерес, ако я поставите в детска ситуация и обратното – която и да е група може да се фрустрира от проблем, който изисква физически и умствени способности над нейните възможности.
- Намерете безопасно и подходящо пространство, за провеждане на активността, като използвате наличните материали и природни условия – дървета, колове и всичко възможно.
- Представете ситуацията и поставете условията, след това отстъпете назад и оставете групата да работи върху проблема, дори това в началото да я затруднява. Докато треньорът познава проблема и вероятно знае най-добрия начин, по който да го реши, той би сторил много по-малко добро ако загатва за решението и подсказва на участниците по-добрия или “правилния” начин. Важно е взаимодействието, което протича по време на решаването на проблема, а не това колко добре участниците са се представили физически при поставените ограничения.
- Не просто обяснявайте. Включете себе си в активността. Не трябва да играете всяка игра, но бъдете готов да персонализирате играта за себе си. Влезте в нея и се слейте с участниците.
- Ограничете правилата до минимум. Словесните обяснения предварително водят до отегчение.
- Променете някои от правилата или сменете някои от тях, така че да паснат на ситуацията и хората. Адаптирайте ги спрямо нужния резултат.
- Включете всички в игрите. Не включвайте правила, които непрекъснато да елиминират участници.
- Успешното провеждане на играта зависи до голяма степен от начина на представянето и. Представянето е важен мотивиращ фактор. Начинът на представяне трябва да е съобразен със състава на групата. Водещият трябва да познава добре играта. Ако това не е така (напр. ако целта е да се изпробва нещо), групата трябва да се уведоми предварително. Задачата може да се представи устно или писмено. Писмената форма на задаване е гаранция, че нищо няма да бъде забравено. Тя позволява голяма точност и групата не може да твърди след това, че нещо не ѝ е казано. Недостатъкът е, че участниците през цялото време могат да четат и проверяват, т.е. отпада необходимостта да слушат внимателно. Когато играта или задачата е комплексна и се представя устно, е добре да се направи кратък писмен конспект, за да се сведе до минимум възможността за допускане на грешки. Групата трябва да слуша внимателно - т.е. при устното представяне може да се работи също така за ефективно слушане.
- Вариант е задачата да се обясни не на цялата група, а само на един или няколко нейни членове. Това се прави или с цел да се насърчи споделянето на информация между членовете на групата, или за да се укрепи положението на отделни участници в нея, които до този момент са били до известна степен изолирани.
- Информацията не бива да съдържа двусмислици, засягащи сигурността. Често се оказва целесъобразно водещият да се увери чрез обратна връзка, че указанията за сигурност са били разбрани.

Фаза на планиране

Означава, че на групата се дава време за съставяне на план, преди да пристъпи към решаването на дадена задача. И тук са възможни различни варианти. Може да се даде точно определено време, след изтичането на което играта или решаването на задачата трябва да започне. На групата може да се каже също така, че играта или решаването на задачата може да започне едва след изтичането на определено време. Възможни са различни варианти и във връзка с това, дали групата ще има право да се отклонява от плана си по време на решаването на задачата, или ще бъде задължена да се придържа към предварителния си план дори и с риск за провал. Независимо от избрания вариант по отношение на фазата на планиране, тя допринася за осъществяването на цели като съобразителност, логично мислене и способност за общуване. Често тук се набляга и на една по-голяма сериозност, както и на интелектуалната компонента.

Състезателен елемент

Означава, че в играта или при разрешаването на проблемна задача се образуват групи, които се борят една срещу друга. За много от участниците състезанието може да засили мотивацията и удоволствието от играта. Състезанието насърчава сплотеността на групите-отбори. На ниво цели състезанието открива възможности за справяне с ежедневната конкуренция и нужда от високи постижения (в службата, учебното заведение и т.н.). Рискът при състезанието се крие в това, че ефектът може да бъде обратен на желанието, т.е. може да се стигне до агресия, задълбочаване на вражди и др. Ако в групата съществуват вражди, разделянето на отбори може да се извърши от фасилитатора, така че да се получи ново разпределение. Не може да се даде еднозначен отговор за това, кога е уместно да се въведе състезателен елемент - това зависи от състава на групата и вида на курса. Проблеми се наблюдават в началото на курса, както и когато в групата по начало е налице засилена ориентация към високи постижения и състезателност.

Възлагането на роли

При провеждането на игра или друга дейност на даден участник се възлага да изпълнява поведения характерни за различен от неговия характер, пол, социален статус и др. - роля. Чрез възлагането на роли могат да се изживеят различни житейски ситуации и да се демонстрират реакциите в тях, да се даде повод за размисъл върху собствената роля или тази на друг човек, както и да се даде възможност за игрово преживяване на различни начини на поведение. Ролята трябва да бъде добре обмислена и подготвена. Необходимо е достатъчно време за изпълнение и активно обсъждане.

Ограничения на условията

Възможни са най-различни варианти на ограничения на условията и затруднения, позволяващи да се повлияе съществено върху хода на активността, мотивацията на участниците и др. Такива ограничения могат да бъдат:

- ✓ Избор на местност и ограничаване на използваното пространство;
- ✓ Поставяне на ограничение на времето;
- ✓ Ограничени ресурси/материали;
- ✓ Изключване на сетива (напр. закриване на очите, забрана за говорене), физически спънки (напр. завързване на ръцете или краката, игра на един крак или само с една ръка, завързване на участници един за друг), пренасяне на допълнителни предмети по време на изпълнението на задачата, недопускане на допълнителни помощни средства;
- ✓ Ограничен брой участия в играта (напр. всеки от играчите има право на толкова участия, колкото са камъчетата, поставени в ръката му в началото на играта);
- ✓ Задаване на начина на движение (напр. само назад, с пълзене, с подскоци);
- ✓ Представяне и разясняване на играта - напр. кодиране на информацията, изолиране на отделни участници.

ПРОЗОРЕЦ НА ДЖОХАРИ

Прозорец на междуличностната комуникация

Прозорецът на Джохари е компактен концептуален модел за описание, оценяване и предсказване на аспекти от междуличностната комуникация. Чрез квадратите ние представяме и получаваме информация за себе си и другите. Потоците от данни са динамични. Чрез модела можем да видим движението от един квадрат към друг като приливи и отливи на доверие, както актьори, обменящи си обратна връзка. Размерът и формата на квадратите може да се разширява и свива.

МОДЕЛ НА ДЖОХАРИ

	Познато на нас	Непознато на нас
Познато на другите	Публична/открита личност Информация, която знае всеки.	Сляпо петно/сляпа личност Информация, която ние не знаем ли признаваме (отхвърляме), но другите я знаят. (Обратна връзка)
Непознато на другите	Частна/фасадна личност Личната информация се знае само от нас. Другите могат само да я предполагат.	Неизвестна/мистериозна личност Никой не знае информацията. Другите трябва да правят предположения за аспекти на личността на човека, които той/тя отрича или с които не е наясно. (Скрит потенциал)

Квадрати на прозореца Публична личност (Открита)

Този квадрат представя свободната и открита обмяна на информация между мен и другите; публичното поведение, достъпно за всеки. Размерът на този квадрат се увеличава с толкова с колкото нараства доверието между мен и другите, с колкото информацията – специфичната, отнасяща се лично до мен информация – е споделена. Това е персонално засягаща ни информация, която всяка страна намира за полезна.

Частна личност

Поради една или друга причина аз пазя моя информация скрита – страх, риск от излагане на въздействия, изисквания и несигурност. Една причина за “моята фасада” може да бъде, че не се чувствам подкрепян в къщи или в работата – може би искам да предпазя себе си от това да бъда критикуван.

Възможно е да пазя определен вид информация в тайна, за да подкрепя и предпазя околните. Моите мотиви може да са:

- егоистични – искам да контролирам ситуацията и неразкриването ми да е тактически полезно;
- самоотвержени – ако вярвам, че тактическото неразкриване може да е полезно;

Тактът, дипломатията и дори затаената обида могат да са черти на частната ни личност. Запазването за себе си на определено гледище без значение какво чувстваме към другата страна може да е полезно поведение. “Частността” може да предпази Вас и другите. Частната личност е контролирана.

Сляпо петно (Сляпа личност)

Когато Аз-ът работи с другите, се обменя всякакъв вид информация, която ти не съзнаваш, но другите усещат. Как? С вербални ключове, маниер, начинът, по който казваш нещата или стилът ти на свързване с другите. Границата, до която аз съм нечувствителен към поведението си и което достига до другите, може да бъде изненадваща и смущаваща.

Сляпото петно е много важно по отношение на личното развитие. Много от нас знаят и осъзнават, че другите откриват неща, които правим или казваме. Моето поведение, изразът на челото, тонът на гласа може да противоречат на съдържанието на съобщението. Това може да са наши ексцентрични черти. Те могат да са "слон в стъкларски магазин" – поведения, на които другите намират за трудно да реагират, наранени са или подразнени, или обезпокоени. В частност – доколко това влошава отношенията ни с околните зависи от техните нагласи към Вас и техния капацитет да се приспособяват към Вашето поведение (тяхната толерантност и гъвкавост).

"Сляпото петно" изисква висока степен на себеосъзнаване и самоконтрол. Когато се погледнеш в огледалото, ти виждаш себе си такъв, какъвто искаш да се видиш. Може да не харесваш определени личностни черти, но в тази ситуация мнозина просто не са способни да уловят тези зони и да променят себе си.

Неизвестна личност

Това, което ми влияе може да е под повърхността на осъзнаването и при двете страни. Ние вероятно имаме непознати ресурси и черти. Възможностите на ученето и обмяната на обратна връзка по един подкрепящ начин позволяват на тези влияния да излязат на повърхността и да се разкрият – но само, ако го желаем.

Обобщение

Прозорецът на Йохари е полезно помощно средство за учителите, работещите в екип, мениджърите и дори за членовете на семейството, за да оценят междуличностните позиции и да анализират преживяванията. Когато условията на обратната връзка и ученето са правилни, моделът на Йохари предлага аналитична рамка, улесняваща ни да видим себе си с очите на другите.

СЛУШАНЕ

Най-Важното нещо в комуникацията е чуването на неказаните неща.

Питър Дракър

Нива на слушане

Всъщност, повечето от нас са чували за различните техники на изслушване, като активно слушане, повтаряне на думите на другия човек и други неща, които можем да "правим", за да стане ясно, че слушаме внимателно.

Да слушаш не означава непременно да мълчиш и клатиш глава любезно. Нека разгледаме някои от нивата на слушане. Също така ще видим какъв ефект имат те върху нашата способност да разбираме хората и това, което ни се случва в живота:

- **Липса на слушане**

Съзнанието на слушателя е заето с други мисли или претоварено с информация. Заетият ум води до не слушане.

- **За да вземе думата**

На това ниво умът на слушателя работи повече по памет, отколкото в настоящия момент. Това е като някой споменава нещо, което предизвиква спомен за случки или преживявания. Реакцията на слушателя е да пожелае да сподели спомена (независимо дали е свързано с темата на разговора).

- **За да се съгласи или не**

На това ниво слушателят е обзет от това да се съгласява или оспорва онова, което чува. Тук той прави оценки на базата своите убеждения (предишен опит) от миналото и де факто не слуша истински.

- **За да приложи чутото**

Когато умът е спокоен и престане да забелязва нещата, с които е съгласен или несъгласен, се постига едно по-високо ниво на слушане. На това ниво чутото се възприема като информация, която може да се използва и приложи. Слушателя може да си зададе въпроса "Какво означава тази информация за мен?" или "С какво може това, което чувам да е полезно за мен?", "Какво следва от това, което чувам?".

- **За да разбере**

На това ниво, на което слушаме, за да разберем, нашето внимание е изцяло в настоящия момент, за да чуем не само всичко, което ни се казва, но и да хванем неувловимите неща в общуването, тези отвъд думите – скрития смисъл.

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



4 грешки, които създават неравенство в групата

1. *Емоционална – отдаване на важност на определена личност.*
2. *Информационна – повече информация поднасяна на определена личност.*
3. *Поведенческа – повече внимание към тези, които харесваме.*
4. *Количество на обратна връзка – перманентна положителна оценка давана на предпочитана личност.*

Основни инструменти и правила за доброто слушане

- **Ограничете или спрете собственото си говорене** - не може да слушате докато говорите. Но не приемайте мълчанието задължително за внимание. Ако събеседника мълчи, това не означава че той слуша – може просто да е потънал в собствените си мисли.
- **Отделете пълното си внимание на събеседника** - отпуснете говорещия. Помогнете му да се почувства свободен да споделя.
- **Покажете на говорещия, че искате да слушате** - покажете с вид и държание, че сте заинтересован.
- **Не се разсейвайте и не вършете нещо друго, докато ви говорят** - не барабанете с пръсти или прелиствайте хартия и т.н.
- **Бъдете търпелив, не прекъсвайте събеседник** - дайте му достатъчно време. Ако трябва да прекъснете сериозен разговор, помогнете след това да се възстанови прекъснатия ход на мислите на събеседника.
- **Пояснявайте си информацията** - задавайте уточняващи въпроси и си пояснявайте (Например: Не съм сигурен, че разбирам добре. Бихте ли повторили?). Перифразирайте казаното. Това окуражава говорещия и показва, че слушате.
- **Не задавайте прекалено много въпроси** - голямото количество въпроси затруднява събеседника, отнема инициативата и го поставя в отбранителна позиция.
- **Давайте си сметка за чувствата на събеседника** - поставете се на негово място, за да може да видите гледната му точка. Съчувствайте на говорещия. Когато слушате силно развълнуван събеседник, отразете емоционалното му състояние, като не се поддавайте на въздействието на неговите чувства. Иначе може да изпуснете смисъла на посланието.
- **Поддържайте визуален контакт.**

- **Обърнете внимание на не словесната комуникация.**
- **Отворете съзнанието си и избегнете предразсъдъците си** - не бързайте да си правите изводи и давате оценки. Те са бариера към съдържателното общуване.
- **Ограничете или спрете собственото си говорене** - не може да слушате докато говорите. Това е първо и последно правило, защото всички останали зависят от него.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.


ДАВАНЕ И ПОЛУЧАВАНЕ НА ОБРАТНА ВРЪЗКА

Елементи на ефективната обратна връзка

- Това е нещо специфично, а не общо;
- Вниманието се концентрира върху поведението, а не върху самия човек;
- Взимат се предвид нуждите на слушателя;
- Насочено е към поведение, което може да бъде контролирано от слушателя;
- По-скоро е подтикващо, отколкото налагащо;
- Включва споделянето на информацията, а не даването на съвети;
- Съдържа такова количество информация, което би било полезно за слушателя;
- Отнася се към това, което е казано и направено, а не защо е станало така;

Даване на обратна връзка

- Фокусирайте се върху поведението, а не върху личността. Позовавайте се на действията човек, а не на представата си за него;
- Давайте обратна връзка за наблюдения, а не за интерпретации и заключения. Опишете по какъв начин наблюдаваното поведение е повлияло на вас;
- Давайте обратна връзка с описание, а не с оценки;
- Използвайте обратната връзка да споделите идеи и информация вместо да давате съвети. Оставете човека сам да избере дали да се промени или не;
- Фокусирайте се върху ползата за получателя, а не върху облекчението за даващия обратна връзка;
- Започвайте изречението с Аз, когато давате обратна връзка. Ако е възможно първо накарайте хората да се оценят сами, а след това им



СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ

Насоки за даване на обратна връзка

1. Аз почувствах /Аз видях / Аз наблюдавах... че ти...
(факти, специфични поведения)
2. За мен / Аз почувствах /Аз мисля ... (чувства, мисли, впечатления)
3. Аз бих направил различно / Следващия път може да се подобри / Мисля, че може да си по ефективен ... (предложения; подобрения).

Получаване на обратна връзка

- Обратната връзка е възможност да уча и да се усъвършенствам;
- Приемам емоциите си. Избягвам емоциите ми да ми пречат да чувам другите;
- Избягвам да се защитавам и оправдавам. Аз слушам, питам и перифразирам за да се уверя, че съм разбрал;
- Ако не съм разбрал питам, как се е отразило моето поведение – всъщност то може да е много по различно от това, което съм искал;
- Благодарен съм на хората, които ми дават обратна връзка;

КАК ДА СЕ СПРАВИМ С ПОДРИВНО ПОВЕДЕНИЕ?

Прекалено приказлив - добра информираност, прекалена нетърпеливост, желание за направляване на дискусиата:

- Избягвайте сарказма;
- Накарайте го да намали скоростта с предизвикателен/провокативен въпрос;
- Оставете групата да упражни контрол;
- Прекъснете го със следното: "Това е интересна позиция... Нека да видим какво мислят останалите.";

Силна аргументираност - войнствена натура, проява на добър усет към материята, проява на нетърпеливост:

- Избягвайте да ви поставят натясно, опитвайте се да намирате нещо ново и важно в това, което казва участника;
- Опитайте се да накарате и останалите да изразят някакво мнение и да продължите напред;
- Обяснете, че няма проблем, ако не се постигне всеобщо съгласие;
- Разговаряйте лично насаме с този участник, разберете дали има проблем и опитайте да го решите;


Бързи реакции и прекалена

услужливост - биха могли да помогнат, но и да изключат останалите от активно участие:

- Спрете го тактично, като отправяте въпроси към останалите;
- Благодарете на участника и предложете да "създадете работа и на останалите";
- Използвайте го да прави обобщения;
- Използвайте невербални методи да го стопирате;

Междучелностни сблъсъци - двама или повече участника, ангажирани в междучелностен конфликт с цел упражняване на контрол или опит за налагане на мнение:

- Предложете някаква позиция на взаимно съгласие;
- Пренасочете вниманието към дневния ред или целите;
- Включете в дискусиата участник, който е неутрален: "Бил, а ти какво мислиш...?";
- Напомнете за спазването на основните правила (без лични нападки, взаимно уважение), кажете им, че ще ги изключите от дискусиата;



СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ

Основни техники

- ☉ Направете кратка пауза, преди да реагирате.
- ☉ Ако някой ви блъсне, не отговаряйте с блъскане.
 - ☉ Задавайте въпроси с "Какво" и "Как".
 - ☉ Въздържайте се от въпроси със "Защо".
 - ☉ Използвайте и насърчавайте изречения, започващи с "Аз".
- ☉ Описвайте поведението, но не давайте оценки.
- ☉ Проверявайте дали другите разбират за какво става въпрос.

