



**ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**



**ПЕДАГОГИЧЕСКИ
ФАКУЛТЕТ**

ОБРАЗОВАНИЕ РАЗВИТИЕ ИЗКУСТВО

Образование и развитие

Сборник статии на преподаватели от конференция
на Педагогическия факултет – 2015 г.

**УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**

EDUCATION, DEVELOPMENT, ART

Education and Development

*Proceedings of the Faculty
of Pedagogy Conference – 2015*

<https://uni-plovdiv.bg/pages/index/39/>

Съставители: проф. д-р Галин Цоков, гл. ас. д-р Николинка Атанасова
Рецензент: доц. д-р Галена Иванова

© Колектив, 2015

© Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2015

ISBN 978-619-202-076-7

СЪДЪРЖАНИЕ

МАКРОПОЛИТИКИ И ЗАКОНОДАТЕЛНИ ИНОВАЦИИ, НАСОЧЕНИ КЪМ РЕФОРМИРАНЕ НА АМЕРИКАНСКОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Галин Б. Цоков</i>	7
ТЕРИТОРИАЛНИ РАЗЛИЧИЯ В РАЗВИТИЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СФЕРА В БЪЛГАРИЯ	
<i>Георги И. Шопов</i>	19
ОТНОСНО СЪЩНОСТТА И РАЗНОВИДНОСТИТЕ НА АЛТЕРНАТИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Росица В. Иванова</i>	30
ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА И ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ В АНГЛИЯ	
<i>Марина С. Иванова</i>	41
КОНФЛИКТОЛОГИЯТА КАТО НАУКА	
<i>Бистра П. Поцова-Николаева</i>	51
МИСЛОВНИТЕ КАРТИ КАТО ТЕХНИКА ЗА ПО-ЕФЕКТИВНО УЧЕНЕ ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ	
<i>Николинка А. Атанасова</i>	61
СТУДЕНТСКОТО ПОРТФОЛИО – АЛТЕРНАТИВНО СРЕДСТВО ЗА ПРЕДСТАВЯНЕ И ОЦЕНЯВАНЕ	
<i>Силвия М. Гърневска</i>	71
ПРОГРАМИРАНЕ ЗА ДВОЙНО ИЗКЛЮЧИТЕЛНИ УЧЕНИЦИ В ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА	
<i>Дора С. Левтерова-Гаджалова</i>	82
ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА – УСЛОВИЕ ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	
<i>Жана А. Янкова</i>	94

ПРОФЕСИЯТА РЕСУРСЕН УЧИТЕЛ – УСЛОВИЕ ЗА КАЧЕСТВО НА ИНТЕГРИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Иван В. Тричков</i>	105
ИГРОВА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛИ	
<i>Галена С. Иванова</i>	113
ДИСЦИПЛИНАТА – СПОСОБ ЗА ИЗРАЗЯВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ЛЮБОВ	
<i>Елена С. Събева</i>	126
РОДИТЕЛСКИЯТ КАПАЦИТЕТ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПРОМОЦИЯ НА ЗДРАВЕ С ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	
<i>София Р. Каракехайова</i>	137
ДИАЛОГИЧНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И НЕУДОБНИТЕ ВЪПРОСИ В ПРОЦЕСА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	
<i>Камелия Б. Галчева</i>	149
ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРЕС КЪМ НАУКАТА У ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	
<i>Боряна Г. Иванова</i>	159
ИДЕНТИФИКАЦИЯ НА ПОНЯТИЯ В СИСТЕМАТА ЗА МАТЕМАТИЧЕСКА ПРОПЕДЕВТИКА	
<i>Даниела Й. Гирджева-Валачева</i>	168
ПОДХОДИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ	
<i>Мая С. Соколова</i>	180
АЛТЕРНАТИВНИ МОДЕЛИ И ТЕХНИКИ ПРИ ИЗЯСНЯВАНЕ НА АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ СЪБИРАНЕ И ИЗВАЖДАНЕ С ЕСТЕСТВЕНИ ЧИСЛА	
<i>Владимира С. Ангелова</i>	191
ФОРМИРАНЕ НА ЛОГИЧЕСКО МИСЛЕНЕ У МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ	
<i>Димитрина П. Капитанова</i>	202

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА КВАДРАТНА МРЕЖА В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ЧЕТВЪРТИ КЛАС	
<i>Златина К. Шаркова</i>	213
ПЛАНИРАНЕ НА УРОК ПО МАТЕМАТИКА В 1. – 4. КЛАС	
<i>Софка И. Станчева</i>	221
ОПТИМИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ФВС В УРОЦИ С ЛЕКОАТЛЕТИЧЕСКИ ХАРАКТЕР	
<i>Силвана В. Боева</i>	233
РОЛЯТА НА ПОХВАЛАТА В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ	
<i>Хилда Н. Терлемезян</i>	242
ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ НА УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СОУ – ПРОБЛЕМИ И АЛТЕРНАТИВИ	
<i>Пенка П. Димитрова</i>	254
ТИПОЛОГИЯ НА СТИЛИСТИЧНИТЕ ЛЕКСИКАЛНИ ГРЕШКИ В ПИСМЕНАТА РЕЧ НА УЧЕНИЦИ ОТ НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СОУ	
<i>Румяна Д. Танкова</i>	265

МАКРОПОЛИТИКИ И ЗАКОНОДАТЕЛНИ ИНОВАЦИИ, НАСОЧЕНИ КЪМ РЕФОРМИРАНЕ НА АМЕРИКАНСКОТО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

Галин Б. Цоков

Резюме: В статията се прави анализ на образователните политики на администрациите на последните президенти на САЩ – Бил Клинтън, Дж. Буш и Барак Обама. На базата на този анализ са изведени водещите тенденции в процеса на реформиране на американската образователна система през първите две десетилетия на 21-ви век.

Ключови думи: образователни политики, реформи в училищното образование, макрополитики в образованието на САЩ

MACROPOLITICS AND LEGISLATIVE INNOVATION GEARED TOWARDS REFORMING THE AMERICAN SCHOOL EDUCATION

Galina B. Tsokov

Abstract: The article analyzes the education policies of the administrations of the last US presidents – Bill Clinton, George W. Bush and Barack Obama. On the basis of this analysis are derived leading trends in the process of reforming the American educational system in the first than two decades of the 21st century.

Keywords: educational policy reforms in school education, education macro policy in the US

В началото на 21-ви век образованието и развитието на образователната система се превръщат в един от основните приоритети в националните политики на много държави. Като резултат от това правят се все по-големи инвестиции в образование и наука, свързани с повишаването на бюджетното финансиране, мобилизиране на местните ресурси и данъчни преференции за хората и организациите, вложили средства в образователни проекти. В САЩ още през първите години

на новото хилядолетие президентските администрации провеждат активни политики, насочени към промяна на американското училищно образование. Целта на настоящата статия е да анализира тези политики и изведе водещите тенденции в процеса на реформиране на американската образователна система през първите две десетилетия на 21-ви век.

В навечерието на 21-век президентът Бил Клинтън провежда активни политики по отношения на реализиране на промяна в американската училищна система. Някои анализатори смятат, че успеха в надпреварата с републиканците (над сенатора Робърт Доул) и избирането на Клинтън за втори президентски мандат в определена степен се дължат на „популярността на провежданата от президентската администрация реформа в сферата на училищното образование; на разширяването на федералните разходи за образование и на намаляване на влиянието на приватизацията в образованието, включително системата на финансиране чрез училищни ваучери“ (The Clinton Years: IASA – Compromises on Compliance. – Federal Education Policy and the States, 1945 – 2009, 2010).

Други приоритети в училищната политика на Бил Клинтън по време на неговия втори президентски мандат са:

- Въвеждане на доброволни национални стандарти в училищното образование,
- Доброволните национални тестове в четвърти клас по четене и осми клас по математика;
- Финансирането на обучението и квалификацията на 100 000 нови учители;
- Стимулиране на отделните щати да участват в програми, насочени към подобряване на училищата и професионално развитие на учителите;
- Инициативата всяко дете във всяко училище да използва технология за постигане на високи стандарти в началото на XXI век. В този смисъл трябва да се постигнат четири основни цели: „всички учители ще имат компютърна грамотност, за да могат да окажат подкрепа на своите ученици при обучението им чрез компютри; всички учители и ученици ще разполагат с модерни компютри в класните стаи; всяка класна стая ще бъде свързана с интернет; разработване на софтуерни ресурси и модели за онлайн обучение като неразделна част от всяка учебна програма“ (National Educational Goals Panel. Ready Schools. Washington, 1998).

Тази продуктивна политика на американския президент в сферата на образованието води до определени успехи в началото на 2000 г.: „по-висока степен на готовност на децата при постъпването им в училище; по-висок успех по математиката, особено в началното и средното училище; слабо подобрене на уменията за четене в средното училище“ (Report of the Ready for School Goal Team, 2000).

Въпреки това резултатите от проведените изследвания показват сериозни проблеми в системата на училищното образование, а именно:

- Само седемнадесет щата са включили в своите системи за оценка националните стандарти;
- Процентът на учители, притежаващи висше образование по основния предмет, който преподават, е спаднал от 66% до 63%;
- Значително увеличение на употребата на наркотици от учениците – от 24% до 37% в 10-и клас;
- Наличие на сравнително слаба връзка технологии – обучение (Report of the Ready for School Goal Team, 2000).

Тези неуспехи в образователната система и необходимостта от тяхното преодоляване стоят в основата на образователната политика на следващия американски президент – републиканеца Дж. У. Буш. Буш разглежда образованието като национален приоритет и съществен елемент във вътрешната политика на САЩ. Ето защо още в началото на своя първи мандат Буш подготвя и представя в Конгреса проект за закон, който преосмисля ролята на федералното правителство по отношение на: осигуряване на равен старт на всички американски деца; преодоляване на голямата разлика в постиженията на ученици от бедни семейства и в неравностойно положение и техните съученици. Важен момент в процеса на приемане на новия закон е, че той е разработен на двупартийна основа, като законопроект за реформа, приет и от републиканци, и от демократи. Ето защо новият образователен закон „Нито едно дете да не изостава“ (No Child Left Behind Act), приет през 2001 г., може да се разглежда като продължение на основните положения в образователната политика, насочена към стандартизация и осигуряване на качеството на образованието, започнала от Рейгън, преминала през Буш-старши и Клинтън. Разбира се, този приоритет се съчетава с приоритета за осигуряване на равен достъп до качествено образование на всички американски деца. За да отговори на тези приоритети на образователната политика, законът е конструиран на основата на 4 принципа:

- „Повишена отговорност за резултатите;
- Увеличаване на гъвкавостта и местния контрол;

- Акцентиране върху доказали ефективността си методи на обучение;
- Разширяване на правата на избор на родителите“ (Михова, 2003; 116 – 121).

Като цяло основните приоритети в закона, изразяващи федералната образователната политика на Дж. Буш, са следните:

- Повишаване на академичните постижения на учениците в неравностойно социално положение. Подобряване на основни програми, управлявани от местните образователни власти; изравняване на резултатите чрез стимулиращи стандарти и повишена отговорност; ежегодна проверка за ученици от 3. – 8. клас по четене и математически познания;
- Повишаване на качеството на професионалната подготовка на учителите и на училищните директори: отделните щати са отговорни за качеството на първоначалната подготовка и квалификацията на учителите; ежегоден доклад от щатските институции за изпълнение на целите;
- Подобряване на грамотността на учениците. Акцентиране върху успешното четене в предучилищна възраст и началните класове;
- Насърчаване на информирания избор на родителите по отношение на образователни възможности и иновационни програми в отделните училища. Изготвяне на училищни доклади за родители, информиращи ги за постиженията на учениците; разкриване на чартърни училища; иновации по отношение на разширяването на родителския избор – право на родителите да помагат на своите деца, ако те учат в училища, имащи лоши резултати; възможност за преместване на децата от училища с ниски резултати в по-добри училища;
- Изграждане на училищата на XXI век – безопасни, без наркотици, училищата на общностите; защита на учителите – имат право да отстраняват буйните ученици; училищна безопасност и превенция за наркотици; спасяване на ученици от небезопасни училища; нравствено възпитание и формиране на характера; създаване на обществени учебни центрове на XXI век – ориентирани към свободното време и подпомагане на ученици с по-ниски резултати;
- Гъвкавост и отчетност по отношение на учебните постижения. Повишаване на финансирането при достигане на образователни цели; награди за щатите, постигнали намаляване на пропастта между постиженията на учениците; Награда нито едно дете да не изостава за допълнително финансиране на училища; последиците за неуспех са свързани с редуциране на финансиране на съответния щат;

- Насърчаване на свободата и отговорността. Намаляване на бюрокрацията и разширяване на гъвкавостта при използване на финансовите средства от страна на училищата; нови възможности за петгодишна договореност между щати и училищни райони относно постиженията на учениците“ (No Child Left Behind Act, 2002).

През следващите години започват да се реализират основните положения в разглеждания закон. Федералното правителство засилва контрола върху качеството на образованието, като предоставя повече свобода на щати, училищни райони и училища, но заедно с това и санкционира при неудовлетворителни резултати. По отношение на въвеждането на националните образователни стандарти и стандартизирани тестове се спазва следният график: „въвеждане на образователни стандарти в отделните щати от 2002 – 2003 година; тестове – стандартизиране по четене, математика и природни наука 3. – 5., 6. – 9., 10. – 12. клас от 2005 – 2006 г. Дават се права на щатите и местните училищни райони да определят начина за изразходване на федералните средства. Реализират се федералните инициативи в основното и средното образование, като се обединяват и опростяват програми, финансирани от правителството“ (The George W. Bush Years: NCLB – Controversies. Federal Education Policy and the States, 1945 – 2009, 2010).

През следващите години администрацията на новия президент от Демократическата партия Барак Обама възражда неопрагматичните и прогресивистки идеи в политиката по отношение на училищното образование. Това става в период на безпрецедентна за последните петдесет години финансова криза. Именно в кризата на преден план са изведени идеите за: разглеждането на училището и научните изследвания като основно средство за социално и икономическо развитие на обществото през следващите години; преодоляване на образователното разделение и осигуряване на качествено образование на всички американски деца; разширяване на иновациите в училище и др. В своята Годишна реч пред Конгреса на САЩ, която в началото на новото десетилетие през 2011 г. има програмен характер, Обама посочва иновациите в научните изследвания и реформата в образованието като основни цели в държавната политиката на САЩ през следващите години. Това е така, защото за американския президент „поддържането на лидерството в научните изследвания и технологии е от решаващо значение за успеха на Америка. Но ако искаме да спечелим бъдещето, ако искаме иновации в производство в Америка, тогава ние трябва да спечелим състезанието за образование на децата ни. Помислете за това. През следващите 10 години близо половината от новите

работни места ще изискват образование, по-високо от средното. За съжаление, днес около една четвърт от учениците не завършват дори средно училище. Качеството на нашите математици и образованието по природни науки изостава много от други народи. И днес въпросът пред всички нас – като граждани и като родители – е готови ли сме да направим това, което е необходимо, за да дадем на всяко дете шанс за успех“ (Obama's State of the Union Speech, 2010). В речта си президентът на САЩ говори за проблемите и недостатъците на американското образование. За Обама отговорността за децата не започва от „нашите класни стаи, а от нашите домове и общини“. Ето защо родителите трябва „да учат своите деца, че успехът не е функция на славата или PR, а на упорита работа и дисциплина“ (Obama's State of the Union Speech, 2010). В програмната си реч Обама не само посочва проблемите, а и начертава възможните макрополитика, които през следващите 10 години трябва да променят американското образование. Сред тях са:

- висока производителност в класната стая;
- иновации в училище;
- качество на образованието;
- реформиране от долу нагоре и подкрепа на добрите училищни практики;
- финансиране съобразно с постигнатите резултати;
- центъра на реформата са учителите. За президента Обама „след родителите, най-голямо въздействие върху успеха на децата имат мъжът или жената в предната част на класната стая. В Южна Корея учителите са известни като „строители на нацията“. Време е и тук, в Америка, да осигурим същото ниво на уважение на хората, които образоват децата ни. Трябва да възнаградим добрите учители и да се спрат оправданията, идващи от лошите. А през следващите 10 години, след като представителите на поколението на „бейби бума“ се оттеглят от нашите класни стаи, трябва да се подготвят нови 100 000 учители в областта на науката, технологиите, инженерството и математиката“ (Obama's State of the Union Speech, 2010).

Заедно с това някои изследователи разглеждат образователната политика на Обама като края на неолиберализма в управлението на образованието. Това е така, защото макрополитиките на американския президент са насочени към „постепенна социална промяна, отричане на свободата на пазара при капитализма и разширяване на функциите на социалната държава. С това се слага краят на една епоха, в която приватизация, дерегулация и конкуренция стоят в основата на неоли-

бералното разбиране за развитие на училищното образование“ (Giroux, 2010). В потвърждение на тези анализи трябва да се посочи фактът, че след встъпването в длъжност Обама подписва Закона за възстановяване (Recovery Act), в който са предвидени отпускането на значими финансови средства за възстановяване, включително в сферата на училищното образование. Чрез този закон и с активната намеса на държавата се полагат усилия да се „създадат или спасят милиони работни места, за да може страната да процъфтява през 21-ви век. Законът е един необикновен отговор на финансовата криза и включва мерки, насочени към модернизирване на инфраструктурата, повишаване на енергийната независимост, за разширяване на образователните възможности, запазване и подобряване на достъпа до здравни услуги, осигуряване на данъчни облекчения и защита на тези, които са в най-голяма нужда. В сферата на образованието около 275 000 работни места за учители, директори, библиотекари и съветници ще бъдат спасени или създадени с финансирането, определено от този закон“ (Recovery Act 2009). Като цяло средствата за образование, предвидени в разглеждания закон, са 41 млрд. долара за окръжни и училищни райони и 21 млрд. долара за финансиране на модернизирването на училищата. През 2010 г. по този закон са финансирани и следните образователни програми:

- Първи към върха;
- Въвеждане на стандарти и оценки, които подготвят учениците за успешно обучение в колеж;
- Изграждане на системи за данни за успеха и растежа на учениците;
- Набиране, развитие, възнаграждаване и запазване на ефективните учители и директори.

Друг основен момент в образователната политика на американския президент Обама е продължаване на тенденцията, започнала още при президента Клинтън, за въвеждане на единни държавни образователни стандарти на цялата територия на САЩ и с това – по-ефективното осигуряване на качеството на образованието, предлагано за всяко едно дете. Затова, макар че не отрича напълно постигнатото от закона на Буш „Нито едно дете да не изостава“, администрацията на Обама внася още през 2010 г. в Конгреса Проект за реформа и Проект за закон за началното и средното образование (A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act, 2010). Самото подзаглавие на проектозакона – „Всяко дете в Америка заслужава образование от световна класа“, изразява най-

добре философията и макрополитическите идеи, стоящи в основата на тази реформа. Кои са тези най-общии основания за бъдещата образователна реформа:

- Днес повече от всякога образованието от световна класа е предпоставка за успех както на отделния човек така и на нацията като цяло;

- Качественото образование е морален императив и ключът към осигуряване на по-равно, по-справедливо и по-добре функциониращо общество, затова развитието на образованието трябва да стане един от основните приоритети на държавата;

- „До 2020 г. образователната система трябва да гарантира, че всеки ученик ще завърши гимназия и ще е добре подготвен за колеж и кариера;

- Особено голямо значение за качествено образование на децата има подкрепата, оказвана от местните общности и родителите. В този смисъл трябва да се подкрепят семействата, общностите и училища, които работят в сътрудничество за осигуряване на услуги и подкрепа на учениците“ (Ebony M., Zamani-Gallaher , 2014).

- За да се гарантира успехът на учениците, трябва да се осигури наемане, подкрепа и адекватно възнаграждение на добрите и успешни учители в класните стаи на Америка;

- Училищата, вместо да се етикетират при провали, да се награждават за успеха, прогреса и растежа. Вместо инвестиране в статуквото трябва да се реформират училища, за да се ускорят ученически постижения;

- Проектозаконът да бъде рамката за насочване на бъдещи обсъждания с родители, ученици, педагози, експерти, бизнес, обществени лидери, служители на изборна длъжност и други партньори за укрепване и развитие на системата на общественото образование на Америка“ (A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act, 2010).

Основните приоритети в училищната реформа, залегнали в проектозакона, са:

- Учениците, завършващи училище, да са готови за постъпване в колеж и кариера;

- Повишаване на стандартите за обучение на всички ученици с ясно поставена цел: всеки ученик трябва да завърши гимназия и да бъде готов за обучение в колеж и кариера, независимо от дохода на семейството му, раса, етнически произход или увреждания. В изпълнение на тази цел всички щати трябва да развиват и осъвременят своите съществуващи стандарти или да работят заедно с другите щати,

да се разработят и приемат общи, национални стандарти; подкрепа на развитието на нова система на оценяване, съответстваща на новите стандарти;

- Добри и ефективни учители и директори във всяко училище. Издигане на престижа на учителската професия, чрез признаване, насърчаване и възнаграждаване на върховите постижения на преподавателите; разработване и прилагане в отделните щати и училищни райони на система за оценка и подкрепа на учителите, чрез която да се идентифицират високоефективни учители и директори въз основа на учебнически растеж и други фактори; осигуряване на федерални средства на щати и училищни райони за разработване на мерки за подкрепа на ефективни учители и директори в училищата, обучаващи ученици от бедни емигрантски семейства и малцинствени общности;

- Справедливост и равни възможности за всички ученици. Строга и справедлива отчетност за всички нива. Всички ученици ще бъдат включени в системата за отчетност, която се основава на ориентираните към готовност за обучение в колеж и кариера стандарти; награди за напредък и успех на добри училища или строги интервенции в училищата с най-ниските показатели; посрещане на нуждите на различни обучаеми. Училищата трябва да подкрепят всички ученици, включително чрез предоставяне на подходящо обучение и достъп до качествени учебни програми на ученици с увреждания, бездомни ученици, ученици емигранти, ученици в селските райони. Да се даде на всеки ученик справедлив шанс да успее, да се предоставят допълнителни ресурси на директори и учители, на училищните райони и щати, които предприемат стъпки за осигуряване на справедливост и достъп до качествено образование за всички деца;

- Предоставяне на информация на семействата и местната общност за обучението на децата и подкрепа на ефективния избор на училище. Насърчаване на състезанието към върха. Предоставяне на стимули за високи постижения чрез насърчаване на държавни и местни лидери да работят заедно за амбициозни реформи, да направят труден избор и разработване на всеобхватни планове, за промяна на политики и практики за подобряване на резултатите за учениците; подкрепа за ефективен обществен избор на училище от страна на родителите. Подкрепа на разширяването на чартърните училища и други автономни държавни училища, тъй като те дават възможност за разширяване на родителските възможности за избор на училище в рамките на и извън училищните райони;

- Насърчаване на иновациите и непрекъснато подобряване на ученическите постижения. Насърчаване на иновациите чрез инвестиране в иновационен фонд, който ще подпомага местните и нестопанските лидери. Подкрепа, признаване и възнаграждаване на местни иновации. Насърчаване и подкрепа на местни иновации чрез създаване на по-малко на брой, но по-големи, по-гъвкави финансови потоци и финансирани програми. В същото време училищните райони ще имат по-малко бюрократични ограничения относно сливането на фондове от различни категории;

- Подкрепа за успехите на учениците. Справянето с трайни пропуски в постиженията изисква държавните институции, обществените организации, както и семействата да споделят отговорността за подобряване на резултатите на учениците. Приоритет са програми, които включват цялостна промяна на учебния ден, седмица или година, нови модели, насочени към създаване на безопасна училищна среда и на стратегии за подкрепа от страна на семействата и членове на общността на образованието на техните деца (A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act, 2010).

