

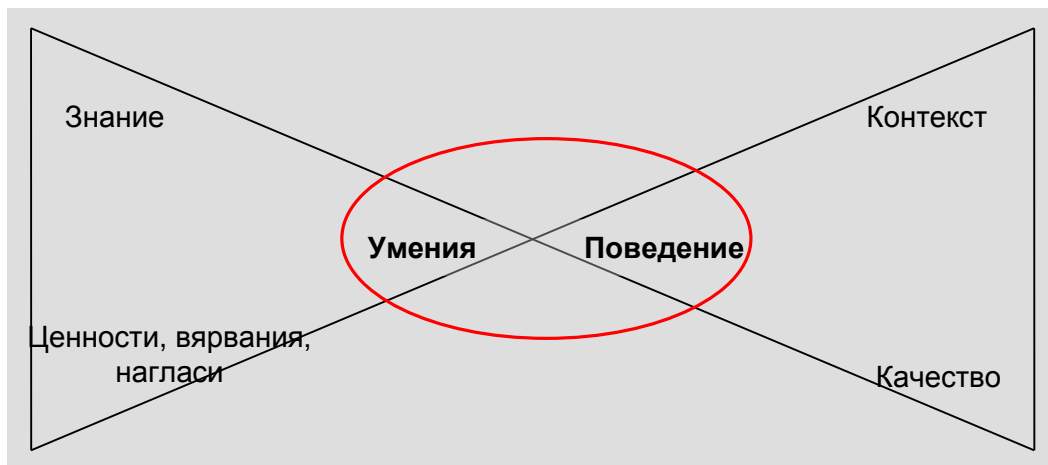


## КЛЮЧОВИ МЕТОДИ ЗА УСПЕШНО ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИВАЩО КОМПЕТЕНТНОСТИ

### ДОКЛАД

#### 1. КАКВО Е КОМПЕТЕНТНОСТ

През осемдесетте и деветдесетте години на миналия век образователната сцена започна да се променя. На мястото на интереса към поведенческите теории, изследователи и практики се обръщат към когнитивизма, а по-късно към конструктивизма и социалния конструктивизъм. Така в областта на образованието навлиза понятието за компетентности. Компетентността е определена като цялостен комплекс от *знания, умения и нагласи*, които позволяват на човек да се изявява в конкретния контекст с определено ниво на качество.



Европейският парламент, ЕК и Съветът на Европа формулират осем ключови компетентности за учене през целия живот:

- Общуване на майчин език
- Общуване на чужди езици
- Основни компетентности в областта на математиката, науки и технологии
- Дигитални компетентности
- Умение за учене
- Социални и граждански компетентности
- Инициативност и предприемчивост
- Културна осведоменост и изява

(реф. Препоръки на Европейския парламент и Съвета на Европа от 18 декември

2006 върху ключовите компетентности за учене през целия живот  
(2006/962/EC) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>

## 2. ЗАЩО КОМПЕТЕННОСТИТЕ СА ВАЖНИ?

### Политически причини

Чрез "Лисабонска стратегия" и нейния наследник "Европа 2020", европейските лидери искат да превърнат Европа в "най-конкурентоспособната, основана на знанието икономика в света". Тъй като Европа не разполага с много природни ресурси, този амбициозен план търси своята база в "богатия потенциал на човешките ресурси". Поради това планът включва значителни инвестиции в образованието и обучението, както и въвеждането на концепцията за *учене през целия живот*.

Първоначалното обучение вече не е достатъчно в бързо променящото се общество и работна среда в съвременна Европа. Обучение на възрастни, продължаващо обучение, неформално обучение, самостоятелно учене, обучение на работното място ... всички те са елементи в концепцията за учене през целия живот.

Тъй като политиката в сферата на образованието и обучението е национален въпрос за всяка една от страните-членки на ЕС, Общността може да работи само чрез общи цели, насоки, показатели, стандарти и партньорски натиск, за да убеди държавите-членки за постигане на общи цели (т.нар. отворен метод на координация). Една от тези общи цели е формулирана от *Европейската рамка за ключови компетентности за учене през целия живот*, в която (между другото) се казва, че: "Всеки гражданин ще има нужда от широк набор от ключови компетентности, за да се адаптира гъвкаво в бързо променящия се и силно взаимосвързан свят. Образованието в своята двойна роля, както социална, така и икономическа, има ключова роля за осигуряване на гаранции, че европейските граждани ще придобият ключови умения, необходими за лична реализация, активно гражданство, социално сближаване и заетост в едно общество на знанието".

### Социални причини

Друг аргумент за въвеждане на концепцията за компетентности се крие в международното и социалното положение на населението в Европа: застаряващо население и мобилност на хора и работна сила. Във формалното образование валидирането (сертифицирането) е основано на "входящата информация": учебната програма, контекста на ученето, училището са "утвърдени" (валидирани) и един ученик или студент, който успешно полага своите изпити би трябвало да е квалифициран за определени дейности. Ученето в неформален контекст има по-малко основания за валидиране на база "входяща информация", тъй като има по-малък контрол върху качеството на тази информация и на контекста, в който тя се предлага. Човек, от друга страна, може да е "способен" да направи правилното нещо в даден контекст. Защо да не може да се валидира тази "способност", без значение в какъв контекст тя е придобита? Повишената мобилност на (потенциални) работници – имигранти с ясни правомощия, но без признати квалификации – изисква нов поглед върху валидирането и промяна от признаване на "входящата информация" към признаване на "изхода", т.е. на резултатите от обучението и на придобитите компетентности.

## Проблеми на „входа“

Изискванията към учебното съдържание стават все по-неясни. Никой не е в състояние да каже какво хората трябва да знаят или да могат да направят след 15 години. Има експлозия на знанията: изчислено е "масата на знанието" се удвоява на всеки 18 месеца<sup>1</sup>. Каква учебна програма, основана на придобиване на знания, може да се справи с това темпо? На всичко отгоре, има на (р)еволуция на информационните и комуникационни технологии (ИКТ). Нови медии са довели до значителна промяна: достъпът до информация вече не се ограничава само до четенето на книги, но е наличен навсякъде, стига да разполагате с телевизор, компютър, радио или смартфон. Все пак, за да се превърне информацията в знание, тя трябва да бъде обработена. Това поставя нови предизвикателства пред училищата. Учителите са загубили своя монопол като доставчици на знания. Днес училищата трябва да подготвят и учителите, и учениците за учене през целия живот.

## Проблеми при „изхода“

Традиционно ролята на училищата / учителите е да доставят знание на учениците, чиято задача е да го усвоят. В резултат на това, същността на обучението дълго време е била възпроизвеждането на това, което е преподавал учителят. Много малко внимание е било обръщано на процеса на учене, а главния резултат се е основавал на репродукция на определен обем знания.

Възпроизвеждането на знанието вече не е високо ценен резултат на учебния процес. От зрелостниците днес се очаква не само да са придобили знания, но и способности да правят изследвания, да работят в екип, да живеят в мултикултурно общество, да управляват своите емоционални умения, да бъдат отворена за нови неща – всичко това в смес от знания, нагласи и умения, с други думи: *компетентности*. Стимулирането и подпомагането на учениците да придобият тези компетентности е предизвикателство за училищата. За да отговори на това предизвикателство, процесът на обучение трябва да включва не само знания, но и изграждане на отношение и умения; обучението трябва да бъде приятно и полезно преживяване, така че учещите да прегърнат перспективата на ученето през целия живот; учещите трябва да получат представа за процеса и целите на собственото си обучение.

Причината да направим преглед на начина, по който се образоват младите хора е в необходимостта да се премине към обучение, ориентирано към развиване на компетентности, което предмет на следващите глави.

## 3. КАКВО Е УЧЕНЕ И ПРЕПОДАВАНЕ, РАЗВИВАШО КОМПЕТЕНТНОСТИ?

Обучението развиващо компетентности не се състои от традиционни учебни ситуации, които са съсредоточени главно върху предаване на знания от учителя на обучаемия, и в

---

<sup>1</sup> Твърдението се основава на т.нар. „Закони на Мур“ за експоненциалния ръст на различни величини. Формулирани от съоснователя на корпорация Интел Гордън Мур, тези емпирични закони касаят първоначално непрекъснатото усъвършенстване на производството на интегралните схеми. На тази основа се формулират твърдения за експоненциалния ръст на информационните ресурси. Твърденията са спекулативни, тъй като те касаят количествените аспекти на „информацията“, без да засягат нейното качество (т.е. полезното съдържание, което можем да наречем „знание“) - бел. Ред.

които той има по-скоро пасивна роля. В съответствие с определението за „компетентност“, преподаването и ученето, които развиват компетентности се съсредоточават не само върху изграждането на знания, но и върху развиването на умения и формирането на нагласи у учещия.

**Конструктивизмът** е един от крайъгълните камъни за преподаването и ученето, развиващо компетентности. Той се основава на предпоставката, че учещите активно конструират своите знания чрез опит и откритие. Учещите създават свои ментални (мисловни) модели, за да придадат смисъл на преживявания и ситуации. Затова ученето е процес на непрекъсната промяна на вече придобитите ментални модели, така че те да включат нови преживявания. Това означава, че учещите трябва да *участват активно* в учебните ситуации. Те учат най-добре в смислени контексти, и в сътрудничество и взаимодействие с другите и със заобикалящата ги среда. Така те придобиват знания чрез осмисляне на опита си, чрез проверка и сверяване на новопостроените си идеи с тези на другите. Това прави обратната връзка и оценката жизненоважна част от процеса на обучение. Те предоставят на учещия важна информация за обучението му и дават тласък напред на учебния процес.

Освен придобиването на знания, обучението, развиващо компетентности, дава възможност на учещите да развиват, практикуват и демонстрират умения. Затова *целите на обучението* трябва да бъдат продуктивни, целенасочени и проблемно-ориентирани. Учителят трябва да даде пространство за действие и практикуване на умения, представяне и демонстриране на целенасочено поведение в реалистичен и стимулиращ контекст.