Разсеяност - липса на способност за концентрация върху проблема и за извеждане на обобщения:

- Благодарете на участника и продължете нататък;
- Усмихнете се, кажете, че тази позиция е интересна, и подскажете, че по този начин "малко се отклонявате от предвидения план";
- Напомнете, че времето е малко, а имате да свършите още много неща;

Инат - конфликтна личност, обременен с предразсъдъци, неотстъпчив:

- Подхвърлете към групата мнението на участника;
- Предложете да дискутирате по този въпрос по-късно;
- Предложете на участника за момента да приеме позицията на групата;

Мрънльо - опитва се да се глези и винаги намира за какво да се оплаче:

- Накарайте участниците да отреагират, "Бети, ти как би реагирала?";
- Напомнете, че времето ви е ограничено, "Може ли да продължим?";
- Подскажете, че ще дискутирате по-късно;

Странични разговори - може да са свързани с темата, но може и да са лични:

- Обърнете се към някой от тях по име и му задайте някакъв лесен въпрос;

- Обърнете се към някой от тях, повторете последното мнение, което е било изразено, и го попитайте какво мисли по въпроса;
- Приближете се, уж случайно и без да прекалено очевидно, към говорещите и застанете в личното им пространство;

Не достатъчно изразителен - не притежава способността да изразява точно мислите си с думи:

- Кажете му, "Нека да се опитам да повторя това, което Ви чух да казвате" Старайте се да не променяте първоначалната идея;

Грешен коментар - погрешно разбиране на темата на разговора:

- Подходете внимателно, внимавайте да не го поставите в неудобно положение. Предложете, "Разбирам позицията Ви. Можем ли да я съчетаем с...";
- Перифразирайте въпроса;

Пита Ви за Вашето мнение - може да се опитва да Ви провокира или съвсем искрено да желае да се включите:

- Избягвайте като цяло да решавате проблемите на групата и никога не вземайте страна;
- Изберете някой друг член на групата да отговори;
- Кажете, "Аз имам мнение, но предпочитам да се въздържа от коментар, за да не влияя на групата";

Отказва да взема участие - скучно му е, чувства се несигурен или смята, че е на по-високо ниво от останалите:

- Опитайте се да събудите някакъв интерес като го попитате за мнението му;
- Посочете някого, който стои наблизо, и го накарайте да отговори;
- Изразете благодарност за неговия принос, когато се включи в дискусията;

ЗАПИТАЙ СЕ

Какви роли сте наблюдавали в група с която сте работили?

- Как може да насърчим членовете на групата да поемат повече отговорност за справяне с подривно поведение?
 - Как може да развиваме по-окуражаващо поведение сред участниците?
 - Как се справяте с подривното поведение в група?



СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



Ефективните въпроси...

- ☉ Дават възможност на другите сами да откриват отговорите.
 - ☉ Зададени са с идеята, че запитаният вече знае отговора.
- ☉ Са отворени и следователно не могат да бъдат отговорени само с "да" и "не".
 - ☉ Създават положително отношение, себеуважение и доверие в останалите.
- ☉ Не дават на другите нашите отговори защото може да не им допадат.
 - ☉ Не дават оценка дали нещо е правилно или погрешно, а извличат отговори, които са уместни за момента.
 - ☉ Не съдържат скрита заплаха.
 - ☉ Насочват към отговори, които са нито по-добри, нито по-лоши от останалите, а просто са верни за индивида в момента.

Много често в практиката на учителя се налага да работи (да подготвя, провежда и отчита обучения) в екип с други обучители (съобучители). Умението да бъде ефективен и пълноценен член на такъв екип е една от основополагащите компетенции на всеки обучител.

Предимства на работата в екип:

- Разпределение на отговорностите;
- Дава възможност за съвместна подготовка, взаимна оценка и обратна връзка;
- Обогаща ученето на участниците с различна експертиза и опит;
- Позволява обмен на умения, ресурси и енергия между колегите;
- Осигурява среда за развитие на по-неопитни обучители;

Недостатъци на работата в екип:

- Изразходва се повече време за съвместната подготовка и обратна връзка;
- Дисбаланс в отношенията с групата (някой от колегите може да се разбира по-добре с участниците);
- Дисбаланс в отношенията в екипа (някой от обучителите може да доминира);

В идеалния вариант способностите за работа в екип на учителя трябва да му позволяват да работи в екип с всеки – независимо от условията. Това, обаче е рядко срещано умение. За това приемере моя съвет „Изберете да работите с хора, чийто ценности са сходни с вашите“. След като знаете с кого ще работите уверете се, че всички от екипа участват равномерно в процеса на подготовката. Осигурете си възможност всеки да е информиран на всеки етап какво се случва и да има право да участва във взимането на решения. Провеждайте подготовката заедно, заедно решете кой коя сесия ще подготвя и кой коя сесия ще води. Направете така, че да има балансирано разпределение на сесиите между всички в екипа – това създава и усещане за равнопоставеност на обучителите в очите на обучаемите.

От голямо значение при работата в екип е предварителната договорка за това какво правят останалите обучители докато един води сесия. Решете дали да напуснат залата или да останат, дали да участват в сесията като участници или да наблюдават, дали да се включват с коментари или не. Изберете си процедура за случаите, когато някой от екипа иска да прекъсне или коментира докато друг води (напр. да подкрепи твърдение с пример, да добави нещо пропуснато, да сподели различен опит и др.).

Моите лични предпочитания са докато водят, колегите ми да са в залата, да си водят записки, да ми помагат с техническите елементи (материали, проектор, музика и т.н.), да се включват с коментари, обобщения и добавки в края на сесията и да ме прекъсват или да искат думата за коментари и добавки само ако е много важно (по изключение).

От гледна точка на усъвършенстване и развитие работата със съобучител е незаменим инструмент. Възможността някой да наблюдава и да си води записки по време на сесия докато водите обучение е най-ефективния инструмент за бързо израстване. Може предварително да се договорите кои елементи от вашето представяне да наблюдава колегата ви, а може и да разчитате напълно на неговия опит. След края на деня си правете екипни срещи и обсъждайте записките и наблюденията си. Спазвайте правилата за обратна връзка и ефективна комуникация. Помагайте си взаимно с най-добри приятелски чувства. Планирайте следващите сесии на база обсъдените коментари.

ЗАПИТАЙ СЕ

Групов играч ли сте?

- Чувствате ли се уверени в помощта на партньора си и работните умения на групата?
 - Имате ли ясно разбиране за ролите и отговорностите?
- Кои са уникалните умения и опит на партньора ви, от които груповите процеси и ученето ще имат полза?
 - Сътрудничите ли си ефективно по време на етапите на дискусия и планиране?
 - Какво работи добре между вас?
 - Какво не работи добре между вас?
 - Как може да разрешите тези трудности?
- Чувствате ли се сигурен/на при даване на обратна връзка за вашето представяне и това на колегата? Ако отговорът е „не“, защо?



ИЗКУСТВОТО НА СЪВМЕСТНАТА РАБОТА

(Ник Падисън)

В последните години прекарах много време, работейки с обучители и младежки работници, наблюдавайки тяхната работа, сесии на групово менторство, работата по ръководене и подкрепа. Това, което забелязах е затруднението, което много хора имат, когато работят с други хора. Изглежда има вградено разбиране, че ако поставиш младежки работници или обучители в една стая те ще правят това, което правят и ще го правят добре. В действителност често се случва точно обратното.

Съвместната работа е нещо, което като младежки работници или обучители в младежката сфера приемаме за даденост. Рядко работим сами, а с времето работим и с голям брой различни хора. Всеки от тях има различен характер и темперамент, отношение и вярвания, различно разбиране за професионализъм и различни начини на работа. Работата с друг човек всъщност е много сложно нещо.

Като младежки работник и обучител искам да имам групов договор/споразумение с групите. В миналото рядко съм смятал, че това е нужно и при работата с колегите ми. „Ние сме професионалисти“, „Не е нужно да мислим за тези неща“, „Със сигурност добрата съвместна работа става от само себе си“, „Ще работим и всичко ще е страхотно“.

Като участник и обучител знам какво е да си в екип от обучители на семинар или обучение, работейки дълго до късно вечер, всяка вечер. Наблъскани в някоя задна стая, далеч от участниците, спорейки и карайки се, говорейки в групи и опитвайки се да намерим решение на този или онзи проблем! Понякога може да е

труден семинар или трудна група, но често се случва, защото екипът не е взел под внимание с кого работи, без значение дали той/тя е приятел или не, ние не я/го познаваме в работно отношение.

Да накараш една група да работи заедно е точно толкова важно, може би дори не толкова, колкото това, хората, които предоставят обучението да са в състояние да работят заедно. Идваме от различни организации, държави, култури, пол, възможности, опит и т.н. Нужно и е да изградим връзките си, да се опознаем с другите колеги професионално.

Трябва да предизвикаме допусканията си и да открием с кой работим, както и да се опитаме да разберем как работим самите ние.

По-долу е даден списък с въпроси от въпросник, който разработих за центъра за неформално обучение „Триаголинк“, Македония. Събрах и адаптирах въпросите от различни източници, като сега този списък се използва в началото на всяко ново сътрудничество в „Триаголинк“, както за младежките работници, така и за учителите.

- Как се справяте с хората, които говорят прекалено дълго?
- Как се чувствате, когато има дълги периоди на мълчание в групата?
- Какво правите, когато се изразяват силни емоции?
- Какво правите, когато някой закъснява?
- Искате да научите повече за...по време на обучението.
- По-подхранващ или по-конфронтиращ сте като стил?
- За какво не може да се преговаря с вас като колега?
- Сигналът ви, за да поискате помощ от колега е...

Това е само кратък списък, реално има много други въпроси, които трябва да отразят вашата собствена организация и вида на работата. Процесът, в който задаваме тези въпроси за нашите индивидуални работни методи повишава съзнанието ни за това, което и правим и начините, по които го правим. Следващата стъпка е да споделите отговорите си с колегите и да изследвате как работите. Нека не се залъгваме, пак ще стигаме до конфликти и ще имаме проблеми от време на време с колегите, но поне ще имаме по-добър шанс, за да се справим конструктивно с трудностите, които възникват по време на съвместната ни работа.

Следващият модел не дава отговори на повдигнатите по-горе въпроси за съвместната работа. Той представя някои от най-честите грешки, които се правят между хората, работещи заедно. Разработен е, за да можем да сме самокритични към това как работим с колегите си и ни дава възможност да изследваме как те работят с нас. Той е средство за рефлексия на качеството на работните ни отношения и може да бъде използван, за да открием, че правим нещо погрешно. Въпреки че първоначално е разработен за обучаващи, работещи по двойки, по-късно започва да се използва и от младежки работници. Може да се прилага за групи от съвместно работещи и да се адаптира за почти всякаква среда.

Модели за съвместна работа©

Създадени и развити от Ник Падисън 2009

Представеният модел е разработен в контекста на работата по двойки при провеждане на обучение.

Работа в успоредност

В този случай

сътрудниците са се насочили в една и съща



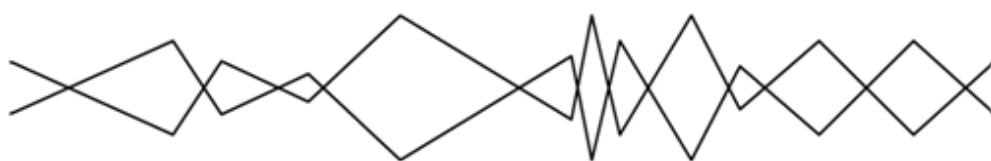
посока, правейки правилните неща, но между тях няма открита и честна комуникация. Те имат само повърхностно ниво на работни отношения. Нивото и качеството на обучението им са базирани на това, което

може да се нарече „знание от главата“, като в отношенията им има прекалено слаба или липсва емоционална връзка. Този тип отношения може също да е сигнал за слаба подготовка, като никой не е съвсем сигурен къде отива другия, защото не са развили добре програмата или не са говорили достатъчно в детайли.

Ставал съм свидетел на типични случаи, в които учителите подготвят поотделно своите части от програмата, независимо от другия. Когато дойдат на същинското обучение единият въвежда активност или теория. Те са ефективни и постигат целите, за които са проведени. Вторият учител фасилитира следващият час от сесията и също е ефективен и постига това, което цели. Обаче между първата и втората част няма връзка, освен че се провеждат с една и съща група, в същия ден и пасват на темата на цялостното обучение. Специфичната тема е прескочила от един аспект към друг. Няма поток или ритъм, който групата да следва, Те получават информация за всяка част, но тя не е свързана и те трябва да направят сами връзката, което в реално се случва рядко.

Работа в конфликт

Тук съществува конфликт между сътрудниците, срыв в отношенията и съответно срыв в

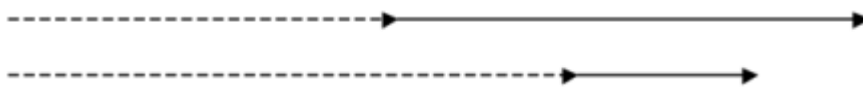


комуникацията. И двамата не изпитват сигурност и доверие в другия. Всеки учител се фокусира в чуждата работа: „Какви грешки прави? Какво сбърка?, Мога да направя това по-добре...“. Колкото и да е фин конфликтът трудно може да се скрие от групата. Той афектира директно качеството на обучението и ако не се разреши бързо ще повлияе природата и способността на групата да се развива и учи.

Преди няколко години бях в екип от учители, в който двама от колегите имаха конфликт. Двамата бяха с много различни, но силни характери. Пред групата се държаха професионално, но зад кулисите се водеше открита война. Всеки беше сигурен, че той е правия и е по-добрият учител. Всяка среща продължаваше с часове, защото те не се слушаха взаимно и нямаха идея как да общуват един с друг. На повърхността това не засягаше участниците, но засегна качеството на тренинга. Целият екип трябваше да търпи конфликта им и дългите срещи бяха фокусирани върху тях двамата, а не върху участниците или програмата.

Работа в конкуренция

В този контекст един или двама от събучителите не вярва в или не приема способностите на другия.



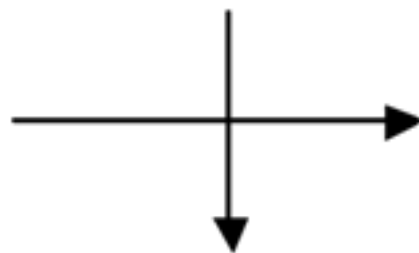
Всеки се бори да е водещ и да показва на групата, помежду си или на други кой е най-добрият учител. Когато единият направи нещо изумително, другият отговаря с нещо още по-изумително и т.н. Фокусът на учителите е върху Аз-а и върху това да сме по-добри от другия, не върху развитието на групата. Не е задължително това да се случва на съзнателно ниво, от наблюденията ми мога да кажа, че обикновено се случва без хората да са наясно какво правят.

Това е може би моделът, който наблюдавам най-често през годините. Той е особено разпространен сред тези от нас с голямо его. Един от учителите, с които работех постоянно търсеше по-големи и по-добри начини за представяне на активностите на групата. На моменти изглеждаше, че най-важното нещо за него е да бъде най-популярният учител. Изглеждаше, че качеството на самото обучение не е от значение. Това не се правеше съзнателно, но каквото и да направех колегите му, той се опитваше да отиде една стъпка напред, да е по-голям и по-добър, по-креативен и по-енергичен. Обучението се превърна в състезание на характерите, а не в развиване и учене на предмета.

Работа в пресичащи се намерения

Да се работи в пресичащи се намерения означава „да се разбира погрешно или да се действа подривно към другия без да има намерение за това“ (Webster Dictionary). Тук липсва комуникация между колегите.

Обучителите са станали свидетели на ситуация или инцидент и всеки се опитва да ги реши по собствен начин, но без да се опита да разбере какво се опитва да направи другия. И двамата знаят какво искат да направят, но допускат, че другия само ще следва или, че мисли като тях.



Друг аспект на темата е, когато учителите участват в множество малки групи и всеки от тях дава леко различна или дори противоречива информация във всяка група. Един от учителите дава инструкции за активност и разделя участниците в малки групи. Вторият блуждае из групите и несъзнателно дава противоречиви инструкции. Първият учител също се мести и продължава да дава първоначалните инструкции. Създава се объркване и учителите и групите трябва да го разрешат, за да завършат активността. Въпреки че това няма катастрофален ефект върху участниците и те успяват да завършат задачата, качеството на постигнатото е ниско или не е такова, каквото трябва да бъде.

Работа в сянка

Този пример разглежда случай, в който един от учителите е с много по-малко опит от другия. Той не показва опитния, в ролята, в която



подкрепя неопитния, а случая, в който опитният учител доминира във всички аспекти на работата. Това включва подготовката и самото обучение. Опитният учител е ясно видим, а неопитния е или невидим или е засенчен в това, което трябва да прави. Ролята на опитния е да подкрепя неопитния, когато той/тя опитват нови неща, за да получава ценен опит.

Наблюдавах един колега, който работеше в такъв сценарий. Имаше само двама учители. По-опитният тотално доминираше сесията, а нейният колега можеше просто да не е там. Той беше виртуално невидим, неговата част от сесиите не само бяха минимални, но и бяха засенчени от нейния по-голям опит и личността и „по-голяма от живота“. Той седеше до флипчарта, правейки минимални усилия, доколкото ги правеше въобще, за да се включи в процеса или в групата. Тя нямаше спирачки, беше тотално погълната в процеса и заета с групата. На нея не и хрумна и за момент, че съвсем е изключила колегата си или, че носи отговорност за развитието му.

Работа като спасител

Този сценарий е много подобен на „работата в сянка“. Разликата е в това, че тук един от учителите постоянно се



хвърля да спасява другия, с нужда или без. Всеки път, когато един от колегите започва да обяснява упражнение или да преподава теория той се намесва. Той прави това или по време на обяснение или повтаря, казаното от първия учител с други думи след него. Тук няма сътрудничество, но няма и съревнование, а липсата на доверие или егото на единия от учителите спира другия в това да направи каквото и да било ефективно.

Преживявал съм това с колега преди години. Нейният подход към работата беше много по-процесно ориентиран, докато по това време аз се основавах много повече на задачите. Бяхме разделили седмицата на обучението помежду си, всеки с негова част. Всеки път, когато беше време за моята сесия, аз представях

активността, извършвахме я и стигаме до дискусия или дебрифинг. И всеки път без изключение, когато фасилитирах, тя добавяше нещо или внезапно почваше да фасилитира дискусията и аз се озовавах настрана изключен. Всеки път тя смяташе, че се затруднявам с дискусията и знаейки, че може да я проведе по-добре се намесваше, за да ме спасява. След няколко сесии си поговорихме и успяхме да разрешим ситуацията.

