

## „Модерната“ методика на обучението по география – избрани модели

Мая Василева

СУ „Св. Климент Охридски“, София, бул. „Цар Освободител“ 15

e-mail: [mayawasileva@abv.bg](mailto:mayawasileva@abv.bg)

**Абстракт:** „Целите на географското образование се постигат чрез дейност и на базата на мотиви“ – се казва в актуалната дидактика на географията в България (Цанкова, 2005:27). Какво означава това за процеса на обучението по география на практика? – проблематизиране и дейностна ориентация, променени роли на „актьорите“, хетерогенност, компетентностна ориентация, диференциране и индивидуализиране.

В настоящия доклад се позоваваме на опита от страни с развити образователни системи, тъй като у нас все още няма утвърден методически модел, отразяващ посочените претенции. Разглеждаме някои от най-актуалните модели в тези страни и търсим възможностите за адаптирането им в нашето географско образование.

**Ключови думи:** география, дидактическо моделиране, методика на обучението по география

Както вече отбелязахме (вж. абстракта) географското образование в България е изправено пред редица предизвикателства, а в практиката все още няма внедрен и утвърден методически модел, който да се „справи“ с тях. Затова ще черпим от опита на страни с развити образователни системи, като изведем актуални техни модели и потърсим възможностите за адаптирането им в обучението по география у нас.

Избрали сме: *кооперативното учене, самоорганизираното учене* (като системен подход) и *ученето и работата по собствена воля и на собствена отговорност*, защото и трите модела:

- активират учениците, развиват тяхната самостоятелност, насочват ги да поемат собствена отговорност;
- изграждат предметно-тематичната компетентност (географската грамотност), но в същото време развиват компетентността за учене (учат учениците на учене);
- разтоварват учителя;
- отличават се със засилена дейностна ориентация;
- дават възможност за прилагане на специализирани (географски) подходи.

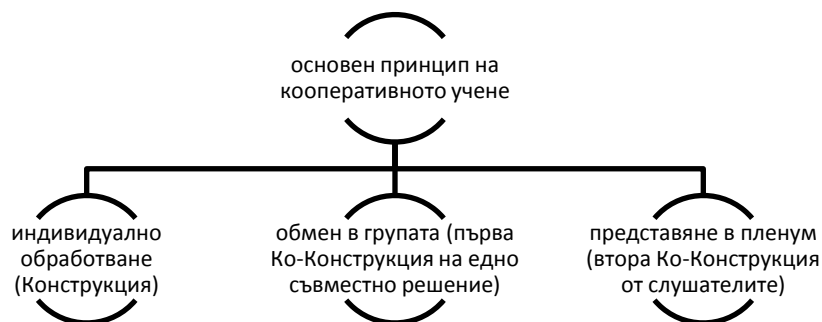
За да се отговори на въпросите - Как посочените модели биха повишили качеството и ефективността на обучението по география? и Как биха могли да бъдат адаптирани в географското образование? - са необходими сериозни и задълбочени изследвания. Затова в рамките на един доклад не можем да претендираме за изчерпателност. Тук ще маркираме основните идеи на моделите в най-общ план, а всеки модел ще бъде разгледан обстойно впоследствие в самостоятелна публикация.

### *Моделът на кооперативното учене*

Погрешно е схващането за кооперативното учене, според което става дума за определен метод на обучение или дори за набор от методи. То бива ограничавано до определено учебно съдържание или определени учебни ситуации. Тук приемаме дефиницията на Brüning/Saum, според която кооперативното учене е цялостна концепция за успешно обучение по всеки учебен предмет. Като гъвкав модел то се простира във всички фази на обучението/урока, позволявайки интегрирането и реализирането на силните страни на отделните форми и методи на обучение – самостоятелна работа, кооперативна работа, презентирание на резултати, същевременно директното обучаване на учителя, изложението на учебния материал посредством обяснително-илюстративния метод, или отворените форми на учене. В кооперативното учене не само, че може всичко посочено да бъде интегрирано, в него могат да бъдат съобразени и различните сфери на ученето (когнитивна, персонална, социална, методическа).

Основният принцип на кооперативното учене и „ключът“ към преподаване в обучението (по география), активиращо учениците е преминаването през трите стъпки: „мислене – обмен – представяне“ (Фиг. 1). Затова и процесът на обучение като мозайка се подрежда винаги по различен начин, в една „активираща учениците драматургия“ (Фиг. 2). Основната идея е стимулирането на социалната и персоналната компетентност, високата степен на когнитивно активиране на учениците.

Ако ученето се осъществява в индивидуалната памет на учащия се, то ученикът винаги трябва да е получил възможността да изведе своите налични ментални структури знания, да е получил възможността да обвърже и обедини с тях новото знание/новата информация. За процесът на обучение това означава, че ученикът на първо място трябва да намери собствено решение на поставената задача. Или казано с други думи – нито един урок не бива да започва без фаза на самостоятелна работа.