Като цяло по отношение на макрополитиките в сферата на училищното образование, осъществявани в САЩ през последните две десетилетия, могат да се направят следните изводи:

- Една от важните федерални политики е тази, насочена към разширяване на достъпа до качествено образование на всички ученици и преодоляване на образователното разделение. През годините тази политика е насочена към ликвидиране на апартейда в образованието; осигуряване на равен достъп до образование на децата в непривилегировано положение – от бедни и малцинствени семейства, деца с нарушения; осигуряване на качествено образование на децата в неравностойно положение чрез допълнителни социални помощи или допълнителни финансови средства, насочени към родители и училищата, в които тези деца се обучават;

- Друга основна политика, насочена към по-доброто управление и функциониране на училищната система, е тази, свързана с осигуряване на качеството на образованието. По-конкретно тази макрополитика е насочена към: въвеждане на стандарти и тестове в отделните щати; въвеждане на доброволни стандарти и изпити след завършващи определена степен изпити; опит за въвеждане на единни национални образователни стандарти; допълнително федерално финансово стимулиране на училищата, показващи високи успехи, свързани с напре-

дъка на учениците; санкции, включително финансови, свързани със закриване на неефективни училища;

- Макрополитиката, свързана с приватизация в училищното образование и характерна за по-консервативните републикански президенти (Рейгън и Буш-баща) – ваучерната система на финансиране на образованието през последните години при управлението на Дж. Буш и Обама се трансформира в политика, насочена към развитието на публично-частните чартърни училища;

- Елементи на централизация като федерална политика по отношение на управлението на училищното образование. Опити за въвеждане на общи национални стандарти; политиката на Обама за възстановяване на икономиката и запазване на постиженията на образователната система;

- Макрополитика, насочена към по-широко участие на родителите в управлението и функционирането на училището (партиципация в управлението на образованието). Широка информация за успеха на децата; информиран избор на училище; участие в общото оценяване на успехите на училището и възможност при неефективно функциониране на учебното заведение и несправяне на учениците с тестовете за вземане на решение за закриване на училището;

- Макрополитика по отношение на качествена подготовка, квалификацията, адекватното заплащане на учители и училищни директори. Задържане и стимулиране на добрите и ефективни учители и директори;

- Политика, свързана с иновационното управление на училищното образование. Стимулиране на разгръщане на иновации в училище;

- Образованието като приоритет във федералната политика на страната. Разглеждането на училището и научните изследвания като основно средство за социално и икономическо развитие на американското общество през следващите години. Засилено федерално финансиране на образованието (особено при Дж. Буш и Обама);

- Освен директните политики федералното правителство използва и индиректни инструменти за интервенции в сферата на училищното образование. От 80-те години на 20. век американското правителство започва да финансира федерални образователни програми, в които могат участват както държавни, така и частни училища, и които се ръководят от Министерството на образованието (Образователния департамент) на САЩ.

ЛИТЕРАТУРА

- Михова, М. Законът „Нито едно дете да не изостава“ – равен образователен шанс за всички деца в САЩ. – Сб. Равен шанс за образование и социална интеграция. Пловдив, 2003.
- A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act. – United States Department of Education March 2010
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/publicationtoc.html>
- American Recovery and Reinvestment Act of 2009, Public Law 111 – 5 111th Congress, 2009.
- Eboni, M., Zamani-Gallaher. The Obama Administration and Educational Reform. Bingley, 2014.
- Giroux, H., Susan Giroux. Beyond Bailouts: On the Politics of Education after Neoliberalism. – Policy Futures in Education, v 7, n 1, 2010.
- National Educational Goals Panel. Ready Schools. Washington, 1998.
- No Child Left Behind Act of 2001, PUBLIC LAW 107–110–JAN. 8, 2002
<http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
- Obama's State of the Union Speech , 2010.
<http://www.good.is/post/here-s-the-full-text-of-obama-s-state-of-the-union-speech>
- Report of the Ready for School Goal Team. School Readiness in North Carolina Strategies for Defining, measuring, and Promoting Success FOR ALL CHILDREN. North Carolina Office of Education Reform, 2000.
- The Clinton Years: IASA – Compromises on Compliance.- Federal Education Policy and the States, 1945 – 2009, 2010. http://www.archives.nysed.gov/edpolicy/research/res_essay_clinton_iasa_compromises.shtml
- The George W. Bush Years: NCLB – Controversies. – Federal Education Policy and the States, 1945 – 2009, 2010. http://www.archives.nysed.gov/edpolicy/research/res_essay_bush_gw_outline.shtml

ТЕРИТОРИАЛНИ РАЗЛИЧИЯ В РАЗВИТИЕТО НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СФЕРА В БЪЛГАРИЯ

Георги И. Шопов

Резюме: Целите на доклада са: (1) да апробира научен апарат за изследване на териториалните различия в развитието и състоянието на образователната сфера в България; (2) да оцени статуса и промените в териториалните различия в развитието на образователната система.

Предмет на анализ и оценка са различията в областта на образованието между 28-те области на страната.

Изследователските задачи са: (а) да се изготви методология за анализ и оценка на състоянието и промените в междуобластните различия в образованието, включваща система от показатели и статистически инструментариум; (б) да се направи анализ и оценка на състоянието и промените в тези различия в областта на образованието през периода 2007 – 2013 г.

Ключови думи: образование, образователна сфера, териториални различия в развитието на образователната система

REGIONAL DISPARITIES IN THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION IN BULGARIA

Georgi I. Shopov

Abstract: The objectives of the report are: (1) to test scientific apparatus for the study of regional differences in development and the state of education in Bulgaria; (2) to assess the current state and changes in regional disparities in development of the educational system.

The focus of analysis and assessment is the variation in educational attainment between the 28 districts of the country.

The research tasks include: (a) preparation of methodology for analysis and evaluation of the current state of education as well as the evolution of inter-regional disparities. This is to include a system of indicators and statistical tools; (B) analysis and evaluation the state of education and changes over time for the 2007 – 2013 period.

Keywords: education, educational sphere, regional disparities in educational system, development

Увод

Целите на доклада са: (1) да апробира научен апарат за изследване на териториалните различия в развитието и състоянието на образователната сфера в България; (2) да оцени статуса и промените в териториалните различия в развитието на образователната система.

Предмет на анализ и оценка са различията в областта на образованието между 28-те области на страната.

Изследователските задачи са: (а) да се изготви методология за отчитане, анализ и оценка на състоянието и промените в междуобластните различия в образованието, включваща система от показатели и статистически инструментариум; (б) да се направи анализ и оценка на състоянието и промените в тези различия в областта на образованието през периода 2007 – 2013 г.

Методологически основи на изследването

Система от показатели. Изследването се базира на избрани показатели за институционалната осигуреност на населението с услуги, предоставяни от различните степени на образователната система, както следва:

Предучилищно образование:

- Брой детски градини;
- Брой деца в 1 детска градина;
- Дял на децата, посещаващи детски градини, след населението на възраст 3 – 6 години.

Училищно образование (1. – 12. клас):

- Брой на общообразователните (ООУ) и специалните (СУ) училища;
- Брой ученици на 1 училище – ООУ и СУ;
- Дял на учащите в общообразователните (ООУ) и специалните (СУ) училища в населението на възраст 7 – 19 години.

Висше образование:

- Дял на студентите сред населението.

Показателите за броя на образователни звена (детски градини, училища) отразяват териториалното разположение на съответната част от мрежата образователни институции, както и общата осигуреност на населението с тях. Производните показатели за брой деца на 1 детска градина или за ученици на 1 училище отразяват осигуреността

на непосредствените ползватели на образователни услуги с учебни звена, както и пълняемостта на последните. Индикаторите за дела на учащите се в съответните възрастови групи от населението са показатели за степента, в която тези възрастови групи са обхванати от образователната система. Избраните показатели са предимно количествени и с присъщите им слабости, но предимството им е, че те могат да бъдат информационно осигурени с данни на териториално равнище, публикувани от НСИ.

Методи

За да се анализират и оценят териториалните различия, се използват:

Първо, статистически измерители на тези различия по всеки от избраните показатели. Различията са определени чрез известните статистически измерители:

(а) Размах на вариация – измерва разликата (размаха) между максималната и минималната стойност на съответния показател (x) в съвкупността от териториални единици от съответен ранг (райони от ниво 2, области). Определя се по формулата:

$$d = X_{\max} - X_{\min}.$$

(б) Коефициент на вариация по средно квадратично отклонение – измерва степента на разсейване около един център (средна аритметична) независимо в каква степен се отклоняват съответните единици. Определя се по формулата:

$$V_{\sigma} = \frac{\sigma}{\bar{x}} \cdot 100,$$

където σ е средното квадратично (стандартно) отклонение.

Териториалните различия се оценяват по следната скала: под 10% – много ниска вариация; 11 – 29% – ниска вариация; 30 – 59% – средна вариация; 60 – 80% – висока вариация; над 81% – много висока вариация.

Чрез съпоставяне на промените в тези измерители през периода след 2007 г. се оценяват промените в териториалните различия от съответния показател за образованието.

Второ, обобщаващ измерител (оценка) на различията между 28-те области, конструиран въз основа на следните показатели: дял на деца-

та, посещаващи детски градини, сред населението на възраст 3 – 6 години; дял на учащите в ООУ и СУ сред населението на възраст 7 – 19 години; дял на студентите сред населението.

Тези оценки се изчисляват въз основа на т.нар. метод на Бенет¹, който е адаптиран за целите на изследването, като неговото прилагане минава през три стъпки.

Първа стъпка – определяне на максималната стойност на съответния показател;

Втора стъпка – привеждане на отделните показатели в единна размерност (стандартизиране). Това става, като те се отнесат към максималната стойност на съответния показател, получен при предходната стъпка;

Трета стъпка – изчисляване на обобщаващите оценки. Тези оценки са средни аритметични стойности на участващите в тях стандартизирани показатели, които са изразени в проценти. Оценка са в проценти и представят отдалечеността на реалната териториална единица (съответно област) от еталона, съставен от най-добрите значения на отделните показатели.

Използването на този метод дава възможност въз основа на получените оценки за състоянието на образователната сфера в тях областите да се подредят и диференцират в три групи: първа – на области, чиито обобщаващи оценки са над средната за страната; втора – чиито съответни обобщаващи оценки са между средната за страната и т.нар. „критичен праг“; трета – на области, чиито оценки са под условия праг на критичност.

Резултати, оценки, изводи

Оценката на териториалните различия **по отделни индикатори** в областта на образованието показва следното.

Предучилищно образование

А. Брой детски градини

Анализът на различията между областите по този показател показва следното (вж. Таблица 1):

¹ Статистически анализ на регионалната инфраструктура. – *Статистика*, бр. 2 (Христосков, 2014: 6 – 18).

Таблица 1. Междубластни различия в броя на детските градини

Година Области	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Про- мяна 2007/ 2013
Размах на вариация	193,00	202,00	211,00	214,00	222,00	231,00	240,00	1,24
Коефициент на вариация (V%)	48,4%	56,0%	58,4%	62,1%	64,3%	68,1%	69,5%	1,44

Източник: стойностите са изчислени по данни на НСИ.

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) за този период поддържат стабилна тенденция към нарастване и от „средни“ започват да се характеризират като „високи“.

- Това, както и увеличението на вариационния размах, е показателно за териториална неравномерност в развитието на мрежата от детските заведения по области съобразно с промените в търсенето на техните услуги: значително намаляващ брой в области като Видин (от 51 през 2007 г. на 39 през 2013 г.), Силистра (от 75 на 27), Враца (от 90 на 50); по-лек спад в Пловдив, Пазарджик, Ст. Загора, Бургас, Шумен или увеличаващ се в области като гр. София (от 221 на 263).

Б. Дял на децата, посещаващи детски градини, сред населението на възраст 3 – 6 години

Анализът на различията между областите по този показател показва следното:

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) се характеризират като „много ниски“ и са с ясна тенденция към намаляване след 2008 г.

- Това индикира известно сближаване на условията за отглеждане и възпитание на децата в предучилищна възраст в областите на страната.

- Във всички области тенденцията за периода е към нарастване на показателя спрямо базисната 2007 г. Трябва все пак да се отбележи, че през 2013 г. във всички области има намаление на този обхват в сравнение с предходната година, като най-голям е спадът в гр. София (с около 10 п.п. – до 82%) и в област Смолян (с около 7 п.п. – до 92 %).

- С най-голям обхват на децата в детските градини през 2013 г. са областите Ямбол, Смолян и Враца (с 92% обхват), докато в Ямбол и Пазарджик той е малко под 80%.

В. Брой деца в 1 детска градина

Анализът на различията между областите по този показател показва следното:

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) са с лека тенденция към намаляване след 2008 г., но като цяло се характеризират като „средни“.
- Това индикира известно сближаване на условията за отглеждане и възпитание на децата в предучилищна възраст.
- С най-голяма пълняемост през 2013 г. са детските градини в областите Русе (191 деца), Благоевград (172 деца), гр. София (165 деца); на другия полюс са областите Добрич (61 деца), Смолян (70 деца), Видин (74 деца).

Училищно образование (1. – 12. клас)

Г. Брой на общообразователните (ООУ) и специалните (СУ) училища

Анализът на различията между областите по този показател показва следното (вж. Таблица 2):

Таблица 2. Междубластни различия по броя на училищата

Годи- на Области	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Промя- на 2007/ 2013
Размах на вари- ация	202,0 0	200,0 0	202,0 0	206,0 0	206,0 0	202,0 0	200,0 0	0,99
Коефициент на вари- ация (V%)	49,7%	56,1%	57,1%	58,3%	58,3%	59,0%	59,0%	1,19

Източник: стойностите са изчислени по данни на НСИ.

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) за този период поддържат стабилна тенденция към нарастване и от „средни“ неговите стойности се доближават до границата от 60%, която вече би ги характеризирала като „високи“.

- Това (както и при районите) е отражение на промените в териториалното разположение на училищата, което е свързано с оптимизирането на училищната мрежа и на областно ниво през последните години. Най-силно засегнати от този процес в отрицателен план са областите Враца, Кюстендил, Ямбол и Кърджали, където намаляването на броя на училищата през 2013 г. спрямо 2007 г. е съответно 35%, 33%, 29 и 27%. Най-малко са закритите училища в гр. София (3% спад), Пловдив и Ст. Загора (по 11%), Габрово (12%).

Д. Дял на учащите в общообразователните (ООУ) и специалните (СУ) училища сред населението на възраст 7 – 19 години

Анализът на различията между областите по този показател показва следното:

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) се характеризират като „много ниски“ и са с ясна тенденция към намаляване.

- Това отразява сближаването на количествения обхват на училищното образование в областите на страната.

- С най-висок коефициент на записване през 2013 г. са областите Ловеч (78%), гр.София (76,3%), Смолян, Враца и Видин (около 76%). Най-нисък е този показател в Търговище (66%), Силистра и Сливен (по 67%).

Е. Брой ученици на 1 училище – ООУ и СУ

Анализът на различията между областите по този показател показва следното:

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) са с лека тенденция към намаляване след 2008 г., но като цяло се характеризират като „ниски“.

- Това отразява известно сближаване на условията за училищно образование на децата.

- С най-голям мащаб през 2013 г. са училищата в областите гр. София (448 ученици), Варна (403 ученици), Пловдив (330 ученици); на другия полюс са областите Смолян (171 ученици), Разград (214 ученици), Кърджали (209 ученици).

Висше образование

Ж. Дял на студентите сред населението

Анализът на различията между областите по този показател показва следното (вж. Таблица 3):

Таблица 3. Междубластни различия в дела на студентите сред броя на населението

Година Области	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Промяна 2007/ 2012
Размах на вариация	0,10	0,09	0,10	0,09	0,10	0,11	1,15
Коефициент на вариация (V%)	137,0%	134,7%	136,2%	135,4%	136,7%	136,6%	1,00

Източник: стойностите са изчислени по данни на НСИ.

- Различията между областите (измервани с коефициента на вариация) се характеризират като „изключително високи“ и устойчиви.
- Това е следствие от териториалното разположение на висшите училища, които са концентрирани в по-големи градове и/или традиционни университетски центрове, като София, Варна, Пловдив, В. Търново, Свищов, Плевен, Ст. Загора, Русе.
- В резултат най-висока е стойността на този показател в областите В. Търново (11%), гр. София (8,3%), Варна (6,7%), Пловдив (5%), Габрово (4,9%), Русе (4,5%), Благоевград (3,8%).
- Естествено, има области без висши училища (напр. Ловеч, Търговище, Кюстендил), което определя нулевата стойност на показателя, а оттук – и голямата диференциация между териториалните единици от това ниво.

Анализът на различията между областите **по обобщаващи измерители за състоянието на образованието** показва следното (вж. Таблицы 4 и 5, Графика 1).

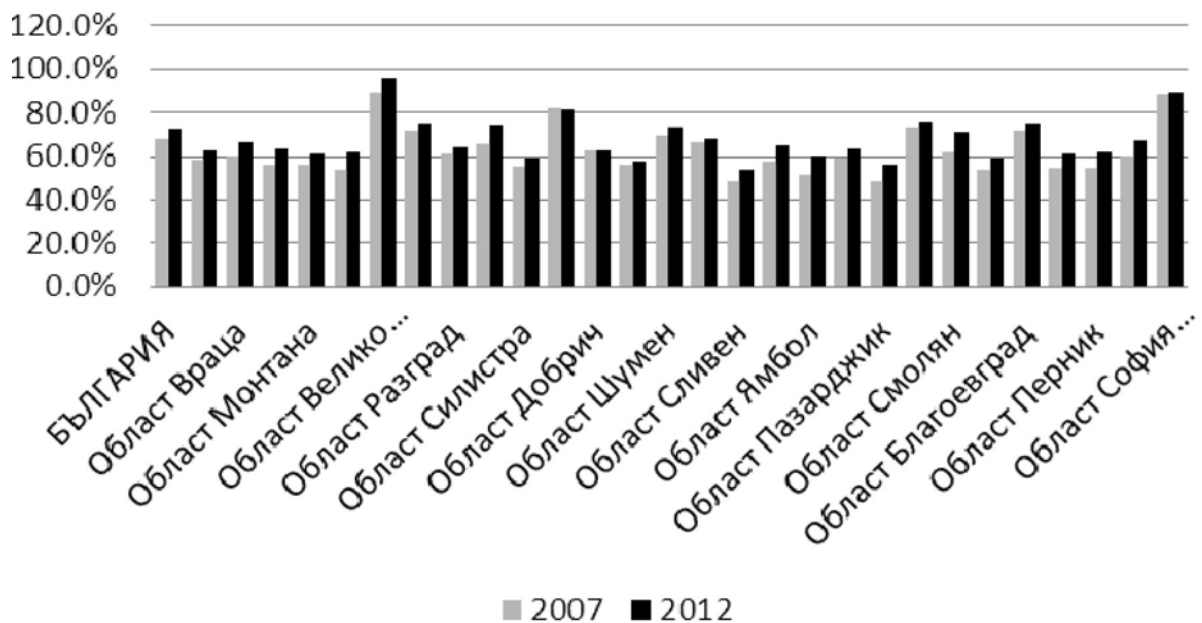
Таблица 4.

Образование – специф. обобщаваща оценка по области	2007 г.
Област Велико Търново	89,4%
Област София (столица)	88,2%
Област Варна	82,4%
Област Пловдив	73,8%
Област Габрово	72,1%
Област Благоевград	71,5%
Област Шумен	69,8%
БЪЛГАРИЯ	68,0%
Област Бургас	66,2%
Област Русе	65,7%
Област Добрич	62,3%
Област Смолян	61,5%
Област Разград	60,4%
Област София	60,3%
Област Враца	59,9%
Област Кърджали	59,2%
Област Видин	58,5%
Област Стара Загора	57,8%
Област Монтана	56,0%
Област Ловеч	55,7%
Област Търговище	55,7%
Област Силистра	55,5%
Област Перник	54,6%
Област Кюстендил	54,2%
Област Плевен	54,0%
Област Хасково	53,7%
Област Ямбол	51,4%
Област Сливен	48,4%
Област Пазарджик	48,1%
Коефициент на вариация	20,7%

Таблица 5.