Трябва да се отбележи обаче, че „спасителят“ може да е и положителен образ. Ако един от учителите има проблеми да фасилитира дискусия или да предаде теория или упражнение, значи има нужда от някой, който да се намеси и да поеме нещата за кратко. Позитивният спасител ще се включи и когато види, че колегата му е ОК или получи сигнал, че иска да продължи, ще се оттегли и предаде воденето по подходящ начин.

Работа със скитник

В този сценарий учителят е сам и не получава подкрепа от сътрудника си.

Един от учителите предава теорията или инструкциите за упражнение, а другият е изчезнал

някъде. Понякога това означава, че концентрацията на колегата е някъде другаде, гледайки през прозореца или мислейки за вечеря. Понякога означава, че той липсва и е някъде другаде, напр. подготвя материали за друго упражнение, но физически е на мястото на обучението. Във всеки от случаите по-голямата част от групата е привлечена от разсейването, създадено то колегата повече отколкото към това, което водещия учител прави в момента.



Това за мен е един от най-обезсърчаващите модели. Подкрепях провеждането на ден за диалог, бях приключил с моята сесия и седях до един човек от групата. Един от фасилитаторите въвеждаше някои важни аспекти, засягащи развитието на националната политика за младежта. Нейният колега, който седеше в кръга, заедно с групата, стана внезапно и мина през кръга, за да отиде отзад, където бяха участниците. Тя продължи да подрежда столове, маси и материали, минавайки напред-назад из стаята.

Работа заедно

Работата заедно е конструктивно и позитивно работно отношение, което

включва малко конфликти и незначителна конкуренция, но само в здравословни количества, а дори понякога и участието на „спасителя“. Това е отношение на работа заедно с добра комуникация, вербална или не и с желание да се разбираме помежду си. То е за уважението към работата на другия, съвместното решаване на проблеми, желанието да се дава и получава отворена и честна обратна връзка, изготвянето на програмата и активностите в близко сътрудничество и т.н.



След като представих този модел на обучение през февруари получих коментари от няколко колеги по него. Една от тях отбеляза, че се опитвала да разбере какво не е наред с работното и отношение, в курс, който провеждала и открила, че работи паралелно с другия водещ. Като използвали модела двамата успели да направят необходимите промени и да развият конструктивно работните си отношения, което се отразило и на качеството на работата им. Друг колега ми обясни, че е използвала модела в подготвителната фаза, когато започнала да работи с човек, с който не била работила преди това. Те го използвали за да си изяснят потенциалните проблеми, които можели да възникнат в новото сътрудничество по време на обучението. Когато започнали работа заедно, ползвайки модела можели да идентифицират негативните подходи един към друг и бързо да ги коригират с дискусия. Имали много успешно обучение. Има много начини, по които да работим заедно, в двойки или в екипи. Този модел не изследва всяка трудност, която може да преживеем, но покрива някои от най-честите проблеми, пред които се изправяме. През повечето време не

мислим как ще работим с другите хора, а допускаме, че ще го можем и, че няма да има проблеми. В действителност трябва да работим за работните си отношения толкова, колкото и за личните си и постоянно да сме наясно с проблемите, които изникват. Този модел може да се използва за напомняне на нещата, които имаме склонност да правим погрешно, които работят в ущърб на добрите сътруднически отношения. Моделът може да помогне да подобрим работата си съвместно с колегите ни, съответно и качеството на работата, която предоставяме на участниците.

Източници: Въпросите и твърденията са адаптирани от Younger, R. Wade. The Art of Training: Co-Facilitation. Copyrights 2005. www.fruitionpm.com

Активният преглед описва как фасилитаторите могат да обединят световите на говоренето и действието в учене, базирано на опита, чрез използване на методи за активно учене.

АКТИВЕН ПРЕГЛЕД

(Роджър Грийнуей - <http://reviewing.co.uk/actrev.htm#intro>)

ПРЕГЛЕД = ОБРАБОТВАНЕ = РЕФЛЕКСИЯ = ДЕБРИФИНГ

Прегледът е учене чрез опит или даването на възможност на другите да го правят. Прегледът помага да се извлече повече от работата, живота и почивката, особено ако имате уменията, които отговарят на амбициите ви.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗА „ПРЕГЛЕД“

Прегледът е всеки процес, който ви помага да използвате личния си опит за вашето учене и развитие. Процесите на преглед включват:

- рефлектиране върху преживяването;
- анализиране на преживяването;
- придаване на смисъл на преживяването;
- комуникиране на преживяването;
- ново рамкиране на преживяването;
- учене от преживяването.



Други термини за прегледа са „обработване“, „дебрифинг“ и „рефлексия“.

Използвам термина „преглед“ по тези два начина“:

- **Смисъл 1: ПРЕГЛЕД = УЧЕНЕ** – процесът на учене чрез самото преживяване (напр. чрез поддържане на дневник, доверяване на приятел или разговори с ментора ви)
- **Смисъл 2: ПРЕГЛЕД = ПОМАГАНЕ НА ДРУГИТЕ ДА УЧАТ** – процесът на фасилитиране на ученето чрез преживяване за другите (напр. задаване на въпроси, даване на обратна връзка или изследването на алтернативни обяснения).

Основните ми интереси са във второто значение на „преглед“, но ще откриете, че много от тези фасилитаторски умения (задаване на въпроси, обратна връзка и т.н. са също и полезни умения за учене. Добрият фасилитатор използва своите собствени умения за преглед (смисъл 2) за да развие умения за

преглед (смисъл 2) в другите. Добрият фасилитатор също използва уменията (смисъл 1) като част от своето продължаващо професионално развитие. Фасилитаторите също трябва да учат от собствените си преживявания!

СЪБИРАНЕ НА СВЕТОВЕТЕ НА ГОВОРЕНЕТО И ДЕЙСТВИЕТО

Когато думите не са достатъчни

Причината да правим преглед е да подпомогнем процеса на учене чрез преживяване. Тази статия очертава някои активни подходи за преглед, които предлагат начин да напреднем, когато думите не са достатъчни или когато пречат.

АКТИВЕН ПРЕГЛЕД

Активният преглед подобрява нашата способност да учим чрез преживяване. В повечето случаи той е прост, елементарен и директен. Той може да оживи и изостри процеса на преживяването при извършване на преглед.

Интегриране на световите на говорене и действие

- Прекалената зависимост от думите може да намали способността ни да учим от преживяванията, без значение колко разбираемо или не си мислим, че говорим.
- Говоренето и действието обитават отдалечени и отделни светове, особено когато има ясно поставено разграничение между правенето и прегледа.
- Колкото по отдалечени са тези светове, толкова по-малко вероятно е да протече учене чрез преживяване.
- *Активният преглед* събира тези светове, чрез запълване на празнините между теория и практика.

Ползите от активния преглед

Ползите, които можем да извлечем от ползването на активен преглед са:

- По-ефективно учене чрез преживяване;
- Подобрена увереност в превръщането на думите в действия, изпробването на идеи, реализирането на решения и осъществяването на плановете в действителност.
- Здравобазирани резолюции и плановете за действия. Промяната на ученето по време на курс е по-вероятно да се случи ако плановете за бъдещето са били репетираны по някакъв начин, по време на курса.
- По-вероятно е езикът да се използва правилно, отговорно и чувствително. Когато езикът и действието вече не са „безопасно“ отделени, качеството на общуването може само да се подобрява.



Активният преглед допълва методите, основани на дискусия, а не ги заменя

Съществува риск да се погледне на активния преглед като на „анти-език“ или да се възприеме като атака, насочена към вербалния преглед. Обучителят носи отговорността да поддържа подходящ баланс между езика и действието или всеки друг тип медия, който се използва за прегледа. Методите на активния преглед разширяват набора от възможни избори, които предлага ученето чрез преживяване.

Подготовка за активен преглед

Задаване на нов език

По време на прегледа е полезно да има широк диапазон от варианти, които са достъпни на момента. Ако учителят планира да използва активния преглед при дебрифинга той може да насочи групата към използване на „активен език“ при провеждането на предходни сесии, които изискват общуване чрез действие. „Активните образи“ са пример за насочване към използването на нов език.

Активни образи

В курсовете за работа в екип и лидерство всеки член на групата може да бъде помолен да демонстрира своя идеален активна представа за групова работа, като насочва останалите в групата в кратка реалистична или символическа презентация. Тези презентации могат лесно да бъдат адаптирани по време на прегледа, за да илюстрират как реално групата работи като екип и да представят променящите се гледни точки на хората за лидерството и екипната работа.

Сключване на спогодби

Има много игри, упражнения по комуникация и упражнение с движение, които могат да се използват за дефиниране на спогодби, които да се използват след това по време на прегледа. Стриктното им спазване може да бъде също толкова важно за прегледа, колкото е важно за успеха на играта.

По-вероятно е група, която вече познава различни споразумения и е го е оценила, да е по-отзивчива, когато по време на преглед се въведат такива спогодби. Дисциплината на „етапите“ или на „подържаната тишина“ или „неслучайното разместване“ на всички и „замръзването“ по време на действие са само някои от спогодбите, които са ценни по време на прегледа.

Спогодби за спогодбите

Ако спогодбите се задават по подразбиране (напр. всеки седи винаги на едно и също място и се запазва реда за изказване по време на груповите дискусии) е малко вероятно ефективния преглед се случи. Чрез задаването на алтернативни споразумения, които са известни предварително учителите създават повече пространство за маневриране по време на прегледите, както за тях, така и за участниците.

Примери за активен преглед

Повторения на действията: импровизирани групови възстановки на събитие

Повторенията на дадено действие са в основата на много техники за активен преглед. Причините и вариациите им са безкрайни. Причините включват изясняването на това, което се е случило (1-3 по-долу), отпразнуването на случилото се (4-5), изследването му (6-9):

1. Поддържа всеки в групата информиран за това какво правят другите (особено ако групата се е разделила на по-малки единици по време на активности);
2. Информира тези, които са извън групата за групово събитие (или е възможно само да актуализира информацията за учителя след самостоятелно упражнение);
3. Реконструира отдалечено или сложно събитие (за да помогне на хората да си спомнят и преживеят отново фактите и чувствата от събитието);
4. Празнува успеха (и оценява това, което е допринесло за успеха).
5. Помага на хората да видят сериозната страна на смешен инцидент (и обратно);
6. Повишава идеята на програмата (използвайки преиграването като пречистващо търсене на въпроси за преглед);
7. Повишава осъзнатостта (като изкарва наяве различни гледни точки и разногласия);
8. Фокусира се върху въпроси, които участниците са се затруднили да разпознаят или, с които са се сблъскали по време на активности;
9. Анализира проблеми (подобно на реконструиране на сцена на местопрестъпление).

Повторения на действията (или репетиции)

Предварителното разиграване (или репетициите) са естествено развитие на повторението на действието. Те просто се фокусират върху бъдещите възможности, а не върху минали събития. Разиграването на алтернативни начини действие е по-въвличащо от разговора, но е по-малко ангажиращо от него.

- Репетициите създават бързи и удобни възможности за втори опит (в сравнение с истинските втори опити). Също така може да има по-малко разсейване от ключови въпроси.
- Репетициите създават възможност за експериментиране с алтернативи.
- Хората могат да сменят ролите помежду си, което води до по-конструктивна критика.

Преглед чрез правене: активно тестване на теории по време на преглед

Участниците в курса пристигат с теории какво прави добрия мениджър или добрият член на екипа. Те записват теориите си и ги показват и след извършването на няколко групови задачи и получаването на обратна връзка от наблюдатели групата обмисля дали да коригира теорията и/или практиката си.

Групата също развива теории за себе си и може да ги проверява чрез всяка активност. Тестването на теории е солиден процес, но понякога групите могат да се заблудят. Прегледът може да е времето за изпитване на всяка от тези теории (дали за управлението или за груповата работа, или за природата и поведението на собствената им група). Обучителите трябва да са нащрек за появата на възможности за проверка на теориите и особено да подозират такива. „ИЗВИНЕНИЯ“ предлага пример за това.

Извинения

След пристигането си в отдалечена и базисна планинска хижа една силно неорганизирана група излязла с теория за себе си по време на първоначалния оглед на мястото. Тя следвала смисъла на изказвания от типа: „...беше тъмно...“, „...никога не бяхме били там...“, „...бяхме уморени...“, „ще се справим много по-добре друг път или в различна „нова“ ситуация...“

След завръщането им в учебния център неорганизираното им пристигане в хижата било преразгледано. Този път учителят затъмнил стаята и осигурил на групата три фенерчета, след като вече бил разпръснал по пода информация на хартия за ресурсите на хижата.

Тази симулация дала на групата втори шанс да се опита да се организира за пристигането си в хижата. Получила се същата бъркотия. Вторият (активен) преглед извадил наяве неадекватността на първия преглед (само с говорене) и дал по-точно обяснение за дезорганизацията на групата.

Екстра новинарски рунд: споделяне на работен опит чрез действие

Той е особено полезен, когато групата е оперирала в по-малки единици или се е събрала заедно, за да прегледа индивидуални преживявания. В такива ситуации (когато има много новини за обмен) вербалните методи за преглед може да са изключително времеемки. Докато дойде време последните хора от групата да разкажат техните истории нивата на концентрация и интерес може вече да са ниски,.

Един от начините да задържите хората ангажирани е да ги подканите да изиграят историята както е разказана. Един човек е в ролята или имитира разказвача, а останалите играят анимирани или статични обекти, които се превръщат в повествование. Това може да е хаотично и изтощаващо! Може да стане толкова физически ангажиращо, че вместо да оживи историята, тя се загубва, а групата се концентрира върху предизвикателството да я изиграе. По-времеемко, но по-контролимо (ако това се търси като ефект) е да се даде време на хората, за да подготвят представленията в подгрупи. Може да се изиска всяко представление да включва два важни елемента, два второстепенни елемента, два интересни елемента и два учебни елемента.

Споделяне на работен опит чрез действие

Хората могат да представят работния си опит или проблем в работата като го приведат в действие, използвайки групата. Ресурсите и за решаване на проблеми могат да бъдат впрегнати от други нейни членове, които предлагат алтернативи чрез действие.

"Покажи ми по-добър начин"

Един учител не бил доволен от въвеждащата среща с новата група. Няколко дни по-късно той поканил членовете и да изиграят алтернативни начини за започване на курса, като всеки поред влизал в ролята на учителя. Той открил широк спектър от възможности и получил полезни съвети, докато групата дискутирала техните най-подходящи идеи.

Този метод може да помогне на хората да разработят конструктивни планове за действие. Символичните и абстрактни представяния на работата могат понякога да предоставят по-ефективни средства за споделяне от реалистичните репрезентации, но и двата подхода имат своята стойност.

Моментен отговор (чрез възстановка)

Този метод служи за подпомагане на разбирането между групи или между подгрупи. Група А има теория, може би недоволства към Група Б по повод на конкретен инцидент. Група А възстановява инцидента от позицията на Група Б, в присъствието на Група Б.

След като Група А приключи, Група Б отговаря с нейния вариант на случилото се. Тъй като отговорът е спонтанен е много вероятно диалогът между групите да е честен и открит и групите да научат нещо една за друга без да влизат в защита и съдене.

За да се равнопоставят нещата упражнението трябва да се повтори, като този път Група Б изиграва инцидента, представлявайки Група А.

Активна оценка

Презентацията на изиграно чрез мимика даване на подаръци може да е по-ценно от много думи. То се приема като много по-обмислено и честно от вербалните „подаръци“. Препоръчително е да има устно обяснение на символическите подаръци, защото съществува риск от недоразумения.

Изиграване на оценката

"Ще се вслушам съвета ти"

Един мениджър водил група на планинска експедиция и получил дълбока и конструктивна оценка. Няколко дни по-късно „поставил на сцена“ експедицията, като опитал съветите, които му предложила групата.

Техники за търсене

Някои техники за активен преглед може да са учудващо ефективни спрямо времето. Някои техники предлагат просто бързи и лесни начини, за да се намери това, за което си струва да се говори (въпреки че те могат да се използват също и за други прегледни намерения) Между тези „техники за търсене“ са:

- **Графики с щастливо вдигнати глави**, в който хората показват чрез височината на главите си спрямо пода нивото на духа си на различните етапи на по-ранно упражнение.
- **Подравняване**. Отношенията, поведението и приносът по време на упражнение могат бързо да бъдат разкрити чрез подравняване по мнение, ентузиазъм, замисленост, удовлетворение от работата и т.н.
- Като алтернатива отношенията в групата могат да бъдат изразени като **групови скулптури**, в които центъра и периферията на стаята отговарят на центъра и периферията на групата.

При всички тези техники хората могат да поставят себе си в пространството и да имат възможност да преместят един или повече (дори и всички) от останалите от групата.

Ключови точки (заключение)

1) Активният преглед като групова норма

Техниките за активен преглед не трябва да се приемат за еднолична собственост на учителя. Когато групата се запознае с използването на езика на действието и със споразуменията, смесването на дискусия и действие може да се превърне в норма, чрез която всеки има по-големи възможности за оживяване, разширяване и обогатяване на прегледа си.

2) Холистичните преживявания се нуждаят от холистични прегледи

Ако преглежданите преживявания са по-холистични, а не чисто мозъчни има смисъл да се предложат методи за преглед и медиа, които са подходящи средства за преглед на тези многостранни холистични преживявания. Ако средствата за преглед са основани само на дискусия, по-слабо дискуссионните аспекти на преживяването ще останат неописани, непрегледани и неовладяни. Важните източници на власт, енергия и прозрение ще останат пренебрегнати и недостатъчно използвани.

3) Трудно е да се намерят думи, които да изразят ...

Хората, интервюирани след бедствия не могат да намерят думи да изразят адекватно чувствата си. Обучението, базирано на преживяване не трябва, разбира се, да излага хората на подобни травми, но принципът е същия: новите и интензивни преживявания, колкото и травматични или приятни да са те, ни предизвикват да намерим адекватни начини, за да се изразим. Ученето, базирано на преживяване (особено, когато е базирано и на приключение) създава преживявания, които са богати, обширни, интензивни, объркващи и сложни. Ако качеството на обучението цели да се даде максимален тласък на ученето, то трябва да притежава съответните методи за преглед, които да могат да се справят с дълбочината, смисъла и богатството на оригиналното преживяване.