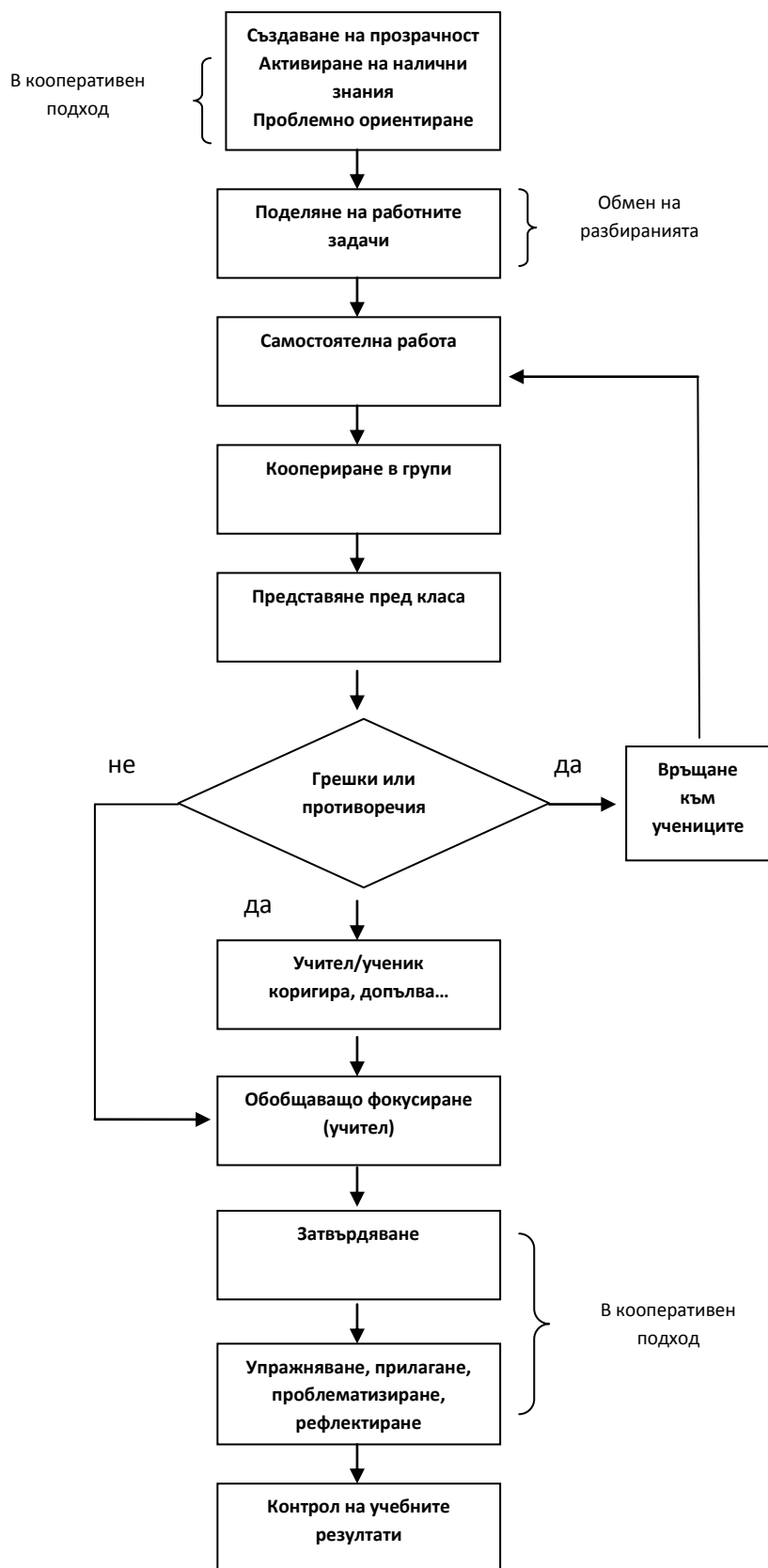
Фиг. 1: Основен принцип на кооперативното учене (Brüning/Saum, 2011:6)

От методическа гледна точка много полезно е в тази фаза учениците да отбелязват мислите си писмено. Редица са основания за това: насочват се към точност, конкретност и стриктност в разсъжденията, предотвратяват се отклоненията. И нещо много важно – в тази фаза учениците получават възможността да поемат своята собствена отговорност в процеса на обучението.

Относно обменът във фаза коопериране – тук всички ученици биха могли да дороботят своите резултати, а не да се оттеглят, както е при традиционното разглеждане на проблемен въпрос в обучението по география. След индивидуалната фаза винаги трябва да следва време за коопериране, защото ученето винаги е и социален процес. И „овладяването на знанията се постига предимно чрез интеракция с другите“ (Mandel, 2010:21). „Кооперирането в повечето случаи е същинския плодотворен момент в учебния процес“ (Brüning/Saum, 2011:6). Основанията са многобройни:

- По време на кооперирането на повърхността излизат индивидуалните знания, собствените мисловни структури. Учениците споделят своите резултати, получени от самостоятелната им работа, срещу което получават обратна връзка от съучениците си. По-важното в случая е, че при кооперирането (обсъждането в групата) разсъжденията биват доразвивани и прецизирани.
- Тук учениците отново се активират ментално, те обмислят внимателно своите резултати, стремят се да изразят ясно и разбираемо своите разсъждения, да намерят адекватната формулировка.
- Представените резултати стават обект на обсъждане в малките групи. Тъй като учениците работят по едни и същи задачи е възможно сравнението на разбиранията с тези на другите, поставянето на обратни въпроси, допълването, коригирането между членовете в групата. Често пъти се налага учениците наново да се занимават с проблемното положение, при необходимост да се отстранят неясноти и противоречия в резултатите. Всички членове на групата биват обвързани в един активен учебен процес. Именно възникналите в разговора противоречия предразполагат към водене на дискусия. Тяхното разрешаване задвижва учебния процес напред. Въз основа на индивидуалните решения се образува един съвместен модел, една т.нар. "Ко-Конструкция" (Фиг. 1).
- При кооперирането не само противоречията водят ученето напред. Често пъти учениците се учат от модела, предложен от техните съученици. Тук всяко предложение или резултат се смята за възможен модел, който лесно може да бъде интегриран в собствения познавателен модел.
- Фазата на кооперирането има важно значение и на фона на по-силното индивидуализиране на учебния процес. Тъй като знанията не се придобиват еднотипно от всички ученици, а индивидуално, учителят трябва да създава учебната ситуация, която да подтиква към обмен между учениците (von Salden, 2009:18).