Образование – специф. обобщаваща оценка по области	2012 г.
Област Велико Търново	95,4%
Област София (столица)	89,2%
Област Варна	81,4%
Област Пловдив	75,6%
Област Габрово	75,2%
Област Благоевград	75,0%
Област Русе	74,1%
Област Шумен	73,5%
БЪЛГАРИЯ	72,7%
Област Смолян	71,3%
Област Бургас	67,9%
Област София	67,0%
Област Враца	66,3%
Област Стара Загора	64,9%
Област Разград	64,2%
Област Кърджали	63,5%
Област Ловеч	63,3%
Област Видин	62,3%
Област Добрич	62,2%
Област Плевен	62,0%
Област Перник	61,4%
Област Кюстендил	61,0%
Област Монтана	60,8%
Област Ямбол	59,8%
Област Силистра	59,5%
Област Хасково	59,0%
Област Търговище	57,3%
Област Пазарджик	55,9%
Област Сливен	53,6%
Коефициент на вариация	16,7%

Графика 1. Обобщаващи оценки за развитието на образованието по области



- При оценката на подредбата на териториалните единици от това ниво следва да се имат предвид следните обстоятелства:
 - Първо, както показва анализът по-горе, между областите няма съществени различия по показателите за дял на децата в детски градини и дял на учениците в СОУ и СУ;
 - Второ, значително по-големи са различията по показателя за дела на студентите сред броя на населението, като тук водещи са области с градове – университетски центрове;
 - Трето, във формирането на обобщаващата оценка всички съставни показатели участват с еднаква тежест, което предвид горните две обстоятелства означава, че различията между областите по обобщаващата оценка за състоянието на образованието в тях ще се влияят от диференциацията в дела на студентите.
- В този контекст в подредбата и през двете наблюдавани години челните места се заемат от области, които в социално-икономическо отношение, вкл. в сферата на образованието, са сред по-развитите (напр. гр. София, Варна, Пловдив), но и области, които са изявени университетски центрове (В. Търново, Габрово, Благоевград).
- В края на класирането са области, които са с лоши характеристики по всички включени в обобщаващата оценка параметри – Сливен, Търговище, Пазарджик, Силистра.

- През 2012 г. диференциацията между областите е намаляла, което намира израз в: (а) намаляване на (бездруго ниския) коефициента на вариация; (б) подобряване стойностите на оценките на всички области спрямо оптималния „еталон“ от 100%; (в) запазване на обхвата на групата от силно изоставащи области (маркираните в сиво полета на таблиците).

Заключение

Резултатите от изследването позволяват да се направят следните заключения:

Първо, разработеният и приложен методологически апарат е напълно подходящ за целите на подобни регионални изследвания както в областта на образованието, така и в други социално-икономически сфери.

Второ, различията между областите по повечето от избраните показатели не са значителни. Като най-големи се открояват разликите по отношение на:

- броя на детските градини и броя на децата в една детска градина (в областта на предучилищното образование);
- броя на училищата (в областта на училищното образование).

Това говори – най-общо – за неравномерност в териториалното разположение на съответните учебни звена.

Трето, тази неравномерност в разположението на инфраструктурата обаче очевидно е (необходима) предпоставка за:

- малките различия по отношение на обхвата в дела на децата в детските градини, което отразява относителното сближаване на условията за отглеждане и възпитание на децата в предучилищна възраст в областите на страната;
- сближаване на условията за училищно образование на децата в различните области на страната.

ЛИТЕРАТУРА

Христосков, Йордан (2014). Статистически анализ на регионалната инфраструктура). *Статистика*, 2: 6 – 18.

ОТНОСНО СЪЩНОСТТА И РАЗНОВИДНОСТИТЕ НА АЛТЕРНАТИВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Росица В. Иванова

Резюме: Цел на настоящата разработка е да се разкрият същността и различните варианти на алтернативното образование – понятие, което е трудно да се определи поради неговата многоаспектност. При съвременните условия то се свързва не само с децата, които не могат да се обучават в масовото училище поради здравословни и други проблеми. Значението на понятието „алтернативно образование“ се е разширило поради кардинални промени в образователната система. За да изясним по-пълно разглеждания проблем, интерпретираме някои основни понятия, като алтернатива, алтернативност, алтернативно обучение и алтернативно образование. Разграничаваме алтернативи в образованието от алтернативно образование.

Алтернативното образование свидетелства за развитие на различни форми на обучение, за внедряване на иновации в образованието, за разнообразие, което позволява на личността да се развива положително. То има различни разновидности, като някои от тях са: екстернат, система на Мария Монтезори, Валдорфска система, съмърхилски алтернативни училища, домашно обучение, алтернативни варианти в масовото училище.

Ключови думи: алтернатива, алтернативност, алтернативно обучение, алтернативно образование, екстернат, система на Мария Монтезори, Валдорфска система, обединени (алтернативни училища), домашно обучение, алтернативни варианти на обучение в масовото училище

ON THE NATURE AND THE VARIATION IN ALTERNATIVE EDUCATION

Rositsa V. Ivanova

Abstract: The aim of the current work is to uncover the nature and the different variants of alternative education – a notion difficult to define because of its multilateral nature. In current times, this notion relates not just to children that cannot get their education in the traditional school system due to health or other types of problems. The meaning of „alternative education“ is nowadays extended due to radical changes in the school system itself. In order to get a bet-

ter understanding of the problem in this article we interpret some basic notions such as alternative, alternative method, alternative education and alternative teaching. We also distinguish alternatives in education from alternative education. Alternative education presupposed the development of different forms of teaching, the introduction of innovative methods in education, a variety of methods allowing for a positive development of personality. This type of education has different forms, which include externat Montessori school, Waldorf system, Summerhill alternative school, home school, home teaching, as well as alternative varieties in the education system.

Keywords: *alternative, alternate, alternative education, alternative teaching, externat, Montessori school, Waldorf system, united/alternative schools, home school, alternative methods in the education system*

В продължение на много години опитите да се организира образованието по по-различен начин от традиционно утвърдената класно-урочна система водят до създаване на множество модели и подходи. При тяхното сравнение трябва да се има предвид, че всяко разграничение между тях е доста относително. Сред различните подходи е необходимо да подчертаем тези, чрез които се предефинира самата същност на образователния процес, предлагайки новите си смисъл и ценности в замяна на масово признатите.

Ето защо цел на настоящата разработка е да се разкрият същността и различните варианти на алтернативното образование – понятие, което е трудно да се определи поради неговата многопластовост.

При съвременните условия същността на понятието алтернативно образование не се свързва само с децата, които не могат да се обучават в масовото училище поради здравословни и други проблеми. Значението на понятието „алтернативно образование“ се е разширило. То се свързва с кардиналното изменение на образователната система, която няма нищо общо със зазубрянето и „задължителността“.

Разглежданият проблем изисква да изясним някои основни понятия, свързани с него.

1. Какво да разбираме под алтернатива?

Понятието „алтернатива“ според нас има две основни значения. Първо – алтернатива – това е съществуване на възможност за избор (например между различни пътища и направления). Второ – понятието алтернатива е актуално, в частност за образованието. Изразява се в

това, че могат да съществуват различни педагогически системи и направления и те да бъдат алтернативни едни на други, т.е. те не могат да се съединят едни с други.

Разбира се, възможно е да заимстват отделни елементи, най-добрите от различните педагогически системи, и да се съединят, но това не е възможно винаги. Например методът на проектите, ориентиран към действие и формиране на ключови компетенции, е много трудно да се съедини с обичайния традиционен подход, защото при него всичко е различно: организацията на обучението, ролята на учителя и неговата подготовка, разпределението на часовете. Всеки подход в педагогиката води след себе си редица последствия, които променят всичко.

2. Алтернативност

Според Колычева, З. И. (2004), алтернативността е способност да се допуска една от две или няколко възможности.

В Синонимния речник алтернативност – това е противоположност, многовариантност, избор.

3. Алтернативно обучение

В Големия тълковен социологически речник на руски език алтернативното обучение (deschooling) се разглежда като поредица от дейности, свързани със заменяне на установените форми на образование в училище. Аргументите в полза на измененията са популярни в САЩ и Великобритания в края на 60-те и началото на 70-те години на XX век, основават се върху неудовлетвореността от характера на индустриалното общество.

В Педагогическия терминологичен речник на руски език алтернативното обучение се разглежда като обучение с приложение на новите технологии, способстващи да се интензифицира педагогическият процес, да се мобилизират потенциалните ресурси на личността, усилващи дидактическата значимост на тези способности и форми на обучение, които са исторически устойчиви.

4. Алтернативно образование

Алтернативното образование се определя като съвкупност от нови учреждения (обикновено по инициатива на частни лица), образова-

телни учреждения, работещи по експериментални програми, сформирани на базата на по-рано съществували алтернативи. Като правило това са недържавни образователни институции, предлагащи платени образователни услуги.

Колкото по-дълго масовото училище се съпротивлява на естественото желание на децата да играят и да се учат чрез играта, толкова повече ще се разгръща алтернативното образование, заемайки все по-важно място в живота на обществото.

И това е логично. Класно-урочната система на образование се е разпространила в епохата на Просвещението като отговор на конкретна обществена потребност. От самото ѝ начало са видни нейните недостатъци. Ненапразно учениците се противят в продължение на векове на тази система. Цялата литература на XIX век е пълна с образи на ученици, ненавиждащи училището и съпротивляващи му се. Например героят на Марк Твен – Хъкълбери Фин, който твърди: „Аз няма да позволя ходенето в училище да попречи на моето образование“.

Едва сега общественото устройство позволява да се надяваме на по-широко разпространение на алтернативното образование, най-вече посредством хуманистичния подход.

Алтернативното образование – това е най-напред изменение на отношението към ученика. Център на този тип образование е самият ученик, а не системата на образование в цялост, която представлява един безличен абстракт.

За да се открие по-ясно същността на алтернативното образование, необходимо е да се направи паралел между него и традиционното образование по някои признаци.

Според нас традиционното образование – това е: класно-урочната система, класове с ученици на една и съща възраст, ориентация на обучението спрямо единен образователен стандарт, основен резултат са репродуктивните знания, мотивацията не е в учещия се и в учебното съдържание, а извън тях, скала за оценяване, пасивност (несамостоятелност) на учениците в учебния процес, голямо внимание се обръща на дисциплината, отсъстват възможности за придвижване със собствен темп и усвояване на учебното съдържание по собствени начини, доста голяма откъснатост на учебния процес от реалния живот, отсъства реално самоуправление.

За алтернативно образование като понятие няма точно определение, затова можем да направим опит за определение по асоциации.

Алтернативното образование не е усъвършенстване – това е опит да се намери друг смисъл, други ценности, способности, форми, организация, източници... на образование.

Алтернативно образование е обединяващо понятие за системи и методики, които имат по-различен подход към образованието. Общото между съществуващите програми е, че съчетават индивидуалното отношение и работата в колектив, изкуствата с науката, класната стая с природата, обучението с възпитанието и изграждането на морал. Учителят е вдъхновител и психолог, непрестанно развиващ се и разгръщащ творческия си потенциал. Оценка, ако изобщо се използват цифрови или буквени такива, са стимул, а не наказание. Всичко това е възможно благодарение на ясната концепция – децата са личности с различни умения и темпо на развитие, с огромен потенциал. Той лесно се разгръща, когато им се предоставят подходящите условия.

Тук се сблъскваме с един специфичен аспект на алтернативното образование: ученикът трябва да бъде така развит интелектуално, духовно, социално, че в него трябва да бъде развито чувството на самоуважение, отговорност, за да може самостоятелно да координира своето обучение – с други думи, да се учи като възрастен, а не като дете: с пълна отговорност и осъзнаване на целесъобразността на всичко, което се случва.

Алтернативното образование трябва да има алтернативна основа.

Алтернативното образование, разбира се, не в крайните му проявления, свидетелства за развитие на различните сфери на обучение, за внедряване на иновации в образованието, за разнообразие, което позволява на личността да се развива положително. От друга страна, алтернативните училища не издават на своите випускници никакви документи по държавен образец. Затова законодателният аспект на проблема още не е разрешен.

Следва да се помисли дали си струва.

Според нас е необходимо да се разграничи понятието алтернативно образование от алтернативи в образованието.

Алтернативното образование се свързва с подходите и системите, различни от традиционното образование, докато алтернативите в образованието се свързват по-скоро с новите варианти на цели, методи, форми и средства на обучение в рамките на традиционното образование.

5. На кого и защо е нужно алтернативното образование?

Съществуват различни пътища за образование освен традиционно разбираните и масово приетите.

Какви ценности при избора на образование на децата са приоритетни за родителите им и готово ли е обществото да поддържа алтернативно образование?

Тези въпроси изискват сериозни изследвания.

Педагозите ентузиастично отдавна правят опити да създадат и утвърдят алтернативни модели на училищно образование.

Ще направим опит да разгледаме някои от най-често срещаните разновидности на алтернативното образование.

6. Екстернат

Това е една от най-разпространените версии на алтернативното образование. Екстернат е полагане на изпити в учебно заведение (например в училище), в което изпитваният не се е обучавал. Ученикът идва в училището само с цел да издържи изпита и да получи атестат.

В Русия със Заповед на Министерството на образованието на Руската федерация от 23 юни 2000 година, се утвърждава възможност за получаване на общо образование под формата на екстернат.

7. Система на Мария Монтесори

Това е алтернативно педагогическо движение, едно от най-разпространените в света, създадено в началото на XX век от италианския лекар и педагог Мария Монтесори. Работейки върху проблема за развитие на сензориката при умствено изостанали деца, тя стига до извода, че основните принципи на нейния метод успешно могат да се прилагат и в работата с деца в норма от предучилищна възраст, в резултат на което създава „Дом на детето“, предназначен за деца от 3 до 6 год.

При системата на Мария Монтесори доминиращ принцип е отношението към ученика като към независим учещ се – самостоятелна личност. Този принцип е добър, но само по отношение на деца до 6 год. При реализирането му спрямо по-големи деца трябва да се имат предвид особеностите на растежа и преходната възраст на учениците.

Монтесори се стреми да постави обучението и възпитанието на научна основа, включваща наблюдение, експеримент, изследване,

умение да се анализират фактите и да се правят изводи от тях. Съответно основна задача на учителя е не само да запознава учениците с факти и закономерности от различни научни области, но и да планира учебните ситуации, при които учениците да проявят своята активност, усвоявайки знания самостоятелно. Дидактическите материали са така направени, че позволяват на детето само да открие своите грешки. Задачата на учителя е да организира образователната среда и да ръководи самостоятелната дейност на ученика, поддържайки у него интереса към изследване на заобикалящия свят. Както и при Валдорфската система, привържениците на Монтесори в педагогиката създават своя система за подготовка на учители. Днес детските градини и училища, работещи по тези системи, са в почти всички развити страни.

8. Валдорфска система на образование

Това е най-често срещаният алтернативен вариант на традиционното образование (повече от 800 училища в целия свят).

През 1919 год. известният антропософ Рудолф Щайнер е помолен да създаде училище за децата на работниците от фабрика „Валдорф – Астория“ в Щутгарт. Обучението в това училище се свързва теоретично с антропософските идеи, в частност се има предвид важността на цялостното взаимодействие на телесните, душевните и духовните фактори за развитие на човека. Обучението в това училище е ориентирано към принципа: „отначало художественото, а след това и интелектуалното“. Привържениците на Валдорфската система разглеждат педагогиката не като наука, а като изкуство – изкуството да се възпитава. Главно действащо лице в училище е класният учител – универсал. В това се състои и основната отлика на валдорфското училище от останалите училища. Именно класният учител отговаря за организацията на целия учебен процес на своя клас. Той не толкова разработва и пласира основните общообразователни предмети, но и организира взаимодействието с родителите и с другите учители от училището.

В училището е развита системата на опекунство – класният ръководител наставлява своите ученици в продължение на 8 години – до завършване на училище. Още една особеност на Валдорфската система е отказът от учебници: младшите ученици ползват само работна тетрадка, а старшите работят с учебници само като допълнителен източник на информация.

Друга особеност на Валдорфската система е минимализиране на ръководните инстанции, стоящи над учителите. Поддържа се дух на съобщества от свободни хора – деца и възрастни, учители и родители, които са свързани с общи ценности. Не е случайно, че валдорфските училища обикновено са автономни и се управляват от колегии, които обединяват мнозинството учители от съответното училище.

9. Самостоятелен избор на учебно съдържание

Александър Нийл, организатор на алтернативното училище в Съмърхил (Англия), подчертава следното: „Няма лениви ученици, има скучни училища“.

Тези думи могат да се приемат като девиз на много училища, които се отнасят към т.нар. „свободни“. Обикновено те са частни, доколкото трудно се вписват в административните рамки на която и да било държава.

През 20-те години на 20. век А. Нийл създава училище в Съмърхил (Англия), което е с екзистенциална и фройдистка насоченост. Дългогодишната му работа в традиционни училища го довежда до убеждението, че трябва да се откаже от наложилите се разбирания за дисциплина, внушение и религиозно възпитание.

На всяко дете се дава лична свобода, обучението е лишено от принуда, децата изучават един учебен предмет толкова дълго, колкото желаят, не се използват нови методики, учебното разписание е задължително само за преподавателите, към децата се подхожда с положителна нагласа.

Нийл е против трудовото възпитание. В един рапорт до инспектора от Министерството на просветата е отбелязано следното: „...Децата тук са пълни с живот и стремежи. Никакви белези на скука или апатия“. А обичта, с която те се ползват сред близките си ученици, е доказателство за успеха му (Данаилов, 1982).

Училището на А. Нийл е най-известно в скандинавските страни, а книгите му са преведени на японски, иврит, гуджарати и др.

10. Обединени/алтернативни училища

Първите 28 алтернативни училища се появяват в САЩ през 1968 г., а в средата на 70-те години те вече са около 2000.

По същото време те се разпространяват и в Западна Европа, предимно в Германия, Австрия, Великобритания, Франция. Стават известни като обединени училища.

В тях широко приложение намират идеите на Мария Монтесори, Селестен Френе, Рудолф Щайнер и на Александър Нийл.

В практиката им са застъпени селективност, специални грижи за надарени и талантливи ученици, а също и за изоставащи, вътрешногрупова диференциация на обучението, метод на проектите и др. Експериментите показват, че обединените училища дават по-качествена подготовка, отколкото традиционните.

Аргументите в полза на алтернативните училища са свързани с неудовлетвореността от характера на индустриалното общество и нарастващата концентрация на икономическата и политическата власт. Училището започва да се разглежда като оръдие на социалната система, което узаконява преследването на квалификация за сметка на индивидуалното развитие. Приема се, че то превръща либералните и хуманни цели в репресивни, изпълнявайки най-вече роля на надзорник, а в най-лошия случай – оръдие за принуда.

11. Домашно обучение

Това е още една разновидност на алтернативното образование. От една страна – такова образование, при наличие на мотивация и целенасоченост, позволява на ученика да получи качествено образование при регулярна и последователна работа с отлично подготвени педагози. От друга страна – в условията на домашното обучение детето „не получава достатъчно общуване“, което може да доведе до определени проблеми със социализацията и взаимодействието с останалите, особено с непознати хора.

12. Алтернативни кълнове на едно нормално поле

Опитът на много учители показва, че в началното училище, а понякога и в долната степен на средното училище се отделя голямо внимание на формирането на класовете като социални групи. Качеството на образованието, било то и най-традиционното, значително се повишава. Педагозите, умеещи да култивират такива отношения, при които в екипа се цени разнообразието, а на децата е интересно да жи-

веят заедно и да се грижат едно за друго, получават високи резултати дори в обикновените класове в училище.

„Тайната“ на тези педагози е в това, че в работата с децата се стремят да подкрепят всяко едно от тях и да го накарат да се почувства успешно. Те разбират, че известни външни „проявления на развитието“ не са вина на детето, а са само показател за едни или други проблеми, които трябва да бъдат решени. На практика се занимават с т.нар. „нормална педагогика“.

Посоченият вариант силно се различава от масовата ситуация, при която всички проблеми на подрастващия се прехвърлят върху самия него или върху родителите му, а за задача на училището се счита само съблюдаването на установените рамки на учебния процес, при който за норма са признати конкуренцията, емоционалната преса и стремежът към външна оценка, съставена по формални критерии.

В арсенала на „нормалните“ педагози се оказват тези методи, които се считат за важни в традиционното училище, а обикновено се отнасят към алтернативните.

Поединично да се обезпечава такъв подход в рамките на масовите учебни заведения никак не е лесно и затова „нормалните“ педагози на фона на общообразователния конвейер изглеждат едва ли не като аскети.

В много страни в руслото на тази т.нар. „нормална“ педагогика работят привърженици на социоигровия подход, театралната педагогика, педагогиката на поддръжката и др. Важно е да се отбележи, че днес идеята за „обучаващото се съобщество“ (learning society) е достатъчно популярна и твърде продуктивна. Тя активно се използва в бизнеса и в социалната практика, задавайки определени рамки за организация на дейността на развиващите се социални групи.

В заключение е необходимо да подчертаем, че в продължение на много години опитите да се организира образованието по по-различен начин от традиционно утвърдената класно-урочна система водят до създаване на множество модели и подходи. При тяхното сравняване трябва да се има предвид, че всяко разграничение между тях е доста относително. Сред различните подходи е необходимо да акцентираме върху тези, чрез които се предефинира самата същност на образователния процес, предлагайки новите си смисъл и ценности в замяна на масово признатите.

ЛИТЕРАТУРА

Большой толковый социологический словарь

Данаилов, Г. Убийството на Моцарт. С., Наука и изкуство, 1982.

Загвоздкин, В. К. Альтернативы Вальдорфской педагогики. Психологическая наука и образование. 2002, № 1.

Колычева, З.И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма, СПб, 2004, С., 174.

Об утверждении Положения о получении общего образования в форме экстерната, зарегистрирован в Минюсте РФ 4 июля 2000 г., Регистрационный № 2300.

Педагогический терминологический словарь

http://mama.tomsk.ru/education/alternative_education/external_studies.html

<http://www.spisanie8.bg/>

<http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/19/10>

http://gufo.me/content_soc/alternativnoe-obuchenie12932.html#ixzz3jvL8XC4k

<http://gekkon12.livejournal.com/2593.html>

http://professional_education.academic.ru/

ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА И ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ В АНГЛИЯ

Марина С. Иванова

Резюме: Проучването на образователните проблеми на развитите страни изисква широта на обхвата, критичен подход, който да разкрива положителните компоненти, недостатъците и противоречията в образователната система. Главна цел на това проучване е да се разкрият основните характеристики на образователната система в Англия, движещите сили в нейното историческо развитие и съвременното ѝ състояние, като се изяснят някои от тенденциите за успешната интеграция на българското образование с европейското.

