

---

**WORK EXPERIENCE-BASED CAREER EDUCATION**

---

**Dimitar Iskrev**

South West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Bulgaria, d\_iskrev@abv.bg

**Abstract:** The most effective career education is based not on the passive reception of static knowledge, but on the dynamic interaction between thought and experience. The nature and quality of the education derived from experience are heavily dependent on the ways in which they are integrated into students’ formation. Miller (1991) suggests education’s model that presents five-stage cycle comprising preparation, briefing, activity, debriefing and follow-up. Work experience-based career education can reduce the deficits of students’ formation by expanding its range of experience in a planned way. Direct experience involves the student in active interaction with the educational environment: the student penetrates the sensory complexities of the environment; the environment penetrates the internal psychological processes of the individual.

**Keywords:** experience-based education, education’s cycle, direct experience, active interaction with the educational environment, behavioural analysis

**КАРИЕРНО ОБРАЗОВАНИЕ БАЗИРАНО НА РАБОТЕН ОПИТ****Димитър Искрев**

Югозападен университет „Неофит Рилски” – Благоевград, България

**Резюме:** Ефективното кариерно образование се основава не на пасивното възприемане на статични знания, а на динамично взаимодействие между мисълта и опита. Природата и качеството на обучението чрез опит силно зависят от начините, по които това обучение се интегрира в подготовката на учениците. Милър (1991) предлага модел на обучение, основано на опита, което представлява цикъл от пет етапа, включващ подготовка, инструктиране, действие, резюмиране и продължение. Кариерното образование базирано на работен опит може да намали дефицитите в подготовката на учениците за избор на професия и кариера чрез планирано разширяване на техния опит. Прекият опит включва ученика в активно взаимодействие с образователната среда: обучаващият се вниква в нейната сетивна комплексност; средата, на свой ред, навлиза във вътрешните психологически процеси на индивида.

**Ключови думи:** обучение чрез опит, цикъл на обучение, пряк опит, активно взаимодействие с образователната среда, поведенчески анализ

**УВОД**

Преобладаващата част от формите на кариерно ориентиране са свързани с рефлексията на съществуващия вече опит на човек. По своята същност те предполагат извличането от този опит на представите на човек за неговите качества и предпочитания. Тази особеност важи за формите за организиране на ключовите дейности по подпомагане кариерното развитие на личността - информиране, диагностика, консултиране и дори за обучението по кариерно ориентиране - кариерното образование. Много хора са ограничени от дефицити в своя опит. Те осъзнават, че техните способности, интереси и възможностите, открити за тях, са лимитирани от опита, който притежават. Този опит на свой ред се ограничава от собствената им социална среда. Практическите форми на кариерно образование намаляват този недостиг чрез обогатяване по предварително обмислен и систематичен начин опита на обучаващия се. Практическото обучение изгражда у учащите представа за материалната, техническата и технологична основи на социалната действителност и свързаните с тях човешки дейности. Главната обществена ценност на това обучение е придобиването на умения за прилагането на практика на усвоените знания. В практическото обучение реални измерения получава технологизирането на познанията, трансмисията от знания към умения. Основният принос за кариерното ориентиране на ученето, основано на работен опит, е разширяване основата, върху която хората вземат кариерни решения.

**РАБОТНИЯТ ОПИТ КАТО ОСНОВА НА КАРИЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Природата и качеството на научаването, постигнато чрез практическите форми за кариерно образование, зависи от начина, по който те се интегрират в учебните програми. Милър (Miller et al., 1991) предлага интеграционен цикъл с пет етапа, включващ подготовка, инструктиране, дейност, отчитане и продължение.