Следователно, едно обучение/урок, където след индивидуалната работа не следва коопериране не е напълно реализирано. Един учебен разговор, дори и професионално ръководен от учителя не би могъл да постигне активирането на всички ученици. Това е още едно предимство на кооперативното учене пред фронталното обучение, да не говорим за стимулираните социална и персонална компетентност, които са също така значими, както и високата учебна ефективност.



Фиг. 2: Драматургия на урока (Brüning/Saum, 2011:8)

След кооперативната фаза учениците представят своите резултати пред класа, правят сравнение с презентираните. Така се стига до съгласие, но със сигурност и до различия, което следва да бъде обсъдено. В този процес на обработване и

дискусията относно презентациите, учениците съставят отново съвместни модели–знания. Затова тук се говори за втора Ко-Конструкция (Фиг. 1). Как, обаче да се подходи, когато резултатите в презентациите си противоречат? Обикновено противоречията се изглаждат в учебен разговор и се търси отговор на въпроса - Кое решение е вярното, по-доброто или е по-адекватното? Този подход се налага предвид претоварената УП и ограниченото учебно време, дори и да не е най-ефективният. Много по-добър резултат ще бъде получен, когато учениците обработят противоречието отново в самостоятелна работа, последвана от коопериране, когато се опитат сами да го разрешат. Това е особено важно, ако се отнася до детайл от презентационната фаза, който се явява сърцевината на урока. В заключителната презентация учениците често сами откриват грешката в първите резултати. Подходът не само гарантира високата когнитивна активност, но и насочва към самостоятелното боравене с проблеми, което е от особена важност.

След като учениците - възможно най-самостоятелно – са разработили решението, логично е учителят да обобщи резултатите в края на часа. Като експерт той може да изведе съвсем ясно „основната нишка“ в учебния процес. Не е необходимо да се повтарят приносите на учениците, по-скоро тук е важно да се акцентира върху резултата от взаимодействието в учебния процес. Обвързването, групирането, обединяването на резултатите има фокусираща функция. Учениците виждат своите собствени мисловни структури още веднъж, при това представени в цялостна взаимовръзка. Липсващите знания в работната памет на учениците се връщат отново в съзнанието им. Често пъти едва сега те разбират „цялостната картина“.

В заключение ще кажем следното: Който търси обучение, в което всички ученици едновременно да са активирани когнитивно, той ще намери в модела на кооперативното учене научнообоснованата и приложимата „драматургия“ за това (втч. за обучението по география). И макар да се препоръчва експериментиране с посочената драматургия, винаги трябва да се спазват трите стъпки: „мислене-обмен-представяне“.

#### *Моделът на самоорганизираното учене*

За концепцията на самоорганизираното учене съществуват многобройни определения. Тук се приема дефиницията на Herold/Landherr, според която става дума за „системен подход към обучението“, не просто за метод или набор методи, а за „цялостна, целенасочена система на преподаване и учене“. Самоорганизираното учене не е абстрактна научна концепция, а подход с практическа насоченост към настоящата реалност в училище, предлагащ възможността учениците да упражняват самостоятелно стъпка по стъпка работа на собствена отговорност. Същевременно на учителите се предлага променена роля – от доминиращия източник и посредник на знанията в учебен съветник.

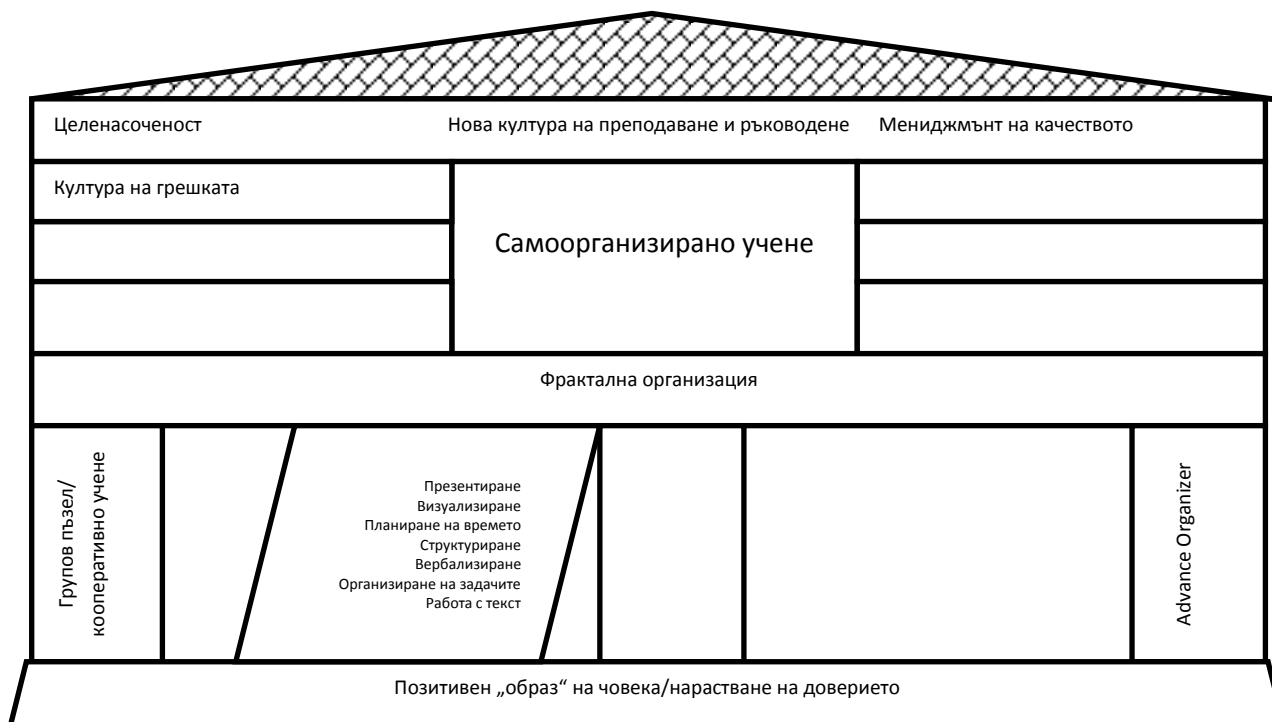
Какви са целите на самоорганизираното учене?