Ключови думи: образование в Англия, технологично обучение в Англия, образователни системи в Англия и България, образователни степени в Англия

EDUCATIONAL SYSTEM AND TECHNOLOGICAL TRAINING IN UK

Marina S. Ivanova

Abstract: The research of educational problems of the developed countries requires the breadth of scope, critical approach that reveals the positive components and the contradictions in the education system. Main objective of this study is to reveal the main features of the education system in England, the driving forces in its historical development and contemporary condition by clarifying some of the trends for the successful integration of Bulgarian education with the education in EU.

Keywords: education in England, technological training in England, educational systems in England and Bulgaria, educational degrees in England

1. История на образованието в Англия

Чрез закона на Фостър през 1870 г. се поставя началото на задължителното държавно образование в Англия. С този закон училищните общини и комитети се задължават да организират образованието в

своите райони, да осигуряват средствата за издръжка на училищата, да подбират учителите, да осигуряват на всички деца от 5 до 12 години училищно обучение. Задължителното образование все още не значи безплатно. Под влиянието на Октомврийската революция в края на Първата световна война английският пролетариат решително предявява своите права и в областта на образованието. Безплатното обучение в началните училища на Англия се въвежда през 1918 г. със закона на Фишер. Той предлага увеличаване на задължителното обучение до 15-годишна възраст. Съгласно със същия закон категорично се забранява детският труд до 12-годишна възраст, а работният ден на децата от 12 до 14 год. се ограничава до 6 часа. Наред със съществуващите до този момент общообразователни средни училища започва да се чувства нуждата от създаването и на средни училища, които да подготвят работници за развиващото се капиталистическо производство. В тези училища обучението е по-скоро с практическа насоченост, отколкото с общообразователна подготовка. В годините преди Втората световна война борбата за демократичната реформа се изостря поради несъответствието между съществуващата система на образованието и потребностите на икономическото и социално-политическото развитие на страната. Новият закон на Батлър, приет през 1944 г., е компромис между различните позиции на класовите сили в страната. От 1944 г. средното образование става безплатно и задължително. Законът на Батлър не решава обаче главния въпрос – въпроса за предоставяне на равни образователни възможности на всички деца, поради класовото устройство на английското общество. Капиталистическа Англия – това е страната, където дуализмът на учебната система се проявява много отчетливо. Прикривайки се зад издигнатия по време на феодализма лозунг за равни права на образование, монополистическата буржоазия на дело поддържа две училищни системи.

2. Съвременната образователна система в Обединеното кралство

Цел на образователната система:

През 1977 г. излиза правителствен консултативен документ, съставен от Държавния сектор за образование и наука. В цитирания документ като цели на образователната система се посочват:

2.1. Да се подпомага развитието на децата, като се изисква от тях и им се дава възможност да мислят рационално, за да реализират себе си.

2.2. Да възпитава у децата уважение към моралните ценности в обществото и толерантност към другите.

2.3. Да помага на децата да използват езика ефективно.

2.4. Да помага на децата да разбират света, в който живеят.

2.5. Да помага на младите хора да оценят как тяхната нация достига и поддържа жизнения си стандарт.

2.6. Да предлага основата от математически, научни и технически знания, даващи възможност на момчетата и момичетата да усвоят най-съществените умения.

2.7. Да показва пред децата човешките стремежи и постижения в изкуството и науката.

2.8. Да насърчава и поощрява децата със затруднено развитие или тежко социално положение.

Висшето образование се разглежда като система, която трябва да изпълнява четири основни задачи: да предлага знания за развитие; да учи студентите как да прилагат тези знания към актуални проблеми; да създава висококвалифицирани кадри; да запознава студентите с най-модерните постижения в науката, технологията и бизнеса.

3. Структура на образованието в Обединеното кралство:

В Англия и в Уелс общото задължително образование продължава 11 години и се отнася за всички деца, които са с постоянно местожителство в страната, независимо от тяхната националност. Съществуват частни (известни като „независими“) и държавни училища; в държавните за обучението не се заплаща. Задължителното образование в Англия и Уелс е разделено на четири ключови степени, наречени „Key Stages“. Първата степен е до 7-годишна възраст, втората степен е от 7- до 11-годишна възраст, третата степен е от 11 до 14 години и четвъртата обхваща възрастовата група от 14 до 16 години. Възможно е също да се получи образование и при обучение вкъщи. Родителите, избрали тази възможност, трябва обаче да получат специално разрешение.

Начално ниво: задължителното образование започва с начално училище (или с училище за деца със специални нужди). Началното училище обхваща първите две ключови степени (Key Stage 1 & Key Stage 2) и продължава до 11-годишна възраст. Децата трябва да започнат задължителното си образование на определена дата, след като навършат 5-годишна възраст. Тези дати се определят от министъра на образованието в Англия и от Националното събрание на Уелс и обикновено са 31 август, 31 декември и 31 март. Веднага щом детето достигне възраст за започване на задължителното образование, то трябва да тръгне на училище от началото на новия срок. Повечето деца всъщност тръгват на училище между четвъртата и петата си година.

Началните училища имат за цел да преподават балансирано и широкообхватно учебно съдържание, съобразено с възрастта, възможностите, наклонностите и евентуално със специалните нужди на детето. Със Закона за образованието от 2002 г. като балансирано и широкообхватно учебно съдържание се определя това, което стимулира духовното, моралното, културното, умственото и физическото развитие на ученика в училището и обществото. То също има за цел да подготви учениците за възможностите, отговорностите и изискванията на бъдещия живот. В първите години от началното образователно ниво има съвсем малко или няма почти никакво специализиране по предмети и акцентът е поставен основно върху овладяване на грамотността и смятането. Училищата за деца със специални нужди обучават деца с ментални или физически проблеми, които не са в състояние да учат в началните или прогимназиалните училища. Учебните заведения за деца със специални нужди имат за цел да ги подготвят за интегриране в трудовия свят.

Средно ниво: средното образование в Англия и Уелс е разделено на две ключови степени – „Key Stages“. Степен 3 е за ученици между 11 и 14 години, а степен 4 – за учениците между 14- и 16-годишна възраст.

Всички държавни училища в Англия и в Уелс трябва да дават общообразователна подготовка на учениците, както е предвидено в Националния учебен план. Националният учебен план представлява рамката, към която отделните училища трябва да се придържат и която трябва да инкорпорират в своите учебни програми. Националният учебен план определя кои предмети трябва да бъдат преподавани, но не и какво учебно време да се отделя на всеки предмет.

В Англия в четвъртата степен („Key Stage 4“) броят на задължително изучаваните предмети е съкратен, като учениците имат правото да изберат и практически ориентирано професионално обучение. В Уелс четвъртата степен изисква всички ученици да следват програма за професионално обучение, одобрена от Националното събрание на Уелс.

Учениците получават подготовка по изискванията за получаване на общо свидетелство за средно образование (General Certificate of Secondary Education – GCSE) в края на четвъртата степен (16 години). Изпитите са по отделните предмети и се оценяват от отделни независими комисии по всеки предмет. Учениците полагат GCSE изпити по различни учебни дисциплини, включително математика и английски език, като обикновено избират докъм десет учебни предмета. Няма ограничение какъв брой GCSE изпити да се положат. Изпитните резултати се

оценяват с A*, A, B, C, D, E, F и G, като A* е най-високата оценка. Учениците, които не успеят да достигнат оценка „G“, се отбелязват с оценка „U“ като „unclassified“ (неиздържал) и не получават свидетелство. GCSE нивото може да се достигне с учебния курс през последните две години и успешно издържани изпити. През последните години става възможно да се държат GCSE изпити и по осем предмета от практическата професионална подготовка (като например стопански науки и търговия, здравни и социални грижи, информационно-комуникационна технологична практика, отбих и туризъм и др.). Обсъжда се включването в бъдеще и на други учебни предмети от професионалното обучение в опциите за GCSE изпитите. Един предмет от професионалното обучение на ниво GCSE се равнява на два (общообразователни/теоретични) GCSE предмета по размер и изисквания.

За първия период на обучение съществуват различни видове училища – общообразователно средно училище с различни профили (comprehensive school), класически гимназии (grammar schools), профилирани средни училища (specialist schools), градски технологични колежи (city technology colleges) и т.нар. академии (academies). Общообразователното средно училище с различни профили (comprehensive school) е най-предпочитаното и близо 90 на сто от учениците учат в такива училища. За тези училища не се полага приеман изпит или друга форма на подбор и те приемат ученици без оглед на способностите им.

Класическите гимназии (grammar schools) правят подбор на учениците по техните знания и умения. В Англия има 164 такива класически гимназии. Кандидатите за тях обикновено държат приеман изпит.

Профилираните средни училища (specialist schools) са специализирани в определена област, като успоредно с това преподават предметите от Националния учебен план и дават обхватно и балансирано образование на учениците. Съществуват 10 области, в които има профилирани средни училища – по изкуствата, по мениджмънт и стопански науки, по машиностроене, по хуманитарни науки (история, география или английски език), по чужди езици, по математика и компютърно обучение, по музика, по природни науки, по технически науки, както и по спорт. Тези профилирани училища могат да комбинират по две от горепосочените области и на всеки четири години трябва да обновяват профилите си. Профилираните училища имат правото да подбират до 10 процента от учениците си по знания и умения и трябва да получават външно спонсорство. Повече от половината от всички

средни училища имат статут на профилирани средни училища. Тяхната програма се отнася само за Англия.

Така наречените „градски технологични колежи“ („city technology colleges“ и „city technology colleges for the technology of arts“) съществуват само в Англия. Те са независими училища, които се издържат с обществени средства. Тези училища се ръководят и са собственост на спонсори, които трябва да правят значителни вноски за издръжката на училищата. Статутът на тези училища изисква да се намират в градски райони и да обучават ученици от района, в който се намират, без оглед на различното им ниво на знания и възможности. Тези училища нямат право да събират такси и са задължени да предлагат широк спектър от учебни програми с акцент върху естествените и техническите науки или практикоприложните технологии в областта на изкуството.

Друг вид средни училища са т. нар. „Academies“ – те са създадени от спонсори от средите на бизнеса, духовенството или на доброволчески групи, които работят с родители от местната общност. Тези училища се намират в райони с неравностойно положение и трябва да обучават местните деца, които са с различно ниво на знания и умения, изискване към тези училища е да предлагат обхватна и балансирана учебна програма с акцент върху определена област и нямат право да събират такси за обучението.

Съществува възможност средно образование да се завърши и в частно училище. Частните училища често са наричани „независими“. Повечето от независимите училища са частно финансирани и получават голямата част от средствата си чрез такси, плащани от родителите. Някои от тях получават също дарения и грантове. Само някои от отдавна утвърдилите се училища от този вид се наричат „частни училища“.

В някои райони съществува система на среден (middle school) и горен курс (upper school) вместо обичайното комбиниране на основното и средното училище. По тази система децата напускат началното училище на осем или девет годисни, за да продължат в средния курс. След това те учат в средното училище (middle school) до 12- или 13-годишна възраст, преди да преминат в горния курс (upper school).

4. Съставяне на учебни планове и програми

В Англия няма държавни изисквания към структурата и съдържанието на учебните планове и програми. Те се определят от ръководствата на учебните заведения, а програмите се съставят от самите учители. Помощ на учителите оказват инспекторите по училищата на

Нейно Величество, както инспектори, съветници или организатори, назначавани от местните управи. Съществуват и учителски центрове за повишаване квалификацията на учителите и за усъвършенстване на работата по изработване на учебните програми. Качеството на тяхната работа се контролира от изпитите „11+4“, „GCEA“ и „GSEA-level“, които се провеждат от държавни комисии. Т.е. всеки учител е напълно свободен в своята дейност относно съдържанието и методиката на преподаване по учебния предмет, но той трябва да доведе учениците до ниво, достатъчно да се справят с изпитните изисквания. Правителственият т. нар. училищен съвет за планове и изпити представя националните образователни интереси в началните и средните училища.

5. Образователна реформа в Обединеното кралство

5.1. Модел на местната учебна програма: осигуряване на пълна училищна самостоятелност. В чиста форма този вид учебна програма съществува само в Англия. Още в миналото определянето на учебните програми е било изключително право на училищния директор. Характерно за дуализма е изготвянето на местни учебни програми, а в отделни случаи – модифициране само на министерско разрешение с държавните програми.

5.2. Модел на развитие от „местната към централната учебна програма“. Тази тенденция се появява през периода 1960 – 1970 г. в Англия и се регламентира през 1988 г. с приетия закон за образованието, който предвижда да се разработи и въведе постепенно национална учебна програма. Дейвид А. Търнър изследва образователната реформа от 1988 г. Чрез нея се постига един глобален резултат – съставя се национална учебна програма, чиято основна концепция е пределно ясна по отношение на това какви предмети трябва да се преподават. Преди 1988 г. програмата на всяко училище се определя на местно равнище. Тогава националното законодателство не налага единна програма и решенията се взимат от местните образователни власти. Единственото изключение от този твърде децентрализиран модел е религиозното образование, отговорността за което се възлага на учебните заведения. Преподавателите от началните училища считат за своя цел да дадат на децата общо образование и възможност да развият своята интелигентност. Децата трябва да усвоят основите на четенето, на писането и математиката и да придобият общи познания по история, география и природонаучни дисциплини. Съществен аспект е, че преподавателите могат свободно да определят реда, по който да преподават своята дисциплина по начин, по който те го разбират. То-

ва показва, че националната учебна програма оказва слабо въздействие и като цяло реформата от 1988 г. само определя формалната структура на образованието и налага правила. Въвеждането на определени образователни цели и на тестове за децата на възраст 7, 11 и 14 години спомага да се наложи хронологично по-еднообразен ред в образователния процес. Най-видни са промените в резултат на образователната реформа от 1988 г. в началните училища.

6. Технологичното обучение и трудовото възпитание в Англия – перспективи и условия за образование на учащите се

Една от основните задачи е да се подобри подготовката на ученика за самостоятелен трудов живот. Именно трудът – умствен или физически – става определящ критерий за престижа на човека. В началното училище на Англия технологичното обучение е насочено към:

6.1. разширяване трудовия опит на децата, формиране на представи за труд, професии и производство;

6.2. формиране на трудови умения на основата на трудовата култура, на умения за планиране, организиране и контролиране на дейността;

6.3. формиране на технологични и икономически знания, практически умения и навици, необходими за развитие;

6.4. разширяване на творческите способности на основата на взаимовръзката с трудовото обучение.

Чрез включването на учащите още от началните класове в технологичната дейност се формират едновременно и потребност, и ориентация, както и знания и практически умения в тази сфера. Съдържанието на трудовата дейност на учащите трябва да бъде научно обосновано, като се изхожда от редица психолого-педагогически принципи и критерии. В процеса на изработване на изделия от различни материали у учащите се формират не само специални знания и умения относно технологията на обработка на отделен материал, но и най-общи трудови умения. Това са планиране на работата, разчитане на графични изображения и техническа документация, организация, рационално разпределяне на времето и др. Чрез усъвършенстването на общата трудова подготовка на учащия се подпомага развитието на личността. Важно е учениците да имат пример за подражание, т.е. да имат добри преподаватели, защото, колкото е по-добър примерът, толкова по-добра ще бъде и личностната подготовка – тази аксиома не трябва да се забравя от тези, които работят с учащи, и преди всичко от преподавателите.

7. Обучение в процеса на труд в Англия

Б. Рот (1985) смята, че големият принос на производствения труд за общото образование се състои в това, че учениците получават трудови умения, знания и навици, които са широко приложими в практиката, дават възможност за съзнателна и успешна работа на учениците и имат важно значение за предстоящата професионална подготовка. Усвояването на основните трудови умения, знания и навици се извършва в самия трудов процес. Обучението на учениците, отнесено към конкретната работа, е разделено на няколко фази: планиране, подготовка за труд, извършване на труд, контрол и оценка на извършената работа. В този процес се усвояват едновременно трудовите знания, умения и навици, които са необходими за решаването на съответните задачи. Трудовите задачи са същевременно знания и умения, които учениците трябва да усвоят в рамките на общото си образование. За преподавателя това означава, че производителният труд трябва така да се организира, че учениците да имат възможност във всички фази на трудовия процес да получат основни умения от трудовата дейност и да ги прилагат и утвърждават при различни условия.

8. Професионално обучение

Т. нар. „Apprenticeship“ (чиракуване) е практически ориентирана програма за обучение на младежи. Младите практиканти получават заплащане за труда си и възможност да придобият нова квалификация. В момента има над 255 000 младежи, които се обучават по такава програма в над 150 професионални области. Тези програми могат да имат продължителност между 1 и 5 години в зависимост от изучаваната професия. След завършване на „Apprenticeship“ програмата участниците излизат с практически опит, национално свидетелство за професионална квалификация на ниво 2 (National Vocational Qualification (NVQ) at Level 2) и всички допълнителни квалификации, които се изискват за избраната професия. Програмата „Apprenticeship“ е отворена за всички младежи на възраст между 16 и 24 години, които живеят в Англия.

Заклучение

Като се анализира английската образователна система, се извлича положителен образователен опит. Няколко са генералните цели, насочени към постигане на развитие на европейското „учещо общество“:

- Насърчаване на придобиването на нови знания;
- Сближаване на училищата и бизнес сектора;
- Борба с отпадането на ученици от образователната система.

За усъвършенстване на европейското образование важно е да се правят все повече и по-задълбочени изследвания на различните образователни системи в Европейския съюз, като се вземат предвид не само съвременното състояние на системите, но и историческото им развитие във времето, за да се избегнат вече допуснати грешки, които ще повлияят отрицателно на прогреса.

ЛИТЕРАТУРА

- Калинова, Емилия (1999). сп. „Педагогика на взаимния обмен“, кн. 12, с. 61 – 71.
- Китакски, Чавдар (1996). сп. „Образование и професия“, „Европейската интеграция в образованието. Информация за проведената втора среща на Консултативния форум на Европейската фондация за обучение“, Министерство на труда и социалните грижи, София, бр. 5, с. 33 – 35.
- Корнелиус, Джорджиана, Жулиен Кеслър (1995). „Развитие на творчески способности у малките деца“, № 1, с. 16 – 21.
- Лън Баркър Джон (1998). сп. „Народна просвета“, „Учителите на началното училище: техните методи и практика“, кн. 9.
- Мортимър Литър, Ламела Самънс, Лиз Стол, Ръсел Екоб (1999). сп. „Педагогика“, „За по-ефективно обучение в началното училище на Великобритания“, № 4.
- Curriculum and Teaching (1991). Vol.6, № 2.
- Dynamic Online tool for guidance, <http://www.dynot.net>, 2012.

КОНФЛИКТОЛОГИЯТА КАТО НАУКА

Бистра П. Пощова-Николаева

Резюме: Настоящата разработка предлага обзор на различните гледни точки за възгледите на източни и западни учени за същността на конфликтологията. Конфликтът, притежаващ универсална природа, е присъщ както на обществото, така и на всеки отделен индивид. С изучаването му се занимава конфликтологията – сложна научна дисциплина, която има за свой предмет социалния конфликт. Тя проучва естеството, същността и причините за възникване на конфликтите, закономерностите на функциониране и развитие, начините за преодоляване на конфликтите. Тя е форма на интердисциплинарни, цялостни и синтетични знания, което налага постоянно разширяване на нейния обхват.

Ключови думи: конфликт, конфликтология, решаване на конфликти

CONFLICTOLOGY AS A SCIENCE

Bistra P. Poshtova-Nikolaeva

Abstract: This paper provides an overview of different perspectives on the views of the Eastern and Western scientists about the nature of conflictology. The conflict having universal nature is inherent to society and every individual. Conflictology as a complex scientific discipline deals with the study of conflict that has as its object social conflict. It examines the nature, the essence and causes of conflicts, laws of functioning and development, ways to overcome conflicts. It is a form of interdisciplinary, holistic and synthetic knowledge, which requires continuous expansion of its scope.

Keywords: conflict, conflictology, conflict resolution

Нашето съвремие се отличава със задълбочено изучаване на конфликтите и тяхното преодоляване. Още през средата на ХХ в. започва създаването на науката конфликтология. За западните страни се приема годината 1960-а, а за Русия – 1990-а. Смята се, че конфликтологическата парадигма е теоретико-методологичен фундамент за модели-

ране, мониторинг и мениджмънт на конфликтите (Сорочкин, 2005). Всеки по-обобщен текст на тема конфликтология включва теоретични и емпирични знания, както и предложения за разрешаването на конфликти, тяхната трансформация, посредничество и управление, били те междуличностен, междугрупов или в глобален мащаб.

Авторите конфликтолози се стремят да дадат точните граници на обекта и предмета на конфликтологията. В техните мнения, разбира се, има и съгласие, и различия. Целите на изучаване на конфликтите могат да се дефинират така:

- анализиране характера на съвременните конфликти и тяхната специфика на различни нива;
- достъп до информация и знания, за да се развият ефективни програми за интервенция;
- синтез на техники и стратегии за ненасилствена намеса;
- формулиране на планове за действие чрез мирни интервенции, с които да се осигури предотвратяването и разрешаването на конфликти;
- обективизиране и операционализиране на процеси за водене и посредничество на преговори и медиация на професионално ниво.