Не на последно място, при обучението, развиващо компетентности, трябва да се вземат предвид *ценностите*. Чрез докосване до чувствата и ентузиазма на учещите, познавателния опит ще бъде по-дълбок и устойчив. Учебни дейности, ориентирани към разкриване на ценностите могат да помогнат на учещите да осъзнаят собствените си ценности и вярвания. Важно е учителите да формират положително и открито отношение към темата и обучението като цяло.

Отличителни черти на преподаването и ученето, развиващо компетентности, са наличие на:

- смислен контекст
- сътрудничество, взаимодействие (с връстници, учители, експерти, ...)
- откривателство, преживяване
- мулти-дисциплинарност
- продуктивност, целенасоченост
- рефлексивност (осмисляне, самоанализ)
- персоналност (насоченост към учещия)

#### **4. КАК ДА ОСЪЩЕСТВИМ, ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИВАЩО КОМПЕТЕНТНОСТИ? НЯКОИ ПРИНЦИПИ И МЕТОДИ**

В предишните части се спряхме на основните принципи на преподаването и ученето, насочени към развиване на компетентности. В този раздел ще направим преглед на

някои основните аспекти на реализацията. Ще представим набор от учебни подходи, които помагат за развиване на компетентности в учебния процес. Някои от тези подходи са ориентирани към съдържание, докато други са ориентирани към действия. Всички те съдържат **четири принципа**:

## 1. Мотивация

Мотивацията (от латински *motus*) е психологическа характеристика, която предизвиква организма да действа за постигане на желаната цел и предизвиква, контролира и поддържа определено целенасочено поведение. Тя може да се разглежда като движеща сила, която застава или засилва движението към желаната цел. Повечето подходи започват с фаза *мотивация*. В тази фаза се повишава интересът на учещите към темата, тяхното предварително знание се активира, определят се целите на обучението и се планира процеса на обучение и оценяване на резултатите.

## 2. Опит (преживяване)

Във фазата на *опита* учещите имат възможност да се включат активно в учебни дейности, в които имат достъп до реалистична обстановка, могат да адресират темата по мултидисциплинарен начин, могат да наблюдават експерти по време на работа или се консултират с тях, имат възможност да експериментират, позволено им е да правят грешки, да показват и споделят емоции.

## 3. Демонстрация

Целта на фазата на *демонстрация* е да се поставят обучаемите в продуктивна роля, като представят продукт или изпълнят задача, която са планирали. Тези продукти или задачи трябва да бъдат внимателно планирани от учителя, който трябва да е сигурен, че те ще стимулират учещите да докажат компетентностите, които обучението си е поставило за цел да развива.

## 4. Рефлексия

Дейностите, свързани с осмисляне и самоанализ трябва да се планират не само за края на процеса на обучение, но да се реализират през цялото време. Това позволява на учещите да идентифицират своите лични нужди от обучение, да извлекат смисъл от всички свои преживявания в процеса на обучение и да оценят качеството на своето учене, продукти и сътрудничество с другите учещи.

Без значение дали описаните по-долу подходи се прилагат самостоятелно, в комбинация или в адаптирана версия, тези четири елемента са от съществено значение за да се проведе обучение, което развива ключови компетентности.

## Подходи за реализиране на учене, развиващо компетентности<sup>2</sup>:

### УЧЕНЕ ЧРЕЗ ОТКРИВАНЕ

Обучението чрез откриване се основава на идеите на конструктивизма, че знанието трябва да бъде *открито* от учениците в рамките на учебната задача (дейност), както и че то трябва да е съществено.

Провеждането на експерименти е конструктивистки подход за преподаване на науки, който замества пасивния „слушателски“ начин на възприемане на информация за основни природни и физични закони. Учениците трябва да експериментират, да вложат творчество в практическото занятие, за да постигнат резултат. Традиционно училищата наблягат на математическите и езиковите компетентности. Прилагането експерименти в преподаването на науки (като конструиране на модели, например) е в съответствие с философията на Хауърд Гарднър<sup>3</sup>, тъй като то включва разнообразни преживявания: творчество, инициативност, решаване на проблеми, оценка на риска, взимане на решения, и др.

Ученето чрез правене може да *трансформира* действията в знание, а знанието в умения. То комбинира много основни обучителни стратегии, които повишават крайния резултат на преподаването. Абстрактните понятия, срещани в много математически и физични закони се превръщат в реални представи за учениците. Ученето чрез правене поощрява интереса към природните науки, практическото приложение на знанията и решаването на проблеми, чрез използване на знания, получени в училище.

Обучението чрез откриване включва практически елементи и взаимодействие при учене. Учениците се създава отношение към проблема и се поощрява търсенето на решения, приложение на знанията и се създава възможност за упражняването им. Конструктивизмът развива набор от преподавателски подходи и води към проектно-базираното обучение, обучението ориентирано към създаване на продукт, или обучение чрез казуси.

Като цяло, ефектът от самостоятелното откривателство, направено от учениците без съдействието на учител (или специалист) изглежда недостатъчен. За да се постигне



*Изстрелване на водна ракета – пример за конструктивистко обучение.*

Реф. проект KeyTTT:

<http://www.keyttcd.cct.bg>

<sup>2</sup> Подходите, изброени по-долу са само примерни и са избрани сред по-голям брой включени в проектите AQUEDUCT, IDIAL, KEYTTT, SUSTAIN и READIT. Ползвайте връзките в текста за да научите за повече методи, както и за конкретни примери за учебни дейности. Освен това, последователността, в която методите са описани в настоящия доклад е случайна и не се основава на класиране по какъвто и да е било признак. – бел. Ред.

<sup>3</sup> за множествената интелигентност – бел. Ред.

оптимален резултат, използването на конструктивистко обучение чрез откриване като подход, трябва да включва:

- Насочващи въпроси или задачи, които подsigуряват правилното разбиране на „пътя“ до откритието, или
- Задачи, които изискват от учещите да обяснят идеите си, като учителя трябва да предостави навременна обратна връзка, или
- Задачи, които дават работни примери.

Конструктивизмът развива добри практики и примери, които описват процесите, а не крайния резултат. Чрез тези занятия се развиват умения като: предвиждане, наблюдаване, устно и писмено обясняване. Разбира се, прилагането на подобни занятия е свързано с концептуални промени, които да позволят оптималното използване на подхода (поставянето на задачата трябва да спазва същата конструктивистка рамка). Този подход позволява и много начини на сътрудничество, като: групова работа, учене в сътрудничество, активни процеси, продуктивност и други.

Обучението чрез откриване подкрепя развиването на редица умения, които са важна съставна част на ключовите компетентности: способност за критическо мислене, творчество, поемане на инициатива, вземане на решения, решаване на проблеми и други.

**Предизвикателството** в преподаването чрез откриване и конструктивистки подходи е намирането на подходящи начини, за даване на правилните инструкции, предлагане на обратна връзка и създаване на работни примери за разнообразно учебно съдържание, както и съчетаването на преки форми на обучение с експеримент.

Важно е да се отбележи, че различните ученици учат по различен начин. Прилагането на разнообразни подходи по време на обучението, дава възможност всеки ученик да намери за себе си поне един, подходящ за неговия начин на учене. Чрез използването на конструктивизма, като подход, учениците са подтиквани да вземат активно участие в своето обучение. Функциите на учителя са по-скоро управленски, учителят дава насоки, той е медиатор, който напътства, подтиква и помага на учениците да развиват и самооценяват разбиранията и знанията си. Една от най-основните задачи на учителя при този подход е задаването на правилни насочващи въпроси към учениците.

Реф. <http://www.keyttcd.cct.bg>

Реф. <http://the-aqueduct.eu/>

## ИНТЕРАКТИВНИ УЕБ-КОНФЕРЕНЦИИ

Едно от най-важните предизвикателства за учебния процес в класна стая е неговата абстракция. Примерите са плоски, и обичайно – поднесени без емоция. Ако има емоции, те най-често са симулирани или провокирани насила. Добре известно е, че емоцията е един от най-силните инструменти за учене и се търси във всеки учебен процес. Използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) и възможностите, които те дават за работа в мрежи, могат да дадат нови възможности за предизвикване на емоция по време на урока.

## Някои факти:

- Учещите предпочитат да изучават реални обекти (Снимка на истинска мечка е предпочитана пред рисунка на мечка);
- Учещите предпочитат да изучават реални ситуации (истинска ситуация или сцена от филм е предпочитана пред рисунки в учебника);
- Учещите предпочитат да имат контрол върху обекта/ситуацията, което повишава самочувствието и увереността, които са от съществена важност за учебния процес;
- Учещите, които не присъстват физически в класната стая могат да се включат с помощта на ИКТ.

**Видео-конференциите** позволяват предаване на голямо количество знания за кратко време, а знанията, които учениците получават са с комплексен характер. Това е възможно заради емоционалния и интерактивния характер на средата, която свързва реални хора, които дискутират реални проблеми.

Видео-конференциите, реализирани чрез използване на интерактивни бели дъски (ИБД) внасят иновация в класната стая. Повърхността на ИБД, чрез която учениците могат да видят и взаимодействат с картинки, снимки, текст, анимация, видео и специализиран софтуер, помага за преобразуването на класната стая в среда, населена с различни медии и осигуряваща достъп до истинска информационна вселена.

Употребата на ИБД въвежда интерактивност в учебния процес, а заради подобрената динамика на урока, насочва вниманието на учениците и подпомага контрола върху групата.

Тази стратегия за преподаване не е предложение за използването на поредната скъпа техника в клас, а за оползотворяване на възможностите на ИКТ за създаване на мрежи, което позволява установяване на връзка между две различни класни стаи или връзка на живо между класна стая и учен, лаборатория или лектор, които се намират в различни градове и дори държави.

## Още факти:

- Интерактивната бяла дъска може да бъде изучена от учител/преподавател за около 20 часа по време на курс или чрез самостоятелна работа.
- Възможността за създаване на мрежи чрез ИБД е особено ефективна, когато се използва за преподаване на нова или непозната тема; първите резултати по усвояването на новите знания от учениците могат да бъдат изключително високи;
- С ИБД се въвеждат сложни и взаимосвързани знания, например по време на една и съща сесия учениците могат да учат немски и инженерство или промени в климата и дигитални компетентности.



## Работен план:

1. **Училищен календар:** много е важно да планирате всички дейности, за да избегнете грешки. Можете да разделите интерактивната веб-конференция на три части: 1/ дейности, които трябва да се изпълнят преди веб-конференцията, 2/ веб-конференция и 3/ дейности, които трябва да се изпълнят след веб-конференцията.
2. **Подготвителна връзка на учителите:** първоначално учителите трябва да обменят информация по имейл или веб-конференция (например чрез скайп връзка), за да уточнят темата, целите и съдържанието на урока; подготовката може да изисква няколко сесии (виртуални или на живо);
3. **Обмен на информация за учениците:** полезно е учителите да споделят информация за учениците, защото това ще позволи формиране на виртуални работни двойки или групи, както и съобразяване на урока със знанията и уменията на учениците;
4. **Инструменти (за всяка от страните, които са свързани):**
  - компютър с достъп до интернет
  - софтуер, който да свързва национални/интернационални партньори (например: oOvo, Skype, VZO – софтуер с отворен код, PVX Polycom, Adobe Bridge...)
  - ИБД (интерактивна бяла дъска)
  - мултимедиен проектор
  - веб-камера
  - тонколонки или аудио-система, която ще позволи озвучаване на класната стая (или индивидуални слушалки за всички участници)
  - микрофон (ако е необходимо)
  - камера, с която да бъде записан урока (ако няма допълнителна камера в класната стая, може да е достатъчно да се използва функцията videocapture на ИБД, за да бъде записана веб-конференцията)
5. **Изпробване на видеоконферентната връзка:** за да бъдат избегнати грешки, най-добре е видеоконферентната връзка между партньорите да бъде подложена на тест преди определената за интерактивната сесия дата. Трябва да се провери техниката и материалите в електронен формат, които ще бъдат използвани по време на урока (сесията);
6. **Започване на веб/видеоконференцията:**
  - Камерата и ИБД се свързват към компютъра
  - Отваря се програмата за връзка
  - Единия партньор кани другия на веб-конференцията, като използва софтуера на ИБД
7. **Веб/видеоконференция:**
  - учителите се представят
  - учениците се представят, за да се почувстват ангажирани в дейностите (ако времето е ограничено, достатъчно е учениците да кажат само имената си)
  - един от партньорите започва занятието (или представя темата) като си взаимодейства с другия партньор, използвайки слайдове или снимки на ИБД;
  - по време на урока към учениците се задават въпроси, за се осигури тяхното участие в урока;
  - учениците трябва да получат някакви писмени задачи, които да им позволят да проверят своето участие и изпълнената работа.

9. **Проверка:** много е важно след края на видео-конференцията да се направи преговор на извършените дейности, да се даде възможност на учениците да осмислят и оценят преживяното и наученото. Това дава възможност на учителя да обясни някои моменти, които може да са останали неразбрани и да допълни пропуски, допуснати по време на видеоконференцията.

### **Предизвикателства:**

Използването на интерактивни дъски в клас се оказва по-голямо предизвикателство за учителя, отколкото за учениците. Планирането на урока отнема време, и изисква наличието на сравнително добра технологична грамотност у ръководителя на урока (умения за използване на компютър, проектор, познаване на особеностите на интерактивните дъски).

Въпреки това, при използването на интерактивните дъски, провеждането на видеоконференции и едновременна работа в няколко класни стаи учителите могат да разчитат и на помощта на учениците, които много често имат много добри технологични познания и могат да съдействат. Интерактивните дъски помагат за внасянето на *игрови* елемент в учебния час, което често е свързано и с положителни емоции за учениците. Използването на игрово-базирано обучение обаче има своите особености и трябва да бъде използвано внимателно.

Ref. <http://www.keytttcd.cct.bg>

## **СЮЖЕТНО ОБУЧЕНИЕ**

Подходът на *сюжетното обучение* е метод за активно учене в началното училище, разработена от Стив Бел, Сали Харкнес и Фред Рендъл в колежа Джордънхил в Глазгоу, Шотландия. *Сюжетното обучение* акцентира върху опита чрез идентифициране с лица и техните истории.

Този подход осигурява структура за планиране на работа в класната стая, основана на знанията, уменията и нагласите, които учителят иска учениците да придобият. Методът е приложим за класове, групи и индивиди. Той е последователен, като гарантира развитие в процеса на разгръщане на избраната тема. Приносът на учениците е важна част от процеса на обучение.

### ***Сюжетното обучение: социално-конструктивистки подход към обучението***

Подходът сюжетно обучение се основава на теорията на социалния конструктивизъм, в която знанието се разглежда като комплекс от много пластове. Обучението се ръководи от предишните знания и опит на отделните учещи, които конструират свой собствен смисъл чрез действия и опит. Методът създава контекст за учене, с активното участие на учениците. Той осигурява задачи, които произтичат от контекста и които ученикът вижда като съществени и значими за него; тези задачи му дават възможности да развие разбиране и компетентности, с подкрепата на контекста. Учениците учат със и един от друг, както и със и от възрастните. Ролята на учителя е на образователен дизайнер и треньор.

Основна характеристика на подхода е положителния начин, по който той зависи и се основава на съществуващия опит и познанията на учениците. Също така важна е степента на участие на учениците, както с въображение, така и в практическото решаване на проблеми.

Подходът на сюжетното обучение поставя проблеми и задава въпроси на учениците, а не им дава отговори на въпроси, те никога не са задавали. Учениците и учителите изследват идеи заедно. Подходът се основава преживяване и по същество е конструктивистки. Той обвързва учебната програма с околната социална среда и социални субекти като стимул към изследване, и използва експресивни изкуства и езиково общуване като средство за обсъждане, описване и обясняване. Уменията на учениците за научни изследвания и рефериране се развиват, тъй като те са насърчавани да търсят отговори и информация чрез използване на различни източници: устни разкази, аудиовизуални медии, бази данни и книги, плакати и фотографии. В процеса на разработване на темите, учениците записват своите идеи, разбирания и отговори във визуални и писмени формати, чрез създаване на табла за класната стая или в отделни файлове за самостоятелна работа. И двете форми дават възможност за преглед и оценка, когато историята е завършена.

Възрастни (родители и професионалисти) могат да се включат по различни начини: като гостуващи свидетели или "експерти", да вземат участие в празнуването на кулминацията на изследване на дадена тема, да помогнат по време на посещение извън училище, да бъдат помощници в класната стая по време на практическите дейности или да помогнат за създаване на табла за представяне на работата на учениците.

Ref: <http://the-aqueduct.eu/>

Ref: [www.readitproject.eu](http://www.readitproject.eu)

## НАПРАВЛЯВАНО ОТКРИТИЕ

*Направляваното откритие* може да се разглежда като рафинирана версия на проектно-базираното обучение. Традиционно учебните проекти са изградени на четири фази:

- **Мотивация:** учещ или учител определя темата на проекта;
- **Мозъчна атака** (учещите обмислят и обсъждат работните си действия): групата, реалните дейности, информацията, графика, по който ще работят;
- **Действие:** учещите работят по своя проект;
- **Представяне:** учещите представят резултатите от своята работа.



Реф. Проект AQUEDUCT:  
<http://the-aqueduct.eu/>

Четири основни характеристики се наблюдават в проектната работа:

- образователните проекти работят най-добре при социално-значима тема или проблем. Има ясна връзка между обществото, реалността

и/или актуалността. Типични теми за проект са "многообразие", "околна среда", "миграция", "предприемчивост", "демокрация", "гражданство";

- Проектите имат за цел да стимулират креативността на учещите. Децата работят активно, интерактивно и самостоятелно;
- Проектите са мултидисциплинарни, междупредметни и фокусът е върху сътрудничество. Учители, класове, училища и/или организации работят заедно, за да постигнат нов резултат;
- Работа по проекти е ориентирана към процеса. Развиването на нагласи често пъти се възприема като значима цел.

В *направляваното откритие* традиционните фази на проектно-базираното обучение са преформулирани и ориентирани към компетентности:

## **1. Конфронтация и разпит**

В тази фаза учещите се сблъскват с проблем, казус, един или повече въпроси или мисии (куестове). Сблъсъкът (конфронтацията) може да има различни форми: разказ на някаква история, екскурзия, снимки, анимации, театър, музика, картини, танц, но може да бъде и обикновен призив (молба). Възможно е, но не е необходимо да се работи с теми от историческото и културното наследство, но е изключително важно конфронтацията да предизвиква различни видове въпроси.

Във всяка фаза размисълът (рефлексията) е най-важната дейност. Учениците трябва да разсъждават и осмислят въпросите, които конфронтацията предизвиква у тях. В тази фаза учещите формулират своите учебни цели: какво те искат да изследват; какво събужда техните интереси? Възможно е обучаемите, да са вече запознати с универсалните ключови компетентности, но това не е необходимо. Препоръчително е учещите да се разделят в работни групи или по двойки. Въпреки това, трябва да бъде възможно да работят самостоятелно. Нивото на сътрудничество зависи от групата, съдържанието, възрастта и стила на учене.

## **2. Входяща информация**

В тази фаза учещите изследват различни източници. Те получават разнообразни видове информация. Учителят раздава указания (маршрути), чрез които учещите да направляват сами себе си в различни аспекти или под-теми на случая. Входящата информация е мултидисциплинарна. Указанията, дейностите или преживяванията са разнообразни. Те могат да включват: исторически, географски, биологични, химически, математически, езикови и др. теми; политическа, социална, културна, религиозна, икономическа, екологична и т.н. информация; да са ориентирани предимно към изкуство, или към теория; да съдържат предимно обективна или предимно лична информация.

В идеалния случай, за всяка под-тема са предвидени и различни видове дейности. Всеки аспект или източник на знание може да бъде свързан с друг вид работа по събиране на информация. Учещите могат да посетят различни места и да се ангажират в различни дейности по време на екскурзии, например:

- да търсят информация
- да играят игри, или да правят викторини
- да разказват, или да слушат различни истории

Не е необходимо, всеки учещ да изпълнява всички дейности или да следва всички маршрути. Ученикът има възможност да направи избор и да следва свой собствен маршрут. Учителите само предлагат различни видове учебни маршрути и показват различни гледни точки.

Може да се приложи и така наречения *подход на пъзела*. Според този подход, учещите формират групи и всеки член на групата следва различен път. В следващата фаза те събират своите преживявания и резултати заедно и така разширяват обхвата на своите индивидуални търсения.

### **3. Цел и настройка за действие**

Учещите разсъждават върху различните преживявания, през които минават. Това може да бъде направено в първоначалната група от първата фаза (пъзел), но също така и в пленарна сесия, или в условията на индивидуално напътстване от учителя. Във всеки случай на рефлексията следва следните стъпки:

- Учещите разказват за своите дейности във фаза 2 и подчертават съществените преживявания;
- Връщат се към въпросите, които са зададени във фаза 1;
- Вземат решение за целите, които искат да постигнат в следващата фаза;
- Запознават с (набор от) ключови компетентности;
- Решат как искат да постигнат целите си и как биха искали да решат проблемите или въпросите, които са формулирали.

Резултатите от работата могат също да са разнообразни. Най-често учениците ще работят по даден продукт, дневник, регистър или някаква друга демонстрация на компетентности. Важно е, че учещите са активни и имат избор между различните видове дейности и резултати. Изборът, който правят учещите трябва да е свързан с целите, поставени в началото. Индивидуалните и груповите действия също могат да бъдат различни, както по отношение на действителното съдържание, така също и в техния акцент към теория или изкуства, хуманитарни или природни науки. Освен това, последователността от действия, може да варира в зависимост от предпочитаните стилове на обучение на учещите се.

### **4. Решаване на проблеми**

Учещите работят по своите самостоятелно определени задачи, ръководени от учителя. По време на работата си те неизбежно се сблъскват с различни видове проблеми. Учителите напътстват учещите по начини, съобразени с техните нужди. В процеса на обучение, към проблемите може да се подхожда по *три различни начина*. Най-подходящият подход зависи от опита и личността на учещия и вида на задачата. Начините са:

- Буфериране: проблемите се решават от учещите без активната намеса на учителя;
- Превантивни действия: учителят предвижда проблеми и обръща внимание на учещите се превантивно, когато могат да възникнат трудности;
- Обратна връзка: решението може да наложи промени. Учещите се получават възможност да експериментират и получават обратна връзка след това.

За е сигурен, че учещите са в състояние да разрешат или неутрализират своите проблеми, учителят трябва не само да им осигури възможност те да се изправят пред проблеми, но и да ги напътства, когато е необходимо. Учителят трябва да:

- създаде безопасен климат и да вмъкне моменти за размисъл, почивка и самооценка;
- обърне внимание на техниките за сътрудничество, управление на конфликти и партньорска оценка;
- представи методи за решаване на проблеми;
- предостави обучение или указание, когато са необходими знания и умения.

## 5. Демонстрация и оценка

Учещите демонстрират какво са научили и разсъждават върху универсалните ключови компетентности. Те дават отговори на въпросите, които сами са формулирали и показват как са работили за постигане на целите си. Демонстрацията не е просто представяне. Учещите трябва да могат повече от това просто да представят това, което поотделно са допринесли за изпълнение на задачата. Всеки ученик трябва да покаже и да разсъждава върху различни видове знания, умения и нагласи, които групата колективно е придобила. Демонстрацията може да наблегне на процеса или продукта, и може да се различава в много отношения. Следователно оценката ще бъде разнообразна и може да бъде различна за всеки ученик. Различни методи за оценка, могат да се използват във всяка фаза, като например: съвместна оценка (от учители и ученици по договорени стандарти), самооценка (от учещия) или партньорска оценка (от съучениците).

Методът *направлявано откритие* може да се използва гъвкаво. Не е необходимо фазите да се разделят твърде строго, а броя на маршрутите, дейностите и формите на оценка може да бъде ограничен в зависимост от целевата група, източниците, учителите и графика. Методът служи като набор от предложения, които да направят проектно-базираното обучение центрирано около учениците и ориентирано към развиване на ключови компетентности.

Реф. <http://the-aqueduct.eu/>

## ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ ДЕЙСТВИЕ

*Обучение чрез действие* е понятие с много лица. Терминът се използва в различни публикации, но няма ясна дефиниция. Въпреки това, бихме искали да опишем накратко методологията, която може да се характеризира като *учене чрез правене*. Много други методи включват активни дейности и задачи, които учениците трябва да направят и да опитат, но активната част често се състои в научни изследвания, изработване на регистър или на презентация. В ученето чрез действие, дейностите, които трябва да се изпълнят всъщност са същите, които всеки трябва да може да прави в реалния живот. Така учениците се научават как да правят анимационни филми, като правят анимационни филми; те се учат как да говорят пред публика чрез говорене пред публика. Процесът предлага на учениците възможност да се насладят на действието и след това да разсъждават върху извършените дейности. Това е директно придобиване на практически опит.

Ref. <http://the-aqueduct.eu/>

Ref. <http://www.keytttcd.cct.bg>

## ПРОБЛЕМНО-БАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ

Проблемно-базираното обучение е форма на обучение, центрирано около учениците, в която се акцентира на придобиването на знания чрез анализиране на проблеми. Съществуващите знания на ученика са основа за по-нататъшно обучение. Подходът при проблемно-базираното обучение се състои в противопоставянето на предишните знания на ученика и съществуващите пропуски в тях, за решаване на проблем или за пълното му разбиране. Малки групи от 6 до 12 ученика, заедно с учител, разглеждат основните аспекти на проблема. Групите правят предварителен анализ на проблема, на базата на съществуващите знания на учениците. Въпросите, които възникват по време на анализа представляват основа за формулиране на целите на обучението. Между две групови срещи в рамките на един и същи ден, учениците работят самостоятелно или в групи: четат и изучават статии, книги, интернет източници и др. По време на втората обща среща, учениците съобщават това, което са учили и формулират своите възгледи за целите на обучението. По този начин те проверяват дали са разбрали проблема по-добре.

Ref. <http://the-aqueduct.eu/>

Ref. <http://idial.iccfound.org>

Ref. <http://www.keytttcd.cct.bg>

## УЧЕНЕ ЧРЕЗ РАБОТА В ЕКИП (КООПЕРАТИВНА РАБОТА)

*Ученето чрез работа в екип* акцентира върху процеса на сътрудничество, както като средство, така и като резултат от обучението. Ученето чрез работа в екип е подход от сферата на социалния конструктивизъм. То има последователно и ясно въздействие за изграждане на знания, мотивация и нагласи за учене, за развиване на социални умения и мета-познание. То, също така, дава възможност на учещите да видят, че техният принос е от жизненоважно значение за екипа.

Подходът на обучението чрез работа в екип съдържа следните пет елемента:

- положителна взаимозависимост - "ние потъваме или плуваме заедно";
- индивидуална и групова отчетност;
- взаимодействие лице в лице или в неговия електронен еквивалент;
- овладяване на умения за междуличностно сътрудничество и за работа в екип;
- групови процеси – оценяване на функционирането на отбора и търсене на съгласие, кое поведение трябва да се промени.

*Ученето чрез работа в екип* е специфична форма на обучение чрез действие, при което учениците се научават да си сътрудничат ефективно като действително го правят. Добавената стойност на методиката е, че тя дава възможност на учениците да споделят постиженията на другите и така индивидуалните резултати от обучението се натрупват в по-широк и споделен набор от резултати, като в същото време уменията за съвместна работа нарастват.

Ref. <http://the-aqueduct.eu/>

Ref: <http://idial.iccfound.org>

Ref: <http://www.keyttcd.cct.bg>

Ref: [www.readitproject.eu](http://www.readitproject.eu)

Ref: <http://www.sustain-project.eu/>

## РЕЦИПРОЧНА МАЙЕВТИКА

### Обосновка

Подходът на реципрочната майевтика<sup>4</sup> (РМП) е диалектичен метод на изследване (търсене) и "популярен самоанализ" за овластяване на общности и индивиди. Той може да бъде определено като "процес на колективно изследване, което приема като отправна точка опита и интуиция на физическите лица" (Dolci, 1996). РМП може да бъде описан като стратегия за групова комуникация (Хабермас, 1986), която позволява на всички членове в групата да споделят своите идеи и мнения, допринасяйки по този начин за развитието на обща идея (Mangano, 1992).

Тази методология е "демократична", в смисъл, че всеки има възможност да говори. При ползването на този подход, ученето се случва в два аспекта:

1. Дискусиите, които се провеждат и които биха могли да имат конкретни резултати.
2. Развиване на компетентности, което се случват през дискусиите и срещите на групата.

### Предположения

- диалогът е инструмент за взаимни изследвания и активно участие;
- всеки човек има лични знания, които са резултат от опит;
- знанието е динамично и непрекъснато се развива, и то следва да бъде изградено в рамките на групата;
- всеки, който е в групата и е свързан с нея, може да бъде елемент на промяната.