4) Набор от средства за извършващия преглед

Активните и творчески техники за преглед трябва да бъдат разглеждани като основни средства в набора от средства на преглеждащия, но те никога не заместват нуждата от изкусна и творческа употреба на вербалните техники и фасилитирането на групови дискусии. Активният преглед може да има много причини. На всички етапи на цикъла на преглед може да има активни техники, които да подпомогнат на процеса на преглед, напр. установяване на факти, изразяване на чувства, разглеждане на откритията и проучване на бъдещето.

По-ранна версия на тази статия е публикувана в бюлетина Group Relations Training Association, (1983). Тази версия е преработена през 1996 като материал за обучение по умения за преглед. Тя включва като източник материал, който може да бъде намерен в ['Playback: A Guide to Reviewing Activities'](#) (1993), публикуван от Наградата на херцога на Единбург, в партньорство с Endeavour Шотландия и е написана от Роджър Грийнуей.

Ръководство за активен преглед [Active Reviewing ~ article by Roger Greenaway](#)
<http://reviewing.co.uk/actrev.htm#intro#ixzz3jXzlCCLj>

Добрият дизайн на обучително упражнение се състои в това да се предостави ангажиращо преживяване на участниците. Упражненията на експерименталното учене от десетилетия се използват в различни сфери: от тренинг курсове на закрито до преживявания сред природата и много други. Световните изследвания на тези сфери показва **важността на включването на дейности за дебрифинг, които да помагат на учащите/участниците да преценят какво са научили и как ученето може да се свърже с предишното учене и преживяванията от тяхната собствена практика.** Причината за това професионално описание, предназначено за обучители, е да изследва някои от тези дебрифинг модели и да представи разнообразие от методи, които обучителите и фасилитаторите могат да включат в дебрифинга на обучителните си упражнения.

Въведение

В тон с промяната от традиционно към прогресивно обучение (или всеки вид обучение) има и промяна в разбирането кой дизайн на упражненията е добър. Традиционните упражнения са фокусирани върху задаването на серия от въпроси, които водят до вътрешен поглед към упражнението. Те функционират повече като средства за оценка, но правят малко, за да вдъхновяват или учат участниците.

Експерименталният модел се базира на използването на симулации или други активности, които учат чрез въвличането на участниците в правене на нещо, а не в демонстрация на знанието за нещо. Напр. в традиционно упражнение за лидерство участниците ще бъдат попитани за факти за стиловете и задачите на лидерството, докато упражнение от експерименталното учене ще да постави участниците в ролята на лидери в специфична и до голяма степен абстрактна ситуация, предизвикана, за да помогне за изследването на екипен конфликт, в който участникът изследва правилни и грешни реакции, чрез експериментиране. **Тези експериментални пространства позволяват игра и поемане на рискове и окуражават учащите да продължат изследването на темата извън упражнението.** Моделите на упражненията чрез преживяване за военни, приключенски преживявания на открито и корпоративните обучения включват дебрифинга като част от дейностите на ученето чрез преживяване.

Джон Дюц, един от най-влиятелните мислители на образователната теория, твърди че **образованието е комбинация от преживяване и рефлексия.** Тази теория е вплътена в концепциите на упражненията и симулациите чрез преживяване чрез техники, познати като преглед или дебрифинг, които окуражават учащите да преработят умствено преживяването.

Хората не учат чрез преживяване. Хората учат чрез размисъл за преживяването.

Шивасайлам Тиагараджан

Ако погледнем обученията, предоставяни в младежката работа от много „обучители“ ще видим, че образователните упражнения чрез преживяване не включват компонент на дебрифинг или той не се изпълнява правилно. В края на преживяването, упражнението просто свършва и започва следващото. Тези програми са по-скоро имитация или забавни събития, отколкото обучителни курсове за развитие на компетенции. Участниците могат да се забавляват, но какво ще научат, особено ако се съгласим с твърдението на Тиагараджан по-горе? Ако поставим фокуса върху дебрифинга, упражнението е само средство за създаване на ситуация, която да се използва за дебрифинг с участниците. Ако упражненията чрез преживяване не съдържат дейности за дебрифинг, се губи значителна възможност за създаване на значещи и образователно преживяване.

Важността на дебрифинга

За важността на дебрифинга съществуват две допускания: че дейността, която засяга участника/участниците по някакъв начин иска по-нататъшно разглеждане и, че има нужда от процес, чрез който да се помогне на участника, за да се случи това разглеждане.



Ако една от целите на упражнението чрез преживяване е да създаде значимо обучително преживяване и ако тази цел се постигне допусканията по-горе са правилни. Според твърдение от статията *Debriefing Experiential Learning Exercises: A Theoretical and Practical Guide for Success*, публикувана от *Journal of Management Education* през 1998 дебрифинга на обучителни активности „трябва да интегрира преживяването с концепции и приложения, които са преносими към средата вън от класната стая“. Тези процеси „окуражават учащите да рефлектират, описват, анализират и комуникират, това, което са преживели наскоро“. Резултатът от процеса на дебрифинг е, че участниците откриват значими връзки между активностите и собствения си живот (работна практика), следователно се подсилва ученето, което се случва в упражнението чрез преживяване.

Дебрифингът е важен, защото помага на учащите да изследват какво се е случило, да говорят за преживяванията си, да развият проицателността си, да намалят негативните чувства към аспекти на активността и да свържат активностите към ежедневни ситуации. Симулация или упражнение, които са протекли зле могат също да дадат добър учебен опит при опитен обучител/фасилитатор, който отделя време за подходящ дебрифинг на активности. В ситуация, в която образователното упражнение не е било толкова успешно, колкото групата се е надявала дебрифингът може да помогне на участниците все пак да получат нещо от преживяването. Според опита ни неуспешните упражнения предоставят много по-добра основа за учене от успешните. Като обучител не се страхувайте, ако групата е пропуснала целта, тя ще получи дори повече от постигането и!

Модели на дебрифинг

Съществуват многобройни модели за дебрифинг, които са представяни и прецизирани през годините. Един от тях е представен чрез таксономията на **Бенджамин Блум**, които твърди, че ако дебрифингът започне

прекалено високо в таксономията, може да се провали. Моделът започва с активности, които се фокусират в това да накарат участниците да дискутират **какво се е случило** по време на събитието, а именно ниво **Знание и Разбиране**. След това фасилитаторът окуражава участниците да **изследват как е работила групата** в събитието, с което се отива на ниво **Приложение и Анализ**. След това участниците **дискутират други потенциални решения** на предизвикателствата, по време на протичането на **Синтеза** от процеса. Накрая в етап **Оценка и Мнения** учащите са готови да **обсъдят колко добре са се справили** в активностите.

Друг добре познат модел е този на **Дейвид Колб**. Той превежда учащите през няколко нива, от преживяването до ученето. **Първата фаза се фокусира върху това, което учащите са почувствали и преживели** по време на събитието. **Втората фаза въвежда други гледни точки**, чрез включването на **индивидуалните преживявания** в преживяванията на другите. **Третата фаза кара участниците да свързват концепциите от активности с други концепции, научени преди** обучението и да размишляват как дейността може да се разшири. **Четвъртата фаза се фокусира в това да даде възможност на ползвателите да направят връзка между активността и истинския свят**. Това от своя страна може да доведе до нарастващо желание за още преживявания, чрез което се стартира отново цикъла на експерименталното учене.

Роджър Грийнуей прецизира допълнително този модел, за да улесни учителите и фасилитаторите в помненето и прилагането (нарича се модел на 4-те Е-та). Неговата четири етапна последователност за активен преглед започва с **Опит (Experience)**, където учащите рефлектират и дискутират случилите се активности. Следващият етап е **Изразяване (Express)**, в който учащите обръщат внимание на емоциите, които са изпитали по време на процеса. **Разглеждането (Examine)** е следващия етап, в който учащите се окуражават да се откъснат мислено от даденото преживяване и да помислят по-холистично какво се е случило и колко добре е протекло всичко. Накрая е **Изследването (Explore)**, където участниците мислят за бъдещето и как активността може да се свърже с реалността.

Шивасайлам Тиагараджан събира заедно всички идеи от тези модели и ги разширява в популярния си модел за дебрифинг. В неговия процес на дебрифинг има **шест етапа**, протичащи след симулация или учебна дейност чрез преживяване. **Първо** - учащите изследват **как се чувстват** след активностите. Много от тях могат да включват стрес, конфликт или негативни ситуации, така че е важно да се позволи на учащите да изразят тези чувства. **На второ място** групата изследва **какво си спомня от случилото се** като част от активностите. **Трето** - участниците изследват **какво са научили** по време на активностите. **Четвърто** - учащите **свързват ученето със собствения си опит** от реалния свят или други неща, които са учили преди това. **Пето** - учащите разглеждат **какво се е случило и как наученото би могло да се приложи в различен контекст**. **Шесто** участниците планират **следващите си стъпки**.

Всички тези модели посочват ключовите дейности, които трябва да се случат след активността чрез преживяване, които са **описание, аналогия/анализ и приложение**.

*Коментар към **самофасилитирането** – провеждане на дебрифинг от някой участник от групата.* Прегледът на литературата показва множество опити за самофасилитиране със смесени резултати, като все пак повечето инструменти за самооценка са успешни. Следователно, тази концепция за експертно създадени инструменти, които могат да помогнат учащите да оценят собственото си представяне чрез рефлексия, е важно в разработката на средства за дебрифинг, фасилитирани от природата на образователното упражнение. Въпреки това можем да твърдим, че външният учител управлява процеса много по-добре, отколкото самата група или някой от групата.

Прилагане на моделите за дебрифинг

В типичната група за обучение дебрифингът на упражнението, симулацията или активността зависят от учителя. Ако те са представени правилно **дебрифингът помага на участниците да разчленят активността**

и след това да я свържат наново в техните умствени модели. Ако няма време за дебрифинг ефективността на дейността може да се намали значително, защото някои учащи я виждат като самостоятелно събитие и не я свързват задължително с други аспекти от занятието.

Коментар към Е-ученето – повечето образователни упражнения и симулации не включват дебрифинга като част от упражнението. Някои от тях включват оценки, базирани на знанията, като тестове за проверка на знанията, но те не са същите като правилно проведения дебрифинг.

Активностите за дебрифинг не дават „правилния отговор, а се използват, за да помогнат на учащите да изследват и изразяват техните чувства за преживяването.

Смяна на сцената

Когато говорим за дебрифинг на напр. упражнения на открито ние представяме важноста от провеждането на дебрифинга на различно място от това на самата дейност. Причината за това е, че фокусът може да се премести от активността към рефлексията. Ако разгледаме това от перспектива на упражнението то означава, че за процеса на дебрифинг трябва различен стил или различно място. Скрития смисъл е, че учащия има нужда да освободи ума си от пространството, в което се е случила активността, за да може да рефлектира върху преживяването и да го свърже със собствения си живот.

Едно от предизвикателствата е да представим тези активности отделно от предизвикателствата, така че групата да отстъпи ментално от ситуацията и да се посвети на дебрифинга, но все пак да ги представим по начин, който е ангажиращ, за да не откажат участниците от упражнението. Един от методите за това е промяната на реалността, с която е свързано ученето в самото упражнение. Напр. ако групата изследва концепцията „Безопасност“, чрез разиграване на случай в болнична обстановка, дебрифингът може да се проведе в офиса на директора или в лекарската стая. Ако активността е навън и с тема „Кризисно говорене пред публика“, дебрифингът може да е с журналист, който прави репортаж за обучението. Друг метод е да се прекъсне упражнението от „инструктор-герой“, който представя дейността и се появява по време на упражнението, за да води дебрифинг активности.

Когато е разгърната новата сцена активностите за дебрифинг, дизайнерите на обучителни упражнения чрез преживяване могат да избират между различни идеи за дебрифинг като начална точка, от която да разработят конкретен набор от дейности. Без значение какви методи за дебрифинг ще се изберат, ключовите основни концепции са да се накара учащия да опише какво се е случило, като той анализира представянето си и се окуражава да говори за това как преживяването може да се приложи в реалния свят.

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ

Ниво на енергията

Ако след дълъг ден на обучение се чувствате пълни с енергия, това означава, че сте се справили добре. И съответно, ако сте изтощени и с ниско ниво на енергия това означава, че нещо не е било наред и трябва да потърсите причините. Те могат да са външни и вътрешни:

Вътрешни – липса на увереност по темата, смущение, недостатъчна подготовка, прекалено много елементи, които сме искали да контролираме и т.н.

Външни – немотивирана група, саботиращо поведение на някои участници, групови конфликти, липса на подкрепа от колеги и т.н.

Изразяване на чувства и описание на активности

Във всяка активност чрез преживяване, която може да е емоционално натоварваща за участника/участниците е важно те да изразят чувствата си. Ако емоциите са силни (което е положително в обучителна ситуация) човекът ще се затрудни в работата си по останалите аспекти на процеса на дебрифинг. Един от начините да му се помогне да изрази емоциите е с **емоционална графика**. Този график може да се състои от графика на важните събития от активността и набор от изображения за различни емоции. Учащият избира някое от тях и го поставя на различни места в графиката и обяснява кои аспекти на активността са създали тези чувства.



Традиционен метод за рефлексия е да се накара учащия да запише чувствата и активностите в **дневник**. Този дневник (журнал) може да е част от упражнението или да е средство, което е отпечатано преди да започне упражнението и се използва паралелно с него. Ако писането не се ограничи с контекст, то може да доведе до брилянтни прозрения или до лутащи се мисли. За дебрифинга е по-продуктивно да се дадат насоки за воденето на дневник. **Записките** са вид дневник на това, чрез което учащия регистрира открития, емоции и своите собствени рефлексии и прозрения. В края на преживяването той/тя се обръща към дневника, за да рефлектира по важните точки. Подобна е функцията на **дневника на критичните инциденти** (по безопасните теми), който се използва, за да може учащия да рефлектира в дълбочина ключови аспекти по време на преживяването.

Един от методите за вдъхновяване на рефлексията е чрез създаването на **моментни снимки**, представящи критичните моменти в активността. По-изтънчен метод е да се покажат **снимки** или дори **видеа** от истинското преживяване, в което се вижда и характера на участника, с които да му се покажат неговите/нейните успехи и провали. Те могат да се покажат индивидуално на всеки учащите или в малки групи, като след това конкретния човек трябва да избере един от показаните моменти и да рефлектира какво прави в него и как се чувствал.

Изследване какво е научено

Една от техниките на дебрифинга е **партньорска рефлексия**, в която учащите по време на дебрифинга работят един с друг. В индивидуалното упражнение чрез преживяване то може да се направи със симулиран партньор. Учащия преглежда представянето на един или повече „партньори“ оценява го и го сравнява със своето собствено. Това обикновено го кара да мисли повече за това какво е нужно за добро представяне и как различните хора подхождат към една и съща задача.

Друг метод за саморефлексия и оценка е **човекът да оцени своето учене в поредица от специфични резултати или въпроси**. Може да се използва проста оценка по скала от 1-5 или 1-10 където 1 е „усещам, че не научих нищо“, а 5 или 10 е „чувствам, че научих много“. След оценяването от 1 до 10 може да се зададе следващ въпрос, който да изследва темата по-нататък. Друго предимство на този метод е, че обучителите могат да видят резултатите от въпросите и да научат как участниците са възприели ефективността на активността.

Свързани с други преживявания и предишно учене

Ако упражнението се състои от поредица от дейности, всяка надграждаща върху миналото, една от стратегиите е да се направи почивка от активността между елементите и да се попита някой от групата

какво е научил или как успехът му е следствие от наученото. Това може да работи и в гореспоменатото водене на дневник, където човекът рефлектира върху предишни записки и продължава с писането на дневника.

За да накарате учащия да рефлектира как активността се свързва с предишни житейски и учебни преживявания може да се използва всеки от описаните методи, в които като начална точка се записва какво е научено, за да се използва за следващата дебрифинг активност. Към всяка важна ситуация, записана по-рано от участника, може да се зададе допълнителен въпрос за другите неща, които са били научени или са преживени в миналото и, които са помогнали за справяне със ситуацията в активността.

Обмисляне как да се приложи ученето в други контексти

Една от възможностите как да се приложи учебното преживяване се появява чрез питане на участника за предишни ситуации. Следващото упражнение е да се накара участника да мисли за други житейски ситуации, в които това, което е научил е ценно или за минали ситуации, в които наученото е можело да бъде от полза. Вместо да изброява други хора, участникът може да се окуражи да напише **фалшив имейл** до реална или измислена личност, убеждавайки я, че обучителната дейност е ценна.

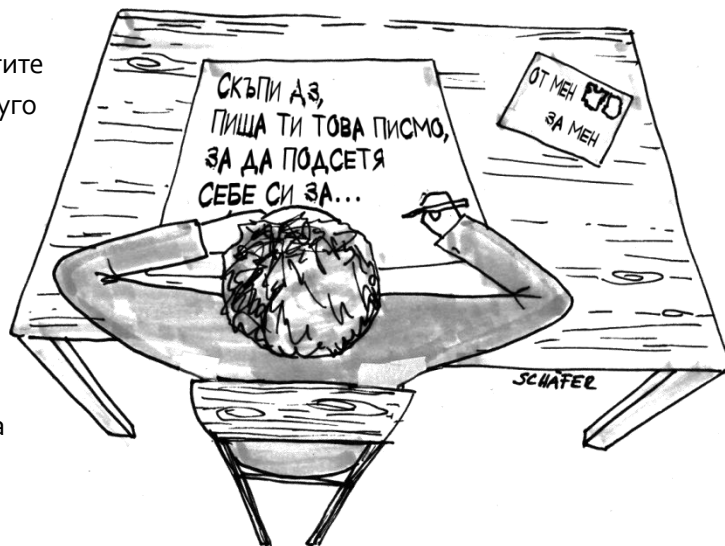
Друг метод, за да се накара групата да мисли как научените уроци могат да се приложат на друго място е да се поставят участниците в ролята на **дизайнери на упражнение**. Те могат да помислят за идея за упражнение, което използва уроците, научени чрез активността и позволява на някой друг да научи как тези уроци могат да се приложат в нова среда. Използването на различни изображения, приложени към документа за дизайн на упражнение може да насочи креативността на участниците в посока, различна от тази, която би предоставил един текстов документ.