Конфликтологията се определя като начин за разбиране и решаване на конфликтите въз основа на принципите на ненасилие. Тя е кулминацията на знанието за конфликтите и предписанията за ряхното разрешаване. Ако обект на конфликтологията е съвкупността на всички конфликти в тяхната цялост, то предмет на тази наука са съвкупността от закономерностите и свойствата на възникване, развитие и завършване на конфликтите. Основните направления в конфликтологията са: теория и методология на конфликтите и тяхното изследване; приложна конфликтология (Кузьмина, 2008). Добра представа за структурата на конфликтологията дава руският автор М. А. Блюм. Според него основните теми на конфликтологията са:

1. Конфликтологията като научна дисциплина

Място на конфликтологията в научното пространство

Обект и предмет на конфликтологията

Изследователски методи на конфликтологията

2. Понятие и същност на конфликта

Понятието конфликт. Обект и предмет на конфликта

Функции на конфликта

Структура на конфликта

Действащи лица в конфликта

Ролята на медиатора в урегулиране на конфликта

3. Източници на конфликтите

Източници на конфликтите

Причини за възникване на конфликтите

4. Видове конфликти

Съществуващи подходи за типологията и класификацията на конфликтите

Типологията на конфликтите по субектите на конфликта

Вътрешноличностни конфликти

Междоличностни конфликти

Конфликт между индивида и групата

Междугрупови конфликти

Междудържавни конфликти

5. Етапи и динамика на конфликта

Процесни модели на конфликта

Стадии на развитие на конфликта

Предконфликтни ситуации

Открит конфликт

Инцидент

Ескалация на конфликта

Завършване на конфликта

Период след края на конфликта

6. Поведение в конфликтите

Модели на човешкото взаимодействие в конфликтна ситуация

Печалба/печалба

Печалба/загуба

Загуба/печалба

Загуба/загуба

Печалба

Печалба/печалба или изключване на сделката

Стратегии на поведението в конфликтите

Избягване

Приспособяване

Конфронтация

Компромис

Технология на компромиса и консенсуса

Сътрудничество

Методи за решаване на конфликтите

7. Личностни елементи в конфликта

Черти на личността в развитието на конфликта

Изтъкване на личността

Нагласи на личността

Социалнопсихологически свойства на личността, водещи до конфликт

Начин на поведение в конфликтна ситуация

8. Методи на управление на конфликтите

Форми на управление на конфликтите

Методи за управление на конфликтите

Методи за разрешаване на конфликтите (Блум, 2011).

За М. А. Блум обект на конфликтологията е конфликтът във всичките му форми на изразяване. Обектът на конфликтологията е самият социален живот, цялото безкрайно разнообразие на реални конфликти, от детските спорове до световните войни, с които е изпълнен общественият живот в миналото и настоящето. Предмет на конфликтологията са следните по-важни въпроси:

- причините за конфликта;
- естеството на конфликтите;
- различните форми на конфликтите;
- динамиката на конфликтите;
- търсенето на най-ефективните и безболезнени начини за предотвратяване и разрешаване на конфликтите.

Има и някои трудности в процеса на изучаване и разрешаването на конфликтите. Например няма единство между учените в разбирането на природата, същността на конфликта като социален феномен: някои смятат, че конфликтът е норма в социалния живот, безконфликтното общество е немислимо, конфликти няма само на гробищата, ако в живота няма конфликт, то проверете дали имате пулс. Други учени смятат, че конфликтът е опасна болест и от него веднъж и завинаги ние трябва да се отървем. Но въпреки това ние живеем независимо от наличието на различни гледни точки за конфликтите. Задачите на конфликтологията са не само теоретични, но и чисто практически, защото освен разкриването на същността на конфликтите, техните причини, етапи и участници учените трябва да определят и да предлагат методи и средства за управление и предотвратяване на конфликтите; установяване на основните форми на конфликтите и тяхната типология (Блум, 2011).

В. С. Орлянски дава по-друга структура на конфликтологията. За него тя съдържа следните теми:

1. Развитие на конфликтологията като научна и учебна дисциплина

Обект и предмет на конфликтологията

- Принципи и методи на конфликтологията
- Връзка с другите науки
- Формиране на конфликтологията
- 2. Природа на конфликта**
 - Конфликтът – проява на социално явление
 - Структурен модел на конфликта
 - Граници на конфликтите
 - Функции на конфликтите
- 3. Динамика на конфликта и механизми на неговото развитие**
 - Субективни и обективни причини за конфликтите
 - Етапи и фази на конфликта
 - Поведение на хората в конфликта
- 4. Класификация на конфликтите**
 - Класификация на конфликтите
 - Вътрешноличностни конфликти
 - Междоличностни конфликти
 - Междугрупови конфликти
- 5. Сфери на разгръщане на конфликтите**
 - Роля на конфликтите
 - Политически конфликти
 - Социални конфликти
 - Семейни конфликти
 - Етнонационални конфликти
 - Междуконфесионални конфликти
 - Конфликт на култури и духовни ценности
 - Юридически конфликти
 - Икономически конфликти
- 6. Управление на конфликтите**
 - Същност на управлението на конфликтите и тяхната диагностика
 - Методи за регулиране на конфликтите
 - Модел и стилове за изход от конфликтите
- 7. Методи и форми за управление на конфликтите**
 - Технология на регулиране на конфликтите
 - Преговори и стилове на тяхното провеждане
 - Консенсусни технологии за разрешаване на конфликтите
 - Конфликтна медиация
 - Тактика за избягване на конфликтите и универсални средства за тяхното разрешаване
- 8. Технологии за превенция на конфликтите**

9. Профилактика на конфликтите в организациите (Орлянск-кий, 1997).

Твърде обстоен в своето издание „Конфликтология“ от 2000 г. е А. В. Дмитриев. Той е член-кореспондент на Руската академия на науките (РАН). Съдържанието на книгата е следното:

Глава 1. ИСТОРИЧЕСКИ ОБЗОР

1. Ранни представи
2. Нови подходи
3. Марксизъм
4. Немарксистка традиция
5. Съвременни концепции
6. Нов институционализъм
7. Руска юридическа конфликтология

Глава 2. МЕТОД НА ИЗСЛЕДВАНЕ

1. Експеримент
2. Изследване на документи
3. Въпросници
4. Наблюдение
5. Някои обобщения

Глава 3. ПРИРОДА НА КОНФЛИКТИТЕ

1. Понятието конфликт
2. Граници на конфликта
3. Функции на конфликта
4. Основания за типологията на конфликтите
5. Типология на конфликтите по сфери
6. Други типологии на конфликтите
7. Предмет и обект на конфликта

Глава 4. ПРИЧИНИ ЗА КОНФЛИКТИТЕ

1. Причинност в обществото
2. Типове противоречия
3. Обективни и субективни противоречия
4. Концепция за депривацията
5. Конфликт на интереси
6. Конфликт на ценности

Глава 5. УЧАСТНИЦИ В КОНФЛИКТА

1. Равнища на научното разглеждане
2. Противоборстващи страни
3. Подстрекатели, съучастници, организатори
4. Посредници
5. Ролево поведение

Глава 6. ДИНАМИКА И МЕХАНИЗМИ НА КОНФЛИКТА

1. Конфликтна ситуация
2. Социално напрежение
3. Психология на участниците в конфликта
4. Развитие на конфликта

Глава 7. КОНФЛИКТИ В ГОЛЕМИТЕ СОЦИАЛНИ ГРУПИ

1. Роля на големите социални групи
2. Научни концепции
3. Неравенството като източник на конфликта
4. Особенности на конфликта
5. Конфликти в преходния период на Русия

Глава 8. ЕТНОКОНФЛИКТИ

1. Етносът като субект на конфликта
2. Неравенството като причина за конфликта
3. Границите като обект на конфликта
4. Сблъсъци на цивилизации и граници
5. Последици от етническите конфликти на територията на РФ

Глава 9. НАСИЛИЕ

1. Изследователски подходи
2. Понятието насилие
3. Нелегални и легални форми на насилие
4. Насилие: руска специфика
5. Международни конфликти

Глава 10. ПРЕДОТВРАТЯВАНЕ НА КОНФЛИКТА

1. Общи положения
2. Отстраняване на причините за конфликта
3. Поддържане на сътрудничество
4. Социално партньорство
5. Институционализация на отношенията
6. Нормативни механизми
7. Въздействие на нормите

Глава 11. РАЗРЕШАВАНЕ И ОТСЛАБВАНЕ НА КОНФЛИКТИТЕ

1. Разрешаване на политическите конфликти
2. Разрешаване на международните конфликти
3. Технологии на консенсуса и компромиса
4. Проблеми в регулирането на етническите конфликти
5. Разрешаване на колективните трудови конфликти
6. Преговорите като метод за разрешаване на конфликтите
7. Преговори в екстремални условия

8. Юридически начини за урегулиране

9. Ненасилствено съпротивление

10. Емпатия

11. Хумор

В цялата тази тематика се вижда възможно големият обхват на проблеми и тяхното решаване в конфликтологията. За този автор конфликтологията е наука за противопоставянето на социални групи, слоеве и индивиди. Според този автор историческата последователност на рационално осмисляне на природата на конфликтите започва с Хераклит (ок. 530 – 470 пр. н. е.), минава през някои възгледи на Епикур (340 – 271 пр. н. е.), вижда се в християнската философия, среща се при редица хуманисти, а от XVIII в. започват новите подходи, срещани в работите на просвещенците и представителите на немската класическа философия. Специално се отбелязват приносите на американския автор Уилям Самнер (1840 – 1910) с началото на системно изучаване на нормите на социално поведение, вътрешно- и междугруповите отношения. В текста особено се набляга на възгледите за социалните конфликти на един от първите конфликтолози – Людвиг Гумплович (1838 – 1909). Не са забравени идеите на Георг Зимел (1858 – 1918) и на представителите на т. нар. „Чикагска школа“ – Роберт Езра Парк (1864 – 1944), Ърнест

Уотсън Берджис (1886 – 1996), Абион Уудбъри Смол (1854 – 1926). Разглеждайки разбиранията и тълкуванията на Макс Вебер (1864 – 1920), Вилфредо Парето (1848 – 1923), Гаетано Моска (1858 – 1941), Жорж Сорел (1847 – 1922) и Франц Опенхаймер (1864 – 1943), А. В. Дмитриев стига до класиците на конфликтологията от средата на XX в. – Роберт Мъртън, Толкът Парсънз, Люис Козер, Ралф Дарендорф, Кенет Боулдинг.

В една от най-новите книги – „Конфликтология“ на М. Ю. Зеленков (2013), традицията на съдържанието е спазена. Тя съдържа следните теми, в които има логическа последователност на съответните подтеми:

Теоретични основи на конфликтологията

Конфликти в малките социални групи

Конфликти в различните социални сфери

Кратък речник

За М. Ю. Зеленков основите на възгледите за решаване на конфликти се виждат още в древните закони на хетския цар Хамурапи (1792 – 1750 пр. н. е.). Също ранни възгледи се виждат и в някои философски системи на античен Китай. И за този автор конфликтологията е

сложна научна дисциплина, която проучва естеството, същността и причините за възникване на конфликтите, закономерностите на функциониране и развитие, начините за преодоляване на конфликтите.

В „Journal of Conflictology“, Vol. 1, № 1, 2010, се вижда мнението за предмета на конфликтологията от Eduard Vinyamata в статията му „Conflictology: A Multidisciplinary Vision“. Той смята, че конфликтологията се определя като начин за разбиране на конфликтите и всички свързани с тях области, като например разрешаване на конфликти, тяхното преобразуване и управление, като в същото време тя се основава на принципите и парадигмата на ненасилие за разлика от убеждението, че насилието е начинът за разрешаване на конфликти. Поради това тя е форма на интердисциплинарни, цялостни и синтетични знания. Конфликтологията е кулминацията на знанието, което ни помага да разберем конфликтите, кризите, насилието от всякакъв вид и едновременно с това е интеграция на средствата за трансформиране, интервенция и помощ в решаването на конфликтите.

Прави впечатление, че във Wikipedia и редица речници на английски език (The Free Dictionary, Medical dictionary) се поставя знак на равенство между конфликтологията и решаването на конфликти. За Р. Ф. Omoluabi в статията му „Principles and Processes of Conflictology“ конфликтологията разглежда понятията, обхвата, характеристиките, принципите и процесите в тази наука, както и процесите, етапите и стратегиите на разрешаване на конфликти, необходимостта от развиващи се специфични теории и методологии за проучването на конфликтите.

Какви могат да бъдат изводите от краткия анализ на представените гледни точки? Първо, че няма особени разлики във възгледите на източни и западни учени за същността на конфликтологията. Второ, тематичният обхват на конфликтологията се разширява. Трето, у редица западни автори се поставя знак на равенство между конфликтология и решаване на конфликти, което идва от факта, че теоретичното обяснение на конфликтите не е достатъчно в тази наука и затова е нужен цялостен подход.

ЛИТЕРАТУРА

- Блум, М. А. (2011). Управление конфликтими в коммерческой деятельности, Тамбов: ФГБОУ ВПО «ТГТУ».
- Дмитриев, А. В. (2000). Конфликтология, М.: Гардарики.

- Зеленков М. Ю. (2013). Конфликтология, М.: Дашков и К.
- Кузьмина, Т., (2008). Шпаргалка по конфликтологии, М.
- Орлянський, В. С. (1997). Конфликтологія, Харків: НУВС.
- Сорочкин Б. Ю. (2005). Культура, государство, рынок: тест на совместимость, Обсерваторий культуры, № 3, с. 28.
- Omoluabi, P. F. (2001). „Principles and Processes of Conflictology“, IFE Psychologia, Vol. 9, № 3, pp. 1 – 13.
- Vinyamata, Eduard (2010). „Conflictology: A Multidisciplinary Vision“, Journal of Conflictology. Vol. 1, Iss. 1. Campus for Peace, UOC.

МИСЛОВНИТЕ КАРТИ КАТО ТЕХНИКА ЗА ПО-ЕФЕКТИВНО УЧЕНЕ ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Николинка А. Атанасова

Резюме: *Качеството на висшето образование е тясно свързано с уменията на студентите за ефективно учене. В България днес доминира механичното учене, което не води до трайно натрупване на знания, умения и компетенции. С настоящата публикация се цели да се популяризират мисловните карти като иновационна техника на учене у нас, която превръща тази дейност в позитивна за студентите. Предлагат се и конкретни упражнения за формиране на умения у учащите за съставяне на мисловни карти.*

Ключови думи: *лъчисто мислене, мисловни карти, учене*

THE MIND MAP AS TECHNIQUES FOR MORE EFFECTIVELY LEARNING IN HIGHER SCHOOL

Nikolinka A. Atanasova

Abstract: *The quality of higher education is closely related to the skills of the students for effective learning. In Bulgaria today dominates mechanical learning which does not lead to permanent accumulation of knowledge, skills and competencies. This publication aims to promote mind maps as an innovative technique of learning at home that turns this activity into a positive for students. There are specific exercises for developing skills in students for compiling mind maps.*

Keywords: *radiant thinking, mind maps, learning*

Мисловните карти са актуална тема, тъй като са възможен път за усъвършенстване на процеса на учене във висшето училище, който се оказва недостатъчно ефективен. Факт е, че студентите търсят лесни начини за учене с минимални разходи на време и средства, те се затрудняват да отсяват най-важното от информацията при подготовката

си за изпит, ниските и слабите оценки на много от изпитите са доминиращи, а опитите за преписване не спират.

1. Същност и произход на мисловните карти

Мисловните карти са схематични изображения, включващи централна тема, понятие или проблем, както и подтеми или ключови понятия, произлизащи от центъра на схемата. Всяка карта притежава мрежа от йерархически връзки между темата и производните от нея понятия, представена чрез стрелки или линии, като позволява съчетаването на думи с идеи, цветове, символи, снимки, рисунки и други елементи. Мисловните карти произлизат от теорията за лъчистото мислене. Според тази теория мозъкът се разглежда като разклонена асоциативна „машина“, извършваща пет главни функции: да приема, да задържа, да анализира, да изпраща и да контролира. Всички посочени функции взаимно си влияят. Приемането се свързва с постъпване на информация чрез петте сетива: зрение, слух, обоняние, вкус, осезание. Счита се, че ако въздействието върху сетивата е в съответствие с мозъчните функции и ако се проявява интерес към него, то възприемането на информацията ще бъде по-ефективно, а това ще улесни задържането, т. е. запаметяването и припомнянето. Анализът представлява сложно преработване и преобразуване на постъпилата информация в мозъка, съпоставяне и сравняване, откриване на структури и модели. Колкото по-ефективен е анализът, толкова по-ефективно е задържането. Изпращането е външната изява на продуктите на мозъчната дейност. То включва формите на общуване, като поза, израз на лицето, реч, образ, музика. В тях се отразява приетата, задържаната и преработената информация. Това е реакцията на външното въздействие. Контролът е регулация на всички физиологични и психични процеси в индивида, на неговото цялостно поведение.

Според теорията за лъчистото мислене постъпващата в мозъка информация като усещане, памет, мисъл се представя под формата на централна сфера или ядро, от което излизат безброй лъчи. Всеки лъч е асоциация, която може да стане ядро или център на нови асоциации, т.е. на нови лъчи. Броят на асоциациите, които се използват от индивида, „са неговата памет, неговата банка данни, неговата библиотека“. По този начин в мозъка се образуват безброй карти на информация, задържана на основата на асоциациите. Линиите на мисълта могат да излизат като лъчи от всяко ядро данни, съхранени в мозъка. Приетата в мозъка и запаметена информация не само може да се възпроизвеж-

да, но и да се използва, преобразува и структурира по нов начин при постъпването на нова информация.

Лъчистото мислене е термин, предложен от Т. Бюзан. Произлиза от глагола „to radiate“, който има две значения:

– да се разпространява или да се движи в много посоки от един център и в случая означава процес на асоциативно мислене, който започва или се свързва с централна точка (дума, мисъл, образ);

– светя ясно, както светят очите при радост и надежда или както избухва метеоритен дъжд от определен фокус, като по този начин се изразява експлозията на мисли.

Външният израз на лъчистото мислене е представен от „мисловните карти“, „интелектуалните карти“, „картите на ума“ и т. н. (Mind Maps) както и да са назовани. При тях един централен образ е началото на асоциации във всички направления. Всяка следваща дума или образ става център на нови асоциации и така до безкрайност. Лъчистото мислене се проявява в три измерения:

- във времето;
- в пространството;
- в различните нюанси на цветовете.

Този вид мислене е естественият начин, по който човешкият мозък винаги е функционирал. Счита се, че мозъкът може да прави безкраен брой асоциации и затова творческият потенциал на човека също е безграничен.

Теорията за лъчистото мислене, наричана в миналото асоциативна теория, се приема за една от най-ранните психологически теории. През ХХ век интересът към нея до известна степен е намалял, тъй като тя е била подложена на сериозна критика, но последните изследвания в областта на неврофизиологията са допринесли за нейното възраждане. Според учени от Руската академия на науките в кората на главния мозък могат да се разграничат три зони, които са в съответствие с функциите на мозъчните клетки, намиращи се в тях: сензорна зона, асоциативна зона и моторна зона. Връзките между тези зони позволяват на кората на главния мозък да контролира и координира всички форми на дейност, в това число и по-висши функции, като памет, учене, съзнание и личностни черти. Тези връзки показват стремежа на мозъка винаги да търси закономерности и завършеност. Търсенето на цялостност – гешалт, се удовлетворява от мисловните карти, които развиват и двете полукълба на мозъка, тъй като съчетават: език – думи и символи; числа; логика – последователности, списъци, линейност, анализ, асоциации, време; ри-

тъм; цветовете; изображения – фантазия и визуализация; ориентация в пространството – обемност и цялостност.

Мисловните/интелектуалните карти са графична техника за разгръщане на неограничените възможности на мозъка. В сферата на обучението и запаметяването те могат да се обогатяват с цветовете, изображения, символи, формули и да предизвикват интерес, красота и оригиналност (Костова, 1998: 22 – 23; Бюзан, 2010: 33 – 35, 37 – 38; Бершадский, 07.07.2015).

2. Видове мисловни карти

Богатото разнообразие от видове мисловни карти е предизвикало появата на множество техни класификации, но тук се предлага следната авторска класификация:

- ❖ Според вида на съдържащите се елементи:
 - с думи;
 - с образи;
 - комбинирани.
- ❖ Според броя на нивата на асоциативните връзки:
 - елементарни – с едно ниво;
 - сложни – с две и повече нива.
- ❖ Според обема на картата:
 - мономисловни карти – обхващащи една страница или слайд от мултимедийна презентация;
 - полимисловни карти – обединяващи две и повече елементарни или сложни мисловни карти в няколко страници или слайда.
- ❖ Според използваните средства за конструирането им картите са:
 - на хартиен носител;
 - компютърни;
 - черно-бели;
 - цветни.
- ❖ Според техниките за изработването им:
 - рисувани;
 - апликирани;
 - смесени.
- ❖ Според времето за съставянето им:
 - едnodневни;
 - многодневни;
 - едномесечни;

- многомесечни.
- ❖ Според предназначението в процеса на обучение:
 - за преподаване;
 - за учене – за овладяване на нови знания и умения, за обобщаване, за творчество;
 - за оценяване и самооценяване на личността и постиженията на преподавателя и обучаваните.
- ❖ Според сферите на приложение:
 - учебни;
 - научни;
 - професионални;
 - житейски.

Независимо от своя вид мисловните карти притежават редица позитиви за усъвършенстване на процеса на учене.

3. Предимства на мисловните карти в процеса на учене

- Позволяват ясно разграничаване на основната тема и подтемите за учене;
- Съдействат за съставяне на конкретен план, който да се следва при изучаване на темата;
- Структурират учебното съдържание в кратка и бързо запомняща се форма;
- Стимулират осъществяването на по-бърз и по-ефективен преговор;
- Позволяват лесно допълване на нова информация, без това да води до объркване;
- Всяка мисловна карта изглежда по различен начин, а това подпомага припомнянето;
- Улесняват събирането и подреждането на важна информация от лекции, учебници, книги, справочници и др. Информационни източници;
- Осигуряват възможности за успешно решаване на учебни проблеми чрез генериране, визуализиране, класифициране на идеи;
- Съдействат за осъществяване на учене с разбиране.

Поради множеството си предимства мисловните карти отдавна се използват в Европа и по света, но в България те все още са малко популярни.

4. Мисловните карти в представите и практиката на студентите от бакалавърски и магистърски програми

От проведена анкета с 245 студенти на Пловдивския университет, които бяха от 13 специалности (от 9 бакалавърски програми и 4 магистърски програми) в професионалните направления „Педагогика“, „Педагогика на обучението по...“ и „Филология“, стана ясно, че:

► Студентите имат повърхностни познания и умения за същността и конструирането на мисловните карти. Вероятно това е причината те да са сред техниките на учене, които се използват твърде рядко от тях, но въпреки това студентите смятат, че е възможно прилагането на мисловните карти като техника на учене.

► Анкетираните проявяват интерес към тази техника на учене и са готови да научат повече с цел системно приложение в собствената учебна дейност.