- Да се развие самостоятелността на учениците посредством изграждането на тяхната методическа компетентност и компетентността им за учене;
- Да се създаде социалната среда за учене в обучението посредством съгласуване на самостоятелна и групова работа в процеса на обучение;
- Да се задълбочат знанията и уменията на учениците посредством целенасочено обвързване на предметно-тематичната и междупредметната компетентност;
- Учениците да поемат отговорността за собственото учене;
- Да се развие компетентността за работа по проекти в рамките на учебно-тематични области.

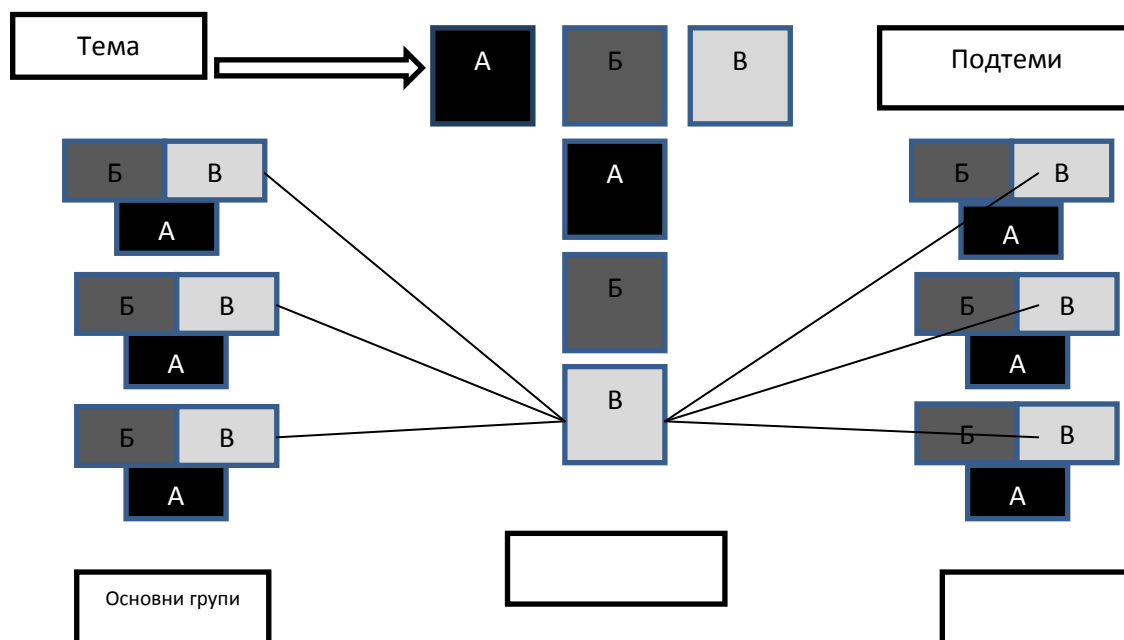
Макар сред учителите все още да битува схващането, че самостоятелността на учениците се развива с напредването на възрастта, актуални изследвания показват, че това не е така. На този фон самоорганизираното учене търси начина посредством организационни иновации да постигне системна промяна на дейността в процеса на обучение, в полза на все по-високата ученическа активност (Herold/Landherr, 2003:29). Разбира се не е възможно да се въведе самоорганизираното учене от днес за утре, то трябва да „израстне“, учителите и учениците трябва да придобият способността да работят с него. Конкретно в случая можем да започнем с представянето на неговата дидактико-методическа основа (Фиг. 3).

Ясното структуриране в модела на самоорганизираното учене се основава на три „стълба“ – груповия пъзел, Sandwich-принципа и Advance Organizer-а.

Груповият пъзел се смята за основен организационен принцип, с чиято помощ учениците привикват към поемането на отговорността в процеса на работа. Те отговорно се заемат с поставената задача предвид факта, че от дейността на която и да е група зависят резултатите на всички останали (вж. Фиг. 4).