По-лесен, но и по-неангажиращ начин да се накарат хората да мислят за други контексти за ученето е един от тях да избере 3-5 ситуации от дълъг списък с **предварително дефинирани ситуации, в които ученето би било полезно**. Целта на участника е да избере петте ситуации, които са най-често предпочитани от другите в групата, в които те смятат, че ученето ще е полезно. След като човекът избере ситуацията, той научава колко от останалите участници са избрали същите ситуации. Това му дава възможност да мисли за много неща, за които не би мислил сам.

Планиране на следващите стъпки

Един от начините да се помогне на учащите да мислят какви следващи стъпки да предприемат е чрез аналогии с картинки. На групата може да се дадат **вдъхновяващи образи** и всеки да се накара да избере този, който представя как той/тя ще вземе наученото и как ще го продължи. След избора на картинка той/тя записва защо изображението има значение за него/нея. Това може да е и добра насока, за да види причините на другите участници, които са избрали същото изображение и, за да научи техните причини. Така се създава връзка с другите членове на групата, които са правили активността по друго време.

Друга активност, за да се мисли за бъдещето е да се накара всеки участник да напише **фен писмо** до себе си една година напред в бъдещето. Това писмо трябва да разказва за преживяването, какво е научено и как учащият го е приложил в живота си. Вместо писмо може да се запише и видео, в което учащия се записва за бъдещия си аз. Това писмо може да бъде изпратено до човека след година или след няколко месеца.



Симулиране на група

Един от силните аспекти на дебрифинга е, че той позволява на всеки участник да вземе това, което е интернализирано от активността, да го сподели с другите и да учи от тях. В някои от дадените тук активности, е описано влиянието на другите участници, реално или симулирано, което е интегрирано в активността. Въпреки че е предизвикателно, то може да е много ценно, за да се представят и други гледни точки и, за да знае определен участник, че неговите мисли се споделят и от други.

Заклучения

Учебният опит може да е по-ефективен чрез включването на повече активности за дебрифинг в упражнението чрез преживяване. Елементите на дебрифинг в упражненията могат да помогнат на учителите, които искат да ги използват като заместители на уроците в класната стая, гарантирайки, че участниците преминават през критичния процес на дебрифинг. Учителите и дизайнерите на курсове могат да се възползват значително от резултатите от дебрифинг, но е важно те да са сигурни, че участниците знаят как ще се използва техния дебрифинг.

Всеки дебрифинг трябва да се фокусира най-малко върху три елемента - какво е било направено в активността, колко добре активността е работила за групата и как би могло да се приложи наученото. Важно е да има промяна на пространството в упражнението между преживяването и дебрифинга, така че участникът да може психически да премине от правене към рефлексия. Осигуряването на начини учащите да се ангажират един с друг по синхронен или асинхронен начин ще доведе до по-богат учебен опит. Резултатът от успешния дебрифинг е, че както участника, така и учителя получават много повече от първоначалното упражнение.

Базирано на резюмета от D. Kolb, S. Nicholson, J. Dewey, R. Greenaway and S. Thiagarajan

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

ШЕСТТЕ ФАЗИ НА ДЕБРИФИНГ

В горната статия терминът „дебрифинг“ се използва, за да опише общия процес на рефлексия на дейностите чрез преживяване. Тук той се използва за дефинирането на специфичен метод за процеса на рефлексия.

Дебрифинг – структурирана групово дискусия за емоциите, ученето и възможностите за прилагане, които е генерирало определено упражнение

Резюме

Учебните упражнения чрез преживяване могат да се разделят на три фази: инструктаж, провеждане и дебрифинг. Тук можете да намерите **професионалния процес на провеждане на дебрифинг**.

Има много школи и гурута с различни подходи към провеждането на дебрифинг. Тук е описан модел, състоящ се от 6 фази. В дискусията с участниците има 3 стъпки и 6 фази. Можете да прочетете модела за да структурирате въпросите за дебрифинг.

Процедура на провеждане

Бележки за учителите от автора (Шивасайлам „Тиаги“ Тиагараджан) за модела на дебрифинг:
„Силно вярвам в този принцип и го проповядвам на всеки. За мен всички учебни дейности чрез преживяване (симулации, игри, ролеви игри, приключения на открито и други подобни неща) са само извинение за провеждането на сесията на дебрифинг.

Трябва да провеждате дебрифинг дискусия, за да помогнете на участниците да рефлектират върху преживяванията си, да ги свържат с реалния свят, да открият полезни прозрения и да ги споделят един с друг. Дебрифингът ви помага да вентилирате обучителната дейност, да намалите негативните реакции сред участниците и да увеличите прозренията.

Основна дилема в дебрифинга е поддържането на баланс между структура и свободно протичане.

Препоръчвам да подготвите няколко въпроса преди сесията за дебрифинг. По време на провеждането и окуражете и използвайте спонтанните коментари от участниците. Ако разговорът се изроди в поток от съзнателно криволичене се обърнете към предварително подготвения списък с въпроси.

Аз използвам модел със 6 фази, за да структурирам въпросите за дебрифинг. Предлагам ви някои насоки за всяка фаза на модела."

Стъпки на дебрифинга

Стъпка 1: Емоции, реакции

- Как се чувстваш?
- Какво се случи?

Стъпка 2: Учене

- Какво научи?
- Каква е връзката на наученото с реалния живот?

Стъпка 3: Приложение

- Какво ще стане ако?
- Какво следва?

КАК СЕ
ЧУВСТВАШ?



Фазите на трите стъпки

Фаза 1: Как се чувствам?

Тази фаза позволява на участниците да изкарат наяве силните чувства и емоции. Това им помага да са по-обективни по време на следващите фази.

Започнете тази фаза с по-обща въпроси, които им позволяват да се свържат с чувствата си за активността и резултатите и. Окуражете ги да ги споделят, да се слушат активно и безпристрастно.

Фаза 2: Какво се случи?

По време на тази фаза съберете данни за това какво се е случило по време на дейността. Окуражете участниците да сравнят и противопоставят своите спомени и да направят обобщение по време на следващата фаза.

Започнете фазата с общ въпрос, с който искате от участниците да си припомнят важни събития от обучителната активност. Създайте и опишете хронологията на събитията. Питайте въпроси за определени събития.

Фаза 3: Какво научих?

В тази фаза окуражете участниците да създадат и изпробват различни хипотези. Накарайте ги да представят принципи, основани на активността и да ги дискутират.

Започнете фазата с представяне на принцип и искайте информация от участниците, която да го подкрепя или отхвърля. След това ги подканете да предложат други принципи, основани на преживяванията им

Фаза 4: Как наученото се отнася към реалния живот?

В тази фаза обсъдете връзката на активността с опита на участниците от реалния живот.

Започнете с общ въпрос за връзката на **обучителната дейност, проведена чрез преживяване и събития на работното място**. Допуснете, че активността е метафора и предложете на участниците да дадат аналози от реалния живот. **НЕ ЗАБРАВЯЙТЕ**: Аналогии от живот, свързани само с упражнението, а НЕ с ученето! Дайте им достатъчно време за мислене сами, по двойки или тройки. След това ги попитайте какви реални случаи, ситуации и дейности са същите като в упражнението или за случилите се грешки/провали, които упражнението е показало. Опишете най-добрите случаи на флипчарт!

Фаза 5: Какво ще стане ако...?

В тази фаза окуражете участниците да приложат прозренията си в нов контекст. Използвайте алтернативни сценарии, за да спекулирате как би се променило поведението на хората.

Започнете фазата с промяна на сценария и накарайте участниците да размишляват как това влияе на процеса и на резултатите от дейността. След това ги подканете да предложат техни варианти и ги обсъдете.

Възможни въпроси по време на тази фаза:

- Какво бихте направили по различен начин следващия път, когато правите това упражнение?
- Как ще промените действията и решенията си следващия път?
- Какво ще промените, за да успеете следващия път?

Фаза 6: Какво следва?

В тази фаза накарайте участниците да започнат планиране на действия. Накарайте ги да приложат наученото от дейността чрез преживяване в реалния свят.

Започнете фазата, като ги накарате да предложат стратегии за използването и в следващите и провеждания.

Продължете с въпроси от типа:

- Как списъкът ви с научени неща може да бъде приложен в конкретните случаи, които събрахме?
- Като казахте, че бихте направили упражнението по различен начин, какво бихте променили в конкретните случаи, които споменахте (и прочитате информацията от флипчарта)?






След това попитайте участниците как биха променили поведението си в реалния живот, като резултат от наученото и **КОНКРЕТНО** от активността. Накарайте ги да обещаят.





Важно пояснение за обучители или фасилитатори


Не можете да пропуснете нито една от изброените стъпки или да промените поредността им. Само този добре структуриран формат ще доведе участниците до последната фаза на планиране на действия. Между всяка от стъпките има силна логическа свързаност и ако пропуснете някоя или ги разместите, тя ще бъде прекъсната.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.



Метод	Характеристика	Описание	Използване	Ограничения
Лекция 	Говорене пред група по предварително подготвени записки	Лекторът е специалист поднасящ информация по определена тема пред аудитория.	Когато аудиторията не познава материала. При големи групи (30-40 души). Когато трябва да се презентира голям обем от информация.	Най-малко ефективния метод спрямо запомняне и приложение на информацията на практика. Слушателите могат бързо да загубят интерес.
Дискусия 	Дискутиране на тема (проблем) общ за всички. Достига се до заключения направени на база отговорите на въпроси задавани от тренера.	Тренирът използва провокативни въпроси или твърдения, обикновено подготвени предварително за да стимулира груповото мислене и да контролира дискусията.	Методът може да се използва само когато групата има някакво познание или опит по темата.	Неравномерно въвличане на участниците, особено в новосформирани групи.
Айс брейкър 	Кратки активности целящи създаването на неформална атмосфера между участниците или сближаване помежду им. Стимулират груповата динамика.	Тренирът задава активността (често включващи движение или необичайни ситуации) в които участниците контактуват директно помежду си (физически или вербално). Игрите може да имат или да нямат връзка с темата на занятието.	Преодоляване на комуникационните бариери, създаване на неформална атмосфера. Подборът на активностите трябва да е съобразен със спецификата на групата.	Отказ на участници да участват в „детинщини“. Отказ от участие във активности с близък физически контакт.
Брейнсторминг (мозъчна атака) 	Генериране на голям брой алтернативни решения по зададена тема или проблем.	Количествен метод. Тренирът не категоризира или обсъжда генерираните идеи. Идеите се подлагат на анализ в последствие.	Генериране на множество креативни идеи. Най-добре работи в малки групи (поне 5-6 души) и при навлизане в нови теми.	Голямо разнообразие на резултатите. Много енергия се влага в последващото анализиране.
Групова работа 	Участниците са разделени на малки групи в които работят или дискутират върху определена задача.	Групите извършват конкретна задача и след зададено време презентират резултата пред останалите. Разделянето на групите трябва да е съзнателно и целенасочено съобразено с опита по темата, броя на хората, равномерното смесване. Ако има критерий за обособяването на групите тренирът трябва ясно да го обясни на участниците.	Дава възможност за по-ефективно дискутиране, взаимодействие и споделяне отколкото в голямата група. Дава и по-комфортно поле за изява на „мълчаливите“ участници. Един от най-често използваните методи.	Когато не се фасилитира (групата работи без тренир) може да не сработи. Ограничение може да е също изземането на водещата роля от 1-2 много активни участници.

<p>Ролева игра</p> 	<p>Обучаемите изпробват различни поведения в симулативна ситуация за ограничено време.</p>	<p>Обучителните резултати не са толкова важни, колкото проявените поведения. Могат да се разменят роли от реалния живот. Всеки трябва да има шанс да участва, както и да наблюдава. След активността участниците анализират различните поведения и отношения, които са се проявили във връзка с темата на занятието.</p>	<p>Използва се за разкриване на разнообразни гледни точки и мнения за конкретна ситуация. Често се проявяват противоположни поведения, които в следствие се анализират с минимален риск. Демонстрира нуждата от толерантност към различните мнения.</p>	<p>Нужно е участниците да се чувстват сигурни и спокойни. Използването на ролеви игри в началото на обучителен процес може да доведе до отказ от участие или до негативно отношение към тренера или темата. Методът включва много емоционални ситуации, поради което в последващия дебрифинг трябва да отделим време за справяне също и с емоциите възникнали при провеждането. Участниците трябва да се отърсят и да излязат от ролите си колкото се може по бързо след приключване на активността и чак тогава тренера да започне с дебрифинга (дискусия).</p>
<p>Кейс стъди (казус)</p> 	<p>Обучаемите анализират предварително подготвен описание на проблемна ситуация.</p>	<p>Индивидуална или групова работа, в която участниците търсят отговори свързани с описаната ситуация. Ситуациите трябва да са реалистични и възможни да се случат.</p>	<p>Натрупване на теоретично познание на база практически пример и неговия анализ.</p>	<p>Недостатъчно време за задълбочен анализ на казуса. Трудности при създаването на смислен казус (достатъчно факти, реалистична ситуация, с лесно разбираема логика...).</p>
<p>Симулационна игра</p> 	<p>Участниците са част от предварително подготвена ситуация, в която всеки има специфична задача. Това е усложнен вариант на Ролева игра</p>	<p>Участниците са поставени в ситуация, разполагайки с ограничена информация или ресурси. Те взимат решения, получават обратна връзка, и предприемат следващи действия.</p>	<p>Често се използва за симулиране на процеси, протичащи във времето или са характерни за определена среда (процеси в компании, организации, екипи и др.). Симулационната игра може да протече за няколко часа, ден или дори няколко дни.</p>	<p>Същите, като на Ролева игра</p>
<p>Групи за споделяне (Buzz Groups)</p> 	<p>По-малки групи за дискусия, които споделят мнения по зададена или свободна тема без участието на учителя</p>	<p>По-малки групи за дискусия, които споделят мнения по зададена или свободна тема без участието на учителя</p>	<p>Основно по време на дейностите за оценка, вечерта участниците могат да оценят деня, методите и подхода на екипа и да споделят чувствата си.</p>	<p>Хаос по време на дискусията или отклоняване от темата поради липса на инструктор.</p>
	<p>Участниците предлагат тема за дискусия и</p>	<p>Участниците предлагат на другите теми за уъркшопи и</p>	<p>Метод, подходящ за групи, които са свикнали да работят</p>	<p>При работа с участници със слаба мотивация или без силна връзка към темата</p>

<p>Отворено пространство (Open Space)</p> 	<p>уъркшопи, в които участват заедно с другите. Това е метод, който изисква определена отговорност от участниците.</p>	<p>дискусии, които биха желали да се включат в програмата. Според времето се създава и график Работилниците се провеждат от участниците, дискусиите са свободни, участниците могат да се сменят в уъркшопите или да отварят нови теми. В края заключенията се представят пред другите.</p>	<p>независимо. Подкрепя отговорността за доброволците в създаването на резултати от образователната дейност.</p>	<p>съществува риск те да не предложат подходящи теми или дискусиите да са по-обща без специфични резултати.</p>
<p>Саморефлексия (соло)</p> 	<p>Време за самоанализ за преминали събития или активности.</p>	<p>Участниците самостоятелно анализират ситуации, които са се случили и своето поведение в тях. Правят връзка с предходни действия и планират бъдещи действия.</p>	<p>Добър метод при комплексни програми, целящи засягането на ценности и отношения в участниците. Пример за активност е „Писмо до себе си“, където участниците пишат писмо с лични неща и го получават след определен период от време.</p>	<p>Важен аспект е кога, къде и върху какво е съсредоточен самоанализа. В повечето тренинги, базирани на развитието на знания този метод е безполезен.</p>
<p>Екскурзия</p> 	<p>Планиран поход по време на обучителния процес, който може да осигури повече практическо измерение по темата.</p>	<p>Мястото е избрано от организаторите и има ясна връзка с темата.</p>	<p>Възможност да се види на практика нещо от темите на обучението.</p>	<p>Отнема време и организационен ресурс.</p>

Първаначално разработен, като модел за армията от университета във Флорида моделът на ADDIE е много структуриран и йерархичен. В началото целта била да се обучат адекватно хора, които трябвало да изпълняват конкретни дейности и задачи.

Моделът съдържа няколко стъпки, произтичащи от 5-те основни фази, където всяка стъпка трябва да бъде завършена преди да се премине към следващата. С течение на годините практикуващите модела ревизират и развиват стъпките и моделът става по динамичен и интерактивен от оригиналната си йерархична версия. Към средата на 80-те години се появява версията, която познаваме и ползваме днес.

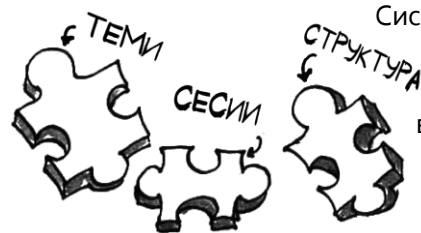
Фаза на анализ

По време на анализа дизайнерът на програмата идентифицира обучителните проблеми и предизвикателства, общите и специфични цели, нуждите на бъдещите обучаеми, нивата на знание, умение и нагласи (отношение) и всичката останала релевантна информация, която е нужна за подготовката на тренинга.

- Какви нужди ще адресира тренинга?
- Тази част на модела е свързана с проучване и дълбана на дълбоко отвъд предположенията.
- Свързана е със систематични размишления върху търсения ефект на ниво организация, група и отделен индивид.



Фаза на дизайн



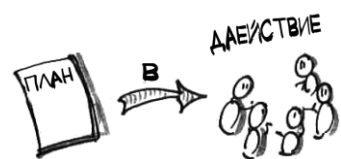
Систематичен процес включващ конкретни обучителни теми и области. Често се правят детайлни описания на обучението. Те могат да съдържат и графично обобщение на това, което ще се случва с приоритизиране на важните за обучението теми и сесии. В края на дизайна трябва да имаме генерална идея, за структурата на обучението.

Фаза на разработване

Същинското създаване на детайлната програма с всички активности и необходимите материали за работата базирани на структурата създадена във фазата на дизайна.



Фаза на приложение



По време на фазата на приложение плана се привежда в действие и процедурата за обучение на участниците и учителите се развива според предвидените цели. Включват се подготвените материали и се прилага програмата в контекста на групата и груповите процеси и динамика.

Фаза на оценка и обратна връзка

Фазата на обратна връзка съдържа проучване от екипа и оценка от участниците. Обратна връзка трябва да бъде включена в края на всеки от етапите на цикъла. Накрая на анализа правим обобщение на това, което сме открили по време на всеки един от етапите и описваме бележки за подобрене. От участниците можем да съберем формална и неформална обратна връзка.



В края на цикъла се правят ревизии на плана и дизайна, ако това се налага в бъдеще.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

Построяването на цялостна учебна програма е действието в практиката на учителя, което обединява в едно всички елементи на обучението – целелполагане, провеждане, отчитане и последващи действия. Чрез програмата учителите подготвят постигането на учебните цели и залагат всички елементи на учебния процес. Добре подготвената учебна програма предразполага към ефективна работа и качествени резултати по време на учебния процес.

В една учебна програма има много взаимно преплетени елементи, които учителите по време на построяването обединяват в цялостен логичен поток с предвидими и измерими резултати. Програмата се съобразява с характеристиките на обучаемите и със средата, в която ще се провежда. За да се осъществи пълноценен учебен процес програмата трябва да отговаря на следните характеристики:

- Да има ясна връзка с учебните цели;
- Да съдържа елементи подпомагащи развитието на груповата динамика;
- Да има ясно дефинирана учебна част;
- Да има практическа връзка с реалността;
- Да е съобразена с обучаемите;
- Да може да отговори на индивидуални учебни нужди на участниците;
- Да дава възможност за гъвкавост и адаптивност;

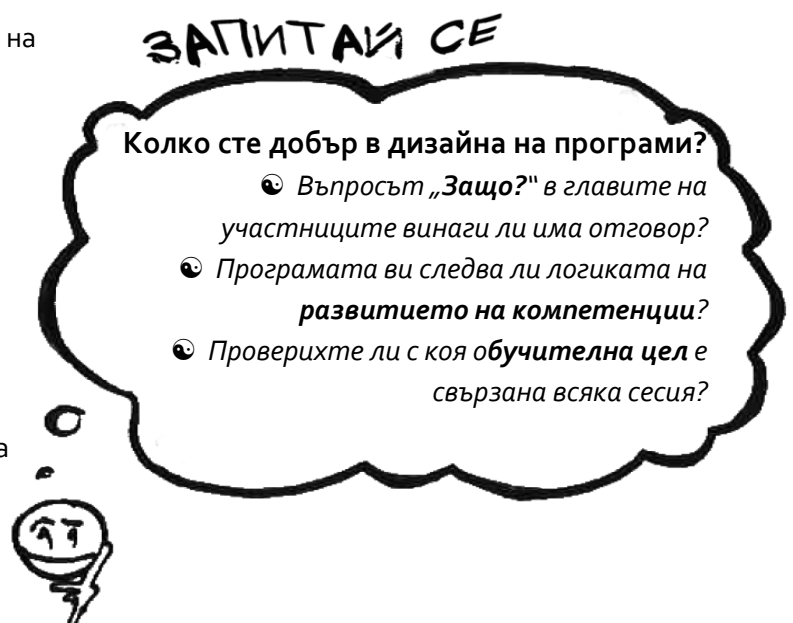
Има няколко елемента, които според нашия опит са от изключителна важност при създаване на учебна програма:

Цел и подцели

Още преди построяването на програмата екипа от учители трябва да разполага с формулирани учебни цели на две нива – обща цел и подцели. Общата цел е тази, която се поставя като резултат от цялото обучение, а подцелите (специфичните цели) са конкретните измерими елементи, свързани с развитието на поведението, знанията, уменията и нагласите – водещи до постигането на общата цел. При подготовката на програма целите служат като скелет, върху който се поставят пласт по пласт елементите на програмата. При подготовката на всяка сесия се прави проверка към коя от подцелите е насочена и какви резултати се очакват за участниците („С какво искаме участниците да излязат от сесията?“). При най-детайлното ниво на планиране учителите поставят конкретни цели за всяка учебна сесия в програмата.

Подредба спрямо учебните резултати

Подредба на учебната част от програмата спрямо логиката на развитие на компетентност. Започваме с развитието на нагласи, продължаваме със знания, създаваме среда за развитие на умения и накрая подпомагаме участниците да разберат връзката на новопридобитите компетентности с реалния живот и как ще им бъдат полезни.



ОТНОШЕНИЕ — ЗНАНИЕ — УМЕНИЕ

Двуплановост

При построяването на програма не бива да забравяме за елемента на двуплановост – едновременното протичане на процеси свързани с груповата динамика и обучителните дейности (виж. Групова динамика и учене в социална среда). При подбора на активности трябва да се съобразяваме с това. Подготвяйки активностите засягащи груповата динамика трябва да се уверим, че са подходящи в обучителния контекст и, ако е възможно да ги адаптираме към него. Както и подбирайки активностите и методите в тематичните сесии (насочени към афективните, когнитивни и психомоторни цели) да ги разглеждаме от гледна точка на ефекта им върху груповата динамика. (напр. ако много рано в програмата имаме тематична сесия и включим като метод групова работа без фасилитатор това може да доведе до незадоволителни резултати. Това е така, защото основните поведения във фазата на формиране на групата са сдържаност и няма фокус върху постигане на целта. Така доминиращите поведения ще понижат ефекта на метода.)

Обща логика на програмата

Връзката между всички елементи в програмата с целите на обучението, както и помежду им. В една добре построена програма във всеки един момент на участниците име е ясно защо правят всеки от елементите в програмата. Лесно се разбира ползата от всеки елемент и няма чувство за накъсаност и дисбаланс между активностите (напр. просто безцелното наредените игри една след друга не са обучителна програма; дълга презентационна част последвана от 3-4 енерджайзера създава усещане за небалансираност). Както и в литературните произведения програмата има въведение, същинска част и заключителна част. Наличието на съответните елементи, отговарящи на частта от програмата създават усещане за последователност и свързаност (напр. във въведението правим опознаване и представяне на целите, а в заключителната част оценка и планиране на бъдещи действия). Инструментите, които ни помагат за създаването на обща логика в програмата са **въведения, обобщения, референции** и връзка между **частта и цялото**. Въведенията и обобщенията са инструментите, с които сесия (или елемент от програмата) с следващите елементи. Можем да си ги представим като лепилото в една програма. Референциите и връзката „част-цяло“ са логическите връзки (под формата на подсещения и послания) между раздалечени в програмата елементи (напр. връзката на инструмента „План за действие“ от последния ден на програмата с личните обучителни цели от първия ден) и връзката на отделните елементи с глобалното цяло (напр. връзката на разделното изхвърляне на отпадъците с робския труд на децата във фабриките в южна Азия).

ЗАПИТАЙ СЕ

свързваме всяка предходните и

Изберете ваша обучителна програма и я оценете

- ☉ Отговарят ли програмата на поставените цели и задачи?
- ☉ Има ли достатъчно разнообразие от планирани методи, които да подпомагат ефективната работа на групата?
- ☉ Включва ли програмата методи, стимулиращи участниците да си взаимодействат и да участват активно?
- ☉ Реалистично ли е планирано времето?
- ☉ Следват ли сесиите логическа последователност от началото до края?
- ☉ Ясно ли се идентифицират в програмата начало, среда и край?

Процесни активности

Активности и методи, насочени специфични цели, несвързани с процесните активности са рядко неформално учене в долната глава



към постигането на конкретната тема на обучението. Поради това, че засягана тема в обученията за обучители и публикациите за ще отделим повече внимание на тях.

Процесните активности са всички дейности, активности и методи провеждани в рамките на една учебна програма/процес, които не са свързани с конкретната тема на обучението, но са насочени към изпълнение на специфични цели. Най-често те целят подпомагане груповите процеси (преминаване през фазите на групова динамика) или постигане на афективни (емоционално-ценностни) цели. Също така процесните активности могат да служат за подобряване или подпомагане процеса на учене свързан с темата и когнитивните (познавателни) цели на тренинга. Процесните активности могат да са такива, продължаващи през целия период на обучението, както и единични активности провеждани в определен момент. Примери за процесни активности са популярната игра „Таен приятел“, както и метода „Групи за рефлексия“ – първия е насочен към подобряване взаимоотношенията в групата, а втория към фасилитиране на процеса на учене.

Процесните активности се залагат още в етапа на дизайн на учебната програма и се съобразяват с основните сесии, средата и останалите елементи на обучението. Много е важно да се търси подходящия баланс между тематични сесии и процесни активности. Както беше споменато и преди в настоящия ръчник често процесните активности могат да бъдат адаптирани с цел подкрепа на основните учебни цели (с влагане на тематично съдържание или поднасяне на послания). По този начин се изпълнява така наречената **двуплановост** на учебния процес – от една страна се постигат цели извън основната тема на обучението, а от друга активностите подкрепят тематичната област на тренинга.

Много от неопитните учители залитат в провеждането на голямо количество процесни активности за сметка на постигане на учебни цели. Това е така, защото процесните активности са насочени към взаимоотношенията между участниците и резултата е силно позитивна среда и положителни емоции, водещи до повишаване на нивото на доверие и „преклонение“ към учителя. От друга страна резултатът от такъв учебен процес е слаб и без особено значение за участниците.

Тук ще ви предложи кратка колекция от процесни активности, които можете да използвате за да подобрите учебните програми, които провеждате.

Игри за групова динамика и методи за рефлексия

Игри за запомняне на имената, за опознаване, айсбрейкъри, игри за доверие, екипни предизвикателства, дебрифинг и т.н. Тези игри се използват, за да улеснят процесите на груповата динамика.

Енерджайзъри

Много кратки динамични игри с бърза и лесна инструкция. Използват се, за да се увеличи нивото на енергия на групата, да се създаде атмосфера и да се фокусира вниманието.

Групи за рефлексия

Всекидневни срещи в една и съща група от участници за дискусия и споделяне на учебните резултати и учебния процес. Използва се за фасилитиране на процеса на групово и индивидуално учене, оценка на учебните

резултати и даване на обратна връзка за обучението.

Сутрешно представяне на програмата

Кратка презентация на дневната програма като първа активност, всяка сутрин. Това създава в участниците усещане за структура и подсеща за специфичните цели за деня. Много полезно при дълги обучения (4 дни и повече).

Анализ на деня

Кратки сесии в края на всеки ден, в които учителите обясняват логиката на всяка активност от дневната програма. Това средство е полезно за учителите и преподавателите, когато е нужен анализ на логиката на проведените през деня дейности, за да се задълбочи разбирането на участниците за нивата/пластовете в дизайна на учебната програма.

Пощенски кутии

Всеки участник има лична „пощенска кутия“ на стената (плик, кутия, чанта и пр.) за получаване на писма. Това подкрепя комуникацията и сплотеността на групата.

Вечерни дейности

Гледане на звездите, филмови вечери, вечери с игри. Всички те подкрепят създаването на добра атмосфера в групата. Не забравяйте, че всички тези активности могат да бъдат свързани с темата на обучението.

Приключенски дейности

Включването на приключенски дейности в програмата (катерене, виа ферата, въжен курс, тролей и т.н.) може да разкрие скрития потенциал на участниците, да ги провокира и да ги извади от комфортната им зона. Те също могат да демонстрират принципите на обучението чрез преживяване или развитието на груповата динамика.

Учебен дневник

Всеки участник получава тетрадка (хубава) и бива помолен да я персонализира с рисунка, апликация, надпис и др. Всеки ден във времето за лична рефлексия участниците отговарят на специфични въпроси, описвайки ги в дневника.

Соло

Време, което участниците прекарват сами в природата, за да рефлектират върху ученето си, живота и т.н. Мястото е едно и също всеки ден, а продължителността може да се увеличава ежедневно.

Постер на ресурсите

Постер, на който участниците могат да пишат ресурси, свързани с обучението (книги, филми, уебстраници и т.н.). Съдържанието се разпространява до групата след обучението.

Паркинг

Постер, на който участниците пишат въпросите или темите, които да бъдат дискутирани. Учителите решават дали да повдигнат въпроса и да му отговорят.

Активност, закриваща деня

Всеки ден съдържателната част на обучението завършва с кратка активност. Това създава усещане за завършеност на деня, закрива учебната част и повишава положителните емоции в групата. Активностите могат да бъдат свързани с дневната оценка – споделяне с една дума, изразяване чрез усещане за движение и т.н.



На какво да обръщаме внимание по време на работа/сесия

- **Цел на сесията** – чрез въведението на всяка сесия отговаряме на вътрешните въпрос на участниците „Защо правим тези неща?“ и „Какъв полезен резултат ще получа за мен?“. За да си подсигурите максимално ниво на участие стремете се във всеки момент участниците да са наясно каква е целта и ползата за тях от активностите.
- **Обяснение и задаване на активностите** - Максимално ясното обяснение в самото начало спестява време след това в допълнителни обяснения. Разграничете ясно начало и край на всяка активност. Питайте дали всички са разбрали и ако не са, обяснете пак.
- **Интеракция** – опитайте се да разпределите сесиите като **30 %** от времето е за учителя (въвеждане на информация, даване на инструкции, демонстрации и др.) и **70 %** е за участниците (дискусии, групова работа, упражнение, разработка и др.).
- **Взаимно учене и споделяне на опит и идеи** – във всеки възможен момент насочвайте и насърчавайте обучаемите към обмен с цел обогатяване на споделени идеи и мнения.
- **По-малко, но ясни и изчистени теми (на отделните сесии и в задачите)** - не затрупвайте участниците с прекалено много теоретична информация.
- **Разнообразие на методите за размисъл (рефлексия) и оценка (обратна връзка)** – използвайте максимално разнообразни методи, за да осигурите рефлексия и обратна връзка (постоянното повтаряне на въпроса „Как се чувствате?“ бързо се превръща в повод за шеги и води до отегчение и еднообразност в очакванията). Във всеки възможен момент изненадвайте участниците с необичайни методи - да имитират, показват без думи, да рисуват, да пеят, да изразят чрез мелодия на телефона си и т.н.
- **Водене на записки** - записвайте всичко, което ви прави впечатление по време на сесиите, за подобряване на методиката и работата си. Коментирайте записките с колегите от екипа и прилагайте изводите на практика.
- **Документиране на сесиите** – разработвайте сесиите, използвайки таблици за описание на учебни модули. Пазете архив на използваните методи и сесии. При подготовка на учебни програми използвайте архивирани си записки за адаптиране или надграждане с нови теми и съдържание.
- **Задаване на въпроси** - поощрявайте участниците да задават въпроси. Ако не ви притеснява позволете да ви прекъсват дори и по време на представяне на информация. Така повишавате доверието и усещането, че дават всичко от себе си за тях и подпомага разбирането на материята.
- **Референции** – показването на връзките между частите на материала подкрепя логиката на учебния процес и затвърждава наученото. Създаването на връзки и връщането към глобалната картина е важно за запомнянето и по-доброто възприемане.
- **Обобщения и изводи** - правете обобщаване в края на всяка активност връщайки се към целта – Защо я правим и какво искаме да постигнем? Постигнахме ли го?
- **Допълнителни активности** - подсигурете в програмата следните допълнителни елементи:
 - **Достатъчно енерджайзери и физически упражнения** – програмата трябва да бъде вибрираща, тоест да има баланс между по-динамични и по-спокойни дейности;
 - **Саморефлексия** – отговор на подготвени предварително въпроси, които се запазват за цялата програма;
 - **Групови дискусии** – оценка на случилото се до момента с всички участници;
 - **Соло** – време, в което участниците да останат насаме със себе си и да рефлектират върху наученото;
 - **Преглед на програмата и разпределение на задачите** – подсигурявайте преглеждането на програмата и активностите.

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



Насоки за използване на интерактивни игри и дейности:

- **Лично изпробване** - преживейте игрите и упражненията преди да ги „причините“ на някой друг.
- **Ясна цел на играта** - уверете се, че сте наясно с целите на всяка активност. Ако отговорът на въпроса „Защо правя тази игра?“ не е свързан с целите на тренинга/процеса не правете играта.
- **Чувствителност към участниците** - въвеждайте активностите сензитивно – съобразявайте ги със ситуацията и настроението на групата.
- **Ясни и разбираеми инструкции** - давайте инструкциите по ясен и лесно разбираем начин с примери и демонстрации.
- **Мотивация** - насърчавайте участниците да се включат, но не ги изнудвайте – важи принципът на доброволното участие.

ОЦЕНКА НА ОБУЧИТЕЛНИ РЕЗУЛТАТИ

Много неща могат да бъдат казани и написани във връзка с оценката на обучителни резултати и ефекта от тренинг програми. Има много публикации по темата свързани със сферата на младежката работа, както и с други обучителни дейности (можете да видите линкове към някои от тях тук).

Бихме искали да подчертаем важноста от оценка на обучителните резултати и да наблегнем на това, че процеса на оценка е неразривна част от процеса по подготовката, провеждането и последващите действия на едно обучение. Залагането на методи за оценка започва още на ниво целеполагане, когато при формулиране на обучителните цели вече се мисли за начини за измерване на тяхното постигане. Методите за оценка са част от провеждането на самата обучителна програма – измерване на резултатите на емоционално и когнитивно ниво сред участниците по време на обучението и в края му. В периода на последващи действия могат да се правят измервания на продължителните (устойчиви) резултати от обучението – затвърдени поведения, осъществени проекти и др.

Тук няма да навлизаме подробно в оценката на обучителни само ще споменем един от популярните модели използвани в сферата на обученията:

ПРОВЕРИ

**T-kit 10 – Образователна оценка
в младежката работа**

*Изчерпателен преглед на
образователната оценка в младежката
работа*

– <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-10-educational-evaluation-in-youth-work>

темата за
резултати, а
най-

МОДЕЛ НА КЪРКПАТРИК ЗА ЧЕТИРИТЕ НИВА НА ОЦЕНКА

Може би най-известната методология за оценка на обучителния процес е „Четиристепенния оценъчен модел“ на Доналд Къркпатрик, публикуван за пръв път като поредица от статии през 1959 в Journal of American Society of Training Directors (сега известно като сп. T+D). Впоследствие поредицата е събрана и публикувана като статия „Техники за оценка на обучителни програми“ в книгата, редактирана от Къркпатрик „Оценяване на обучителни програми“ (1975). Книгата му се публикува чак през 1994, когато четирите степени стават популярни. Оттогава до днес четирите нива остават крайъгълен камък в учебната сфера.



Въпреки че повечето хора споменават четирите критерии за оценка на учебните процеси като „нива“ Къркпатрик никога не използва този термин. Той обикновено ги нарича „стъпки“ (Крейг, 1996). Освен това той никога не ги нарича „модел“, а използва „техники за провеждане на оценка“ (Крейг, 1996, стр.294).