► У студентите е налице потребността от повече визуализация при учене, съчетаваща психичните процеси памет, мислене и въображение, на която потребност отговарят комбинираните карти и вероятно по тази причина те са най-предпочитани.

► Анкетираните не познават видовото многообразие от мисловни карти, тъй като мнозинството от тях не са дали други предложения, а тези, които много малка част от студентите са записали, всъщност не са мисловни карти.

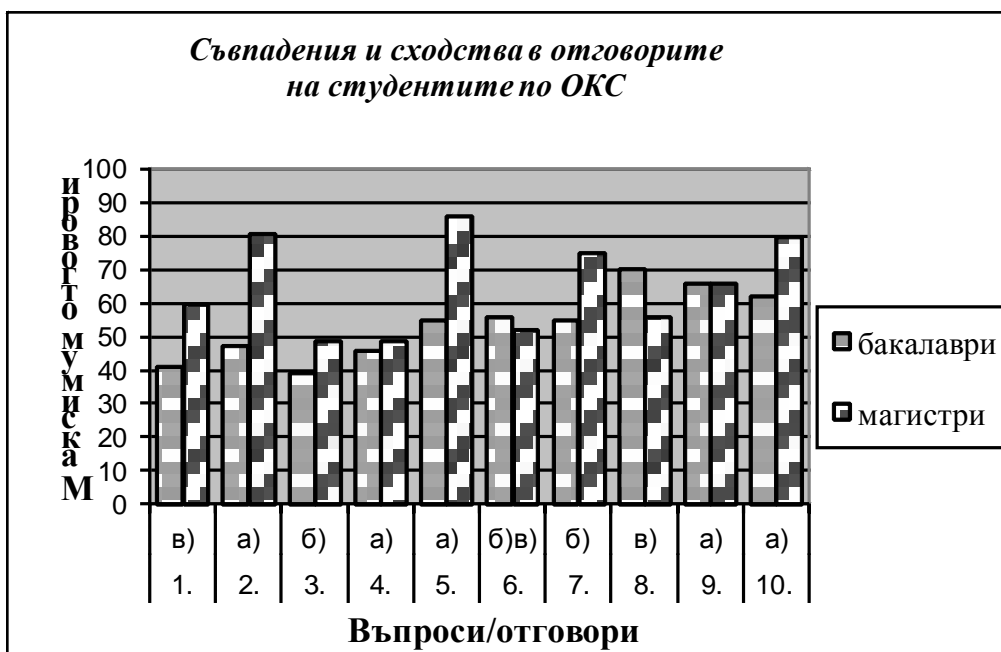
► Наличието на конкретни предпочитания за видове мисловни карти показва възможността за вариативност при прилагане на тази техника на учене.

► Според анкетираните най-значимите предимства на мисловните карти за обучавания са: съдействието за структуриране на учебното съдържание в кратка и бързо запомняща се форма, както и приносът им за формиране на умения за генериране на идеи. Те са добавили още, че чрез мисловната карта учебното съдържание се изучава по интересен начин, а също и че по-лесно се възпроизвежда наученото чрез връзката между фигури и символи, вероятно имайки предвид комбинираните карти. Резултатите по този въпрос дават основание да се твърди, че студентите съвсем ясно и категорично преценяват възможността мисловната карта да бъде онзи инструмент за учене, който би им позволил да се подготвят бързо и качествено за предстоящ изпит. От своя страна това би могло да означава, че тази техника на учене може да се превърне в мощен стимул за ограничаване или изтласкване на порочната практика за преписване на изпит, която вероятно се дължи предимно на неумението да се учи синтезирано.

► Налице е необходимост от практически примери, които да демонстрират как „работи“ тази техника в действителност.

Анализът на резултатите от анкетирането по образователно-квалификационни степени разкри съвпадения в избора на отговорите на девет от десетте въпроса при двете групи студенти, които са по отношение на максималния брой отговори. Изключение прави само шести въпрос, при който 55% от бакалаврите са предпочели отговор б), а 52% от магистрите са избрали отговор в), но въпреки това и двата варианта на отговор доказват, че мнозинството от студентите не са съставяли мисловни карти. Съвпаденията и сходствата в отговорите проличават не само от направения каузален анализ, но и от графиката.

Графика 1



5. Задачи за упражнения с мисловни карти

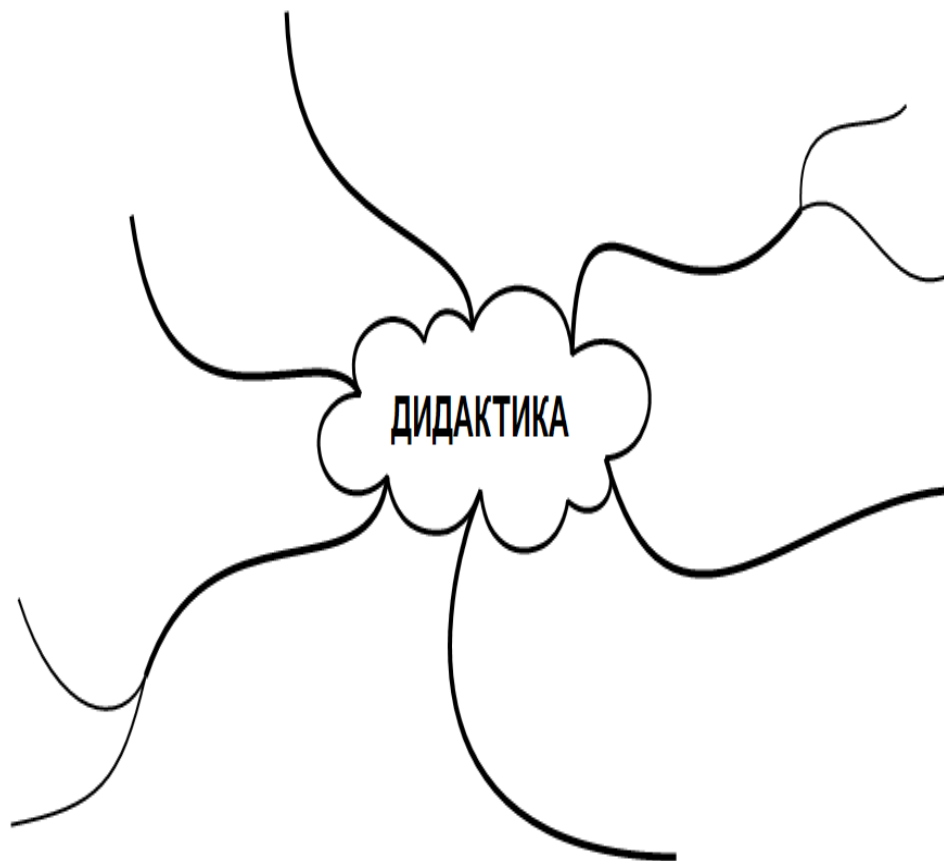
В отговор на потребностите на студентите, констатирани чрез анкетата, се съставиха множество задачи за упражнения. Предложените тук задачи са съставени върху учебното съдържание по дисциплината дидактика, но са приложими за всяка друга дисциплина във висшето училище, като се променя учебното съдържание и видът на картите. Те са подходящи за всички технологии на обучение във висшето училище. Задачите са предназначени да стимулират студентите за учене с разбиране, като се усвоят умения за използване на мисловните карти като нетрадиционна техника на учене.

Мисловните карти са обобщаващи и се изработват предимно след изучаване на определената тема.

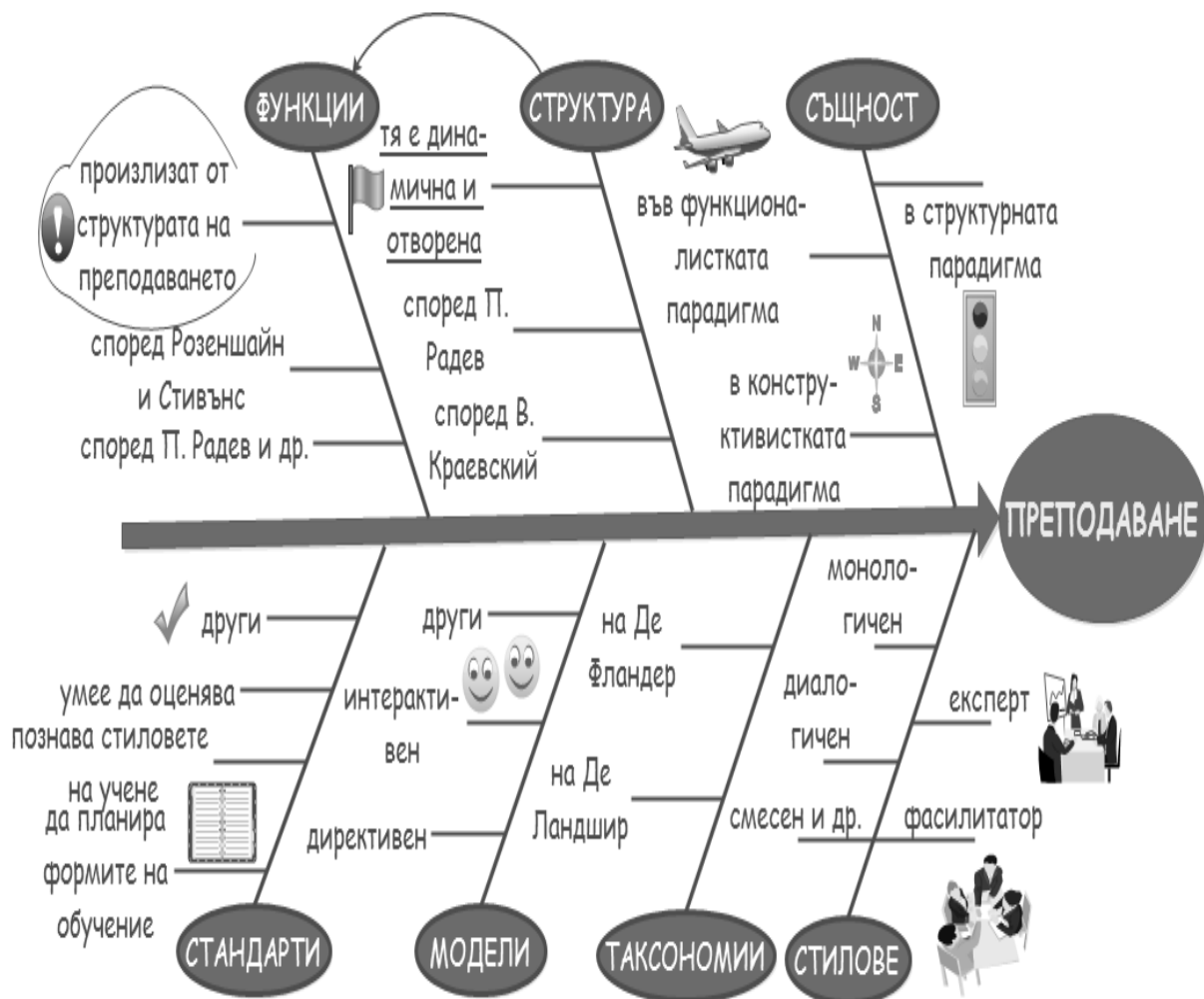
◆ **Довършете мисловната карта с централно понятие ДИДАКТИКА!**

Инструкции за работа:

- централният образ да се оцвети с повече от един цвят, за да стимулират паметта и въображението;
- да се използват различни размери на буквите, когато се включват думи;
- думите или образите да са разположени на линии, като всяка линия да се свързва с другите линии, за да се гарантира основната структура на мисловната карта;
- символите или изображенията в картата могат да са различни по големина според степента им на важност;
- да се спазва достатъчно разстояние между думите и образите, за да са ясни и да изглеждат добре;
- връзките между думите и образите да се показват с помощта на стрелки, кръгчета и други елементи.



◆ Направете мисловна карта, която ще бъде продължение на тази, но с ключовото понятие **ФАСИЛИТИРАНЕ**!



◆ Планирайте урок за ученици в началния, прогимназиалния или гимназиалния етап на образование, като включите мисловна карта! Преценете на кое място в хода на урока ще бъде най-уместна тази техника на учене и преподаване.

Задачите с мисловни карти в часовете по дидактика са неограничен брой. В зависимост от уменията на студентите за конструиране на такива карти те могат да се увеличават или намаляват като количество. Колкото по-успешно се съставят мисловните карти като техника на учене, толкова по-често могат да се използват за решаването на индивидуални или групови учебни задачи и проблеми.

В заключение може да се каже, че в резултат на продължителното използване на мисловните карти във висшето училище (виж Атанасо-

ва, 2013: 112 – 114) ученето с помощта на мисловните карти е по-ефективно, тъй като те съдействат за:

- ✓ повишаване степента на разбиране на учебното съдържание по дадена тема;
- ✓ стимулиране на положителната мотивация у студентите към ученето, изпитите и изпитването;
- ✓ постигане на по-високи резултати;
- ✓ развитие на структурното мислене;
- ✓ откриване и осмисляне на интегративните връзки между теорията и практиката.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, Н. (2013). Мисловната карта като иновация в обучението на студенти, придобиващи образователно-квалификационни степени „бакалавър“ и „магистър“. – В: Е-списание „Образование и технологии“, № 4, 110 – 115.
- Бершадский, М. (2015). О методе интеллект-карт, http://bershadskiy.ru/index/metod_intellekt_kart/0-32, 07.07.2015
- Бюзан, Т. (2010). Твоят ум може всичко, Мисловни карти, София, Софтпрес ООД.
- Костова, Здр. (1998). Как да учим успешно? Иновации в обучението, София, Педагог 6.

СТУДЕНТСКОТО ПОРТФОЛИО – АЛТЕРНАТИВНО СРЕДСТВО ЗА ПРЕДСТАВЯНЕ И ОЦЕНЯВАНЕ

Силвия М. Гърневска

Резюме: В настоящото изследване се представят възможностите за използване на студентското портфолио за обучението и оценяването на студентите от специалността ПОБТ. Описани са същността, структурата, съдържанието и сферите на приложение на портфолиото. Представен е модел на портфолио. Обосновани са положителните резултати от използване на портфолиото в процеса на обучение и оценяване.

Ключови думи: портфолио, оценяване на студенти, подготовка на учителите

STUDENT PORTFOLIO – AN ALTERNATIVE TOOL OF PRESENTATION AND EVALUATION

Silvia M. Garnevska

Abstract: This study presents the possibilities of using student portfolio for training and assessment of students in PEDLT. It describes the essence, structure, content and fields of application of the portfolio. A model portfolio is presented. The positive results from the use of portfolio in the process of training and assessment are also substantiated.

Keywords: portfolio, educational tool, students evaluation, training of teachers

1. Постановка на проблема

Използването на портфолиото в обучението на студентите е алтернатива на традиционния образователно-възпитателен процес. Необходимостта от повишаване на качеството на обучение в съвременните условия и желанието за положителна промяна на познатия и утвърден образователен модел обуславят мотивите за въвеждане на портфолио за целите на обучението и оценяването на студентите от специалността ПОБТ.

Портфолиото е иновативно средство за представяне на собствените постижения на студентите и обективното им оценяване. То най-общо може да се определи като колекция, набор, събрани и подредени материали, предмети, инструменти, насочени към постигането на конкретна, определена цел. С понятията „култура на портфолиото“ и „училище на портфолиото“ се обозначават глобални съвременни образователни тенденции, насочени към активно, саморегулирано и самостоятелно учене (Димова, Д.). Някои автори дори смятат, че училището на 21. век ще бъде „училище на портфолиото“, говори се за „портфолиомания“, то се разглежда като една от световните образователни тенденции (Загвоздкин В.). Портфолиото е съвременна образователна технология, изградена върху конструктивистичната и хуманистичната философия за съвременното образование. То е едно от средствата за оценка на знанията и деклариране на постиженията на студентите. То придава модерен, иновативен дух на моделите за подготовка на учителите. Това са причините да насочим вниманието си към студентското портфолио като алтернативно средство за представяне и оценяване.

Целта на разработката е да се представят възможностите за използване на студентското портфолио за обучението и оценяването на студентите от специалността „Педагогика на обучението по бит и технологии“ (ПОБТ).

Задачите на теоретичното изследване са:

- Да се изяснят същността, структурата и съдържанието на образователното портфолио в контекста на обучението на студентите от специалността „Педагогика на обучението по бит и технологии“;
- Да се разкрият сферите на приложение на студентското портфолио, приносът и функциите на студента при създаване на портфолио и използването му за оценяване и самооценяване на индивидуалните постижения на студента;
- Да се опишат очакваните позитивни промени в резултат на използване на портфолиото в процеса на обучение и оценяване.

2. Същност, структура и съдържание на портфолиото

2.1. Същност

Портфолио (от италиански: portfolio – „портфейл, папка за документи“) представлява събрани образци от документи, фотографии, предмети, търговски марки, стоки и др., даващи представа за предлаганите услуги от съответна организация, фирма или специалист – мо-

делиер, фотограф, дизайнер, архитект и др. Етимологията на термина се свързва с две думи: „порт“ – портативен, преносим, и „фолио“ – лист, сгънат на две. Портфолиото е колекция от продукти или пакет с материали на автора, която може да има различни раздели и рубрики. В областта на образованието портфолиото „започва да се прилага в американското училище през 80-те години на миналия век, а през последните години намира много широко разпространение във всички развити страни по света“ (Янакиева, С.). Разгледано в контекста на съвременното образование, портфолиото представлява папка на индивидуалните учебни постижения, начин за отразяване на резултатите от учението, папка, която съдържа материали, изготвени от обучаемия, които да бъдат основа за неговото оценяване. Най-често портфолиото се определя като съвременна образователна технология. Определя се и като инструмент за самооценка на учител и ученици и като алтернативен начин на оценяване (Загвоздкин, В.).

В основата на приложението му стоят личностно ориентираният подход, конструктивизмът и хуманистичният подход. Събраните факти и документи в портфолиото подпомагат оценяването, допълват представата за студента, разкриват тенденциите в неговото формиране и развитие, показват качествата, които определят трайно неговата личност.

2.2. Видове

Портфолио се използва в различни области и ситуации и във връзка с това се говори за различни видове.

- В зависимост от областта на приложение:
 - фотографско портфолио като подборка от фотографии;
 - дизайнерско;
 - уебпортфолио;
 - продуктово портфолио като асортимент от определени търговски марки, стоки или услуги;
 - образователно.
- В зависимост от целите, за които се създава, портфолиото може да бъде:
 - „Папка за постиженията“ – подкрепяне и стимулиране на личната изява, материали, лично подбрани и подредени, допълнени и авторизирани мисли. Събраните факти и документи в портфолиото допълват представата за учещия, разкриват тенденциите в неговото формиране и развитие, показват генезиса на качествата, които определят неговата личност;

– Рефлексивно портфолио – разкриващо динамиката на личностното развитие. Най-важният за портфолиото процес трябва да протича именно по време на документирането: това е процесът „рефлексия“. Учащите се трябва да умеят да разсъждават върху процеса на ученето, да документират основните си открития, да правят връзка между обучението си и натрупаните преди знания, както и да променят посоката на обучението си в зависимост от резултатите от предишните учебни дейности;

– Проблемно-изследователско – свързано с написване на реферати, научни разработки, доклади за конференции;

– Проектно – създава се в процеса на работата по определен проект, тема, раздел;

– Портфолио за професионално ориентиране – доколко изборът на професия е адекватен, зависи в голяма степен от самопознанието и информацията/разбирането за избраната професия. Свързано е често с професионална реализация, с демонстрация на развитието.

• В зависимост от статута на личността или организацията – портфолиото обикновено е лично. Груповото портфолио е съчетание на лични данни, лични изяви с връзките и отношенията между участниците в групата и с конкретен анализ на общите характеристики, интереси, цели, ценности и т.н.

– професионално портфолио на учителя, ръководителя, педагога, служителя, директора;

– портфолио на учащия – на ученика в начална, прогимназиална или гимназиална училищна възраст, на студента, на курсиста, на обучаемия;

– портфолио на институцията – на специалността, на курса, на проектната група, фирмено и др.

• В зависимост от материалното представяне:

– хартиено – от листове и документи;

– електронно – електронното портфолио представлява сбор от целенасочени материали на даден човек в електронен вид (www.my-eportfolio.org 2009) – е-портфолиото навлезе в много различни сфери. Е-портфолиото, често наричано дигитално портфолио, електронно портфолио или уебфолио, като всички тези наименования подчертават ролята на компютъра при разработването на е-портфолио. Докато традиционното портфолио е предимно на хартия, то електронните му версии са предимно онлайн, като се използва пълният потенциал на мултимедията.

- Според субекта, който го разработва:
 - Такова, което се разработва от обучаемия за себе си, за собственото си развитие, за личните си постижения;
 - Такова, което се разработва от учителя с три възможни насочености: свързано със собственото професионално-педагогическо, кариерно развитие; за процесите на формиране и развитие на своите възможности, за собствените постижения, за дейностите и резултатите по изпълнението на конкретен образователен проект, изследване, експеримент.
- Известни варианти на портфолио (Slater, T.) са следните:
 - Портфолио афиш е фрагментно репрезентативно портфолио и показва най-добрата работа, най-значимото учебно постижение по даден предмет до момента;
 - Портфолио контролен лист – характерното за този вариант на портфолиото е, че със задачите, чиито решения представя, студентът завършва изучаването на дадено учебно съдържание;
 - Портфолио отворен формат е сравнително цялостен вариант на студентско портфолио. Той осигурява възможно най-пълен преглед на нивото на постижения и напредък на студента, според него във варианта портфолио отворен формат в допълнение към изискуемите решения студентът представя по своя преценка други свои постижения, например кратки доклади, анализ на ситуации, снимки от учебна работа.

2.3. Съдържание на портфолиото

Студентското портфолио, прилагано в технологичното обучение, може да съдържа:

- Образци и готови технически изделия, изработени от студентите в различните форми на практическо обучение по техника и технологии;
- Готови презентации, реферати, есета, съчинения, плакати, постери и други средства за визуализиране на резултатите на работа;
- Текущи и крайни резултати от изпълнението на поставените теоретични и практически задачи;
- Учебната документация по проекти (скици, работни чертежи, технически рисунки, инструкционни и технологични карти и др.). Подробно описание на използваните технологични материали, инструменти и пособия, необходими за постигане на конкретно набелязаните цели и задачи на проекта;

- Тестове за оценка (самооценка) с междинни и крайни оценки по отделните теми;

- Презентации на разработени в предишните години индивидуални или групови технологични проекти или от проекти с интердисциплинарен характер.