Етапът на **подготовка** установява рамката на научаване на практическата форма. Това е “призмата”, през която ученикът се насърчава да подходи към съответната форма. На учениците се осигуряват необходимите познание, разбиране и уменията за да получат достъп, справят и извлекат полза от опита. Това може да включва запознаване с широката структура на света на труда и начините за класифициране на различните видове труд, диагностициране на професионалните интереси и трудови предпочитания на учениците, внимание към изискванията на работната среда и структурата на работния ден. Други въпроси могат да включват стереотипизиране и дискриминация на работното място. Ролевите проигравания могат да бъдат полезни при подготовката на учениците за ситуации, с които могат да се сблъскат в бъдеще. Процесите, които учениците преминават по време на избора и подготовката на своите назначения в рамките на работния опит и работното проследяване, могат да бъдат градивни като предложат “симулация” на процесите, които те последователно ще извървят при кандидатстването за работа.

Етапът на **инструктиране** е свързан с осигуряването на учениците на изискваната оперативна информация за действие. При опита на работното място това включва информация как да се стигне до работното място, как да се облече, на кого да се отчете и т.н. Етапът може да включва посещение на организацията преди назначението. При работните симулации този етап включва разпределение на роли и въвеждане на учениците в тях.

По време на етапа на **дейността** на ученика се осигурява някакъв вид подкрепа за записване и разсъждаване върху това, което се случва. При формите на опит на работното място, това може да включва поддържането на работен дневник или книга, както и посещение на учител. При формите на работна симулация подкрепата може да включва прекъсвания на дейността (обикновено са сведени до минимум) или систематично наблюдение чрез номинирани наблюдатели на съдържанието и/или процеса на симулацията за по-късен анализ на етапа на отчитане.

Етапът на **отчитане** в много отношения е критичен както за ефективното научаване, така и за дейността сама по себе си. Той включва рефлексивно наблюдение и абстрактно концептуализиране. Рефлексията насърчава учениците да идентифицират какво са преживели, а когато се ръководи в групов обстановка - да го споделят с преживяванията (опита) на другите ученици. Тя може да бъде последвана анализ, при който учениците се насърчават да интерпретират своите преживявания (опит) по систематичен начин, да го противопоставят на преживяванията на другите ученици и да извличат (очертават) изводи, които са свързани с учебните цел(и) на програмата. Етапът на отчитане може да включва и внимание към оценяването на резултатите от научаването и качеството на дейността.

Накрая, етапът на **продължението** покрива прилагането на наученото в рамките на практическата форма към нови области на научаване. По своята същност той представлява действителното опитване на вече наученото.

В рамката, осигурена на практическата форма за кариерно образование от учебната програма като цяло, научаването може да се оформи по много различни начини. Такава форма може да бъде адаптивна по природа, приемаща съществуващите възможни структури и социализираща учениците в преобладаващите нагласи и ценности на работодателя. Или тя може да осигурява основа за критични изследвания на трудовите взаимоотношения и практиките на работното място (Holey, Barham, 2015). Много зависи от природата на подкрепящия труд, който е даден преди и след реализирането на практическата форма сама по себе си. В този смисъл рамката на научаване, поставена от учителя, може да бъде разглеждана като опит да се препотвърди определен елемент на контрол на това какво учениците научават от практическата форма. Съществуват, обаче, ограничения върху размера на такъв контрол. Част от въздействието на практическите форми за кариерно образование е в това, че опитът, в крайна сметка, е притежание на самия ученик. Активното включване на обучаващите се и на работодателите в детерминирането природата на практическите форми на кариерно образование създава особено благоприятна почва за кариерното образование на учениците.

Съвременната методика на кариерното образование разграничава няколко основни практически форми, които се основават на непосредствения опит на ученика.

**Работната симулация** е практическа форма на учене относно труда, в която учениците преживяват работни задачи без наличието на реална работна среда. Работните симулации се разглеждат от някои педагогически кръгове като приемливи, но по-примитивни алтернативи на опита на работното място. Този възглед е едностранчив. Несъмнено на работните симулации липсва пълната сетивна реалност на опита на работното място. Но те по-лесно се организират и контролират и това има предимства при изграждането на обучаващи практики. Работната симулация е сбито представяне на реалността и може успешно да постига обучаващи цели.