Четирите стъпки на оценката се състоят от:

- Стъпка 1 „**Реакция**“: - До колко участниците са харесали обучителния процес?
- Стъпка 2 „**Учене**“ – Какво са научили (степената, в която учащите са придобили знания и умения)
- Стъпка 3 „**Поведение**“ – Какви промени в работното им представяне са настъпили вследствие на обучителния процес? (способност да прилагат новопридобитите умения в работата си)
- Стъпка 4 „**Резултати**“ Какви са конкретните резултати от обучителния процес? (по отношение на намалени разходи, подобро качество, повишена продукция, ефикасност и т.н.)

Концепцията на Къркпатрик е много важна и представлява отлично средство за планиране, оценка и отстраняване на проблеми, особено ако направим някои подобрения, както е показано по-долу:



СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



Сутрешна саморефлексия

Участниците прекарват 10 мин сами, отговаряйки на следните въпроси във връзка с предния ден:

- ☉ Какво научихте по време на сесиите?
- ☉ Какво научихте извън сесиите?
- ☉ Какви лични компетенции (качества) подобрихте и как?
 - ☉ Какво научихте за себе си?
 - ☉ Какво ви липсваше?
- ☉ Какво искате да научите днес?

ПОМОЩНИ ОБУЧИТЕЛНИ СРЕДСТВА

В тази част обръщаме внимание на някои методи, свързани с различни средства, които помагат да обогатим учебния процес, Ще разгледаме аналозиите, разказването на истории, визуализациите, видео и др.

АНАЛОГИИ В УЧЕНОТО

Методът на използване на аналогии в ученето е въвеждането на нова тема, чрез свързването и със позната информация. Напр. може да разчитаме на изобразяването на белите кръвни клетки в тялото ни като войници на имунната ни система. Тук използваме аналогията с войници (известна информация), за да помогнем за научаването на концепцията за белите кръвни клетки (нова информация).

Как помага употребата на аналогии?

Използването на аналогии е ефективна стратегия. Чрез тях учащите по-лесно разбират темата, когато учителите формират връзки между новото съдържание и вече преподаденото.

Представете си обяснението на функцията на белите клетки като „Белите кръвни клетки са част от имунната система. Когато болестотворен организъм проникне в тялото тези клетки се насочват, за да обезвредят вредните микроорганизми чрез действието на различни ензими“

По-лесно е да обясним белите кръвни клетки като „войници, защитаващи тялото ни от инвазивни структури, които вместо лъкове и стрели или пушки използват ензими“.

С правентето на аналогии, които са познати на учащите повишаваме задържането и извличането на информация и така подобряваме и засилваме учебния процес.

Как се случва ученето?

С ползването на аналогии учителят се опитва да наложи черти и сходни качества от позната тема към непозната/ „Това е като...“ или „това е подобно на...“ са някои примери за това как да използваме аналозиите, за да обясним концепции. Учащите, които са запознати с известната информация (преносното средство) ще се опитат да разберат новата информация (темата) чрез разбиране на сходствата между двете.

Употребата на аналогии прави информацията по-конкретна, предоставя структурна рамка за учене на нова схема и помага за асимилирането на новата информация.

Тема за размисъл

Когато преподава с аналогии учителят трябва да има предвид природата и характеристиките на темата и на преносното средство, техните сходства и дали има повече от едно преносно средство за темата. С други думи темата може да има няколко аналогии, които я обясняват. Учителят е този, който избира коя я обяснява най-добре. Изследванията показват, че най-доброто учене се случва, когато се използват две преносни средства, за да се преподаде темата.

Друг важен аспект е как се въвежда преносното средство по отношение на темата. Можете да го използвате преди да навлезете в нея (предварителна тема) или да говорите по темата директно и да въведете преносителя по късно (следходна тема) или да обедините двете. Творческата употреба на аналогии може значително да увеличи ученето и задържането на знания.

Припознаването на авторството за горната статия е на база „изчакване на претенция за авторство“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която би ни помогнала да се свържем с него ще ни е от полза.

ЗАЩО ДА ОКУРАЖАВАМЕ УЧАЩИТЕ ДА УЧАТ С ИСТОРИИ

Приказките са широко разпространено, мощно и трайно средство за общуване. Те кръстосват култури и общества. В действителност, много от най-ранните ни учебни преживявания включват истории, някои разказани директно, други пък прочетени и дори разиграни около нас. Още преди да сме имали възможността да изразим това, което знаем, чувстваме и мислим сме се научили да търсим смисъл в света чрез историите. Въпреки че учителите винаги са използвали истории, доскоро разказването им е настъпвало спонтанно и не са се считали за неразделна част от обучението и учебните дейности. Разбирането в някои среди било, че разказването на истории е леко, меко, но не и реално средство за обучение.

В резултат на това, историите имат по-тясна насоченост и са използвани често, за да:

- Предадат информация;
- Изразят становище;
- Споделят опитност;
- Забавляват;
- Да свързват с други хора.

В последните години рефлексивното движение направи много за напредъка на идеята, че всеки от нас носи в себе си творчески учебни възможности. Разказването на истории е едно от тези качества, което използвано по внимателен, рефлексивен и формализиран начин допринесе за значително учене (Кландинин и Конели (1998), Макдръри и Алтерио (2002), МакЕван и Еган (1995), Пенделбъри (1995) и Уитълър и Ноддинг (1991).

Когато учителите подкрепят учащите да споделят и обработват техния практически опит по начините, споменати по-горе, разказването на истории може да:

- Насърчи кооперативната дейност;
- Обхване холистични перспективи;
- Оцени емоционални реалности;
- Свърже теория и практика;
- Стимулира критичното мислене и умения на учениците;
- Улови усложнения на ситуации;
- Разкрие различни гледни точки;
- Осмисли опита;

- Насърчи самооценката;
- Изгради нови знания.

Разказването на истории е идеално средство за преподаване и учене, тъй като взима насериозно нуждата на учащите да намерят смисъл в преживяването, използвайки техните собствени процеси за придаване на смисъл, генерирани културно (Бишъп и Глин, 1999). Разказването на истории има също капацитет да подкрепи връзката между учащите, създаващи ново знание и ученето от другите. В допълнение, споделянето и рефлексивното преработване на истории предлага на учащите възможности да развият автентични отношения с връстниците си.

Припознаването на горната статия е на етап „изчакване на претенция“. Собственикът на правата не е известен. Всяка информация, която ни помага да се свържем с него ще ни е от полза.

ЗАЩО ТРЯБВА ДА ИЗПОЛЗВАТЕ РАЗКАЗВАНЕТО НА ИСТОРИИ ПРИ УЧЕНЕ

(Кони Маламед)

СЪВЕТИ И ТРИКОВЕ



1. Историите са емоционалното лепило, което свързва слушателите с посланието

По-голямата част от това, което запомнят хората са чувствата или скритото послание, а не множествово дребни факти (които са запазени за помощните средства). Историите са важно средство за докосване на сърцата на слушателите, предоставящо канал за предване на по-дълбоко съобщение, базирано на емоцията.

2. Представянето на информация трябва да е конструирано около история

Всеки тип преставяне, независимо дали е онлайн обучение или презентация на живо, има полза от структурирането му около история. Организирането на информацията във формат с начало (разгръщане на сцената), среда (предизвикателството) и край (нова реалност) е приложимо за много теми.

3. Хората искат да знаят за произхода

Когато гледаме или четем за някой супергерой винаги помним произхода му. Знаем откъде е дошъл и обстоятелствата, чрез които е придобил суперсилите си. Хората се определят от произхода си и са любопитни откъде идват другите хора (или измислени герои), как са се променили или еволюирали. Включете такъв тип информация в следващата си история.

4. Историите превръщат знанието в нещо значимо

Лични примери и истории

Това са две много важни средства в работата на учителя. Използването на ЛИЧНИ примери придава достоверност на предавания материал и увеличава авторитета на учителя. Чрез тях учащите започват да вярват в практическия опит и се създава чувство за експертиза на учителя. Примерите ни позволяват да говорим от СОБСТВЕНИЯ СИ ОПИТ, а не защото „така е написано в дебелия книги“. Историите са прост начин да визуализираме абстрактна теоретична информация. Демонстрацията на теория чрез истории създава ясна картина в мозъка на учащите на това какво се описва в теоретичния модел.

От векове хората са използвали истории, за да предават знание. Когато информацията е поставена в контекста на история тя се предава на слушатели или читателя по уникален начин. Според презентатора на тази сесия нови изследвания показват, че 70% от това, което научаваме е възприето чрез разказване на истории.

5. Историите карат хората да ги е грижа

Когато познавате аудиторията си, с нейните болки, неудоволетвореност и радости, историите ви могат да отразят нейните емоции и опит. Когато учащите започнат да виждат себе си в историята и да се идентифицират с нея те започват да се интересуват от нея. Нанси Дуарте, автор на Resonate, твърди че историята служи като момент на емоционално обръщение.



6. Историите надскочат заобикалящата ни среда

Доброто разказване на истории може да пренесе учащите от техните задушни учебни стаи или офиси в приключенския свят, далечно от работното място. В тази подменена реалност мозъкът става по-отворен да възприема и да мисли по нови начини. Това е идеалната позиция, в която той учи.

7. Историите са мотивиращи

Историите могат да мотивират аудиторията за постигане на учебна цел. Те са идеални за обучения за отношение, защото когато аудиторията е мотивирана, няма нужда да бъде убеждавана. Една окуражителна история може да вдъхнови всеки да предприеме действие.



8. Хората отделят време за истории

Забелязвали ли сте, че дори и най-заетите хора спират, за да послушат нечия история или да разкажат такава? Историите са това, заради което хората са привлечени от книги, филми и клюкарски списания. Ако искате да задържите вниманието на аудиторията, вероятно е да успеете с разказване на истории.

9. По-вероятно е да се сподели история

Поради факта, че сме толкова привикнали с историите, обичаме да ги споделяме. Те са като примамки, които улавят хората и се предават от един на друг. Ако имате съмнения, проверете хилядите Фейсбук истории (<http://www.facebookstories.com/>). Там хората споделят как използват Фейсбук и какво значение има за живота им. Имате ли нужда да разпространите информация за нещо? Сложете я в история и вижте дали се споделя.

10. Историите придават значение на данните

Many people perceive data as meaningless numbers.

Много хора приемат данните като нищо незначещи числа. Това се случва, когато те не се свържат с нищо важно от техния опит. Когато данните се сложат в контекст на история, те оживяват. Един от най-известните примери е презентацията на Ханс Ролинг.

(<https://www.youtube.com/watch?v=jbkSRLYSajo>). Ако още не сте я гледали, отделете и 4 мин.

Източник: <http://thelearningcoach.com/elearning2-o/why-you-need-to-use-storytelling-for-learning/>

СЕДЕМ НАЧИНИ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАТО ОБУЧИТЕЛНИ ИНСТРУМЕНТИ

Визуалният образ в ръцете на художника е само средство, за да се предизвика менталния образ.

Рой Уилямс

Визуализацията може да е силен обучителен инструмент. Обучителите могат да я използват, за да ангажират стратегически, вдъхновяват и образоват учащите и да им създават забавни и вълнуващи преживявания.

Ако нямате технологичните средства, като проектор или камера, отпечатването на снимки и даването им на учащите е също толкова ефективно. „Понякога отпечатвам колекция от снимки, слагам ги в плик и ги давам на учениците си, за да ги разделят в категории по техен избор“. Тази учебна стратегия ги окуражава да стигнат до по-високо ниво на мислене, като синтез, оценка и оправданост (вж. Таксономия на образователните цели) за да могат да разпределят снимките в специфични групи.

Разбирането ми е, че има много различни идеи, които да интегрирате визуално в темата си. По-долу са любимите ми начина за използване на визуализация в класната стая:

1. за да разкаже история за определен човек или събитие;
2. за започване на разговор;
3. за стимулиране на проучване;
4. за да достигна до визуално учещите;
5. за да достигна до предизвикателно учене;
6. за оценка.

Ще ви дам примери, за това как използвам визуалните материали в уроците си. Ще моделирам учебната стратегия „Обучение, базирано на картини“, използвайки наръчника на Библиотеката на Конгреса, (<https://www.loc.gov/>).

Обучението, базирано на картини е страхотно за стимулиране на проучвания. Показвам тази снимка на учениците ми и ги карам да я разгледат, да разсъждават върху нея, да задават въпроси и да я проучат в групите си.



*Wired.com: <http://tinyurl.com/lccdmb>

Текстът по-долу е предоставен от [Teacher's Guide: Analyzing Primary Sources](#), Library of Congress: LOC.gov/teachers

Наблюдавайте: Нека учащите да идентифицират и забелязват детайли:

- Какво е първото нещо, което забелязвате?
- Намерете нещо малко, но интересно;
- Какво забелязвате, което не очаквахте?
- Какво забелязвате, което не можете да обясните?
- Какво забелязвате сега, което не забелязахте по-рано?

Рефлектирайте: Окуражете учащите да създават и изпитват хипотези за източника:

- Откъде мислите, че е дошло това?
- Защо някой го е направил според вас?
- Какво се е случило, когато е било направено?
- Каква е била аудиторията му?
- Какви средства са били използвани за направата му?
- Защо създаването му е било важно според вас?
- Какво научихте от изучаването му?

Питайте: Накарайте учащите да задават въпроси, които да ги доведат до още повече наблюдения и разсъждения

- За какво се чудите...
- Кой?
- Какво?
- Кога?
- Къде?
- Защо?
- Как?

Източник (адаптирано по): [Bradley Lands](#); *The Landscape of Learning* - <http://www.thelandscapeoflearning.com/2011/12/how-to-use-visuals-as-teaching-tools.html>;

ОБУЧЕНИЕ С НАГЛЕДНИ МАТЕРИАЛИ

Една снимка казва повече от хиляда думи

Да накараме учащите да останат мотивирани и активно да участват в занятията си може да е предизвикателна задача. Съществуват обаче някои прости стратегии, които можем да използваме, за да увеличим интереса им и да задържим вниманието им. По вероятно е да ги окуражим и да провокираме активното им участие ако използваме визуални стимули. Така също Задоволяваме нуждите на **различните стилове на учене**.

Ще разгледаме три различни типа визуални ресурси:

- **Комикси**
- **Рисунки**
- **Онлайн аудио/видео (АВ) ресурси**

ИЗПОЛЗВАНЕ НА КАРИКАТУРИ

Използването на хумор в клас е „ценно средство за преподаване, с което се създава благоприятна обстановка за учене в класната стая“ (Кер, 1999). Един от начините е чрез използването на карикатури.

Има много ползи от използването на карикатури, защото те могат да:

- мотивират учащите да се ангажират с темата;
- предизвикат интерес по дадена идея или тема;
- провокират и поддържат вниманието;
- укрепят аналитичните умения и уменията за критическо мислене;
- дават представа за света около нас и помагат на учащите да мислят "извън кутията";
- насърчават учащите да използват въображението си;
- помагат за тълкуването на смисъл, който трудно се обяснява по друг начин;
- карат учащите да се смеят и усмихват, което може да облекчи стреса и тревожността;
- помагат на учителите да изградят по-близко разбирателство с учащите, чрез възможността да се смеят заедно;
- помагат на учащите да съхранят информация чрез визуален и запомнящ се стимул.

КАК ДА ИЗПОЛЗВАМЕ КАРИКАТУРИ

Да вземем като пример тази карикатура. Той може да се използва:

- За „стопяване на леда“ към урока/лекцията;
- като енерджайзър, за промяна на фокуса;
- за да се инициира дискусия в класната стая и дебат за етичните въпроси, свързани с научните изследвания;
- да се въведе нова концепция или да засили подходяща гледна точка на преподаване например, че изследователи не трябва да бъдат повлияни.

Можете също така да накарате учащите да:

- създават свои собствени надписи към подходящи карикатури;
- напасват надписи към набор от карикатури;
- анализират езика на надписите;



"Вече си написах изследването, затова ми е толкова трудно да получа правилните данни."

- анализира различна културно и/или социално поведение;
- отразяват текущите събития.

КЪДЕ ДА НАМЕРИМ ПОДХОДЯЩИ КАРИКАТУРИ?

Има много професионални сайтове за карикатури за образователни цели. Някои от тях са защитени с авторски права, така че се уверете, че сте се запознали с условията за ползването им:

<http://www.benitaepstein.com/index.html>

<http://www.sciencecartoonsplus.com/pages/gallery.php>

<http://www.cagle.com/teacher/>

http://www.cartoonstock.com/directory/h/higher_education.asp

ИЗПОЛЗВАНЕ НА РИСУНКИ

Д-р Оливия Лиънг от Факултета по счетоводство споделя как използва рисунки, за да предаде на учениците си абстрактни идеи и концепции.

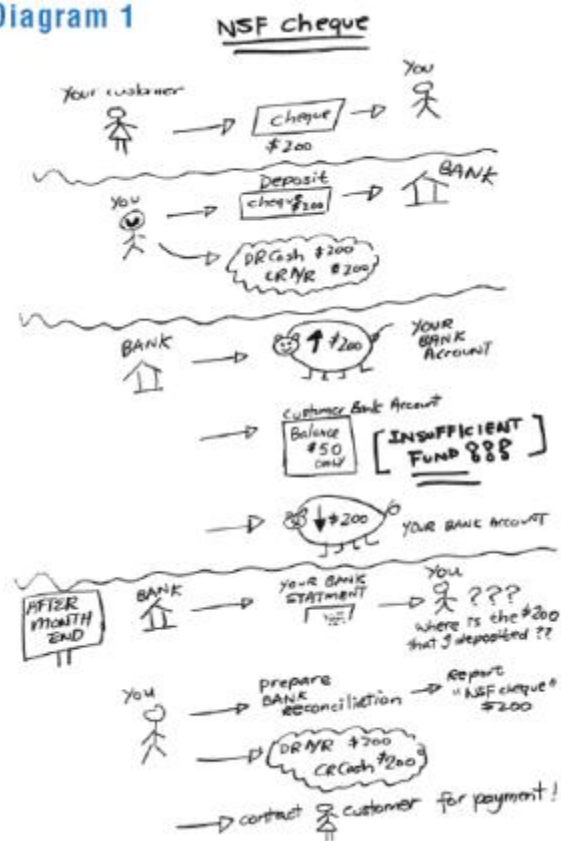
Освен предоставянето на информация нашата цел е да увеличим интереса на учащите и да подпомогнем страничното им мислене. Как да ги задържа заинтересовани и мотивирани в класната стая, особено когато темите не са лесни за разбиране от тяхната перспектива?

За да представя ефективно на учащите абстрактна концепция или теория използвам следните 4 стъпки:

1. Въвеждам терминологията преди самата теория;
2. Описвам процедурата и средата, в която теорията се прилага;
3. Илюстрирам формулировката на теорията;
4. Организирам материала и изследвам отвъд теорията.

За всяка стъпка си приготвям рисунки на ръка, за да подпомогна ученето и да възбудя интереса и въображението на учащите. Представям ви няколко примера за рисунки, използвани за всяка от горните стъпки в някои от часовете ми по финанси и счетоводно управление.

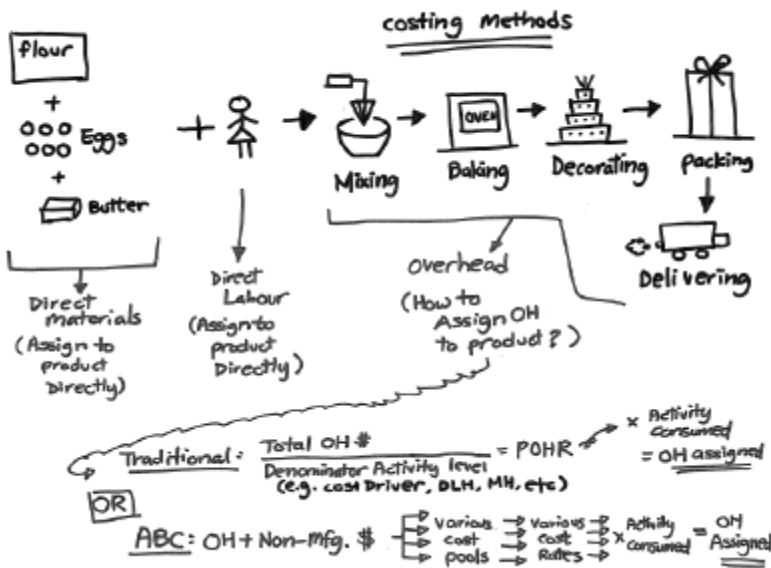
Diagram 1



Диаграма 1 е комикс история за банковата активност. Много студенти не са запознати с вътрешните банкови процедури, камо ли пък с ефекта им върху счетоводните сметки на фирмата. С рисунката можем да запознаем студентите с новите бизнес процедури и да увеличим интереса и любопитството им към темата.

Диаграма 2 е илюстрация на производствена линия на виртуелен магазин за торти, който заедно със студентите ми управляваме в часа по управленско счетоводство. Тази илюстрация не само ги запознава с производствения процес във фирма за производство, но им помага да идентифицират различни производствени разходи и да визуализират как тези разходи могат да бъдат разпределени във всяка

Diagram 2



произведена бройка според различните теории за разходите. Много студенти намират за по-лесно да рефлектират и мислят „извън картината/кутията“ и да изследват непознати алтернативи с помощта на илюстрация.

Не е необходимо да сте талантлив илюстратор, за да използвате рисунки ефективно в класната стая. Ключовият фактор за успех е да накарате учащите да се ангажират с рисунките ви, да ги окуражите да си представят и визуализират, това което е на рисунката и най-важното това, което

не е на нея.

ИЗПОЛЗВАНЕ НА ОНЛАЙН АУДИО/ВИДЕО РЕСУРСИ

Д-р Амар Мабуб, гост лектор в CituU, споделя как използва онлайн A/B ресурсите:

Малко неща могат да привлекат вниманието на учащите така, както планираното използване на онлайн A/B ресурси в преподаването ни. Днес учащите прекарват значително време онлайн. Ние също можем да използваме мрежата, за да намерим полезни ресурси, които да вградим в дейностите и да интегрираме в собственото си преподаване.

През годините съм използвал онлайн A/B ресурсите за постигане на различни цели. Чрез тях учащите:

- Започват да мислят по темите, които ще им бъдат представени;
- В час разбират темата по-добре, чрез осигуряване на достъп до нея чрез използването на различни модалности и технологии;
- Виждат как една и съща тема може да бъде разбрана, описана и обяснена по различни начини;
- Изследват приложението на определена тема в реалния живот;
- Виждат как другите представят идеите си, чрез използването на различни A/B и други ресурси;
- Развиват способностите си за критическо мислене;
- Виждат, че ученето е забавно!

Можете да постигнете тези цели, чрез използването на различни активности, които са приложими за курса, които преподавате. Ще ви дам пример с активност, която работи за мен в курса по „Световни английски езици“, където искам студентите ми да разберат как изучаваме фонологичните (звуките) разлики между англоговорящите по света. Карам студентите ми да:

1. Посетят архива на говорни акценти (<http://accent.gmu.edu/searchsaa.php>) и да изпълнят кратко задание;
2. Чуват англоговорящи от два различни района на света и да разгледат транскрипции на текстовете, предоставени на страницата;

3. Направят списък с разликите между двата записа в работен формат.
4. Сравнят откритията си с колегите си. След това продължаваме с моята част от лекцията.

Тази кратка дейност как да използваме А/В онлайн ресурсите въвежда учащите в някои ключови идеи, които покривам в лекцията си и ги държи ангажирани към темата. Това кара учащите да се ангажират с текстовете по начини, които са им познати и ни помага обучението да е успешно.

„Видеопродукцията в класната стая позволява развитието на медийна грамотност, умения за мислене от по-висок клас, обучителни преживявания и, преживявания базирани на проекти, релевантни на истинския живот и допринася за по-дълбоката свързаност с учебния материал, който се изследва. (Никос Теодосакис, 2002)

ОЩЕ ПРИМЕРИ КАК МОГАТ ДА СЕ ИЗПОЛЗВАТ ВИДЕО РЕСУРСИТЕ

- Покажете истински житейски ситуации, за да подсилите техниката на задаване на въпроси, комуникационните умения, уменията за преговори и презентации, напр. интервю за работа, медицинска консултация с пациент, управленски ситуации и групова работа, продавач и клиент.
- Покажете научни или лабораторни експерименти, за да помогнете на учащите да следват и разберат полесно процедурите;
- Накарайте учащите да намерят или да създадат техен собствен YouTube;
- Използвайте видео, за да илюстрирате учебното съдържание или концепции.

Източник (адаптирано по): *Teaching Ideas Gallery – A collection of teaching ideas* - <https://sites.google.com/a/gapps.cityu.edu.hk/gallery/issue003>

Във всеки истински човек, се крие по едно дете, което иска да играе

Фридрих Ницше

Използвани публикации:

1. Council of Europe and European Commission, (2002): T-Kit on Training Essentials - <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials?inheritRedirect=true>
2. Helmut Fennes and Hendrik Otten (2008): Quality in non-formal education and training in the field of European youth work - <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1615/TrainingQualityandCompetenceStudy.pdf>
3. T-kit 12 - Youth transforming conflict - Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex, <http://book.coe.int>, ISBN 978-92-871-6776-7, © Council of Europe and European Commission, October 2012; - <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-12-youth-transforming-conflict?inheritRedirect=true>
4. Developing Facilitation Skills - A Handbook for Group Facilitators - Patricia Prendiville; Updated December 2002; New Edition 2008; ISBN 978-1-905485-67-3
5. Compass Manual for human rights education with young people - http://www.coe.int/t/dg4/eycb/Source/Compass_2012_FINAL.pdf
6. Experiential Learning: A Best Practice Handbook for Educators and Trainers - <http://www.amazon.com/Experiential-Learning-Practice-Handbook-Educators/dp/0749444894>

7. European Training Strategy in the field of Youth - <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainingstrategy/>
8. An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering - A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities - <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2444/Investing%20and%20Empowering.pdf>
9. Competence Model for trainers in the youth field to work at international level - <https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/europeantotstrategy/trainercompetences/>
10. Policy Paper on NonFormal Education: A framework for indicating and assuring quality - https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2490/0009-08_NFE_FINAL.pdf
11. The eight key competencies for lifelong learning: An appropriate framework within which to develop the competence of trainers on the field of European youth work or just plain politics?, Hendrik Otten and Yael Ohana (2009) - https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf
12. Quality Youth Work - A common framework for the further development of youth work. Report from the Expert Group on Youth Work Quality Systems in the EU Member States - http://ec.europa.eu/youth/library/reports/quality-youth-work_en.pdf

Препоръчана литература:

1. The Element – Ken Robinson - <http://www.amazon.com/The-Element-Finding-Passion-Everything/dp/0143116738>
2. Lateral Thinking: Creativity Step by Step - Edward de Bono - <http://www.amazon.com/Lateral-Thinking-Creativity-Perennial-Library/dp/0060903252>
3. The 7 habits of highly effective people - Stephen R. Covey - <https://www.stephencovey.com/7habits/7habits.php>
4. Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers - Dave Gray - <http://www.amazon.com/Gamestorming-Playbook-Innovators-Rulebreakers-Changemakers/dp/0596804172>
5. Man's Search for Meaning - Viktor Frankl - <http://www.amazon.com/Mans-Search-Meaning-Viktor-Frankl/dp/080701429X>
6. Nonviolent Communication: A Language of Life - Marshall B Rosenberg - <http://www.amazon.com/Nonviolent-Communication-A-Language-Life/dp/1892005034>
7. Change Your Thinking, Change Your Life: How to Unlock Your Full Potential for Success and Achievement - Brian Tracy - <http://www.amazon.com/Change-Your-Thinking-Life-Achievement/dp/0471735388>
8. The Way of Council - Jack Zimmerman - <http://www.amazon.com/The-Way-Council-Jack-Zimmerman/dp/1883647053>
9. Emotional Intelligence - Daniel Goleman - <http://www.amazon.co.uk/Emotional-Intelligence-Matter-More-Than/dp/0747528306>
10. Start with why - Simon Sinek - <http://www.amazon.com/Start-Why-Leaders-Inspire-Everyone/dp/1591846447>
11. Experience and education - John Dewey - <http://www.amazon.com/Experience-And-Education-John-Dewey/dp/0684838281>
12. Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice - http://www.amazon.com/Multiple-Intelligences-Horizons-Theory-Practice/dp/0465047688/ref=asap_bc?ie=UTF8

Препоръчано видео:

1. Top documentaries - <http://topdocumentaryfilms.com/>
2. The school of life – Youtube channel - <https://www.youtube.com/user/schooloflifefchannel>
3. Ultimate camp resource – Youtube channel with lots of videos - <https://www.youtube.com/user/ultimatecampresource>
4. How We Learn - Synapses and Neural Pathways - <https://www.youtube.com/watch?v=BEWg8TeipfQ>
5. Character Education with Outward Bound (Outdoor education) - <https://www.youtube.com/watch?v=FFoW-rbXegU>
6. Democratic schools: Imagine a School...Summerhill - <https://www.youtube.com/watch?v=ZE2oyIESsY4>
7. The Forbidden Education – documentary - <https://www.youtube.com/watch?v=1RBBVL1Sah0>
8. Billions in Change Official Film - <https://www.youtube.com/watch?v=YY7f1tgy9a0>

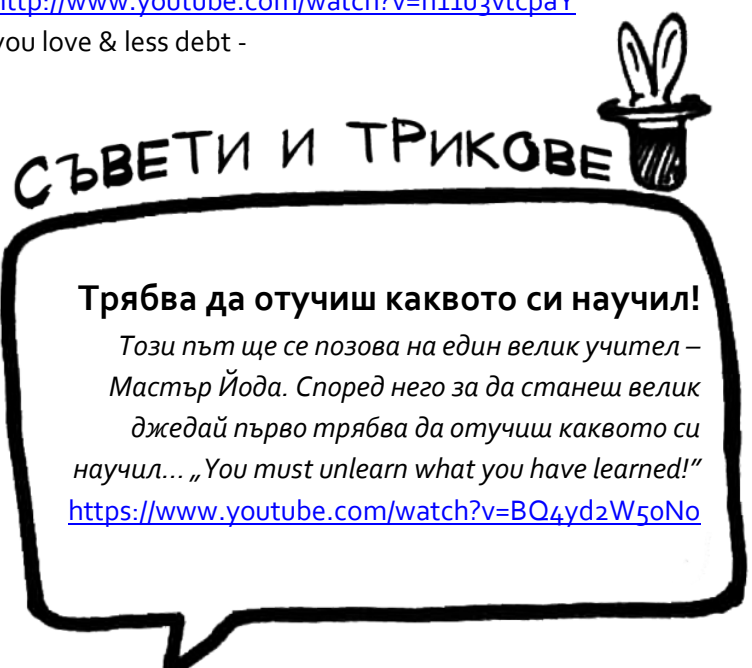
9. Ken Robinson on Passion - <https://www.youtube.com/watch?v=-M8Hl5MUr8w>
10. TED-ED – Lessons worth sharing - <http://ed.ted.com/>

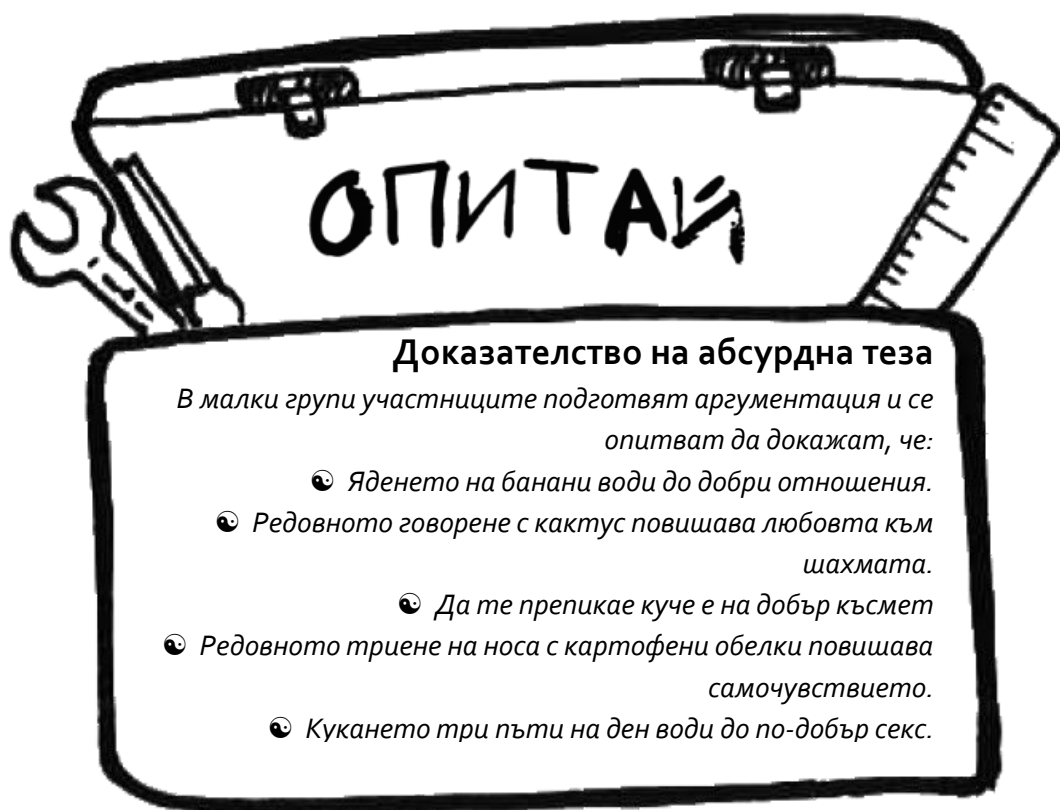
Препоръчани интернет страници:

1. Take free online classes from 120+ top universities and educational organizations - <https://www.coursera.org/>
2. Resources, tools, and solutions for teachers, administrators, and parents. - <http://www.edutopia.org/>
3. The Heroic Imagination Project (HIP) is a nonprofit organization that teaches people how to take effective action in challenging situations. - <http://heroicimagination.org/>
4. Ultimate camp resource (collection of games and outdoor activities) - <http://www.ultimatecampresource.com/>
5. Salto Tool Box Hundreds of useful tools for learning - for youth work and training activities - <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/>
6. Solution Focused Therapy - http://www.sfbta.org/about_sfbt.html
7. SALTO Educational Tools Portal - <http://educationaltoolsportal.eu/platform/>

Препоръчани TED talks:

1. Sugata Mitra: Kids can teach themselves – 2007 - http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_shows_how_kids_teach_themselves
2. Sugata Mitra: The child-driven education – 2010 - http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education
3. Sugata Mitra - Build a School in the Cloud – 2013 - http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud
4. Ken Robinson - Do schools kill creativity? – 2006 - http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
5. Ken Robinson - Bring on the learning revolution! – 2010 - http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution
6. Ken Robinson - How to escape education's Death Valley – 2013 - http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
7. Kiran Sethi - Kids, take charge – 2009 - http://www.ted.com/talks/kiran_bir_sethi_teaches_kids_to_take_charge
8. Annie Murphy Paul - What we learn before we're born – 2011 - http://www.ted.com/talks/annie_murphy_paul_what_we_learn_before_we_re_born
9. Logan LaPlante: Hackschooling makes me happy - <http://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY>
10. Jullien Gordon: How to graduate college with a job you love & less debt - <https://www.youtube.com/watch?v=2gtJAgc54RA>





Тази публикация е с НЕКОМЕРСИАЛНА ЦЕЛ

Използвайте я

БЕЗПЛАТНО

Разпространявайте я

БЕЗПЛАТНО

Популяризирайте я

БЕЗПЛАТНО

Правете света по-добър

БЕЗПЛАТНО

Благодаря на всички участници, приятели, колеги и обучители за подкрепата, вдъхновението и помощта за създаването на този наръчник. Благодаря на всички, които ми помагаша и подкрепяха по пътя. Най-вече благодаря на Богдан и Елени. 😊

Огнян Гъдуларов

КОНТАКТИ

Огнян Гъдуларов, обучителен експерт, България – ogi@gudevicalearning.net

Богдан Романица, обучителен експерт, Румъния - romanica.bogdan@gmail.com

Проектът се осъществява с подкрепата на Европейската комисия.

Настоящата публикация отразява единствено позицията на авторите. Комисията не може да бъде подведена под отговорност за каквато и да било употреба на информацията в нея.



Този продукт е лицензиран с Creative Commons Attribution 4.0 International License. За да видите копие от лиценза, посетете <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> или изпратете писмо до Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.