### Характеристики

- Акцентира върху индивидуалния и груповия опит;
- Постига дълбок анализ/участие на всички в процеса, чрез който всеки разбира истинските си потребности и своята отговорност за постигане на промяна;
- Връзка с реалността: за да се идентифицират конкретни проблеми, да се постигне взаимното опознаване и да се намерят положителни решения;
- Изгражда сложен образ на реалността чрез множеството гледни точки и чрез приноса на всеки един от участниците;
- Хоризонталност на процеса: споделяне на властта, а не доминиране/концентрация на власт;

---

<sup>4</sup> Майевтиката е педагогически подход, който се основава на убеждението, че много важни уроци и истини не могат да бъдат научени директно чрез предаването на познания от учителя към учещия, а вместо това учещия научва тези истини, като взаимодейства с учителя и чрез собствения си опит. Той се основава на сократическия подход за последователно и систематично задаване на въпроси, имащи за цел да поставят събеседника в противоречие със самия себе си, към признание в собственото му невежество и невъзможност да се стигне до непротиворечив отговор. Считайки, че самият той не притежава истината, Сократ помагал тя да се роди в душата на събеседника. Подходът на реципрочната майевтика е развит върху основата на сократическия диалог от италиански активист, социолог и учител Данило Долчи (1992–1997).



- Активно участие, активно слушане, комуникация, конфронтация, сътрудничество, ненасилие, креативност, самоанализ, откритост.

## Процедура

Както показва името, РМП е "реципрочен" процес между най-малко две лица, който обикновено се прилага в рамките на група, като един човек задава въпроси, а другите участници дават отговори.

Участниците се разполагат в кръг, така че всеки да е на едно и също разстояние от центъра и може да гледа другите в очите. Пространството е метафора на отношения, комуникация, изразяване и творчество. Няма лидер, шеф, бюро или катедра, защото целта е да се създаде демократичен диалог, където е възможно да се чуят въпросите и да се мисли за вземане на отговорни решения. Полезно е да има флипчарт или тетрадка, където да се записват отделните интервенции и резултатите от урока.

Учителя (РМП координатора) въвежда проблема или задава дискуссионен въпрос (такъв, който няма еднозначен и пряк отговор). Урокът започва като диалектически диалог, който е лишен от напрежение и се основава на демократична отворена структура.

Учителят хармонизира груповата дискусия, за да даде възможност на всеки ученик да има необходимото количество време при всяка сесия, така че всеки един да може да изрази мнението си по въпроса, в съответствие със собствения си стил и индивидуалност. Важно е винаги да се поставя акцент първо върху реалните потребности, интереси, желания и мечти.

По време на дискусията, учениците дават знак, когато искат да говорят. Важно е, всеки да слуша активно изказването на другия. Учителят може да покани мълчаливите ученици да говорят, като им даде възможност да приемат или да отклонят поканата. Те не са задължени да дадат задължително някакъв отговор, а по-скоро да размислят над това, което са чули от другите и едва тогава да говорят.

В края, учителят пита всички ученици за кратка оценка на личния им опит и за това, което са научили в рамките на групата. Тази крайна оценка позволява на учениците да дадат и да получат реципрочни обратни връзки. След това учителят прави кратко резюме на това, което е казано по време на урока и се правят изводи за това, което е възникнало като резултат от него.

## Ролята на учителя и учениците

### Учителят:

- работи като модератор, координатор и посредник,
- създава условия, при които всеки ученик може да се научи да изразява себе си и да изследва индивидуално и в групи,
- въвежда проблема, пита и поставя началото с дискуссионен въпрос,
- улеснява комуникацията,
- дава възможност на всички ученици да говорят, следи времето, отразява чувствата и изяснява,
- води бележки за различни интервенции, записва резултатите от урока,

- прави кратко резюме накрая и иска оценка, за да получи реципрочна обратна връзка от учениците.

### Учениците:

- формират кръг и работа като група,
- отговарят на въпроси, обсъждат проблем,
- изразяват мнения и комуникират помежду си,
- слушат активно изказванията на другите.

Процеса на реципрочната майевтика активира и развива у участниците основни компетентности и ценности за обществен живот и сътрудничество, включително: да се научат да споделят различни гледни точки с други хора, да общуват, да се противопоставят на други хора по ненасилствен начин, да ценят и уважават другите, да ценят групата и да си сътрудничат, да развиват умения за активна информираност и участие, демократични компетентности, интеграцията с хора от различни среди. Наред с това методът повишава самочувствието, самосъзнанието и креативността.

Ref: <http://www.sustain-project.eu/>

## ИЗЯСНЯВАНЕ НА ЦЕННОСТИ

### **Обосновка**

Цел на подхода *изясняване на ценности* не е да се усвоят конкретни ценности, а да се включат учениците в практически дейности, които им помагат да изяснят собствените си чувства, идеи, убеждения; да разберат, че изборите и решенията, които вземат са съзнателни и преднамерени, и че се основават на тяхната ценностна система.

### **Процедура**

Ценностите могат да бъдат изследвани по два начина:

- Първият е чрез познавателния процес, включващ дейности, които имат за цел не да предизвикват чувства, а да предоставят информация за анализ. Дейностите определят, формират, защитават, обясняват, обобщават, прогнозират, анализират, сравняват, изпитват, селектират, изследват, обобщават и подкрепят.
- Вторият е чрез процес на въздействие, при който се постига отъждествяване между ученика и друг индивид или модел. На ученика се задава въпрос как се чувства и как смята, че друг би се чувствал при същите обстоятелства. Дейностите описват, идентифицират, квалифицират, разграничават (диференцират); включват чувства, осъзнаване, даване на отговори и оценяване.

Материалите и средствата, използвани при *изясняване на ценности* може да включват образователни медии, стимулация, ролеви игри, игри, мозъчна атака, интервюта, дискусии с отворени въпроси, въпросници. Всички те се стремят да помогнат на учениците да направят своя избор на ценности за себе си, чрез преценка, разграничаване и достигане до мотивирано решение.

Макар че при *изясняване на ценности* дейностите са различни, има някои основни процедури, които трябва да се следват при използване на стратегията:

- Учителят започва урока с "подгръващи" дейности, които се фокусират върху проблемите с нисък риск. Ако е възможно, учителят използва малки групи, защото това позволява на всеки да сподели;
- Дейностите изискват всеки ученик да покаже позицията си по даден въпрос по явен и ясен начин;
- Учителят задава въпроси в три различни категории:
  - 1/ фактически въпроси: Те са насочени към определяне на конкретни данни: "Какво се е случило? / Какво са направили? / Кой е участвал в инцидента? "
  - 2/ определящи въпроса: Те са насочени към разбиране какво значение учениците отдават на определени думи или фрази: "Какво искаш да кажеш? / Може ли да дадете пример? / Какви характеристики трябва да притежава едно нещо, за да се квалифицира като ...? "
  - 3/ дедуктивни въпроси: Те са насочени извън данните, придобити преди това: "Какво го е накарало да направи това? / Ти как се чувстваш? / Какви изводи можем да ви направим от това? / Какво смятате, че той смята за важно? / Ако той беше направил това, какво можеше да се случи?"

Въпросите, които трябва да се планират предварително, трябва да бъдат малко; не повече от четири до шест. Учителят трябва да избягва въпроси, чийто отговор може да е просто „да“ или „не“, тъй като те не водят до размисъл. Също така въпроси със "защо" могат да накарат учениците да станат отбранителни; по-добре е да се попита: "Искате ли да ни кажете причините за избора си?" Важно е въпросите да бъдат прости и да дават възможност на учениците да разсъждават.

- Учителят приема отговорите на учениците без осъждане или оценка и обезсърчава всякакви опити от страна на учениците да спорят или да се подиграват с позицията на другия;
- Учениците трябва да бъдат помолени да обяснят или да мотивират своята конкретна ценностна позиция. Това е аспекта на *изясняване* при прилагането на подхода;
- Когато е възможно, дейностите трябва да позволяват връзка с исторически събития или с текущи социални или политически проблеми.

## Приключване:

Даване на оценка не е желателно, освен ако не е наблюдение върху това дали учениците споделят своите ценности и дали имат уместно разбиране за собствените си ценности. В този случай трябва да се говори открито: посочвайки, избирайки, описвайки и т.н. максимален брой ценностни процеси, като следва да се включва: избор, степенуване и т.н. Учителят трябва да остане обективен и накрая да предложи да разкрие своите ценности.

## В ролите на учителя и учениците

Учителят е само посредник, а не експерт по ценностите. Той / тя:

- се опитва да се създаде условия, които да насърчават учениците да идентифицират проблемите, да изкажат хипотези, да коментират, да изпробват и решават конфликтни идеи;
- създава климат на сигурност и психологическа безопасност, атмосфера на откритост, доверие, честност и приемане, както и уважение към другите;

- прилага процедура за *изясняване*, като не показва оценка или осъждане, а само интерес към идеите на учениците, слуша внимателно и помни какво казват, насърчава учениците да споделят своите идеи и чувства в много различни ситуации,
- позволява на учениците да пропуснат, когато не искат да отговорят; дава възможност на участниците да споделят само когато и каквото им е комфортно да споделят;
- насърчава учениците да се изслушват и разбират, а не да морализират или да се критикуват един друг,
- участва в упражненията и дискусиите, когато е възможно,
- задава въпроси, чрез които е вероятно да се изследват ефективно ценности.

Ситуациите са предимно доминирани от *учениците*, тъй като те:

- отговарят на въпросите,
- обсъждат и участват в мозъчна атака,
- идентифицират проблеми, изказват хипотези, поясняват, решават противоречиви идеи и мнения,
- слушат и опитват да се разбират помежду си, без морализиране или критика един към друг,
- правят ценностни избори за себе си, като преценяват, разграничават и достигат до мотивирани решения,
- откриват своите ценности сами за себе си.

*Изясняването на ценности* насърчава изграждането на екип и разрешаването на конфликти. Учениците търсят съответствия на своите лични ценности и поведение със социалните и културните норми на тяхната среда.

Ref: <http://www.sustain-project.eu/>

## РОЛЕВИ ИГРИ

### Обосновка

"Уменията за работа в екип и участието в екип, често могат да бъдат подобрени чрез ролева игра" (Lingard & Berry, 2002 г.), тъй като тя дава възможност към хипотетични ситуации да се подхожда в автентична обстановка. Това се потвърждава от изследване, което стига до заключението, че обучението в контекст позволява на учещите да конструират свой собствен смисъл и подобрява резултатите им (Alessi & Trollip, 2001; Anderson, 1983; Park & Hannafin, 1993; SCHANK 1997). Прилагането на умения за постигането на определена цел, осигурява контекст, в който тези умения са полезни (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, & Williams, 1990; Collins, Brown, & Newman, 1989).

Ролевите игри не са просто действия на четене и възпроизвеждане на информация от лист хартия. Те, също така, дават на учещите по-голяма отговорност в процеса на учене, насърчават взаимодействието и предлагат възможност на учениците да оценят напредъка си в обучението. Според Джонсън, Сътън и Харис (2001) учениците възприемат ролевите игри като една от най-важните техники за овладяване на умения за общуване, след дискусията. Ролевите игри получават най-високи оценки като *най-*

*приятна среда за обучение* и, тъй като ученето се подобрява, ако ученикът е мотивиран и ангажиран, това е важно за резултатите от обучението.

## Процедура

Ролевите игри в класната стая работят най-добре, когато се следва определена последователност от стъпки.

1. Избор на ситуация за ролевата игра: Има няколко ситуации, които са подходящи за използването на ролеви игри. Тези ситуации включват *индивидуални дилеми* (например: справяне с нахален продавач, свидетел на престъпление, или даване на показания в съда) и ситуации за *разрешаване на конфликти* (например: наемател преговаря с наемодателя за условията на договор за наем или полицейски служител задържа предполагаем крадец). Проблемът трябва да бъде избран предварително от учителя с или без помощта на класа.

2. Подготовка и загреване: Учителят трябва да подготви учениците чрез задаване на въпроси, преди да изпълнят ролева игра. Въпросите трябва да включват най-важните части на ролевата игра и лексиката (напр. приложими идиоми). Учениците трябва да бъдат информирани за ситуацията или проблема и инструктирани за различните роли. Ако ролевата игра е нова за този клас, "загревка" или въвеждащи дейности могат да бъдат полезни.

3. Избор на участниците: След сесията за подготовка с въпроси и отговори, на учениците могат да бъдат възложени роли или учителят може да попита за доброволци. Ролеви игри могат да се провеждат пред целия клас или по няколко едновременно, като се раздели класа на малки групи. Учениците, които не участват в ролевата игра трябва да участват в качеството на наблюдатели. Учениците трябва да се чувстват комфортно с това, което трябва да направят. Трябва да им се предоставят няколко минути да разучат ролевите карти и да си формулират някои ключови изречения. Учителят може да помогне на учениците, когато е необходимо.

4. Провеждане на ролевата игра: Учениците изиграват ролевата игра по начина, по който мислят, че ще действа някой, изправен пред същата ситуация в реалния живот. Учителят не трябва да прекъсва ролевата игра. Въпреки това, ако учениците се нуждаят от помощ, за да започнат, учителят трябва да им помогне. След провеждане на ролевата игра, понякога е полезно ролевата игра да се повтори с различни участници или със същите като учениците се включат в противоположни роли.

5. Дискусия и оценка: След ролевата игра се провежда дискусия, която допринася за анализ на играта и на проблема. Дискусията може да приеме различни форми: тя може да бъде направена от участниците в ролевата игра или от публиката, или и от двете групи. Типичните въпроси за разбор, включват следното:

- Как се почувствахте по време на ролевата игра и за всяка от различните роли?
- Реалистична ли беше ролевата игра? Беше ли подобна или различна от реалния живот? Беше ли решен проблемът? Ако е така, по какъв начин? Ако не, защо не?
- Какво можеше да се направи по различен начин? Какви други резултати са възможни?
- Какво научихте от опита?

Учителят и учениците правят преглед на успехите и неуспехите на опита им от ролевата игра. Прави се анализ на целите, процедурите и резултатите. Учителят прави допълнителна лична оценка, в светлината на целите, които е имал с тази задача и с оглед на вербалните и поведенчески доказателства, които показват, какво са извлекли учениците от опита.

## Ролите на учителя и учениците

### Учителят:

- определя общата структура на ролевата игра и избира ситуацията със или без помощта на класа,
- подготвя класната стая и учениците, и разпределя ролите преди ролевата игра,
- не участва активно в ролевата игра. За да цитираме Jones (1982), "... учителя става контролър, и контролира събитията като регулировчик, който помага на трафика, за да се избегнат задръствания, но не казва на хората накъде да вървят";
- поддържа учещите мотивирани чрез стимулиране на тяхното любопитство и с актуални материали, създавайки "напрежение за учене" (Burns и Джентри, 1998),
- задава въпроси за по-нататъшна оценка.

### Учениците:

- са активни и имат значителен контрол над собственото си учене,
- може да се включат в избора на теми и задачи, както и да предоставят на учителите подробности за предпочитания от тях начин на учене,
- свободни са да си взаимодействат един с друг спонтанно, което намалява тревожността и улеснява ученето,
- работят заедно в екип или в група и общуват с цел да се разбират помежду си.

Ролевата игра осигурява на ученика драматичен сблъсък и изясняване на неговите отношения с други хора, информация за очакванията на обществото, оценка за себе си, за собствения начин на живот, за начините, по които учебния материал може да бъде от значение за неговите ежедневни задачи. Ролевите игри позволяват на ученика да излезе извън обичайната роля, с която е свикнал в живота, да се освободи от постоянните модели на поведение, в замяна на ролята и моделите на друго лице. Подходът *ролева игра* помага на учениците да се справят с реални житейски ситуации, да се запознаят с често използвани изрази, като ги принуждава да импровизират.

Ref: <http://www.sustain-project.eu/>

## КРИТИЧЕСКО МИСЛЕНЕ

Основата на подхода на *критическото мислене* е поставена от проекта „Четене и писане за критическо мислене“ – инициатива на Института „Отворено общество“ и на Международната асоциация за четене (неправителствена организация на професионални педагози). Подходът е основан на учебен цикъл, в който учителите съчетават различни техники и методи, за да помогнат на учениците да мислят рефлексивно, да поемат обучението си в свои ръце, да разбират логиката на доказателствата, да слушат внимателно, да спорят уверено и да развият самостоятелно умение за учене през целия живот. Методът представя активно изследване, обучение с

инициатива от обучаваните, решаване на проблеми и формиране на мнения, свързване на образованието с живота, критическо мислене и съвместно учене, процеси на писане и четене, алтернативно оценяване.

## Какво е критическото мислене?

„Критическото мислене представлява основно разбиране на информацията. То започва с определена подготовка, с проучване на влиянията върху нея, с проверката и съпоставката им с противоположни мнения, формира поддържаща система и създава собствено мнение въз основа на целия процес. Критическото мислене е много сложен процес на обединяване на концепции и факти. То е активен и интерактивен, свързан познавателен процес, който се осъществява на различни нива. Критическото мислене е предимно целево ориентирано, но то може да бъде и творчески процес, който не дефинира предварително конкретни цели. Критическото мислене е висша форма на мислене...” (Ч. Темпъл, Дж.Л. Стийл и К.С. Мередит, 1998.)

Ясно очертаната мисия на подхода на критическото мислене е да помогне на учителите да променят практиките на традиционното обучение по повечето учебни предмети във всички класове. Чрез този подход учителите се учат да помагат на учениците:

- да четат и слушат с разбиране;
- да влизат в задълбочени дискусии;
- да свързват учението с живота;
- да си сътрудничат за решаването на проблеми;
- да учат, пишейки;
- да провеждат проучвания на общността;

Това се осъществява чрез:

- планиране на активни уроци и използване на различни методи и техники в различните фази на обучението;
- създаване на тематични ядра;
- развиване на автентични оценъчни системи, които да оценяват както процеса на обучение, така и владенето на материала.

Учителите, използващи подхода на критическото мислене, вярват, че много вероятно е възможностите за подготовка на учениците за граждански живот в отворените общества да бъдат открити в „как“ на образованието, отколкото в неговото „какво“. Тоест пътят към демократичното гражданско поведение е не толкова изучаването на предмети от порядъка на гражданско образование и политология, колкото ежедневното отработване в клас на различни възможности за екипна работа, вземане на решение, критическо мислене, формиране на мнение, провеждане на спор.

Чрез подхода на критическото мислене учениците имат възможност да предвидят целите на образованието – да разберат неговите специфични обекти, така че по-късно сами да могат да определят собствения си образователен обхват.

Подходът на критическото мислене включва активни учебни процеси, отразени в три нива/фази: евокация (пробуждане), разбиране и разсъждаване (ЕРР). ЕРР рамката дава възможност на учителите да помогнат на учениците си в разбирането на определен

познавателен материал или действия. По методически причини ние можем да опишем само отделни части. И така, цялата процедура е една холистична, интегрирана и плътно свързана стратегия. Рамковият подход (ЕРР) за мислене и учене е основан на предварителното условие: *Нещата, които вече знаем, най-силно определят нещата, на които можем да бъдем научени.*

### ***Фазата на пробуждането (евокацията)***

Болшинството от учителите започват урока с опит да мотивират учениците, но много пъти на този опит откликват само някои от тях и доста често те са едни и същи. Тъй като много от важните познавателни дейности се случват в тази фаза, важно е да се използват методи, помагачи на учениците да си припомнят всичко, което знаят по дадена тема. По този начин те са принудени да преговорят познатото и да започнат да мислят по темата, която след това ще анализират цялостно.

Фазата на *пробуждането (евокацията)* е от огромно значение за трайното разбиране на процеса на свързване старата информация с новата. Тя усилва интереса към конкретната тема и към целта на обучението. Това са две много важни условия за постоянно и активно участие от страна на учениците.

### ***Фазата на разбиране на значението***

Втората фаза на подхода ЕРР се нарича *разбиране на значението*. В тази фаза учениците влизат в досег с новата информация или идеи. Учениците трябва да получат нова информация от текстове, филми, експерименти или слушане на разкази. Същевременно тази фаза представя метод на преподаване, при който учителите имат най-малко влияние върху учениците. Учениците трябва активно да сътрудничат. Те трябва не само да контролират собственото си разбиране, но и да съдействат и да използват информацията от вече познати учебни схеми, като правят съзнателни връзки между старото и новото знание. Специфичният контекст на фазата на разбирането се очертава от определянето на цели, критическия анализ, сравнителния анализ и синтеза.

### ***Фазата на разсъждаването***

Третата фаза на рамковия подход ЕРР е *разсъждаването*. Тази фаза често е подценявана в учебния процес, въпреки, че тя е също толкова важна, колкото предходните две. Във фазата на разсъждаването учениците преговарят и затвърждават познанията си и препострояват учебните си схеми по нов начин, чрез включване на нова информация и познания. Това е фазата, в която учениците всъщност придобиват познанията си.

### **Заклучение**

Младите хора трябва да са подготвени да посрещнат предизвикателствата на бързо променящите се свят и информация. Развиването на критическо мислене, като универсална стратегия, е все още една от най-големите необходиминости в обществото и може да бъде постигнато чрез използването на понятия и методи за активно учене и критическо мислене в образователния процес.

Подходът на критическото мислене дава възможност както за промени в позициите на учителя и учениците в образователния процес, така и за промени в начина на комуникация между учители и ученици, а също и между самите ученици. Употребата на формалното знание и способността за решаване на проблеми формират основата за развитие на мисловните процеси. При това учениците са постоянно в контакт със



собствените си учебни процеси, така че подобна рефлексия се превръща в средство за учене през целия живот. Тя включва дейности от различни области, като четенето, писането, дискусията и диалога, чрез които се развива самостоятелно мислене у учениците; насърчава ученето през целия живот и непрекъснатостта на процеса; насърчава творческия подстъп към нови ситуации – култивира способността на учениците да участват в тях и да вземат предвид възгледите на другите хора, развива чувствителността им към различията в обществото и разбирането им за социална справедливост.

Ref: <http://idial.iccfound.org>

## ДИГИТАЛНО ПОВЕСТВОВАНИЕ

*Дигиталното повествование* е практика на използване на цифрови технологии да разказването на кратка история (Robin 2008). Подобно на традиционните разкази, дигиталните истории се фокусират върху дадена тема и представят определена гледна точка. Това, което отличава дигиталното повествование е включването на дигитални изображения, текст, аудио разказ, движещо се изображение (видео), и музика. Тези мултимедийни истории обичайно са кратки (2-10 минути) персонализирани размисли, които използват снимки и видеозаписи на лични артефакти, за да разкажат кратки емоционални истории. Това може да се отнася за събитие или лично пътуване от авторската гледна точка (Centre for Digital Storytelling 2010). Такива дигитални разкази са продължение на традиционното повествование, предоставяйки увлекателни истории, които могат да бъдат споделени в рамките на социалните мрежи.

*Дигиталното повествование* се ползва в различни контексти и за различни цели: самоосъзнаване или откритие; управление на информационни ресурси в бизнес среда; улесняване на груповото разбиране; ангажиране на маргинализираните групи на обществото; обучение по определен предмет и създаване на предметни, културни или социални ресурси (Venmayor 2008 Petrucco-De Rossi 2009 г., Roby 2010). Жанрът на дигиталната история може би най-често се свързва с разказването на лични истории, често от културно или историческо значение за автора (Lambert 2004 г., 2007 г.). Такива истории често се фокусират върху интересни преживявания, спомени за минали събития или човек, лични пътувания за преодоляване на предизвикателствата и за постигане на цели (Venmayor 2008 г.). Робин (2008) идентифицира други два типа дигитални истории – този, който информира, или обучава и друг, който изследва историческите събития. Може да се каже, че дигиталното повествование също може да бъде използвано, за да се разгледат социални или политически въпроси. Най-общо, според своите цели, дигиталните истории, могат да бъдат категоризирани като *лични разкази*, *информиращи истории* и *проучващи/ анализиращи истории*. Всяка една дигитална история може да съдържа елементи от трите.

### Видео-трейлъри за книги

*Видео-трейлърите за книги* по същество са мултимедийни дигитални реклами за книги, сходни с филмовите трейлъри, предлагащи информация за съдържанието. Видео-трейлърите за книги се появяват като част от отговора на издателите към промените на издателския пазар, предизвикани от появата на интернет и на нарастващите очаквания

на потребителите (Фицпатрик 2010 г.). Те могат да бъдат намерени в интернет в сайтове като YouTube и Facebook, както и в сайтове на издателите. Както твърди Фицпатрик, количеството време и пари, които издателите разходват за изработване на видео-трейлъри за книги е свидетелство за тяхната маркетингова сила. Не е изненадващо, че видео-трейлърите са насочени предимно към млади хора и деца, имайки предвид технологичната ориентация на младите хора, и тяхната ангажираност с дигиталните медии.

Тези "маркетингови" видео-трейлъри обикновено включват избрани моменти от книгата или бележките, публикувани на корицата ѝ, предназначени да предадат есенцията на историята, без да издават важни моменти от сюжета. Резюметата са придружени от снимки или видеоклипове, с продължителност 5-7 минути.

Видео-трейлърите за книги се използват и за образователни цели, като например в проекта Digital Book Talk (<http://digitalbooktalk.com/>), който изработва дигитални литературни трейлъри (и съпътстващите педагогически материали) за използване в училищата. Целите на тези трейлъри не са непременно да продават книгата. По-скоро те целят осигуряване на достатъчно информация на бъдещия читател, за да може той да направи информиран избор дали да прочете книгата. Изборът на завладяваща книга е ключов момент за превръщането на младите хора в активни читатели. Както Гюнтер и Кени (2008) казват, видео-трейлърите въвеждат бъдещият читател на книги в незаплашителен, не-текстови формат, заигравайки се с мултимедийно ориентираните интереси на дигиталното поколение.

Макар и да не разказват лични истории, видео-трейлъри за книги могат да се считат за форма на дигитален разказ или повествование в най-широкия смисъл.

### ***Образователно прилагане на дигиталното повествование и на видео-трейлърите за книги***

Kenny (2007) твърди, че учебни практики, които комбинират използването на дигиталните медии с изкуството на повествованието – извличайки максимална полза от предпочитанията на учениците от дигиталната ера и присъщият човешки интерес към разказа – са потенциално силна педагогика. Дигиталното повествование може да бъде използвано, за да ангажира, да информира, да изследва и трансформира, и по този начин се вписва в образователния контекст. В действителност, както разкрива Юксел (2011), който в световен мащаб разследва използването на дигиталното повествование в подкрепа на ученето, подходът се използва успешно в образователен контекст не само за да даде знания в определена предметна област, умения за писане, технически и технологични умения, както и умения за презентирание, но и за рефлексия, развиване на езиковите умения, на по-високо ниво на мислене и овладяване на социални и артистични умения.

Дигиталното повествование, когато е добре замислено и изпълнено, осигурява интригуващ и въздействащ разказ – бил той информативен, творчески или рефлексивен. Макар че всяка добре оформена история би трябвало да постига това, поради интегрирания си визуален и аудио характер дигиталното повествование е особено силно въздействащо за поколенията, които са израснали в мултимедийния свят. Въздействието отива отвъд простото забавление, въпреки че забавлението в образователен контекст не трябва да се подценява.

Използването на дигитално повествование в учебната програма може да даде истински образователни предимства (Roby 2010 г.). Първо, мултимедийната форма прави съдържанието на дигиталния разказ по-достъпно за технологично-ориентираните ученици, много от които са отчуждени от традиционните текстови форми (Гюнтер и Kenny 2008). На второ място, изследователи като Бърмарк (2004 г., цитиран в Robin 2008) разкриват, че комбинацията от текст, интегриран с визуални образи подобрява разбирането. Визуалния компонент, особено когато има личен характер, помага за ситуиране на историята в разпознаваем контекст. Според теорията на Брунер за ситуираното (контекстуално) познание, това увеличава времето, в което учениците могат да запазят и да разберат информация (Kenny 2007 г.), както и дава възможност на учениците да организират по-добре информацията в по-лесно управляеми откъси. На трето място, мултимедийния характер на дигиталните истории насърчава активното слушане.

Най-силни образователни ползи възникват, когато учениците се включат като активни учещи в създаването на дигитални истории. Създаване на собствен дигитален разказ – личен, информативен или измислен – изисква ученикът да се ангажира със структурата на повествованието. При създаването на разказ, учениците трябва да разберат основите на наративната структура, както и граматиката. Те трябва да помислят, например, за драматичното напрежение, за темпото и за потока на повествованието. Ако работят по видео-трейлър за книга, учениците ще трябва да разберат това, което прави една история завладяваща, да изберат какво да включат в трейлъра и да гарантират, че няма да издадат сюжетни тайни. Освен това, както твърди Олер (2005), създаването на дигитални истории осигурява възможност на учениците да развият умения за критично медийно мислене. Това е видно от историята на един гимназиален клас за анализ на дигиталните медии и производство на лични документални филми. Фактът, че в края на учебната година учениците трябва да покажат своите документални филми пред публика (членове на семейството, връстници и местната общност) ги насърчава да бъдат стриктни в подхода си. Те анализират критично текстове и собствените си истории, за да проучат как различните медийни характеристики насърчават зрителите да вярват, чувстват или мислят по определен начин. По същия начин, създаването на видео-трейлъри за книги помага на учениците да мислят критично за целта, която си поставят, а груповото обсъждане на дигитални повествования може да помогне за изследване на влиянието на различни медийни и комуникационни канали.

Както лични, така и нелични форми на повествование могат да бъдат използвани за проучване на теоретични концепции. Възлагайки на учениците си да изследват развитието на собствената си идентичност в рамките на класа по Латинско житейски истории, Бенмайор (2008) изтъква, че дигиталното повествование осигурява място за среща на творчески и аналитични процеси. Това от своя страна дава възможност на учениците да постигнат по-дълбоко разбиране на теоретичните концепции, да развият умения за интелектуална дискусия и критика, и не на последно място помага за тяхното личностно развитие и овластяване.

Образователното използване на не-лични дигитални повествования, като видео-трейлърите за книги, са предимно насочени към създаване на знание и разбиране за определен предмет, както и за развиване на дигитални умения. Въпреки това анализът,

който учениците трябва да предприемат, за да решат какво да включат и как да планират своя трейлър също така дава възможност за напредък в личното и колективното обучение. Учениците трябва да изследват собствените си предпочитания и убеждения, както и тези на връстниците си, за да разберат какво е това, заради което една книга заслужава да бъде прочетена и как най-добре да представят тези качества.

Дигиталното повествование и видео-трейлърите за книги са може би с най-висока педагогическа стойност като част от проектно-базирано обучение, когато се формира образователна общност. Запознаването с дигиталните истории на другите и осигуряване на обратна връзка, която да помогне за прецизиране на историите, помага за развитие на критичните умения за слушане и общуване.

Ref: [www.readitproject.eu](http://www.readitproject.eu)

\* \* \*

Проектите, върху чиито резултати е изграден настоящия доклад са:

## **AQUEDUCT**

**Придобиване на ключови компетентности в образование чрез културно и историческо наследство**

<http://the-aqueduct.eu/>

Проектът си поставя за цел да подпомогне придобиването на ключови компетентности за учене през целия живот чрез обучение в контекста на културното и историческо наследство, както и да изгради капацитет на учителите за образование развиващо компетентности.

Обучението чрез културното и историческо наследство се разглежда като комплекс, предлагащ голям потенциал за развитието на универсалните ключови компетентности, като *умения за учене, социални и граждански компетентности, инициативност и предприемачество и културно съзнание и изява.*

Проектът също така е имал задачата да пренесе ученето извън класната стая, при местната и регионална общност. Това означава и по-широко ангажиране на обществеността (социални, граждански, културни мрежи) в процесите на учене и допринася за социалното сближаване, активното гражданство и междукултурния диалог.

Проектът е изработил сборник с насоки и критерии, за оценка на придобиването на ключови компетентности. Партньорите на проекта също така са събрали, описали и оценили добри практики, пилотирани в рамките на проекта и включени в публикация на английски език, както и на партньорски езици (немски, френски, италиански, румънски, полски и холандски), за да бъдат използвани от преподаватели, лектори и обучители. Целевите групи на проекта включват обучители, студенти по педагогика и учители основно и прогимназиално образование (работещи с ученици на възраст от 6 до 14 години).

## IDIAl

### Комплексно развиване на компетентности и диалог чрез литература

<http://idial.iccfound.org>

В основата на проекта IDIal стои разбирането, че литературата притежава потенциал да участва в образователния процес по много и различни начини – не само като обект на изучаване, а и като инструмент за работа, насочена към личностното израстване на учениците и допринасяща за изграждане у тях на ключови компетентности за учене през целия живот. Проектът стъпва върху литературата като основен инструмент за въздействие с неоспорим потенциал. Все пак, този проект не е за преподаване на литература, а за обучение чрез литературата.

Проектът се фокусира върху развитието на *социални и граждански компетентности* на учениците чрез засилване на техните лични, междуличностни и междукултурни взаимодействия, насърчаване на тяхното активно участие в обществения живот с цел да наблегнат на ценностите на демокрацията, правосъдието, равенството, гражданството и гражданските права. *Културната информираност и изразяване* са адресирани също чрез методика, която разчита на автономно, проектно-базирано обучение, което развива и *комуникативните умения* на учещите. Чрез своята педагогическа и методическа основа, базирана на теорията на конструктивизма и проектно-базирано обучение, IDIal също така насърчава *умението за учене* при учениците.

Проектът е изработил наръчник за учителя, който се състои от две части - методологическа рамка и дейности, готови да бъдат приложени в учебната практика с ученици от прогимназиалната и гимназиална степен. Сред резултатите на проекта е и програма за обучение на учители.

## SUSTAIN

### Устойчиво развитие в началното училищно образование

<http://www.sustain-project.eu/>

Проектът SUSTAIN адресира образованието на ученици от 5 до 12-годишна възраст и е насочен към развиването на ключови компетентности за учене през целия живот. Иновативността на проекта се състои в избрания подход, който стъпва върху концепцията, че връзката с природата, създадена у децата в ранна възраст, е предпоставка за изграждане на екологично мислене, което ще породи отговорност към природните ресурси и ще допринесе в перспектива за устойчиво развитие на обществото.

Проектът SUSTAIN се насочва към връщане на природата в класната стая за организиране на едно по-практическо образование, което подпомага осмислянето на абстрактни и теоретични знания за устойчивото развитие на планетата и едновременно с това развива ключовите компетентности на учениците.

За да постигне това, проектът разработва и предлага на учителите в началната училищна степен методика, учебни ресурси и обучение, които да улеснят по-успешното развиване на ключовите компетентности на учениците чрез учебен процес, използващ максимално образователния потенциал на природата.

Създадена е уеб-базирана платформа с 50 добри практики, която позволява споделяне на материали, учебни ресурси и коментари на английски, български, италиански, румънски и турски език. Целеви потребители на продуктите са учители и деца/ ученици в предучилищно обучение и в началното училище; продуктите на проекта могат да се адаптират за ученици от други възрастови групи.

## KEYTTT

### Табора в екип, обучение и технологии за развиване на ключови компетентности

<http://www.keyttcd.cct.bg>

Целта на проекта е да осигури на учителите инструменти, които да им помогнат да развиват ключови компетентности за учене през целия живот на учениците, в рамките на преподаването на науки, математика и технологии. Проектът стъпва на различни практики, създадени в училище и извън училищна среда от пет страни партньори (България, Италия, Турция, Норвегия и Полша). След тест в реална учебна практика тези практики са събрани в сборник от преподавателски стратегии и практически дейности, предназначен за учители в прогимназиалната степен. В рамките на проекта също е изработен квалификационен курс за учители по природни науки и математика.

Проектът адресира не само ключовите компетентности в областта на технологиите и природните науки и дигиталните компетентности, но също така: *умения за учене, инициативност и предприемачеството*, и не на последно място – *уменията им за общуване на майчин и на чужди езици*.

## READ IT

### Обучение на учители за превръщане на четенето в забавление чрез дигитално повествование

[www.readitproject.eu](http://www.readitproject.eu)

Проектът READIT си поставя за основна цел да използва дигиталното повествование и да предложи обучения за учители, как по интерактивен и творчески начин да превърнат четенето в забавление, чрез дигитално разказани истории. Иновативният аспект на проекта е в използването на дигиталното повествование за изработването на дигитални литературни трейлъри, което включва развиване на уменията за критично четене, писане на разказ и сценарий, и превръщане на ученето в актуално и интересно занимание.

Проектът е адресиран към гимназиални учители и ученици чрез дейности, които подпомагат въвеждането на нови дигитални технологии в класната стая, които да дадат възможност на учителите да експериментират с технологиите и да направят преподаването и ученето съвременно и интересно. Проектът насърчава учителите, да работят заедно с учениците си, за да създават видео-трейлъри за книги, които да им позволяват да открият нови начини на приложение на дигиталното образование.

Основният резултат от проекта READIT е пилотен курс за обучение на учители, проведен в две части:

- 1) Е-обучение за учителите, което се съсредоточава върху производство на видео-трейлъри за книги като инструменти за използването на дигитално повествование в образованието;
- 2) Съвместна работата по проекта на учители и ученици, в която заедно да произвеждат видео-трейлъри за книги чрез използване на дигитално повествование.

## КЛЮЧОВИ МЕТОДИ ЗА УСПЕШНО ОБУЧЕНИЕ, РАЗВИВАЩО КОМПЕТЕНТНОСТИ (доклад)

Докладът „Ключови методи за успешно обучение, развиващо компетентности“ е изработен в рамките на международния едноименен проект, реализиран през 2013-2014 г. с финансовата подкрепа на Европейската комисия по *Програмата за учене през целия живот* (реф. Но: 539401-LLP-1-2013-1-BG-Comenius-CAM).

Съдържанието на доклада отразява единствено възгледите на авторите на текстовете и от Комисията не може да носи отговорност за информацията съдържаща се в него.

Докладът е изграден върху информация от вече приключилите образователни проекти AQUEDUCT, IDIAL, KEYTTT, SUSTAIN и READIT и не представлява изчерпателно обобщение на техните резултати. За повече подробности относно включените в доклада методи и споменатите резултати и продукти от проектите, моля посетете техните интернет страници:

AQUEDUCT: <http://the-aqueduct.eu/>

IDIAL: <http://idial.iccfound.org>

KEYTTT. <http://www.keytttcd.cct.bg>

READIT: [www.readitproject.eu](http://www.readitproject.eu)

SUSTAIN: <http://www.sustain-project.eu/>