Симулациите са операционални модели на реални системи и процеси, които обикновено опростяват и усилват реалността. Те са действащи представяния на работните задачи извън реалните работни ситуации. Работните симулации комбинират елементи на три по-ограничени практически форми:

- *Изучаване на случаи* – представяне на ситуации за да се илюстрират особени въпроси или проблеми;
- *Ролево проиграване* - приканване учениците да си представят, че са в особена ситуация, и да пресъздадат на практика въображаемото си поведение в тази ситуация;
- *Игри* - състезание (игра) между противници (играчи), действащи в условията на принуди и ограничения (правила) за някаква цел (спечелване на победа или преиграване).

Симулациите осигуряват по-активно дейностно включване на учащите се, отколкото изучаването на случаи, и по-голямо структуриране на процедурите и взаимоотношенията, отколкото ролево проиграване. Те могат да включват или не игрови елемент.

Анализът на работните симулации, използвани в училище, идентифицира шест главни типа (Jamieson et al., 1988):

1. *Симулации от типа “проектирай и прави”* - отнасят се до дизайна и прототипното конструиране на продукта.

2. *Продуктови симулации* - отнасят се до масова продукция и типично се опитват да пресъздадат монтажни поточни линии в промишлената индустрия.

3. *Мини-предприятия* - отнасят се не само до проектирането и продукцията, но и до тяхното поставяне в контекста на общия работен процес, при който учащите установяват и задействат свой собствен “бизнес” за ограничен период от време.

4. *Единици за трудова практика* - проектирани физически да приличат колкото е възможно по-плътнo на индустриалните помещения.

5. *Бизнес (делови) игри* - отнасят се до вземането на решение за започването на бизнес предприятие (типично включват учениците да поемат ролята на състезаващи се екипи на мениджъри, които трябва да вземат решения за конкурентни продукти или услуги, действащи в рамките на същия продуктов пазар).

6. *Трудови задачи в училище* - разглеждат се като симулиращи паралелни задачи на външния свят, от които потенциалното научаване в реалността е ограничено.

Работните симулациите варират в зависимост от относителния размер на насочеността им към работните задачи, работните процеси, работните роли и работната среда. Единиците за трудова практика покриват всички четири и са особено свързани със симулирането на работната среда. Другите обикновено се съсредоточават главно върху ролята, задачите и процесите като симулациите от типа “проектирай и прави” и трудовите задачи в училище имат особен фокус към задачите.

Поредицата от роли, предлагани на учениците от отделните работни симулации, варират значително. Бизнес-игрите се концентрират върху мениджърските роли. Продуктовите симулации, единиците за трудова практика и трудовите задачи в училище засягат главно работните роли на изпълнителско равнище, при все че могат да предложат и мениджърски роли като цяло. Симулациите от типа “проектирай и прави” са по-свързани с техническите роли на процеса на проектиране. Мини-предприятията предлагат особено широка поредица от роли, тъй като обхващат всички функции на бизнеса.

Разпределянето на роли е важен методически въпрос. Разпределянето на ролята самостоятелно от учениците поражда риск от усилване на половите и други стереотипи. Предварително планираното от учителя или случайното разпределение на ролята чрез теглене на жребий избягва тази опасност, ако целта е да се разшири погледа на учениците върху техните способности. В същото време някои симулации – главно тези с краен брой ясно разграничени, но тясно взаимно зависими роли – няма да действат ефективно, ако определени ключови роли не са представени компетентно. Това изисква такива роли да бъдат разпределени на ученици с подходящи умения и мотивация. В противен случай другите ученици могат да започнат да се разочароват и симулацията да се провали.

Важен въпрос на работната симулация е размера, до който тя симулира точно външната реалност, която претендира да представя. Симулациите не отразяват по репрезентативен начин поредицата и баланса от ситуации, които могат да бъдат открити в света на труда. Вместо това те имат тенденция да подбират примери от реалността, които се поддават на симулационен формат. Освен това съществуват вариации в истинността на симулациите при кореспондирането им пряко с реалността, която представят. Някои автори смятат, че такава истинност има по-малко значение, отколкото цялостната почувствана реалност на симулацията сама по себе си. Ниската истинност води до грешно научаване. Същото е вярно за валидността на симулацията в представянето на това, което тя претендира, че представя. Разграничаването между истинност и валидност е важно. Някои симулации нямат никакви претенции за истинност от гл.т. на

съдържание или контекст (обстановка). В същото време те са способни да предадат смисъла на ключови аспекти на света на труда по един високо валиден начин.

От работните симулации учениците могат лесно да добият грешни впечатления и грешна информация за света на труда. Например, мини-предприятията могат да създадат впечатление, че започването на бизнес е относително лесно нещо. Съобразно с това трябва се търсят начини, позволяващи на учениците да тестват симулацията за степента на истинност на реалността, която представят. Ефективен начин за това е включването на в симулацията на “реални работещи” с пряк опит в реалността. Те могат да бъдат включени като консултанти, предлагащи коментари или предложения по време на дейността или след нея. Друг начин е “реалните работещи” да бъдат поканени да играят самите себе си или да поемат групови роли като редови участници. Във всеки от тези начини “реалните работещи” са способни да помогнат на учениците да осъзнаят и изследват връзките с реалността.

**Работното наблюдение** е практическа форма, при която учениците преживяват работната среда, но не изпълняват работни задачи. То приема две главни форми. Първата е *работното посещение*, при което ученикът или по-често групи от ученици се водят на работни места за да наблюдават поредица от дейности на работещия и работни процеси. Наличието на адекватна структура и планиране на работното посещение е решаващо условие за реализиране на неговите педагогически функции по отношение кариерното образование на учениците. Втората форма на работното наблюдение е *работното проследяване*. Тук отделният ученик следва определен работник за даден период от време (обикновено между два дни и седмица), наблюдавайки разнообразните задачи, с които той се ангажира, и влизайки в контекста на неговата обща трудова роля. Проследяването може да включва изпълняването от учениците на някакви задачи за лицето, което наблюдават. Специфика на тази практическа форма е, че осъществяването на работни задачи се подчинява на наблюдаваната цел - разбирането какво е да бъдеш на мястото на работещия.

**Работният опит** се дефинира като описващи схеми, в които учениците преживяват работни задачи в работна среда, но не поемат пълна идентификация на работник.

В работния опит случаят може да има елемент на работно проследяване. То се среща най-често при подготовката на учениците за изпълнение на задачите, за които са разпределени. Проследяването тук е подчинено на целта ученикът да се изяви в работната задача.

Дори вътре в тези категории, методите могат да приемат различни форми. Работният опит приема най-малкото пет форми (Watts et al., 1991):

1.*Изпълнението на специфично конструирани задачи*: включва задачи, които могат да намерят възможно приложение в работата на организацията, но като цяло са странични за нейната нормална дейност.

2.*Редуване на различни отдели*: включва елементи на работно посещение и тъй като допуска сегментиране дава по-дълбоко разбиране на организацията като цяло.

3.*Помогане на някой в действителна работа*: включва елементи на работно проследяване и има достойнството, че осигурява на ученика личен надзор (супервизия) на високо равнище.

4.*Осигуряване на допълнителна работа*: включва даването на поредица задачи в диапазона от задачи от типа “момче за всичко” до серии от добре-проектирани задачи, очертани от съществуващите дейности в организацията.

5.*Извършване на реална работа*: на ученика се възлагат задачи, които са интегрални (неотменима част) от дейността на организацията, и които друг работещ нормално ще изпълнява, ако ученикът не е там.

Представените форми на работен опит се различават по степента на активност на ученика и характера на тази активност. Всяка включва много различен вид опит. Първите три форми на работен поставят учениците в ролята на “учащ”. Те ги включват в пасивно наблюдение на работното място. На свой ред последните две форми придвижват учениците по-плътно към ролята на “работещ” и засилват отговорността на работодателя за пълноценното включване на обучаващия се в работата. Те предлагат по-пълно потапяне и активно въвлечение в работната роля.

Практическите форми за кариерно образование се различават по своята природа. Същевременно те акцентират на различни аспекти на работното място. Работното посещение се съсредоточава върху работния процес, работното проследяване - върху ролята на работещия, а работният опит - главно върху работните задачи. Тези точки на съсредоточие не са взаимно изключващи се. Ученик в работен опит в същото време формира познание и за работния процес и ролята на работещия. Тъй като главният фокус е различен, природата на това какво е научено е възможно да се изменя по характер. Заедно с това елементи на тези форми могат да бъдат комбинирани на отделните работни места.

Практическите форми за кариерно образование имат своите силни и слаби страни. Прекият опит, предлаган от работния опит е по-въздействащ, отколкото заместващия другото опит, предлаган от работното проследяване и работните посещения. От друга страна, последните предлагат достъп до работни ситуации и до професии, които не могат да послужат сами по себе си в работния опит. Те дават възможност да се наблюдават високо квалифицирани професии (юрист, лекар или мениджър), за които работен опит в прекия смисъл на думата е немислим. Работното проследяване и работните посещения също са по-икономични от гледа точка на време. Те могат да бъдат използвани с по-малки възрастови групи. Работният опит е лимитиран от трудовото законодателство (Кодексът на труда позволява работа след 14 годишна възраст при определени условия). Работното проследяване и работните посещения не са обект на такова ограничение.

От гл.г. на кариерното образование, работното проследяване предлага особени силни предимства, защото неговият главен фокус е върху ролята на работника. Кариерните избори на човек са по-скоро избори на роли, а не толкова на задачи, процеси и среда. Работните посещения обикновено имат по-ограничена стойност за целите на кариерното ориентиране. Работният опит може да има силно въздействие върху кариерните решения, но поставя проблеми за степента, до която осигурява точен пример на въпросната професия. Това важи особено в случаи на ограничения, наложени върху работния опит от изискванията за сигурност (в инженерните фирми), конфиденциалност (в банковото дело) и притежаване на необходимите професионални умения. Като резултат в училищните учебни програми професиите често се представят само от гледна точка на техните най-рутинни задачи. Тези ограничения са по-силни за форми на работен опит, които поставят учениците по-тясно в ролята на “работещ”. Те се прилагат по-малко към форми, в които учениците остават по-тясно в ролята на “учащ”.

Освен на избора на подходяща форма, важни решения в методически план трябва да бъдат взети вътре в схемите на работния опит и работното проследяване относно подбора и разпределянето на назначенията. Такива решения не винаги са изцяло в ръцете на учителя. Изисква се сътрудничеството с работодателя и внимание към мотивацията на работодателя и към потребностите от ориентиране на обучаващия се. Важно е да се изяснят принципите, лежащи в основата на избора. Когато назначенията се установяват за целите на кариерното ориентиране от индивидуална перспектива, тези принципи могат да се договарят с конкретния обучаващ се. Когато назначенията са част на учебна програма за група ученици се вземат някои предшествващи решения, свързани с целите на въпросната програма. Много схеми придават важност на обстоятелството учениците да са способни сами да изберат своите собствени назначения. В едни случаи това означава избор от предоставен набор от назначения. В други случаи предполага насърчаване учениците да намерят собствени назначения. Такава доброволност увеличава мотивацията на ученика за назначението. В същото време тя може да усилва ограниченията, свързани със социалната класа, етническия произход и пола.