Материалите може да бъдат организирани по различен начин:

- хронологично – според времето на изработването им;
- тематично – според обвързаността им с изучаваното в момента учебно съдържание или според типа умения, които илюстрират;
- според вида на заданията – есета, съобщения или реферати, или друг тип текстове, минипроекти, задачи за самостоятелна работа, задачи, изпълнени на упражнения, протоколи и т.н.

Материалите се номерират и рубрикират.

3. Приложение и предимства на метода

3.1. Сфери на приложение на студентското портфолио

Използването на образователно портфолио в обучението по техника и технологии се отнася до процесуално-дейностната, организационно-функционалната страна на педагогическата дейност (т.е. до цели, мотиви, съдържание, методи, средства и оценка на резултатите от технологичното обучение). То подпомага осъществяването на подбора, подреждането и представянето на учебната информация, повишава равнището на себепознание, подпомага изграждането на личностен модел и конкретни представи у другите за самия него. Портфолиото отразява детайли от предишния опит и постижения на обучавания и дава описание на стратегии за постигане на по-дългосрочни цели, задачи и отделни етапи от обучението. Портфолиото на технологичния проект (наричано още „проектно портфолио“) представлява папка, която съдържа всички работни материали на проекта. Описанието на проекта се постига чрез представянето му в общ пакет от документи, наречен проектна документация.

Студентското портфолио може да се изготвя при:

- За представяне на индивидуални студентски резултати от дейности по дадена учебна дисциплина;

- Работа по проект (по-частен или интердисциплинарен) за представяне на учебната документация по проекта;

- Отразяване на резултатите от цялостното обучение на студента.

Използването на портфолиото в технологичното обучение (и в частност при работата по проекти) би подпомогнало да се създаде архив и документиран отчет за работата на всеки студент по тази учебна дисциплина. Портфолиото е средство, предназначено за обучаемия, за да подпомогне неговото развитие. Служи за самооценка (под формата на разсъждения, аргументация, обосновка) на собствения познавателен и творчески труд, базирана на самонаблюдение (рефлексия) на собствената дейност. Студентите изготвят портфолио по дисциплината дизайн и среда на производство, тъй като в процеса на обучение те изпълняват множество дизайнерски задачи, разработват проекти и презентации. В този случай портфолиото дава представа за цялостната работа на студента, подпомага самоконтрола и оценката. При вида на цялостна и добре свършена работа се подобрява самоактуализацията и чувството на удовлетвореност от дейността. Обективизира се оценяването.

3.2. Методически изисквания

Прецизиране на целеполагането

Необходимо е да бъдат изложени целите за създаване на портфолио и целите на учебната работа по дисциплината. Учебното портфолио често пъти изпълнява две главни цели: оценки – осигурява директно доказателство за качеството на работа на учащия; демонстриране на способности – за да помогне на обучавания да покаже своите възможности по отношение на поставената задача. Общата цел на подготовката на портфолио и неговото представяне е студентът да докаже, че е усвоил даден набор от учебни цели; да докаже, че развива устойчива тенденция за напредък.

Във връзка с това е необходимо да се уточни какъв вид портфолио ще се изготвя: портфолиото афиш, портфолиото контролен лист или портфолиото отворен формат.

Запознаване с критериите за оценка

Портфолиото трябва да отразява знанията, уменията и професионалното развитие на студента, който го разработва. Информацията трябва да бъде добре оформена, за да може да бъде представяна на други хора.

Информирайте студентите относно своите очаквания, покажете, че те имат възможност да демонстрират ясно, че са постигнали определени учебни цели на определено равнище и в определена степен.

Оценката на студентското портфолио може да се направи въз основа на следните критерии (Радева, Е.):

- критерии, свързани с оформлението на портфолиото;
- критерии, свързани със съдържанието на подобрения материал;
- критерии относно качеството на подобрения материал.

Материална среда

Необходимо е да се уточнят мястото, условията за работа, материалните ресурси. Портфолиото може да се изготвя по време на упражненията в учебните помещения и самостоятелно, удома. Необходим е инструментариум за текстообработка, за направа на илюстрации, графики, снимки: компютър; фотоапарат; хартия; чертожни инструменти, бои и др.

Представяне на портфолиото

Демонстрират се изготвените материали. Коментират се поставените задачи и изпълнението им. Обяснява се начина на работа, трудностите и преодоляването им, изтъкват се предимствата. Това развива компетентността на студентите да мислят креативно и критично, да правят логически или други познавателни и практически проверки. Прави се самооценка.

3.3. Модел на портфолио

Обикновено студентите изработват индивидуално портфолио, отразяващо дейността по конкретна учебна дисциплина. Такова портфолио е набор от материали, които студентът подготвя под формата на документи или продукти като доказателство за своите знания. Това може да бъде папка, която да съдържа материали, изготвени от студента, които да бъдат основа за неговото оценяване. В портфолиото се включват като материали една или няколко разработки на обучаемия, с които се илюстрира създаването на крайния продукт.

Най-общо изготвеното от студента портфолио съдържа:

- титулна страница;
- цели и очаквани резултати;
- конкретни задачи, проекти и разработки на студента;
- оценки;
- препоръки.

Важно е оценките да се поставят на базата на критерии за оценяване – уточняват се от преподавателя по дадената учебна дисциплина. Когато се разработва общо портфолио за целия курс на следване, е добре то да бъде допълнено с документи, потвърждаващи участие в

различни форуми; с експертни оценки, отзиви от специалисти, учители, ученици; с фотоси от участия в разнообразни учебни мероприятия.

Тук ще представя един работен вариант на примерно оформление на портфолио по дадена учебна дисциплина (Фиг. 1).

ТИТУЛНА СТРАНИЦА	СЪДЪРЖАНИЕ
Име на студента: Учебна дисциплина: Време на изпълнение: Година, семестър, кога е започнал и кога е приключил Име на преподавателя:	❖ РАЗРАБОТКИ НА СТУДЕНТА: <ul style="list-style-type: none"> ● реферати и доклади; ● контролни работи и тестове; ● практически задачи – номериране на задачите, дати, решения; ● курсови проекти; ● презентации; ● снимков материал – от занятия, работа по проекти.
	❖ ОЦЕНЯВАНЕ: <ul style="list-style-type: none"> ● очаквани резултати; ● критерии за оценка; ● самооценка; ● оценка от преподавателя.

Фигура 1. Модел на студентско портфолио

3.4. Положителни резултати от използването на студентско портфолио

Положителните резултати от използването на тази иновативна образователна технология са свързани с: мотивиране на учещия, обективизиране на оценяването, формиране на цели и ценностна система, самостоятелност при вземане на решения, самоинициатива, формиране на умения за избор, градиране на приоритетите, формиране на лична отговорност, мотивиране на учещия.

Смисълът на портфолиото може да бъде търсен в следните насоки:

1. **Подпомага мотивацията за работа.** Студентът знае, че всяка задача може да бъде разработвана самостоятелно, в удобно за него време, с нужната продължителност и при необходимост може да нанесе корекции. Той разбира, че след това работата му ще бъде разгледана, коментирана, оценена.

2. **Постига се обективност на оценяването.** Адекватен и системен контрол, самоконтрол и оценка на резултатите от обучението;
3. **Възможност да бъде проследено развитието на студента** в сферата на образованието, **документира личното израстване** и професионално развитие на обучаемия;
4. **Определя влиянието от натрупаните знания**, например оперативни ли са, дали те могат да бъдат приложени на практика. Изучаване на реалните нужди от знания и ключови компетентности, които се стремим за дадем на студентите;
5. **Развиване на компетентностна самооценка** (под формата на разсъждения, аргументация, обосновка) на собствения познавателен и творчески труд, базирана на **рефлексия** върху знанието и ефективна саморефлексия.
6. **По-добро осмисляне, стимулиране и насочване** в правилната посока на интелектуалния и творческия потенциал и проявите на креативност на обучаемите.
7. **Формиране на умения за подбор и представяне на информация.** Студентът сам осъществява подбора, подреждането и представянето на информацията за себе си. Това повишава неговото равнище на себепознание, подпомага изграждането на собствен личностен модел.

4. Обобщение

Очертаните проблеми и предложения за практически решения в областта на студентското портфолио разкриват част от възможностите за осъществяване на по-добро качество на образователния процес. Изготвянето на портфолио не само подпомага процеса на оценяване, но и съдейства за повишаване на мотивацията и активно участие на студентите в процеса на обучение. Самостоятелно изготвяйки и представяйки портфолиото, студентът става действително участник в процесите на собственото си учене, развитие и израстване. Портфолиото е инструмент за развитие на обучаемия чрез рефлексия върху собствената му дейност. То е съвременно средство за представяне и оценяване и помага да се решат важни педагогически задачи: мотивира, поощрява активността, развива рефлексията, обективира оценката. Предвид положителните резултати от използването на тази иновативна образователна технология препоръчваме използването му в обучението на студентите – бъдещи учители.

ЛИТЕРАТУРА

- Димова, Д. (2014). Общ технологичен модел за разработване и приложение на портфолиото на учащия. – В: Традиции и иновации в образованието – Научен форум, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, С.
- Загвоздкин, В. К. Метод портфолио – нешто большее, чем просто альтернативный способ оценки. URL: <http://www.childpsy.ru/lib/articles/id/10448.php>
- Радева Е. (2014). Модел на ученическо портфолио. Научни трудове на Русенския университет, том 53, серия 11.
- Стефанова, М. (2013). Ученическото портфолио (инструмент за самооценка от учениците на техните учебно-познавателни постижения и напредък и за приобщаване на учениците към ценността на училищното образование), сп. е-обр@зов@ние, бр. 51.
- Янакиева, С. (2009). Образователното портфолио – философия, технология, практически проекции. – i-продължаващо образование, № 2, 2005. www.diuu.bg/ispisanie
- Ръководство www.my-eportfolio.org
- Rolheiser-Bennett, C., B. Bower, L. Stevahn (2000). The portfolio organizer: Succeeding with portfolios in your classroom Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA.
- Slater, Timothy F. Portfolios. <http://serc.carleton.edu/introgeo/assessment/-portfolio.html>

ПРОГРАМИРАНЕ ЗА ДВОЙНО ИЗКЛЮЧИТЕЛНИ УЧЕНИЦИ В ПРИОБЩАВАЩА СРЕДА

Дора С. Левтерова-Гаджалова

Резюме: Главната цел на тази статия е да улесни разбирането между общите характеристики на двойно изключителните ученици и особености на програмирането за тях в приобщаваща среда.

Ключови думи: двойно изключителни ученици, програмиране, универсален дизайн, инструкционален дизайн

PROGRAMMING FOR TWICE EXCEPTIONAL CHILDREN IN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Dora S. Levterova-Gadjalova

Abstract: The general purpose of this article is to facilitate an understanding of the relationship between characteristics in common of twice exceptional students and characteristics of programming them in an inclusive environment.

Keywords: twice exceptional students, programming, universal design, instructional design

Увод

Приобщаващата среда е предизвикателство за образователното и социалното функциониране на двойно изключителните ученици. От една страна, различните проявления на специалните образователни потребности, породени от увреждането и таланта, могат да се маскират, от друга страна, идентифицирането и диагностицирането е сложно, защото не може да разчита единствено на тестово измерване и оценяване. От трета страна, от изключително значение за приобщаването е коректното програмиране за постигане на ефективни резултати. Разработването на теоретични модели и получаването на резултати от психологически проучвания са важни, но без конкретно програмиране и апликация на

програмирането при двойно изключителни ученици оставят всички модели и резултати в недостатъчно смислена позиция.

Основна част

Двойно изключителни ученици са тези, които се идентифицират като надарени и таланти в различни области на изключителност (академични умения, генерални интелектуални умения, творчество, лидерство, визуални или изпълнителски изкуства) и едновременно с това се идентифицират и като притежаващи увреждане (нарушения на способността за учене, сензорни увреждания, умствена изостаналост, разстройства от аутистичния спектър, ХАДВ, физически увреждания, когнитивни увреждания). Налице са проучвания за двойно изключителни ученици с нарушения на способността за учене, физически увреждания и сензорни увреждания (Whitmore and Maker, 1985; Baum, 1990; Brody & Mills, 1997), с разстройства от аутистичния спектър, ХАДВ и емоционални разстройства (Neihart, 2002; Lovecky, 2004; Webb et al., 2001). Демонстрира се своеобразна коморбидност, включваща симптоматика от двата крайни полюса на нормата. За талантивите ученици с увреждания най-често се използват термините „twice exceptional“ (двойно изключителни) или „2e“ ученици. Важно е да се уточни и приеме, че увреждането съществува съвместно с надареността или таланта.

Двойно изключителните ученици притежават уникални характеристики и определено може да се твърди, че те са отделна популация, отделна категория. Към уникалните общи характеристики на талантивите ученици с увреждания могат да се отнесат: развитие на компенсаторни умения, изключителна памет, проблеми със съсредоточаването и концентрацията на вниманието, възможни трудности при работа с абстракции, но в същото време демонстриран интерес и предпочитание към абстрактни понятия и абстрактни идеи, възможни лимитирани постижения, които се дължат на темпото на работа, повишена чувствителност към провал или несправедливост, бедни четивни и математически умения, проблеми с правописа и с почерка, трудности с вербалното изразяване, липса на организационни умения, бедна самоефективност и самочувствие, ограничен капацитет за социални взаимодействия, впечатляващ репертоар от знания, широки академични умения, изключителни умения за решаване на проблеми, бързо схващане на идеите, възможност за планиране и изпълнение на дъл-

госрочни цели, по-голяма зрялост, отколкото при връстниците, добро чувство за хумор, наличие на устойчивост, търпение, любопитство, прозрение, вътрешна мотивация за постижение, самокритичност и перфекционизъм, когнитивно развитие, което не може и може да не се основава на пряк опит, интерес към детайли и към разширена информация на предлаганото учебно съдържание, нелинейни стилове на учене, желание за създаване на оригинални продукти и креативност в намирането на алтернативни начини за комуникация и при изпълняване на задачи, ангажираност със задачи в областите на интереси и талант, идентификация с други хора, които имат подобни интереси и талант (VanTassel-Baska, 1992; Reis, Neu & McGuire, 1995; Cline и Schwartz, 1999; Whitmore & Maker, 1985; Willar-Holt, 1999).

Категорията е хетерогенна и включва множество субгрупи. Често надареността или талантят и увреждането се маскират взаимно и идентифицирането е трудно или некоректно. Webb (2006) отбелязва, че за тази категория са чести поведенческите проблеми, които създават трудни ситуации в ежедневието. Затова учениците често са етикетирани като „лоши деца“. Образователните стереотипи често извеждат и етикети за двойно изключителните ученици като „неуспяващи“, „немотивирани“, „мързеливи“, „изоставащи“.

Както за надарените и талантливи ученици, така и за двойно изключителните ученици като теоретичен фундамент са приложими теорията за множествената интелигентност на Gardner; теорията за емоционалната интелигентност на Goleman (1995); триринговата теория на Renzulli (1998); петоъгълната имплицитна теория на Sternberg и Zhang (1995); моделите за творчество на Csikszentmihalyi (1988, 1990, 1996, 1999), Csikszentmihalyi и Wolfe (2000), системният модел за творчество на Henry (2006) и др. Теориите на Gardner и Goleman са по-популярни, но и другите теоретични модели са приложими в приобщаващата образователна среда. Безспорно значими са теориите за психическото развитие при увреждания/нарушения на Виготски (1934), на Fakouri (1999), на Blake и Pope (2008), на Shakespeare и Watson (2001), Oliver (2009), теориите за етикетирането и др.

В процеса на програмиране за двойно изключителните ученици в приобщаваща среда е важна апликацията на ясни показатели за различаване на творчески модели от доброто научаване. Според показателите, изведени от Runco (1999); Baer & Kaufman (2006); Stenberg &

Grigorenko (2007); Kaufman & Stenberg (2006, 2010), креативните хора обикновено:

- търсят начини да видят проблемите, които други хората не търсят,
- поемат рискове, които другите хора се страхуват да предприемат,
- имат смелостта да не се поддават на общественото мнение и да се застъпват за собствените си убеждения,
- стремят се да преодоляват препятствия и бариери, както и да търсят ефективни решения на проблемите,
- поемат предизвикателства според своите разбирания, но не изоставят извършването на други дейности.

Програмирането за двойно изключителните ученици е необходимо да се осъществява в екип, който може да бъде структуриран съобразно с Наредба №1/2009. Екипът ще разработи индивидуални стратегии, които ще са свързани със състоянието и потенциала на ученика, уточняване на универсалния дизайн на обучението, подкрепа на терапевтичните стратегии и индивидуалния план, идентифициране на обучителния капацитет, прецизиране на системните инструкции, избор и включване на психологически техники за формиране на компетентност и за психологическо благополучие.

При програмирането за двойно изключителни ученици е необходимо да се отчитат физическото и психическото развитие на ученика и акселерацията; обучителният профил; степента на развитие на уменията за креативно мислене; нивото на социална компетентност; афективното ръководство от страна на специалисти и родители; консултативната дейност и апликацията на универсалния и инструкционния дизайн. Съобразяването с тези аспекти на развитие и учене ще повиши мотивацията, самоопределянето и Аз-ефективността на двойно изключителните ученици, както и ще допринесе за развитието на таланта, независимо и въпреки притежаването на увреждане.

Предубеденият читател ще възрази и ще каже, че и сега има талантлив ученици с увреждания, и дори може да посочи конкретни имена. Но това са таланти, които са получили своето признание. По-значима е работата с потенциално двойно изключителни ученици, които не са идентифицирани и за тях не е реализирано програмиране в приобщаваща среда.

Индивидуалното програмиране е особено важно в случаите, в които:

– увреждането/нарушението и талантът се препокриват и някои специфики, свързани с индивидуалното развитие на таланта, се приемат за неспецифична проява на увреждането и талантът се игнорира;

– увреждането/нарушението и талантът все още не са идентифицирани като съвместно съществуващи;

– увреждането/нарушението и талантът се приемат за успоредно съществуващи, но се negliжира терапевтичната дейност за увреждането и се толерират само дейности, свързани с развитието на таланта.

Ефективното програмиране изисква съобразяване с процесите на приобщаване както в класната стая, така и в цялостния контекст на функциониране на двойно изключителните ученици. В този план екипът от специалисти, който извършва програмирането, е необходимо да познава концепцията за приобщаване, която в оригиналния вариант се представя чрез индекса на приобщаване. Индексът за приобщаване е разработен от Т. Booth и М. Ainscow (2002). Индексът за приобщаване представя цялостната философия на приобщаването на различните ученици. Освен значението на приобщаването индексът представя индикатори, анализ на материали и ресурси за приобщаване в практиката.

Програмиране за двойно изключителните ученици изисква отговор на въпросите „Какво ученикът може да прави? Какво не може да прави? Какво всъщност прави?“ в ежедневно си образователно и социално функциониране. За да е резултативно програмирането, трябва да включат и отговорите на въпросите „Какво иска ученикът? От какво се нуждае ученикът? За какво има желания?“. Чрез отговорите на тези въпроси могат да се установят силните и слабите страни на ученика. Фактът, че ученикът е с увреждане, дори вероятно увреждане или нарушение, предопределя автоматично необходимост от специални приобщаващи мерки. В приобщаващото образование не трябва да се достига до унификация, а е необходимо да се съхраняват различните темпове и стилове на учене, способности, опит, желания и изисквания.

Запазването на различията е възможно само при познаване на силните и слабите им страни и толериране и насърчаване на силните страни. В този контекст при програмирането за двойно изключителни ученици в приобщаваща среда са важни теоретичните знания и практическата подготовка, свързани с идентифициране, оценяване и диагностика на силните страни на всеки ученик независимо от различието, което притежава. Казусите, които се проявяват в случаите, в които при манифестирано различие с негативен знак (увреждане или уста-

новени специални образователни потребности) се съпътстват с епизодично демонстрирани заложби или дарба, е важно да се отчитат при програмирането. Необходима е специална подготовка на учителите в приобщаваща среда за работа с двойно изключителните ученици. В тази подготовка следва да се застъпят знания и умения за идентифициране не само на академични характеристики и постижения на учениците, но и за идентифициране на мотивационни и креативни характеристики при спазване на принципите за индивидуалност и уникалност. Няма двама еднакви ученици, всеки ученик е уникален според личността си и притежава различни специални образователни потребности, различни силни страни и уникални възможности.

Дори и най-съвършеното идентифициране не е достатъчно. В процесите на идентифициране, диагностика и програмиране е необходимо да се фокусира вниманието към метакогнициите, метафункции и метапреживявания. Метапознанието за двойно изключителните ученици е необходимо да се диференцира към декларативните, процедурните и условните знания; към ексекутивните функции, като планиране, мониторинг на собствената дейност, оценката на процеса, продукта и резултата от собствената дейност, както и оценка и преоценка на използваните стратегии, техники и модели на осъществяване на дейността. Процесът на програмиране продължава с апликирането на нови педагогически стратегии за приобщаване съобразно с учебното съдържание. Към стратегиите за индивидуално програмиране се отнасят: универсалният дизайн, инструкционалният дизайн, дизайнът на индивидуалната програма, приобщаващият дизайн за работа със семейството и общността, планът за апликация на разработените дизайни.

Универсалният дизайн предполага индивидуалното програмиране с включено разработване на инструкции, адаптация на учебния план и учебното съдържание, съобразяване с предпочитанията на учениците. Този глобален модел на дизайн се базира на ученическите интереси, готовност и желания, както и на персоналният учебен профил. Обособяват се когнитивни и метакогнитивни стратегии. Когнитивните стратегии подпомагат учениците при формиране на умения за учене и за развитие на творческите заложби и таланти. Метакогнитивните стратегии асистират на учениците да изграждат адекватна самооценка, самоефективност и саморегулация на поведението.

Инструкционалният дизайн обхваща различни видове инструкции: диференциални, директни и системни (отнасят се за определени времеви периоди – ден, седмица, месец); стратегически инструкции (подпомагат учениците за развитие на саморегулацията на тяхното

поведение, мотивацията и ученето); експлицитни инструкции (учениците научават как, защо, къде и кога да използват специфични стратегии, за да преодолеят дефицитите си и да контролират собствените си ресурси, които са значими за реализация на отделни дейности и продукция).

Според Deschler and Schumaker (1993) стратегическият инструкционален модел е осемстъпков интерактивен процес, който се ръководи от учителя. Осемте етапа се прилагат съобразно с потребностите на ученика и на изискванията на задачите. Стъпките са следните: (1) предварителен тест, който идентифицира потребностите от обучение на ученика и избор на подходяща стратегия за изпълнение на задачите; (2) въвеждане на новата стратегия с алгоритъма от стъпки, който се описва вербално и/или чрез мнемотехники, мозъчна атака, онагледяване за подкрепа на запамяването; (3) моделиране на обучителна стратегия, като е необходимо ученикът да разбере процеса, да разказва или мисли на глас по време на изпълнение на стратегията; (4) репетиране на стъпките на стратегията с ученика с предоставяне на насоки, докато запомни стъпките в алгоритъма; осигуряване на подсказки и макет за подпомагане на ученика за самостоятелно използване на стратегията; (5) осигуряване на време на ученика за практика и обратна връзка – двойно изключителните ученици често овладяват съдържанието с по-малко практика, отколкото другите ученици; понякога могат бързо да разберат стъпките, но не могат да ги запомнят и е възможно да се нуждаят от повече практика; (6) ръководство от страна на учителя чрез вербално ръководство или от допълнителни словесни, визуални или слухови опори за запомняне на последователността; (7) използване на посттестове за определяне на успешното научаване или за прилагане на нова стратегия; (8) обобщаване, което се извършва едва когато ученикът знае къде, кога, защо и как да се използва дадена стратегия. Алгоритъмът се прилага детайлно и по време на преминаването през отделните стъпки се правят тренировки за автоматизиране, за да е приложим гъвкаво и плавно в различен средови контекст, в разнообразни учебни ситуации и според потребностите на учениците.

Bisland (2004) установява, че двойно изключителните ученици имат полза от инструкционалните стратегии по отношение на проблемите в запамяването, организацията и планирането и писменото изразяване. Двойно изключителните ученици могат да задават многократно въпроса „защо“, не да изпълняват, защото така е уместно, не за

да могат да се противопоставят на ученето, преподаването и оценяването, а за да разберат същност, последователност или необходимост.

Други популярни инструкционални стратегии са предложени от Ellis (1993): LINKS (стратегия за повишаване на уменията за водене на записки: слушане, идентифициране и отбелязване на ключови думи, комплектуване на получената информация) и DEFENDS (стратегия за писмени инструкции: вземане на решение за целите и темата, определяне на основните идеи и информация, подреждане на основните идеи и информацията, акцент на темата в първото изречение, определяне на подкрепящи точки, извеждане на завършено послание в последното изречение, отстраняване на грешки чрез редактиране, определяне на смисъл, яснота, правописни и пунктуационни грешки, проби на инструкциите чрез копия, последен контрол за грешки).

Според Deschler и Schumaker (1993) е необходимо да се намери инструкционален баланс между съдържание и стратегически инструкции. Инструкционалният дизайн не е ново и уникално образователно предизвикателство, но учителите на двойно изключителните ученици могат успешно да го прилагат за повишаване на постиженията на учениците, като диференцират учебните програми, учебното съдържание, изпълнението на задачите, измерването на постиженията и оценяването.

Съобразно с универсалния и инструкционалният дизайн конструирането на индивидуалната програма за двойно изключителните ученици е по-лесно. Нейното структуриране се реализира съобразно с модела на програмата, зададен в Наредба № 1/2009. Този елемент от програмирането се осъществява успешно за ученици със специални образователни потребности, но е необходимо да се апликира и за двойно изключителните ученици, като се зложат дейности съобразно с потребностите за развитие на таланта.

Сравнително слабо разработен е приобщаващият дизайн за работа със семейството и общността на двойно изключителните ученици. В тази насока е важно да се работи за промяна на стереотипите на общността и за разгръщане на приобщаваща среда, за развитие на доброволчество и за активно участие в дейности с двойно изключителни ученици.

Безспорно важни аспекти при програмирането за двойно изключителни ученици са както съставянето, така и следването на план за апликация на разработените дизайни в различни средови контексти и в различни ситуации на приобщаващата среда.

Изводи и предложения

Програмирането за двойно изключителните ученици в приобщаваща среда чрез въвеждане на универсален и инструкционален дизайн включва стратегии, които са валидни за всички ученици. По презумпция е ясно, че за всички ученици е полезно, ако учебната програма и инструкциите са съобразени с техните силни страни и индивидуални таланти. Но без познаване на специфичната характеристичност на образователните потребности в двата полюса – отделните категории увреждания и различните таланти, както и без познаване на невропсихологическите и психологическите им особености не е възможно да се програмира и работи за образователно и социално приобщаване.

Въпреки че универсалният и инструкционалният дизайн, както и дизайнът за работа със семейството и общността изглеждат лесни за педагогическа апликация, те не биха имали резултат, ако към тях се подходи с дидактическа снизходителност. Всеки от трите вида дизайн е свързан с определени методически изисквания и условия, с конкретна последователност и нива на приложение. Всеки опит да се програмира и работи с двойно изключителни ученици без специално педагогическа и/или специално-психологическа подготовка е опит за работа по интуиция или халтура с неясен изход.

Заклучение

За програмирането за двойно изключителни ученици в приобщаваща среда за учителите е важно да познават:

– теоретичните и практическите модели, които могат да обяснят специалните образователни потребности при:

✓ различните проявления на творчество, наличието на дарба или талант независимо от увреждането,

✓ отделните категории увреждания, независимо от дарбата или таланта,

– дефицитите и силните страни на ученика с увреждане,

– различни проявления на специални образователни потребности при отделните ученици – както тези, свързани с притежаваното увреждане, така и свързаните с откриването и поддържането на дарба или талант. Когато талантът е вече проявен, регулярният учител може само да констатира таланта или да насочи ученика към специалисти, работещи в областта на творчеството.

Изкуството на резултативната работа с двойно изключителни ученици започва от идентифициране на силните страни на ученика,

отделните прояви на творчество, продължава с откриването на дарба и развитието ѝ до достигане на талант. Откриването на дарбата или таланта, умелото съдействие за проявлението на таланта и за публичното му признание, особено при двойно изключителните ученици, е не само образователно и родителско предизвикателство, но е гарант за приемане и подкрепа на уникалните различни хора!

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский, Л. С. (1995). Проблемы дефектологии. М.: Просвещение. С.
- НАРЕДБА № 1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания.
- Baer, J. & Kaufman, J. C. (2006). Creativity research in English-speaking countries. In J. C. Kaufman, & R. J. Sternberg (Eds.) *The international handbook of creativity* (10 – 38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox (ERIC Digest, E479). Reston VA: Council for Exceptional Children.
- Bisland, A. (2004). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. *Gifted Child Today*, 27(3), 52 – 57.
- Blake, B. & Pope, T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's Theories in classrooms. *Journal of cross – Disciplinary Perspectives in Education*, 1 (1) 59 – 67.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2000, 2002, 2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, Bristol, CSIE.
- Brody, L. E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 282 – 296.
- Cline, S. & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children*. NJ: Merrill.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (325 – 339). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (190 – 212). Newbury Park, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (313 – 335). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). 'New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications for a Systems Perspective of Creativity

- in Education', in K. A. Heller, et al. (eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed. edn.; Amsterdam; Oxford: Elsevier).
- Deschler, D., J. Schumaker (1993). *Strategy Mastery by At-Risk Students: Not a Simple Matter*. *The Elementary School Journal* Volume 94, Number 2.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227 – 275.
- Fakouri, M. E. (1991). *Psychology in the Schools*. Volume 28c, Issue 1, Pages 70 – 76. Copyright © 1991 Wiley Periodicals, Inc., A Wiley Company.
- Garner, R. (1990). When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research* 60 (4): 517 – 529. doi:10.3102/00346543060004517.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books. Kaufman & Stenberg (2006, 2010).
- Henry, J. (2006). *Creative Management and Development* (3rd edn.; London: SAGE).
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley.
- Neihart, M. (2002). Delinquency in gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (eds.). *The social and emotional development of gifted children* (103 – 112). Washington, D. C.: National Association of Gifted Children.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London. Palgrave, Stalker K. and Connors C. (2007). Children's experiences of disability: pointers to a social model of childhood disability, *Disability & Society* 22, 1, 19 – 34.
- Runco, M. A. (1999). Time for Creativity. In Runco and Pritzker eds. 1999. *Encyclopedia of Creativity*. San Diego, CA: Academic.
- Shakespeare, T., and Watson, N. (2001). The Social Model of Disability: An Outdated Ideology? *Exploring Theories and Expanding Methodologies: Research in Social Science and Disability* 2, 9 – 28.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom. *Theory Into Practice*, 43, 274 – 280.
- Sternberg, R. J. & Zhang, L. (1995, September). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, 39, 88 – 94.
- Van Tassel-Baska, J. & Baska, A. (2004). Working With Gifted Students With Special Needs: A Curriculum and Program Challenge. *Gifted Education Communicator*, 5(2), 4 – 7 & 27.
- Webb, J. T. (2001). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, oppositional defiant disorder. N. Hafenstein & F. Rainey (Eds.), *Perspectives in gifted education: Twice exceptional children* (pp. 23 – 31). Denver: Ricks Center for Gifted Children, University of Denver.

- Whitmore, J. R. & Maker, C. J. (1985). Intellectual giftedness in disabled persons. Rockville, MD: Aspen.
- <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reisneum.htm>. Reis, S. M., Neu, T. W. & McGuire, J. M. (1995). Talents in two places: Case Studies of High Ability Students With Learning Disabilities Who Have Achieved.
- <http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart13.html>. Renzulli, J. S., Three-Ring Conception of Giftedness. (1998). In Baum, S. M., Reis, S. M. & Maxfield, L. R. (Eds.). Nurturing the gifts and talents of primary grade students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10437.aspx Webb, N. (2006). Those 2e „bad kids“.
- <http://www.hoagiesgifted.net/eric/e574.htm>. Willard-Holt, C. (1999). Dual Exceptionalities.

ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА – УСЛОВИЕ ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Жана А. Янкова

***Резюме:** Образователната политика през последните години е насочена към приобщаващо образование. За включването на децата и учениците със специални образователни потребности в образователния процес важен фактор е средата. За да участва активно в обучението, са му необходими помощници, които улесняват графичните умения за писане, умения за четивна техника, математични умения, умения за ръчни технически действия, комуникативни умения, компютърни умения. За развитието на образователната среда ключов фактор е учителят, който трябва да притежава широка гама компетентности, сред които са помощните средства и технологии в обучението на деца и ученици със специални образователни потребности.*

***Ключовите думи:** професионална подготовка, помощни средства и технологии, ресурсен учител, специални образователни потребности, приобщаващо образование, ученици със специални образователни потребности*

LEARNING ENVIRONMENT AS A PREREQUISITE FOR IMPLEMENTING ASSISTIVE TECHNOLOGIES FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zhana A. Yankova

***Abstract:** Educational policies have recently focused on inclusive education. An important factor for including children and students with special educational needs in the learning process is the learning environment. In order to participate actively in learning, the SEN student requires aids to facilitate his or her literacy skills – both reading and writing, math skills, skills for manual and technical work, communication and computer skills. A key factor for the development of the learning environment is the teacher, who must possess a wide range of competencies, among which the use of assistive technologies in teaching children and students with special educational needs.*

Keywords: *professional training, assistive technologies, resource teacher, special educational needs (SEN), inclusive education, students with special educational needs*

1. Увод

Новата визия на образователния модел е свързана с търсенето на съвременни решения на актуалните задачи, насочени към европейските и световните стандарти.

Включването ни в европейската интеграция фокусира върху промяна на обществото ни към лицата със специални потребности. Приобщаването е ценен ресурс и носи ползи както за лицата със специални образователни потребности, така и за лицата без увреждания.

В този план образователни политиките са насочени към осигуряване на условия за включване не само на деца и ученици с увреждания в общообразователната среда, но към всички деца. За да отговорим на изискванията на Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания и на насоките в „Европейска стратегия за хората с увреждания за периода 2010 – 2020 г. за Европа без бариери“, насоките на Министерството на образованието и науката са за привеждане на образованието ни към европейските модели и стандарти.

За преминаването от интегрирано към приобщаващо образование е необходимо да се осигурят условия, даващи възможност на всички деца да се обучават заедно в обща класна стая и да участват заедно в извънкласните занимания, независимо от техните способности, увреждания, заболявания, етническа принадлежност, майчин език и т.н. По своята същност това е и посланието на новата конвенция.

В контекста на приобщаването средата е важен фактор за включването на децата и учениците със специални образователни потребности в детската градина и училището – „средата трябва да пасне на детето, а не детето на средата“.

Понятието „среда“ е приело функцията на учебния процес, който се е отразил в появата на термина „образователна среда“.

В тази насока Фьодорова (2009) смята, че „образователната среда представлява форма на единство на хората, формирано в резултат на съвместната им дейност в сферата на образованието. В основата на тази дейност лежат съгласуването на потребностите на участващите в нея субекти, целите и средствата за постигането им, които се формират и изобретяват от самите субекти благодарение на усвояваните от тях механизми на културата“ (П. Фьодорова, 2009, 164).

И. Баева (2012) определя „образователната среда като психолого-педагогическа реалност, съдържаща специално създадени условия за формиране на личността и също възможности за развитие, включени в социално и пространствено-предметно обкръжение, психологическата същност на което се явява съвкупност от действено-комуникативни актове и взаимоотношения на участниците в образователно-възпитателния процес. Съществуването на дадената реалност е възможно чрез система от отношения на участващите в нея субекти“ (И. Баева, 2012, 71).

Дадените определения в практико-приложен аспект биха могли да функционират, ако се допълни и уточни характерът на условията и възможностите, обезпечаващи позитивното развитие и личностното формиране на детето и ученика със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

Характеристиката на образователната среда може да бъде разглеждана и като условие, определящо психосоциалното благополучие на учащите се със специални образователни потребности, учители и родители.

При проектирането и създаването на модела за базисна подготовка на студентите от ОКС „бакалавър“ и „магистър“ за приложение на мощните средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности се ръководим от съвременните изисквания към учебния процес във висшето образование. Моделът за базисна подготовка е конструиран така, че в процеса на обучението обучаемите да получат знания за съвременните помощни средства и технологии в сферата на образованието и умения как да бъдат прилагани в обучението на децата и учениците със специални образователни потребности, включени в интегрирано обучение в детската градина и училище.

Във фокуса на университетското образование е професионалната подготовка и продължаващата квалификация на учителите, тъй като глобалните тенденции в развитието на образованието са насочени преди всичко към неговото качество, към пряката връзка между учене и реализация на пазара на труда, към учене през целия живот.

В този план професионалната подготовка на специалния педагог – ресурсен учител, и продължаващата професионална квалификация са ключов фактор в подпомагането на децата и учениците със специални потребности, включени в общообразователната среда. Изследвания проблем търсим в очертаващата се все по-ясна тенденция за хуманизация в образованието с прилагането на помощните средства и технологии за деца и ученици с увреждания в процеса на обучението им.

2. Цел и методи

Формулираният проблем ориентира към *целта* на изследването.

Целта на изследването е да се установи какво е приложението на помощните средства и технологии в процеса на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

Формулираната цел обуславя избора на съответните *методи*: теоретичен анализ и синтез в рамките на теоретичното проучване на изследвания проблем, наблюдение, експериментиране, беседа и анкетиране.

Изследването се базира на теоретико-практическите аспекти относно помощните средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности, обучаващи се интегрирано в детската градина и училище. На практика нашата мисия е всяко дете и ученик със специални образователни потребности да бъде включено в общообразователната среда и подпомогнато от ресурсен учител, психолог, логопед, учител и родител. Подкрепящата дейност, базирана на екипността, се реализира, като се акцентира върху потребността на водещия фактор – субекта ученик.

Теоретичната концепция за приложението на помощни средства и технологии в процеса на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности насочва дейността ни към планирането, подготовката и провеждането на изследването.

По своята същност този познавателен ход проследява как се въвеждат и как се прилагат помощните средства и технологии в процеса на обучението на децата и учениците със специални образователни потребности от учители в детските градини и училища, както и от ресурсни учители и родители.

3. Резултати и дискусия

От проведеното и анализирано анкетно проучване с учителската и родителската общност се очертаха следните тенденции:

- Екипите към регионалните инспекторати по образованието все още не оценяват и не препоръчват на децата и учениците помощните средства и технологии;
- Екипите за подпомагане на обучението и възпитанието на деца и ученици със специални образователни потребности в детските градини и училища оценяват и препоръчват на децата и учениците при задълбоченото оценяване на образователните потребности конкретни

помощни средства спрямо индивидуалните им потребности, които да улеснят участието им в процеса на обучение. Резултатите посочват, че това са учители и ресурсни учители, които са били на обучения за помощни средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности;

- Учителите от детските градини и училищата, които прилагат в обучението на деца със специални образователни потребности помощните средства и технологии, споделят, че те са един помощник, който улеснява децата и учениците при графичните умения за писане, уменията за четивна техника, математичните умения, уменията за ръчни технически действия, комуникативните умения, компютърните умения;

- Необходимостта от допълнителна квалификация на учителите относно помощните средства и технологии и приложението им в учебния процес;

- Родителите в голямата си част са в готовност да участват и подпомагат въвеждането и прилагането на помощните средства и технологии в обучението на децата им, защото са убедени, че ще ги направят по-независими в изпълнение на поставените задачи.

Въз основа на анализа на резултатите от анкетирането насочихме дейността си към разработването на модел за базисна подготовка за студенти от ОКС „бакалавър“ – по специална педагогика, ОКС „магистър“ – по специална педагогика – ресурсен учител, комуникативни нарушения и учебна програма за продължаваща квалификация на ресурсния учител за приложение на помощните средства и технологии в обучението на деца и ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

При проектирането и създаването на модела за базисна подготовка на студентите от ОКС „бакалавър“ и „магистър“ за приложение на помощните средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности се ръководим от съвременните изисквания към учебния процес във висшето образование. Моделът за базисна подготовка е конструиран така, че в процеса на обучението обучаемите да получат знания за съвременните помощни средства и технологии в сферата на образованието и умения как да бъдат прилагани в обучението на децата и учениците със специални образователни потребности, включени в интегрирано обучение в детската градина и училище.

Във фокуса на университетското образование е професионалната подготовка и продължаващата квалификация на учителите, тъй като глобалните тенденции в развитието на образованието са насочени преди всичко към неговото качество, към пряката връзка между учене и реализация на пазара на труда, към учене през целия живот.

От ъгъла на педагогиката съвременният учител като ключов фактор за развитието на образователната среда трябва да притежава широка гама компетенции, сред които са помощните средства и технологии в обучението на деца и ученици със специални образователни потребности. Новите реалности превръщат учителя от основен източник на знания в медиатор на тяхното овладяване. Нараства ролята му в изграждането на практически умения за пълноценно участие на бъдещите граждани в обществения процес. Професионалното развитие на учителя се определя като процес на неговото самоопределяне на социалните и професионални норми, като самореализация на неговия Аз.

Образователните политики акцентират върху развитието на професионалните компетенции на ресурсния учител след придобиване на образователно-квалификационна степен във висшите училища; професионалното развитие и продължаващата квалификация на ресурсните учители се извършва в хода на професионалната им дейност чрез придобиване на нови фундаментални знания и умения за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, интегрирано обучение, приобщаващо образование, подкрепяща среда, помощни средства и технологии в образованието за деца и ученици със специални потребности (Янкова, Ж., 2012).

В този аспект са и мерките, посочени в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 г. за постигане на „всеобхватно, достъпно и качествено образование и обучение в училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка“, като синхронизира политиките по отношение на подготовката, продължаващата квалификация и професионалното развитие на педагогическите кадри и е във връзка с нормативната, институционалната и социалната база на образователната система (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020).

В този план Михайлов (1996) определя продължаващата квалификация като „естествено продължение на базовата подготовка на учителите в условията на непрекъснатото образование“ (Михайлов, М., 1996).

От ъгъла на обучението Катански (2005) посочва две цели за повишаване на квалификацията на педагогическите кадри, а те са в:

- осигуряване на съответствие между равнището на професионална компетентност на педагогическите кадри и потребностите и изискванията на образователната система;
- задоволяване на индивидуалните потребности на педагогическите кадри от професионално-квалификационно развитие (Катански, Ч., 2005).

Актуалността на изследвания проблем търсим в продължаващата квалификация на ресурсните учители, за да могат да отговорят на съвременните изисквания на интегрираното обучение и приобщаващото образование, за приложение на помощните средства и технологии в процеса на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности е необходимо да повишават квалификацията си, а това се осъществява чрез обучения за неформално и самостоятелно учене (Янкова, Ж. Атанасова, 2013).

При разработването на учебната програма за продължаваща квалификация се ръководим от проучването и анализирането на потребностите от обучение за помощни средства и технологии от ресурсните учители, подпомагащи деца и ученици със специални потребности в детската градина и училище. За да се отговори на интересите и очакванията на ресурсните учители, е необходимо да се познават техните образователни потребности. А когато става въпрос за усъвършенстване в професията, е добре да се познават и потребностите на работното място.

Необходимостта от анализа на образователните потребности на учащите е свързан с установяване на знания и умения, от които те се нуждаят във връзка с конкретни цели. Анализът на потребностите от учене е свързан по-скоро с индивидуалното развитие на ресурсния учител, но и с личните му потребности като учащ. Акцентира се върху потребностите на учащия се – ресурсен учител. Важен етап от изработването на учебната програма за обучение според Гюрова (2011) е оценяването на потребностите от обучение, за да може да се отговори на въпросите *кой, какво, кога, къде, защо* и *как*.

Учебната програма за обучение и развитие е съобразена с предложените от Miller (по Гюрова) етапи:

- Оценяване на потребностите;
- Определяне на целите на обучението;
- