

ОБУЧЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ В МАГИСТЪРСКАТА ПРОГРАМА ПО МЕНИДЖМЪНТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Доц. д-р Иван П. Иванов – ШУ „Еп. Константин Преславски”

1. ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ - СТРАТЕГИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО МЕНИДЖМЪНТ

1.1. СЪЩНОСТ

ТЕНДЕНЦИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ. Традиционното университетско образование се основава на класическия дидактически принцип за системност и последователност. То повече или по-малко е ориентирано към възпроизвеждане на знанията и не води към действие. След 70-те години на XX век се наблюдава стремеж за промяна. Започна прилагането на концепцията за обучение в действие.

ИСТОРИЯ. Kolb (1984) доказва със своята теория, че отражението и опита могат да водят до появата и развитието на нови теории или модели. Burnard (1986), следвайки Kolb развива концепцията за експерименталното (опитно) обучение (experiential learning). Една от стратегиите на този вид обучение е концепцията за кръговете на обучението в действие (action learning circles) на McGill & Beaty (1993). [13]

Обучението в действие се прилага като подход във висшето образование от 70-те години на XX век. Свързва се с името на физика от Кембридж **Reg Revans**, за когото се смята, че пръв е употребил термина. Работещите в лабораторията на Кавендиш още от 1928 г. всяка сряда се събирали, за да обсъждат експериментите си. Целта била „...не да се убеждават един друг колко са велики, а да обсъждат проблемите, които възникват в хода на тяхната работа...”[3]

ОПРЕДЕЛЕНИЯ. Обучението в действие (action learning) се дефинира като:

„...процес на учене, произтичащ от нашите действия и от това, което се случва с нас и около нас... подлагане на съмнение, отразяване и разбиране, вземане на решение за действие в бъдеще...” (Weinstein, 1995)

“продължителен процес на отражение и учене, поддържан от колегите, с намерение да се постигне изпълнима цел.” (McGill, Beaty, 2001)

„основан на взаимодействие с партньори и консултации подход към обучението... (Beaty, 1999). [2; 5]

„Група равни по положение (връстници, студенти, ученици, работници и пр.), обединени от стремеж да извършат положителни промени на работното си място, които се срещат регулярно, за да обсъдят как да преодолеят проблемите и след това да проверят в действие идеите, които са резултат от това обсъждане. [3]

„Систематичен процес, чрез който индивидите се учат от изпълнението на определени дейности. Основан е на предпоставката, че ученето изисква действие и действията изискват учене. То осигурява възможности за развитие на знание и разбиране, основани на непосредствено осъзнати потребности.“ (Lewis, Williams, 1994).” [9]

СЪЩНОСТ. Обучението в действие дава възможност студентите да бъдат въввлечени в непрекъснат процес на рефлексия, опити и действия, с поддръжка от страна на групата, която остава относително постоянна по състав. Тези действия са насочени към решаването на реални проблеми, изведени от практиката. Идеите на студентите се представят на вниманието на колегите им, които ги подлагат на критичен анализ на базата на техния собствен опит. По думите на McGill и Beaty (1993), по този начин се подпомагат хората да заемат активна жизнена позиция и да преодоляват тенденцията да остават пасивни в живота и работата си.

Обучението в действие позволява на студентите да съсредоточат ученето си върху собствената позиция, а и да поощряват колегите си да действат като критични изследователи, да водят диалог и съвместно решение на проблеми от професионалната практика. То дава възможност и за по-ефективно използване на потенциала на преподавателя като наставник и фасилитатор. [13]

- Акцентът на дейността се поставя повече върху процеса, отколкото върху резултата (фактическо решение на проблема), макар че те не се противопоставят.
- Процесът помага на хората да заемат активна жизнена позиция.
- По време на срещите освен основният проблем, се решават и индивидуални проблеми на участниците.
- Всеки участник планира бъдещето действие с поддръжка от страна на групата.
- Поощрява развитието на студентите, разглеждайки ги като диалогични същества. Обучението е диалогично - много важно значение придобива съучастникът (колега, състудент, съученик) и преподавателят (опитен специалист). Основно място на обратната връзка. [2]
- Обучението е индуктивно – студентът намира проблема, изследва го от много различни гледни ъгли, строи концептуални модели и решения, осъществява ги и оценява въздействието.
- Насочено е към това обучаемите да могат самостоятелно да овладяват знания, да решават проблеми, да се справят в нови ситуации.
- В центъра е студентът като субект на обучението. Саморегулация на ученето.
- Променя се ролята на преподавателя (модератор, set adviser), който не е само носител на знания, а главно консултира и подпомага индивидуалното и групово учене; контролира отражението, организира обучаемите за активно придобиване на знания чрез собствени усилия и

компетентно консултира, насочва, обобщава; планира действията и анализира и оценява прогреса на групата. [2]

- Помощта е съставна част на обучението в действие и има ситуационен характер.
- Плурализъм на методите и на местата за обучение. Целите и методите подлежат на анализ и обсъждане в групата.
- Осигурява възможности за персонално и социално действие. Развива социални умения за организиране на групата и междуличностни отношения.
- Обучението в действие се провежда по принцип в група. То е социален процес, в който участниците се учат един от друг, в резултат на който възниква синергетичен ефект в групата.
- Често се посочва, че обучението в действие е обучение на основата на практиката и незнанието. Признаването на своето незнание е ключът към обучението в действие.
- Динамиката на обучение се състои по-скоро в обсъждането на отсъствие на знания, отколкото в тяхната взаимна демонстрация.
- Обучението в действие изисква поставяне и отговаряне на въпроси в условията на риск и неопределеност, когато никой не знае, какво да се прави по-нататък.
- Обучението е организирано съдържателно под формата на разработване на проекти; основно изискване към тях е преподавателите да имат власт да вземат решения и да прилагат мерки (индивидуално или съвместно). [9]

1.2. ТЕОРЕТИЧНИ ОСНОВАНИЯ

НОВАТА ПАРАДИГМА ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ. Приложението в широк мащаб на обучението в действие при подготовката на мениджъри за образованието съвпада с налагането на новата андрагогическа парадигма в него. Тя е значителна различна от традиционната педагогическа парадигма, при която преподавателят дава информация на студентите в обем и форма, каквито той самият е преценил, че е необходима и на базата на студентските потребности, които той е осмислил.

Именно този пункт – специфичните и развиващи се студентски потребности всъщност са основата на новата парадигма. Тя изисква пренасяне на акцента върху студента (student-centred approach) и неговата самостоятелна учебна стратегия. Според Роджърс, студентът е достатъчно зрял, за да се самонасочва и за когото потребността да поема персонална отговорност за своя собствен живот става съществена.

Тезата е конструктивистка. Според Burnard (1987), докато хората могат да натрупат значително количество знания в най-различни области (т.н. „логически знания” – Ryle, 1949; Heron, 1981), те могат да нямат никакъв пряк опит в много ситуации. Персоналното опитно знание се получава, когато въпросното „логическо знание” се свърже с индивидуалните емоции предизвикани от ситуацията. Човек конструира своето собствено знание, което е различно от това на другите около него.

Като теоретично основа на подхода се сочат: Културно–историческата теория за отражението и действието на Виготски, Теорията за цикъла на ученето на Kolb и Принципите на рефлексивна практика на Schon.

ВРЪЗКА С ТЕОРИЯТА НА КОЛБ. David Kolb изгражда теория за ученето като цикличен процес (1976-84). В неговия модел на ученето влизат четири стадия. Актът на учене започва с опита “тук и сега” (конкретен опит), съпроводен от събирането на данни и наблюдения относно този опит (рефлексивно наблюдение). Данните след като са анализирани и заключенията от анализа (абстрактна концептуализация) се интегрират в опита на индивида за използване с цел модифициране на поведението и избора на нови опити (активно експериментиране). Последното води до нов конкретен опит.



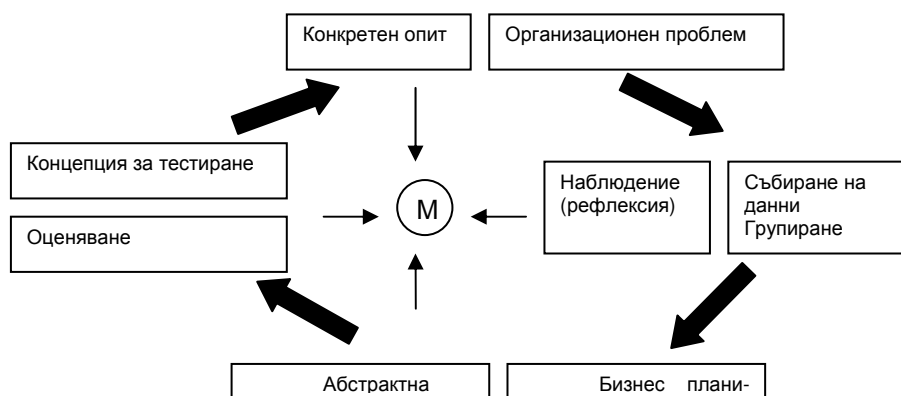
Kolb придава фундаментално значение на опита и критическия му анализ. Преминаването през етапите на цикъла води до нов опит, отражение, обобщение и т.н. При обучението в действие преднамерено се следва този път. Старт може да има от всеки етап на Цикъла, но доминира подходът за експериментирането. [2]

При обучението на мениджъри конкретният опит се свързва с решаването на организационни проблеми.[5]

ЕФЕКТ ВЪРХУ МЕТАКОМПЕТЕНТНОСТТА НА СТУДЕНТИТЕ. Терминът **метапознание** (metacognition) се използва, за да опише нашето знание за това, което чувстваме, помним, мислим, т.е., познанието за това, което знаем. Темата се изследва на различни нива - обучение, памет, мислене, решение на проблеми, вземане на решения и т.н. Метапознанието е свързано с (1). Предварително съждение, предсказание за това, което ще е лесно или трудно да се учи. (2). Оценъчно съждение в хода на ученето или след него, относно бъдещето на знанието или практиката, свързани с него. (3). “Чувство за знание” - съждение относно това, известно ли е даденото знание в момента и ще може ли да се запомни в последствие. (4). Доверие в паметта – съждение относно запомнянето на резултати.

На базата на метапознанието се формира и учебната стратегия на студента.

На следващата схема, заимствана от [5] е отразена връзката между обучението в действие, Цикъла на Kolb и развитието на метакогнитивната компетентност на студентите.



МЕТАЗНАНИЕ И МЕТАНЕЗНАНИЕ. Връзката между собствено знание и незнание може най-добре да се обясни с т.н. *ДЖОХАРИ*-модел за перцепция и рефлексия на междуличностните отношения.

През 1960 г. група педагози и социолози изследва индивидуалното поведение в групата. Двама от тях - J. Luft и H. Ingham създават модел, наречен JONARI-window.