Фиг. 3: Дидактико-методическа основа на самоорганизираното учене (по Herold/Landherr, 2003)

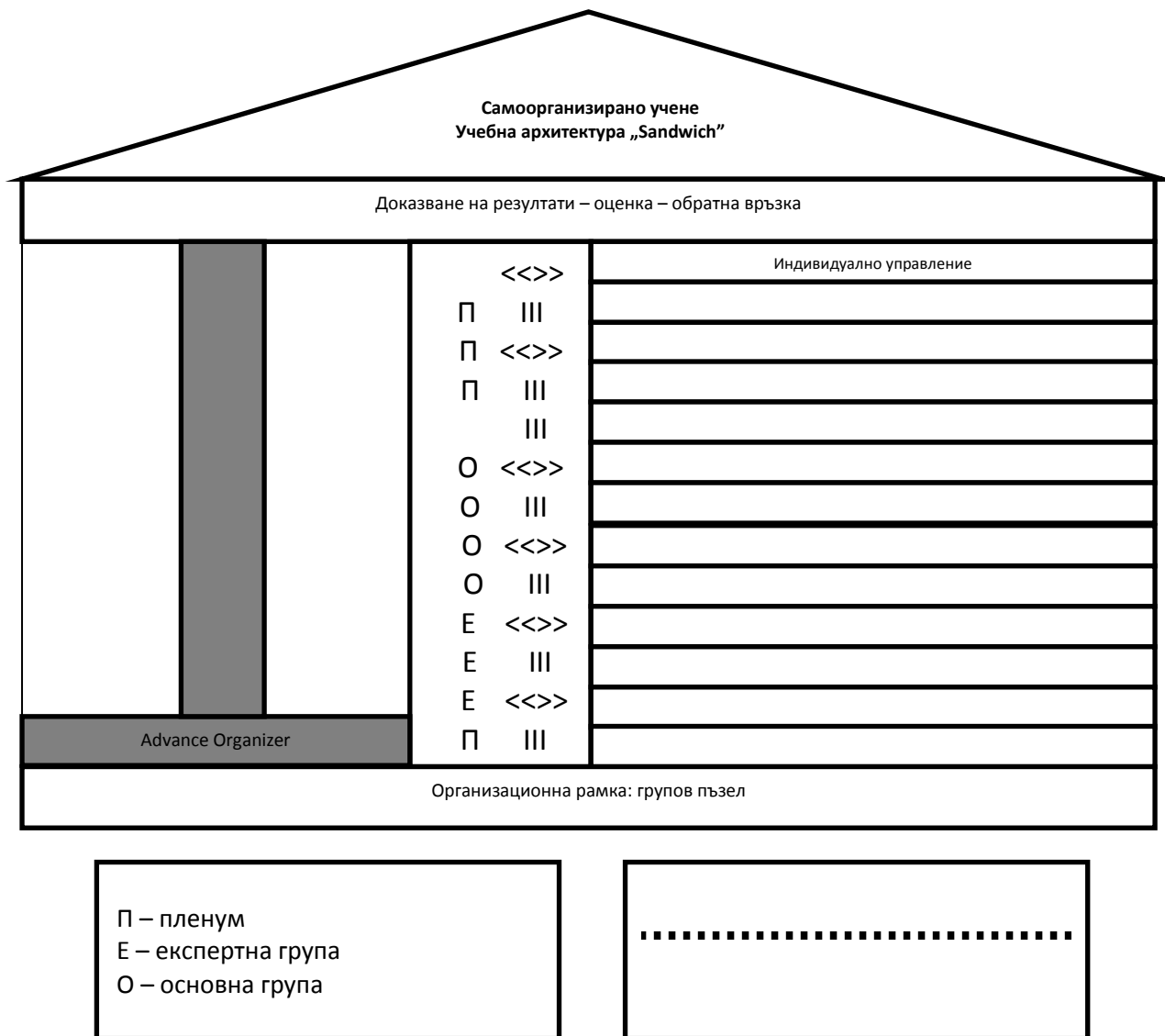


Фиг. 4: Групов пъзел (големината на основните групи съответства на числото на подтемите)

В основната група всеки ученик взема отношение/решение по подтемата, която впоследствие ще бъде обработвана от експертната група. Резултатите на „експертите“ се документират, напр. на информационно табло/дъската и те се превръщат във водещата идея на работата в основните групи. Обратната връзка, връщането към основната група (въз основа Sandwich-принципа) осигурява възприемането на знанията и задълбочаването в новото учебно съдържание.

Учебното/урочното конструиране според Sandwich-принципа се осъществява посредством системната смяна на колективни и индивидуални работни фази в процеса на обучението. Изборът на методите на работа се определят от конкретните цели на урока. Така, напр. „аранжментът“ на урока може да включва методи като партньорско интервю, сценарий, „за и против“, ролева игра, контролиран диалог, а в същото време – изложение на учителя, презентация и

реферат. Sandwich-принципът е научно обоснованата организационна структура, комбинираща различни методи в процеса на обучението (Фиг. 5).



Фиг. 5: Sandwich – къщата (no Herold/Landherr, 2003)

Advance Organizer-ът е подготвителна организационна помощ за самоорганизиран учебен процес. Като „карта на ученето“ той представя предстоящото обработване на учебния материал. Служи за визуализиране на учебното съдържание, за очертаване на съществените взаимовръзки в него като се явява неотменна предпоставка за самоорганизиран учебен процес.