Разрешаването на този въпрос зависи от природата на целта, която се преследва. Ако първостепенна цел е даването възможност на учениците да изпробват своите професионални предпочитания преди обвързването на им с тях, тогава свободата на избор е желателна и даже определяща. От друга страна, ако целта е изграждането на представа за разширяваща се поредица от професии, които учениците се подготвят да разгледат от гледна точка на тяхното лично кариерно планиране, тогава са приемливи някои необходими принуди върху такава свобода. Нещо повече, докато пробващата цел може да бъде удовлетворена от едно назначение, разпространящата се цел може да се постигне от многократни назначения.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Различните форми на кариерно образование в технологичното обучение могат да се разглеждат като алтернативи. Не по-малко перспективно е разглеждането им като допълващи се една друга и търсенето на подходи, които реализират потенциално съвместно действие, когато формите се комбинират и редопологат по един кохерентен (съгласуван) начин. Такива подходи имат място както вътре в дадена учебна програма, така и между отделните учебни програми (Simon et al., 1991; Miller et al., 1991).

Подходът на взаимодействие на различните практически форми за кариерно образование вътре в учебната програма може да бъде представен от разнообразни комбинации. Работните симулации могат да се използвани като средство за “реален” работен опит. Единицата за трудова практика може да се разглежда от учителя като полезна междинна стъпка между училищно-базирания труд и работния опит. Проектът за мини-предприятие може да бъде последван от работно проследяване като начин за въвеждане на учениците в “реалния живот”, а то да е последвано на свой ред от работен опит. Опитът в реална работна среда може да бъде използван като част от подготовката за работни симулации. Например, работното проследяването може да се използва при построяването на продуктова симулация, осигуряваща разбиране на ключови работни



---

роли в организацията, което ще помогне на учениците да приемат своите роли в симулацията по-бързо и ефективно. Работните посещения могат да се използват както преди така и след симулация: преди, за да ориентират учениците по отношение ритъма, темпа и атмосферата на предприятието; след, за да тестват някои от преживяванията на учениците по отношение истинността на реалността.

Подходът на взаимодействие на различните практически форми за кариерно образование между учебните програми може да се представи от серии от различен работен опит, които се надграждат над курса на задължителното обучение и систематично покриват разнообразие от работни роли и работни среди. Това може да включва работни посещения, работно проследяване, работен опит и работни симулации, всички разпределени за различни сектори на икономиката (земеделие, производство, услуги), различни типове на организация (държавни, частни, кооперативни) и различни равнища и типове трудови роли. Такъв многократен (множествен) опит, особено когато е планомерно разпределен, позволява на учениците на развият силни и по-богати конструкти за разбирането на света на труда. Многократният работен опит на ученика дава възможност да се реализират чрез различни форми първостепенните цели на кариерното образование. Претоварването на отделна самостоятелна практическа форма по кариерно образование с непосредствени цели намалява ефективността на учебната програма (Miller et al., 1991).

Непосредственият опит има ключово значение при подпомагане кариерното развитие на личността. Повечето форми на професионална информация - публикации, аудио-визуални средства и компютърни информационни системи - са репрезентативни по същество. Това означава, че те предлагат опит, който се изпитва чрез вживяване в някой друг. Прекият опит включва човек в активно взаимодействие с работната среда. Човек вниква в сетивната комплектност на средата и средата се интериоризира във вътрешните психологически процеси на човек. Съгласуваното протичане на тази процеси осигурява интензивна форма на личностно кариерно научаване.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

Hall, D.T. (2002) *Careers In and Out of Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Hooley, T. and Barham, L. (eds.). (2015) *Career Development Policy and Practice: The Tony Watts Reader*. Stafford: Highflyers.

Jamieson, I. Miller, A., and Watts, A.G. (1988) *Mirrors of work*. London: Falmer.

Miller, A., Watts, A.G. and Jamieson, I. (1991) *Rethinking work experience*. London: Falmer.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Simon, R.I, Dippo, D., and Schenke, A. (1991) *Learning Work: A Critical Pedagogy of Work Education*, New York, NY: Bergin and Garvey.

Watts, A.G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J.M. and Hawthorn, R. (eds.) (1996) *Rethinking careers education and guidance: Theory, Policy and Practice*: London: Routledge.