		A3	
		знание	незнание
ДРУГИТЕ	знание	Зона на свободна дейност	Зона на "слепи" действия
	незнание	Зона на укриване и избягване	Зона на неизвестни действия с неизвестни последици

Цел на анализа е разкриването на потенциала на зоните, свързани с незнание (3 от 4), самоизследване и обратна връзка с цел усъвършенстване на саморазбирането (какво зная и какво не зная за себе си и какво другите знаят и не знаят за мен?).

Принципи за анализ:

- Измененията в една област причиняват изменения във всички други области.
- Ако Зоната на свободната дейност е твърде малка (например при нови членове на групата), комуникацията ще е по-лоша. Ако Зоната на свободната дейност е достатъчно голяма, комуникацията ще е облекчена. Способности и уменията на всеки отделен индивид ще бъдат използвани, за да се решават задачите на групата (ефект на синергията).
- В другите три области - II, III, IV, съществуват скрити образци на поведение, които зависят от чувствителността на агентите. Всеки индивид уважава желанието на другите да не се разкриват тези образци.
- Системата от групови ценности може да се изясни не само на базата на I зона, но и на неизвестните зони (тайни, слепи петна), при наличието на обратна връзка и толерантност към другите.
- Когато групата е новообразувана, Зоната на свободната дейност е много малка. Хората са неуверени, затворени в себе си, изпитват безпокойство и недоверие към другите членове

на групата поради предубеждения, в т.ч. и основани на културните различия. Другите зони са много големи - никой не желае да претърпи неуспех, ако се прояви публично и демонстрира своята индивидуалност.

- С развитието на групата, област I расте, а другите намаляват. Хората стават все по-непредубедени и започват да се доверяват един на друг; атмосферата се подобрява.

ОБУЧЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ И ФОРМИРАНЕ НА СОЦИАЛНИ УМЕНИЯ ЗА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ.

Тези умения са естествен резултат от обучението в действие, то не е ефективно без тях. Това са:

(1). умение за съгласие и консенсус: участие в изготвяне на правилници и норми; участие във вземането на решения; изготвяне на алтернативи; изготвяне на подходящи критерии; оценка на алтернативи и избор.

(2). Умения за сътрудничество и кооперация: диалог по обща тема; поставяне на общи цели; разделение на труда; координация и взаимен контрол; постигане на общата цел.

(3). Умения за преговаряне и договаряне: определяне на конкретна цел; подготовка на позиции и евентуални контрапозиции - аргументи и информационна обезпеченост; сблъсък на позиции и преговори; договаряне.

(4). Умения за управляване на конфликти.

(5). Умения за управление на промяната и иновационност.

(6). Умения за лидерство и подчинение.

(7). Социални умения за перцепция: осмисляне и целепологане на имиджа, който искаме да създадем; изследване на реалния имидж, рейтинг, реноме и др.

(8). Умение за емпатия: докосване до чувствата и интересите на партньора; обличане в думи съчувствието; оказване на помощ; умение за идентификация; разбиране на чувствата, интересите, позицията на партньора; изграждане на поведение аналогично с това на партньора.

ВРЪЗКА С ДРУГИ КОНЦЕПЦИИ. ЕДИННО ИДЕЙНО ПРОСТРАНСТВО. Обучението в действие е само един от моделите за организация на обучението, които съставят единно идейно пространство. По тази причина много често обучението в действие е отъждествявано с базираното върху работа обучение (work-based learning) и кооперативното обучение (cooperative learning) .

Обучението в действие се провежда почти винаги в група, която работи заедно.

Функцията на групата е да осигури съхраняваща, поддържаща и стимулираща учебна среда, за да повишава индивидуалната ефективност.

ОСНОВАНО НА РАБОТА ОБУЧЕНИЕ (Work-based learning). Базираното на работа обучение има много форми и варианти: контрактно обучение (contracted Instruction) – провеждащо се в реални условия в производството на базата на договор; съвместно обучение (cooperative education) - програми, обединяващи обучението в клас и практиката в реални производствени условия; наставнически програми (School-to-Apprenticeship, Registered Apprenticeship) – практикуване на определено работно място под надзора на наставник; бизнес програми (Career Internships, School-Based Enterprises, Career Academies) и др. [10]

При всичките тези и други подобни форми има планирано съчетание на учене и работа в реални условия; наличие на реални работни места; наставници.[5]

СИТУАТИВНО ОБУЧЕНИЕ (Situating Learning). Идеята е конструктивистка - знанието не е независимо, а е частично резултат от дейността, контекста и културната среда, в които е придобито. Знанията и уменията се изучават в зависимост от това, как може да се прилагат в ситуации от реалния живот. Формулата е: знанието е ефект от курикулум, учител, ученик и ситуация. [9]

ИНЦИДЕНТНО УЧЕНЕ. (Incidental Learning). Дефинира се като „непосредствено действие или транзакция, цел на които е изпълнението на някаква задача и които съпътстващо увеличават специфично знание, умение или разбиране. Към тази категория се включват учене от грешките (learning from mistakes), учене чрез правене (learning by doing), учене чрез организационна мрежа (learning through networking), учене чрез серия от междуличностни експерименти (learning from a series of interpersonal experiments).

Общото е, че инцидентното учене е неумишлено и безпрецедентно; то е вложено в действията на ученика; то е неочаквано и поради това не може да се предвиди напълно ефектът от него. Ученикът не осъзнава фактът, че се учи, той мисли за изпълнението на задачата. Ученето е страничен ефект.

Като ефекти се посочват (Mealman 1993): увеличена компетентност, подобро самопознание, подобрени жизнени умения, развитие на самоувереност.[9]

ПРОБЛЕМНО ОБУЧЕНИЕ. (Problem-Based Learning). Разглежда се като алтернативен модел за обучение на студенти чрез решаването на проблеми, произтичащи от реалния живот, вместо традиционният лекционен модел. Обучението се провежда в „полето на социалното взаимодействие, като учителят и учениците са социални партньори, определящи общо какво и как ще се учи. [1]

КООПЕРАТИВНО ОБУЧЕНИЕ. (Cooperative Learning). Форма на организация на обучението, в която екип от ученици (студенти) работи върху структурирани задачи при условия, удовлетворяващи пет критерия:

- положителна взаимозависимост,
- индивидуална отговорност,
- взаимодействие лице в лице,
- изграждане и приложение на умения за съвместна дейност,
- регулярна самооценка на функционирането на екипа.

Много изследвания показват, че когато е правилно организирано, кооперативното обучение подобрява процесите на придобиване и съхранение на информация, по-ефективно мислене, положителни междуличностни връзки, комуникационни умения, самоувереност. [8]

Кооперативното обучение има няколко принципи:

1. преподавателят трябва да помогне на ученика (студента) в конструирането на неговото знание,

2. преподавателят и ученика (студента) са сътрудници в образователния процес,
3. преподавателят е ръководител, фасилитатор, консултант и един от източниците на информация за ученика (студента),
4. хората се учат по-ефективно когато са активни, отколкото когато са пасивни,
5. всеки ученик (студент) трябва да има дял (участие) в крайния резултат,
6. всеки член на екипа трябва да има активна роля, която може да е различна от другите,
7. колективни, вместо индивидуални норми и стандарти. [12]

ПРЕОБРАЗУВАЩО ОБУЧЕНИЕ (Transformative Learning). Свързва се с името на Mezirow (1991) и включва три основания: централно място на опита, критическо отражение и рационална беседа. Счита се че теоретично това е комбинация на психоаналитична теория и практика и критическа социална теория (Scott 1997).

За да се изменят (преобразуват) менталните и емоционални схеми на ученика – значения, разбирания, нагласи, емоционални реакции, той трябва да участва в критическо отражение на своя опит - перспективно преобразование. Последното е процес на изграждане на метапознание и изменение на схемите и оттам на действие. Възлов момент е ситуацията на смут и дезориентация, усещане за жизнен кризис и преход, в съзнанието на ученика. Следва самооценка; критическа оценка; установяване, че и с другите наоколо стават подобни преобразования; изследване на нови роли или действия; развитие на план за действия; придобиване на нови знания и развитие на нови умения; изпробване; развитие на компетентност и самоувереност в новите роли; реинтеграция в живота на основата на новите перспективи. [7]

ОБЩИ ХАРАКТЕРИСТИКИ. Всяка от тези теории има свои специфични качества и признаци. Отношенията между тях са сложни и многопосочни, като в много случаи едната съдържа другата или части от нея. Общото е, че в някаква степен класическата връзка учител-ученик се заменя с друга, тъй като се счита, че всички участници в обучението са в някаква степен опитни общата работа. Съща така, всички варианти имат колективно измерение, придаващо особена ценност на комуникацията и сътрудничеството. Важно място в учебния процес заемат социалните норми, социалната история, ценности и нагласи. Фундаментално е значението на контекстът, ситуацията и различията. Във всички случаи има и общи принципи на обучение:

1. Проактивност - ученикът поема отговорност за самоуправлението на собственото учене на базата на автономия и пълномощия.
2. Критическо отражение – учениците идентифицират и правят явни норми, ценности и предположения, които са скрити от съзнанието и ги осмислят критично.
3. Креативност – стимулиране на учениците да мислят „странично“ на собствените гледни точки и да виждат ситуацията от разнообразни ъгли. [9]

1.3. ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ ПРИ ОБУЧЕНИЕ НА МЕНИДЖЪРИ

НАЙ-ПОДХОДЯЩИЯТ ВАРИАНТ ЗА ОБУЧЕНИЕ НА МЕНИДЖЪРИ. Според Revans, това, което се е правило от физиците в Кавендиш, е много полезно и за мениджърите. Той дели техния труд

на две чести – обслужване и развитие на организацията. И в двата случая те се сблъскват непрекъснато с нови проблеми, които изискват решения, за които не са подготвени и които не се срещат в книгите и учебниците. Много повече обучението в действие развива качествата на бъдещия мениджър (а и на настоящия) в областта на иновациите и промените.

Счита се, че обучението в действие, е най-подходящият подход за развитие на качествата на мениджъри, защото:

- позволява на участниците да се занимават с реални проблеми (т.е. такива, които съществуват независимо от значението им за обучението), да ги откриват и дефинират, да определят реални фактори, влияещи върху решението им;
- тези проблеми са проблеми на организацията, в която живеят и работят обучените – оттам и силната им ангажираност и активност;
- съчетава елементи на симулация и решение на единични случаи, но ги надвишава по ефективност;
- изисква обединяване на всички теоретични и практически знания и умения за решаване на проблемите;
- развива умения за идентификация и анализ на опита, рефлексия и обратна връзка;
- предполага групова рефлексия – учене със и от групата, заета с управление на реални процеси;
- изисква персонална отговорност: членовете запазват отговорността си за решението на техните собствени проблеми;
- базирано е на действие: участниците са заинтересовани от реализацията на дейности, а не просто от теоретични решения. [5]
- Осигурява на участниците усещането, че са (имат) собствен мозъчен център.
- Осигурява на участниците възможност за проверка на собствените идеи.
- Стимулира участниците за реализиране на проекти.
- Осигурява на участниците опосредовано учене – всеки се учи не само от собственото персонално отражение, но и от отражението (и ученето) на другите.
- Стимулира участниците за действие.
- Осигурява поддръжка и взаимопомощ. Формира много важното за съвременния мениджър умение за работа в екип. [3]

ПРЕДИМСТВА НА ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ.

- Просто, практично и ефективно.
- Подходящо за кооперативна работа.
- Позволява да преподават много вариативно.
- Дава възможност за съсредоточаване върху различни области.
- Развива умения за работа.
- Развива иновативност, творчески потенциал, увереност.
- Развива лидерски качества, инициативност, умения за работа в екип.
- Развива комуникативни умения.

- Развива оптимизъм в ученето, самоувереност.
- Развива рефлексивни умения.
- Обогаत्याва с нови идеи. Оценяване на идеите на другите.
- Дава възможност за изразяване на индивидуално мнение.
- Дава възможност за оказване и получаване на помощ.
- По-висока продуктивност. По-качествени решения при промяна на ситуацията.
- Активно участие. Продуктивен спор.
- Учене за решаване на проблеми, а не за оценка.
- Сближаване на индивидуалните мотивационни структури.
- Едновременно учене на учител и ученици.

ЕФЕКТИ ОТ ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ. Те са на различни нива.

Индивидуално ниво: усъвършенстване на Аз-концепцията и стратегиите за учене; развитие на социални умения.

Групово ниво: сработване с другите, даване и получаване на поддръжка, усъвършенстване на индивидуални и групови умения за учене.

Училищно ниво: нови идеи и стратегии за подобряване действието на системата.

ПРИНЦИПИ. Това са принципи, които се отправят към студентите.

1. Изследвайте ситуацията през призмата на своите и чуждите идеи!
2. Използвайте специфична технология в специфични моменти!
3. Мислете критично!
4. Променяйте рутинните неща!
5. Модифицирайте техниките!
6. Определете проблемите и се опитайте да намерите решение!

ДИЗАЙН НА ОБУЧЕНИЕТО. При планирането на обучение в действие се минава през пет фази [4]

1. Базисно обучение. Винаги предшества истинското обучение в действие. Има методологически характер – уточняване на основни правила за работа и комуникация и запознаване с основните категории на изучаваната тема.

2. Изследване, откриване, експериментиране с изучените вече концепции; дискусии.

3. Групово учене и приложение. Взаимна обвързаност и отговорност. Фасилитация. Организационно развитие.

4. Изработване на план за корекция и усъвършенстване.

5. Презентация.

РЕЗУЛТАТИ. Резултатите от обучението в действие се оценяват в три насоки:

1. Ментални модели. Екипът като цяло и отделните членове са променили своите представи за света; начина, по който вземат решения и гледат на тях; възможните си действия.

2. Споделена визия - ясна, обща, определена картина на желателното бъдеще.

3. Системно мислене – хората разбират по-добре отношенията на различните части на системата и в цялост. [4]

ЕФЕКТИВНОСТ И НЕЕФЕКТИВНОСТ НА ПОДХОДА. Обучението в действие не е панацея. То не е ефективно във всички случаи. Счита се, че е неефективно да се използва този подход, когато има очевиден пряк отговор на проблема. В този случай е по-добре да се прилага знанието на преподавателя (експерт) в класически лекционен вариант. [2]

КРИТЕРИИ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ.

- Реални резултати при решението на реални проблеми.
- Формиране на екип.
- Поддръжка между членовете на екипа.

ПРОБЛЕМИ НА ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ. Те могат да се многопосочни:

- Навиците на някои от членовете
- Уменията на преподавателя (консултанта на групата)
- Уменията за комуникация
- Емоционалният климат в групата
- Реалната действеност на задачите
- Баланс на поддръжка и инициатива
- Планиране на действията
- Последователност на контактите
- Различия в културните модели

2. РАБОТА В ЕКИП ПРИ ОБУЧЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ

ЕКИПНА ОРГАНИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ. Както вече беше посочено, обучението в действие се организира почти винаги в група, която най-ефективно работи като екип. Ето защо, развитието на екипа е съществена част от обучението в действие. Екипът е малка група хора, организирани за съвместна дейност. Той се характеризира с:

- Наличие на общи цели, относно които членовете имат взаимно отговорно поведение.
- Колективна работа за изпълнение на целите.
- Допълващи се умения на всеки член на екипа с уменията на останалите.
- Осигурява среда за съвместно учене, планиране, проверка на идеи и отражение.
- **Позитивна синергия** като ефект - увеличена ефективност или достижение, резултат от обединени действия или сътрудничество.

В УСЛОВИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО В ДЕЙСТВИЕ ЕКИПЪТ НЕ Е ГРУПА, КОЯТО: ...дава възможност за преписване, заимстване на идеи, подсказване, "другарска взаимопомощ"...; ...предназначен за изпълнение на задачи, които по-добре би изпълнил всеки член индивидуално...; ...пасивна причастност на едни за сметка на други...

СТРУКТУРА НА ЕКИПА. Определя се от:

- Типа на екипа – работен, учебен, мениджърски?
- Какви са целите на екипа?
- Кой е лидер на екипа?
- Каква е големината на екипа?
- Кои са членовете на екипа?
- Какви са необходимите учения за екипа като цяло?
- Каква е стабилността на екипа?
- Какво е поведението на членовете на екипа – полезно или разрушително, вредно?

СТАДИИ НА РАЗВИТИЕ НА ЕКИПА. Обикновено се сочат четири стадия: (1). Формиране - членовете експериментират поведението си. (2). Спорове за лидерство. (3). Приемане на роли в екипа. (4). Работа заедно като екип.

РОЛИ И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА ЧЛЕНОВЕТЕ НА ЕКИПА. Те са няколко основни и временни.

Лидер - води екипа чрез процеса на решение на проблемите; контролира спазването на времевия график на проекта; води точна сметка на екипните дейности и резултати; осигурява структура и ръководство, за да позволи максимум участие.

Член на екипа - влага необходимото време и усилия за проекта; предан и напълно въввлечен в проекта; участва еднакво в: определяне и изследването на проблемите, вземането на решения и документирането на решенията.

Фасилитатор на екипа - подпомага ръководителя на екипа (лидера) в обучението на членовете; предлага алтернативни методи и процедури; изпълнява функциите на инструктор (консултант) в екипа; осигурява разбиране на процесите в екипа; остава неутрален; при контрола е концентриран повече на процеса, отколкото на целта; осигурява обратна връзка с членовете на екипа за развитието на процесите и за успехите.

Временни роли на членове на екипа. Като такива се сочат "Инициатор", "Вдъхновител", "Конкретизатор", "Координатор", "Философ" и "Плановик".

Всичките роли са ценни за екипа и тази ценност се изменя според дейностите на екипа:

1. Изследване на актуалното състояние. Целта е "разбиране". Необходимите умения са: слушане, задаване на открити въпроси, перифразирание и сумиране. Доминиращите роли са "Инициатор" и "Вдъхновител".

2. Определяне на отношението на актуалното състояние към състояние, което искате да сте. Целта е "Съответствие". Необходимите умения са: асертивно влияние; влияние върху другите чрез оценка на привлекателността; експертиза. Доминиращите роли са "Конкретизатор" и "Координатор".

3. Действие, за да се достигне до състоянието където искате. Целта е “Вземане на решение”. Необходимите умения са: приемане на решения, избягвайки грешките поради импулсивност; използване на решения, обработка, комуникация, оценяване; сключване на контракт – договореност за действия, задължения, оценки. Доминиращите роли са “Философ” и “Плановик”.

ИЗИСКВАНИЯ КЪМ СТУДЕНТА ПРИ ОБУЧЕНИЕ В ЕКИП. От него се изисква да е способен да приеме, че: заедно с него се обучават и други партньори; всеки от тях може да има и собствени интереси, цели и намерения. Има ценни моменти в опита на всеки от тях, които той би могъл да възприеме.

В момента той се учи, така че може често да греша.

В екипа той трябва да развива уменията, характерни за «високоэффективните хора». (Stephen R. Covey)

- **Активни** - “познаване на собствените възможности, слабости, цели и намерения, и активни отношения с другите на тази основа.”
- **Мислещи за бъдещето** – “имащи визия за мисията си, целите, в дългосрочен план, живеещи като хора, които знаят какво искат и го правят.”
- **Степенуващи целите си по важност** - “определяне на важните цели в живота и концентриране върху тях.”
- **Стремещи се към общи успехи** - “във всички фази на деловите отношения стремеж към преговори и консенсус, с цел да се осигури успех за всички страни.”
- **Стремещи се отначало да разбират, а след това да бъдат разбрани** - “ние сме родени с две уши и една уста и трябва да ги използваме в тази пропорция...”
- **Синергични** - “стремеж да се използват идеите на всички участници от позицията, че те са повече от своите.”
- **Подобряващи позицията си** – “стремеж към иновации и преразглеждане на позицията си, гъвкавост.”

ЦЕЛИ НА ЕКИПА. Всеки екип има специфични цели. Тяхното качество зависи от няколко фактора:

- Целта предвижда ли участие на всеки член?
- Целта дава ли възможност за съчетаване на колективни и лични интереси?
- Целта помага ли на членовете да станат по-компетентни в избраната тема чрез сътрудничество в хода на съвместните занятия и индивидуалните дейности?
- Целта стимулира ли структурирането на екипа?
- Целта стимулира ли развитието на процесите в екипа?
- Целта съобразена ли е с културата на екипа?

ЕФЕКТИВНОСТ НА ЕКИПА. Изразява се в: насоченост към увеличаване на ученическите достижения; увеличаване на знанията и уменията на всички членове на екипа; наличие на екипни умения, различни от необходимите за изпълнение на работата; наличие на членове, които предвиждат пот-

ребностите на останалите членове и фокусиране върху проблеми, които не може да се решат индивидуално

Специално при учебния екип ефективността се изразява и в още нещо:

- Да се следва плана на занятието.
- Навреме да се започва и свършва работата!
- Да се дава информация за прогреса на екипа в началото на всяка среща.
- Дискутиране.
- Да се решават деловите въпроси: какво, кой, кога...
- Да се дава плана за следващото занятие.

НОРМИ НА ЕКИПНА РАБОТА. Те са универсални: искреност (откритост); неоценъчна атмосфера, в чиято основа са изразяването на чувства, а не даването на оценки и етикетирането; конкретност и непосредственост; активност; инициативност; субективност на участника (за разлика от пасивния, безличен слушател в традиционните модели на обучение); наблюдаване върху силните страни на личността на участника; безусловно възприемане на другите участници; групова и лична отговорност; конкретност на изказа и на действието; неприкосновеност на личността; свобода на изразяването; оказване на подкрепа.

КУЛТУРА НА ЕКИПА. Всеки екип развива специфична култура, състояща се от няколко компонента.

Ценности - обвързаност с целите; отговорност; взаимно доверие; толерантно отношение към различията и малцинството.

Ритуали - приемане на нови членове, напускане на членове; работни ритуали; празници.

Учене - непрекъснат процес на усъвършенстване; решаване на конфликти; използване на творческия потенциал на членовете; придобиване на нови екипни умения; инструментални отношения, свързани с изпълнението на задачите.

Кохезия - съвместен живот като екип; обвързване и взаимна отговорност; висока енергия; силна заинтересованост; поддържаща атмосфера; развита система от отношения; сплотеност; хомогенност; членовете на екипа се чувстват по-добре заедно, отколкото с някой друг; заинтересованост от самосъхранение; целите са творчески и иновационни.

Приспособяване - ревизия на първоначалните правила и цели; проверка на реалната достижимост на целите; избягване на напрежението в отношенията и търсене на съгласие; критичен момент – криза в дискусиата за това какво да се прави и кой да го прави...;

Обновяване, трансформация - резултатите са предизвикани от действията на екипа; иновативност; издръжливост в ситуации на стрес и натиск; нужда от нови предизвикателства, задачи, членове, отношения.

“КАЧЕСТВЕН ЕКИП” (QUALITY TEAM). С това понятие се определя състояние в развитието на екипа, към което той се стреми и което по описанието си много прилича на теориите за колектива. Един екип е качествен, когато има:

- Общи цели.
- Интензивно общуване.
- Консенсусен стил на вземане на решения.
- Тотална ангажираност на всички членове в груповите дела.
- Ръководство от трениран фасилитатор (преподавател).
- Специфични цели, различни от общите цели на организацията.
- Адекватна йерархична организация.

Същевременно, “качествения екип” се сблъсква с няколко основни **проблеми**: неясни цели; недостиг на ресурси; недостиг на власт; недостиг на мотивация; неефикасно и некомпетентно лидерство; невъзможност да се определят проблемите; разнопосочни решения; липса на поддръжка; неконтролируеми междуличностни конфликти.

3. ПРЕПОДАВАТЕЛЯТ КАТО ФАСИЛИТАТОР И КОНСУЛТАНТ

РОЛЯ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРИ ОБУЧЕНИЕ В ДЕЙСТВИЕ. Преподавателят (set advisor, tutor, mentor) има няколко основни роли при визирана организация на обучението.

- да фокусира вниманието на членовете на групата върху съставките на проекта и да не се отклоняват от него;
- да осигури структуриране, особено при планирането на дейностите;
- да разпределя времето на екипа и на индивидуалните участници;
- да стимулира индивидуалните учебни възможности, като облекчават и критично стимулират търсенията и разсъжденията;
- да регистрира индивидуалните приноси и да ги оценява справедливо;
- да помага в ученето като съветник, наставник и фасилитатор чрез директни и индиректни влияния и вмешателства;
- да консултира студентите от позициите, че та са експерти и се учат от собствения си опит. [2]

ОЦЕНКА НА РОЛЯТА НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ. Прави се от следните позиции:

- Доколко е осъществил баланс между консултиране и опекунство?
- Отнасял ли се е диференцирано към групите?
- Пренебрегвал ли е някоя от групите?
- Доколко е овладял ролята на модератор на учебни процеси?

ПРИНЦИПИ ЗА РАБОТА НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СЪС СТУДЕНТСКИЯ ЕКИП.

- Да дава на студентите възможност да участват реално и активно в процеса на вземане на решения.
- Да подпомага студентите в работата им, така че всички да успяват.
- Да осигури индивидуалното участие и отговорност на всеки студент.
- Да осигури връзка между учебната работа на екипа и другите аспекти на обучението.
- Да оценява справедливо работата на студентите.

ПРЕПОДАВАТЕЛЯТ КАТО КОНСУЛТАНТ И ФАСИЛИТАТОР. Съвременните изследвания показват убедително връзката между дейността на преподавателя като консултант и ефективността на екипа. Както вече посочихме, неговата задача е да се осигури успех на всеки студент. За това е необходимо преподавателят да притежава редица качества: високо ниво на експертност, знания и умения в областта на реализирания проект; умения за преподаване и оценка; отговорност за резултатите от обучението; специфично лидерско поведение, определено от съчетаване на ценностите и на преподавател, и на ученик.

ЗНАЧЕНИЕ НА ФАСИЛИТАТОРА. Основа на обучението в действие е рефлексията на студентите, умението им да правят анализ на опита си и на ситуацията, да мислят критично, да намират проблеми и решения, да презентират резултатите и да планират своите бъдещи действия и практиката си. Отражението осигурява възможност за бъдещи действия, основания за ново учене в бъдещи ситуации. Тези умения се развиват. Студентите имат ограничен жизнен опит и изпитват трудности и се нуждаят от време, за да развият тези умения. Затова трябва да се подпомагат ефективно (Knowles, 1980).

Изследванията на много групи доказват, че те работят по-добре, когато са подпомагани (фасилитирани) качествено. Това важи и за групи, които съществуват отдавна и живеят и работят устойчиво много време. Всички се нуждаят от координатор, отговорник, организатор. Фасилитаторът може да се определи още и като *спонсор, съучастник, стимулатор*. (Birchak et al., 1998; Francis & Young, 1979; Pfeiffer & Company, 1993).

РОЛИ И ОТГОВОРНОСТИ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАТО ФАСИЛИТАТОР. Фасилитаторът **не е само** експерт или лидер. Неговите роли са много по-разнопосочни.

Ръководи дискусиите. Следи, екипът да спазва дневния ред. Фокусира вниманието му върху темата.

Стабилизира груповите процеси – решаване на проблеми, подобрене, стратегическо планиране, учене, диалог и т.н. Осмисляне на желанния резултат, определяне на времеви граници, ресурси и др.

Подпомага усилването и разширяването на професионалните възможности, както на индивидите, така и на екипа като цяло.

Анализира всички активи и ресурси на общността за възможностите за използването им в обучението.

Съчетава основните интереси на членовете, осигурява справедливост по отношение на участие и достъп.

Подпомага членовете на екипа да се договорят за ясни цели, роли и процедури.

Осъществява мониторинг на отношението време-прогрес на групата.

Сплотява екипа, формира дух на съгласие и обвързване, желание за работа и включване.

Гарантира участие на всички в груповите дела. Балансира приносите на членовете. Максимизира успеха на всички.

Оценява всички колективни достижения и индивидуални приноси и стимулира празнуване на успехите.

Гарантира спазването на нормите, установени от групата. Посредничи при спорове, където е необходимо; извършва мениджмънт на конфликтите; възпира разрушителното поведение.

Управлява процесите на вземане на решения в екипа.

Наблюдава и точно интерпретира груповата динамика.

Подпомага критичната рефлексия. Анализира грешките. Определя на следващите стъпки, планиране. Приспособява ролите към увеличените възможности на групата.

Стимулира членовете на екипа към постоянни дискусии за качеството на обучението. Развива дух на иновативност и развитие.

Прави оценка на риска и осигурява съхраняваща учебна среда.

Подготвя студенти-фасилитатори, които го подпомагат и заменят при нужда.

Осъществява връзка с административното ръководство.

НАСТАВНИЧЕСТВО (MENTORING). Това е другата характерна роля на преподавателя при обучението в действие. Наставникът (ментор, тUTOR) се дефинира като опитен образец за подражание (ролеви модел), който ръководи професионалното развитие на по-неопитен индивид чрез тренировка и консултиране.

Отношенията на наставник и новак са част от живота на всеки човек. И наставника и новака научават повече за себе си, подобряват своята подготовка и получават професионално признание.

В процеса на обучение преподавателят е естественият наставник на студента.

ЦЕЛИ НА НАСТАВНИЧЕСТВОТО. При обучението в действие наставничеството има специфични цели: подобряване на качеството на лидерството; развитие на общото екипно знание; осигуряване на професионално развитие; връзка между теория и практика; признание на експертността на опита.

ЦЕННОСТ НА НАСТАВНИЧЕСТВОТО. То е многопосочно.

За студента: разширяване и увеличение на учебните и технологични умения; доставяне на ролеви модел; поддръжка и окуражаване; поддържане на конструктивна обратна връзка; развитие на самоувереност.

За преподавателя: признание и успех; рефлексия на собственото изпълнение (работа); обогатяване с нови (свежи) идеи; лично удовлетворение от общуването.

За организацията: разширяване на уменията; укрепване на морала; приемственост; осигурява ефективно развитие.

ФУНКЦИИ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАТО НАСТАВНИК. Той трябва да стимулира самоувереност у студента; да осъществява обратна връзка; да стимулира правилното осмисляне на перспективите от студента; да действа като ролеви модел; да оказва поддръжка и насърчение и да осигурява ръководство.

КАЧЕСТВА НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАТО НАСТАВНИК. Като такива се сочат: увереност; умение да ръководи по-млади хора; професионализъм; добра осведоменост; откритост за нови идеи; ефективно преподаване

ЛИТЕРАТУРА

1. Abdullah, Mardziah Hayati. Problem-Based Learning in Language Instruction: A Constructivist Model. ERIC Digest.1999.
2. Beaty, Liz. Consultation Through Action Learning.// New Directions For Teaching And Learning, № 79, Fall 1999.
3. Bone, Alison and Tom Bourner. Action learning for university administrators. // Perspectives, Vol. 3, № 4, Winter 1999.
4. Gibbons, Steve. Learning Teams: Action Learning For Leaders. // Journal for Quality & Participation, Jul/Aug99, Vol. 22, Is. 4.
5. Gray David. Work-based Learning, Action Learning and the Virtual Paradigm. // Journal of Further and Higher Education, Vol. 25, № 3, 2001.
6. Hall, Valerie. Management Teams in Education: an unequal music. // School Leadership & Management, Vol. 21, № 3, 2001.
7. Imel, Susan.Transformative Learning in Adulthood. ERIC Digest.1999.
8. Kaufman, Deborah B., Richard M. Felder, Hugh Fuller. Peer Ratings in Cooperative Learning Teams. // Proceedings of the 1999 Annual ASEE Meeting, ASEE, June 1999, Session 1430.
9. Lankard, Bettina A. New Ways of Learning in the Workplace. ERIC Digest, 1995.
10. Naylor, Michele. Work-Based Learning. 1997.
11. O'Brien, Elaine M., Hart, Susan J., Action Learning: The Link Between Academia And Industry // Educational Research, Spring99, Vol. 41, Is. 1.
12. Vermette, Paul J. Cooperative lecturing teams: eight suggestions for the novice user. // Clearing House, May/Jun95, Vol. 68, Is. 5.
13. Wade, Sian, Hammick, Marilyn, Action Learning Circles: Action Learning In Theory And Practice. // Teaching in Higher Education, Apr99, Vol. 4, Is. 2.
14. Walker, Alexis J. Cooperative Learning In The College Classroom. // Family Relations, Jul96, Vol. 45, Is. 3.