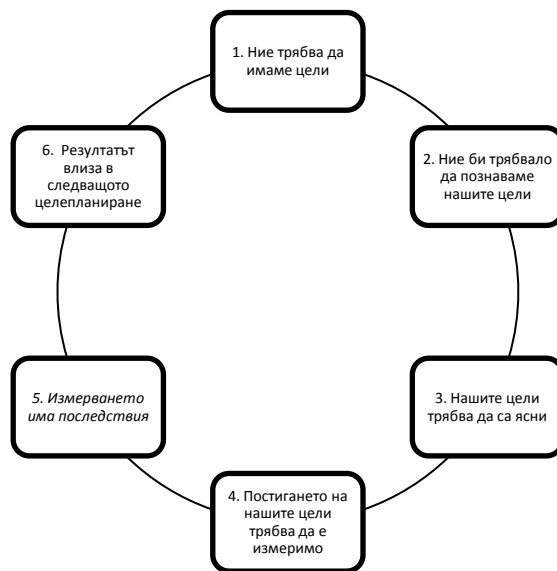
Един Advance Organizer улеснява обединяването и обобщаването на новото знание по учебния предмет (географското) към вече наличното. Залага основата, като предлага относително обобщена, генерална, цялостна мисловна структура. Елементите на Advance Organizer-а са картини, графики, понятия, кратък текст. Той преследва следните цели:

- Да направи общ преглед и обзор на връзките в новия учебен материал;
- Да фокусира вниманието на учениците;
- Да доведе до по-доброто разбиране на материала;
- Да отстрани неяснотите по него;
- Да доведе до дългосрочното запазване на информацията/знанията;
- Да стимулира способността за трансфер.

Човешкият мозък организира своето знание в схема, респ. модел – отражение на действителността. Това представлява „когнитивна карта“, в която се подрежда изобилието от информация, т.е. новата информация се нарежда във вече налична структура. В този смисъл Advance Organizer-ът представлява абстрактна форма, онагледяваща същественото съдържание, взаимовръзките, резултатите. Той дава първия поглед върху структурата и различното съдържание на темата. Като „мисловно скеле“ оказва помощ относно ориентирането в новите познания, относно възприемането и обвързването им.

„Аранжирването“ на самоорганизираното учене се основава на принципа на „фракталната“ организация, където в процеса на обучението е заменен централния управленски импулс на учителя. Характеризира се с някои особености:

- Простота и уникалност - Груповият пъзел е прост и предпочитан основен модел за организиране на кооперативен учебен „аранжирмент“. Съгласно обхвата на темата, той може да придобие уникална структура (Фиг. 4).
- Самоорганизация и ориентиране към целите - Тъй като в една учебна група по правило няма естествена обща цел, а индивидуалните интереси и потребности на учениците може да се сблъскат с управленския импулс на учителя, самоорганизацията и ориентирането към целите трябва да бъдат обвързани. Ориентирането към целите може да се реализира под формата на целеви кръговрат (Фиг. 6):



Фиг. 6: *Кръговрат на целите*

- Самооптимизиране и динамика - Преходът от центрирано към учителя обучение към самоорганизирано се смята за непрекъснат процес. В регламентът на самоорганизираното учене са необходими система от постоянни връзки. Така се съгласува постигането на целите, оптимизирането на поведението, съобразяват се индивидуалните интереси.

Относно културата на преподаване и учене - В процеса на самоорганизираното учене учителите имат една особена управленска задача. Те ръководят не като ограничават, опекуват или демонстрират по-добро знание, а като активират, помагат, очертават възможности, насърчават. Културата на ученето се отличава със следното: респект и внимание, взаимно уважение, готовност да се поеме отговорност за себе си и за групата. В един самоорганизиран учебен процес грешките са неминуеми, а сблъсъкът с тях се превръща в дидактически принцип. Тук грешките не означават „дефицит у учениците“, учителят като учебен консултант има задачата да ги превърне в шанс за учене.

Относно оценяването на резултатите – Тук една оценка на резултатите трябва адекватно и възможно най-обективно да установи постигнатото по учебния предмет, но в същото време – методико-стратегическите, социално-комуникативните и персоналните постижения. В рамките на училищното оценяване традиционно се проверява това, което може да бъде преподадено в процеса на обучението. Тук условията за поставяне на оценка са: прозрачност, равен шанс и индивидуалност.

Да обобщим – Моделът на самоорганизираното учене предоставя една дидактико-методическа рамка, с чиято помощ се реализират претенциите за развиване на предметно-тематичната компетентност в обучението (по география), като се усвоява потенциала на една социална, методическа и дидактическа структура на ученето. В централна позиция стои компетентността за дейност. Образованието се изпълнява като самообразование, в активен процес на придобиване и упражняване на знания и умения. Самоорганизираното учене по никакъв начин не абсолютизира собствената активност на учениците, по-скоро то насочва към „умната“ подредба на фазите на самостоятелна, групова и работа в пленум в процеса на обучението (по география).

Важен момент е преобразуването на ролята на обучаващия. Досегашната му задача да се подготви дидактически и да предаде знанията на учениците, сега се променя в „ангажиране“ да създава учебни ситуации, да инициира учебен процес, да съпровожда, оценява, обобщава, завършва учебната работа. Индивидуалното учебно консултиране тук придобива особено значение. Въпреки увеличената самостоятелност и лична активност на учениците, цялостната отговорност за урока/обучението е в ръцете на учителя. Към тази отговорност безспорно се числи и оценяването на резултатите. Посредством диференцирана оценка и обратна връзка се структурира и стимулира по-нататъшния учебен

процес. Ключово обстоятелство е наличието на сходство между учебната концепция и концепцията за оценяването на резултатите от ученето. Следователно моделът на самоорганизираното учене може да се смята за път към една иновативна практика в училището.

*Моделът на ученето и работата по собствена воля и на собствена отговорност*

Както при предходните два модела и тук приоритетни са три цели: активирането на учениците, методическото многообразие и насърчаването развитието на компетентността в процеса на обучението. Според автора на този модел, обаче: „В центъра на преследвания иновационен процес стои внедряването на нови учебни форми с двойка цел. От една страна да се квалифицират учениците за живота по-адекватно, отколкото е било досега. От друга страна посредством култивирането на новите учебни форми да се постигне съществено разтоварване и явно нарастване на удовлетворението от работата на отговорните преподаватели/учители“ (Klippert, 2000a:39).

Възловата точка в подхода на Klippert е работата и ученето на учениците в процеса на обучението да се осъществява по собствена воля и на собствена отговорност. Такъв тип работа и учене се отнася за дейностноориентирано, центрирано към учениците обучение, което развива способността им за решаване на проблеми, ученическата самодейност и лична отговорност. Учебната работа в разнообразни форми на обучение изгражда комуникационната и способността за работа в екип. Собствената/личната отговорност разширява компетентността за отсъждане/за решаване в проблемна ситуация и способността за самостоятелно организиране на работата и ученето.

Работата и ученето по собствена воля и на собствена отговорност се характеризират със следното:

- Учениците са субект на обучението. Тяхната дейност и способност за решаване на проблеми се стимулират и насочват. Децата са действащи и силно активни. Това се постига посредством поводи за разговор, учебни продукти, презентации, проучвания и др. в процеса на обучението.
- Учителите се извеждат от центъра на учебното събитие, тяхното доминиране се преобръща, те възприемат по-скоро ролята на съветник, партньор, модератор, аранжор на учебната ситуация.
- Ученето се осъществява при използване на всички канали (аудио, визуално, хаптивно, социално).
- Изграждат се комуникация и коопериране между ученици и учители, важните форми на обучение са партньорската и груповата работа.
- Методическото учене става основополагащо, осъществявано на малки стъпки (четене, подчертаване, структуриране, правене на справка, визуализиране, проучване...).
- Заемат се многостранни работни позиции съгласно различията и целостта на класа (вътрешно диференциране в хетерогенни групи).
- Целят се собствената отговорност и самостоятелността при опознаването на света. Методическите познания представляват базиса за това (методическо и комуникационно упражняване, развиване в екип) (Фиг. 7).



**Собствена отговорност, самостоятелност, компетентност**

Фиг. 7: Елементи на подхода на ученето и работата по собствена воля и на собствена отговорност (по Веер, 2008:2)

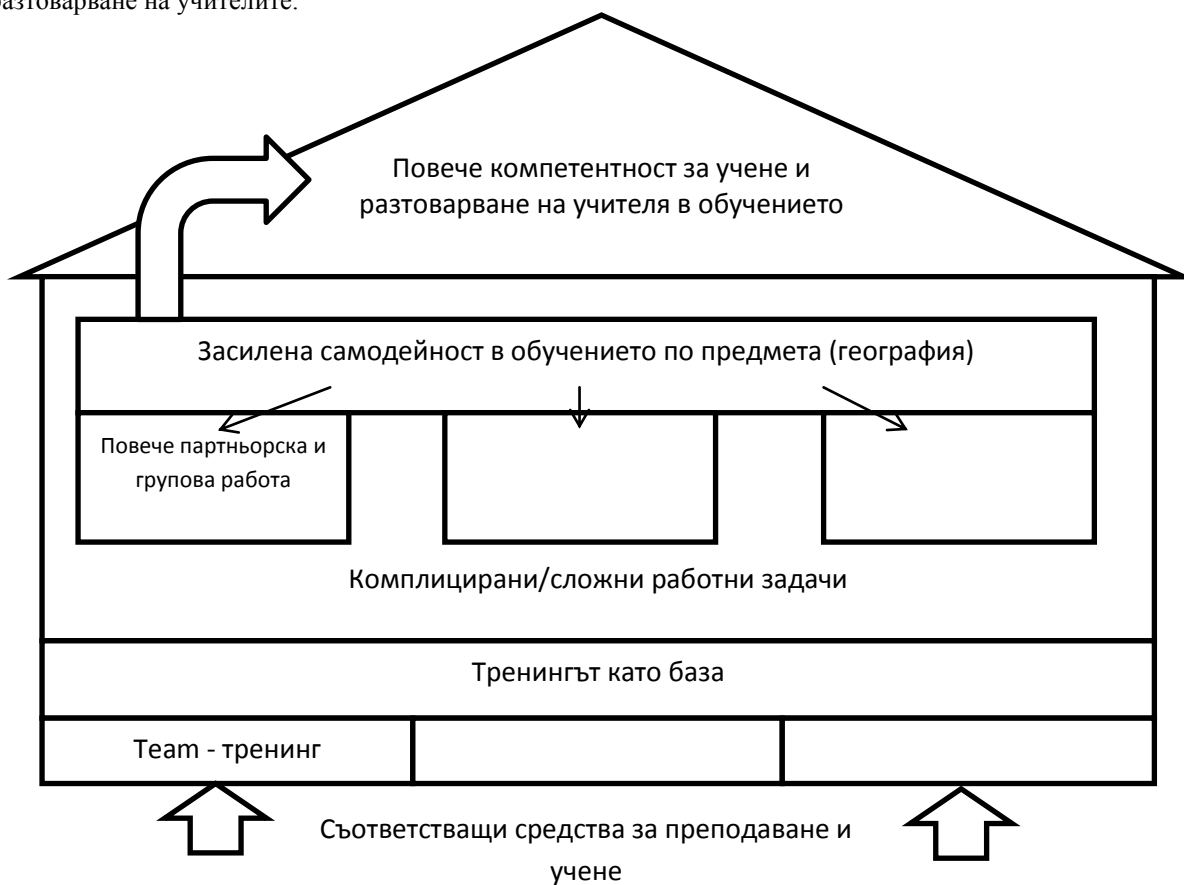
Работата и ученето на собствена отговорност не би могла да се определи като нов метод в обучението, а по-скоро като ключов детайл от концепцията на Klippert (Фиг. 8). „Стари“, нови, известни и може би неизвестни методи на



обучение се систематизират и използват правилно. Това възможност не е нещо революционно ново. Груповата работа, центрирането към учениците в процеса на обучение, създаването на поводи за разговор, ученето да се учи, всичко това вече се ползва от много учители. Новото в случая е само систематичното и планираното използване на методите и формите в обучението.

Цел на съвременната образователна работа трябва да е овладяването на висока компетентност по предмета (географска), методическа компетентност, социална и персонална/лична компетентност. Тези ключови квалификации улесняват първо свободния достъп до знание и второ неговото прилагане и доразвиване. Социалната и персоналната компетентност способстват партньорското общуване с всички в един демократичен свят. „Едно подобно разбиране за образование и учене се транслира в основополагащо поведение, което поставя деца и подрастващи в положението да разработват собствената си компетентност, да си развиват способностите, да си конструират живота, да станат полезни на обществото“ (Kral, 1997:19).

Най-голямото предимство на този модел е, че учениците се измъкват от пасивността си в процеса на обучение и се освобождават от свързаната с нея скука. Те активно боравят с учебния материал, т.е. действително работят в процеса на обучение. При условие, че в училище се работи с големи класове много важно предимство е и профилирането на работата - на учителя и на учениците. При все, че се изисква по-интензивно планиране на дейностите в урока, се стига до известно разтоварване на учителите.



Фиг. 8: Новата „къща на ученето“

Позитивна особеност на модела е и неговата отвореност към всички методи на обучение, било то „стари“, доказали се (обяснително-илюстративния, напр.), било то нови (напр. отвореното обучение). Владенето на методите е база за всяка мотивация, без която от своя страна не е възможно успешно учене, а следователно и развиване на предметно-тематична компетентност. Успехът отново обръща вниманието към самоувереността и нарастването на самочувствието. В допълнение и също толкова необходимата социална компетентност – това са условията, в които израства личната/собствена компетентност, в които израства основата на удовлетвореността от положението в живота – в професионален и в личен план. А какво, ако не това е смисъла на училищното образование?! (Klippert, 2000).

След всичко казано по-горе можем да направим някои изводи:

- Интересът ни към трите модела е напълно основателен. Безспорни са техните възможности да осъвременят и да повишат качеството на географското образование у нас;
- И трите модела могат да бъдат адаптирани за целите на географското образование;



- Необходими са допълнителни и много по-задълбочени изследвания в научно-теоретичен, а и в практико-приложен план, така че да се изведе „точния“ модел за условията в българското училище.

## Литература

- Цанкова, Л. (2005) Ръководство по дидактика на географията, София, УИ „Св. Климент Охридски“
- Beer, R. (2008) Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert. Praxistools zum Methoden- und Kommunikationstraining, Methodenüberblick zum handlungsorientierten Unterricht – Implementierungsstrategien [http://homepage.univie.ac.at/rudolf.beer/Eigenverantwortliches\\_Arbeiten\\_und\\_Lernen\\_nach\\_Heinz\\_Klippert\\_2008.pdf](http://homepage.univie.ac.at/rudolf.beer/Eigenverantwortliches_Arbeiten_und_Lernen_nach_Heinz_Klippert_2008.pdf)
- Brüning, L./ Saum, T. (2011) Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht, aus: GEW NRW (Hg.), Frischer Wind in den Köpfen. (Sonderdruck) Bochum, S.5-13 [http://vielfalt-lernen.zum.de/images/6/62/Basisartikel\\_KL\\_2011.pdf](http://vielfalt-lernen.zum.de/images/6/62/Basisartikel_KL_2011.pdf)
- Herold, M./Landherr, B. (2003) SOL - Selbstorganisiertes Lernen: Ein systemischer Ansatz für Unterricht. – 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren
- Klippert, H. (2000) Methodentraining; Beltz Verlag, 11. Auflage, Weinheim und Basel
- Klippert, H. (2000a) Neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Böttcher, W. und Phillip, E.: Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel, S. 39-51
- Kral, P. (1997) Anlässe für „Einsicht und Freude“ schaffen. In: ZV LehrerInnen Zeitung, Wien 4/1997, S. 18-19
- Mandel, H. (2010) Lernumgebungen problemorientiert gestalten – Zur Entwicklung einer neuen Lernkultur. In: Jürgens, Eiko/Standop, Jutta (Hg.)
- Saldern, Matthias von (2009) Länger gemeinsam lernen – was sonst?! In: nds, H. 5/2009. S. 18f.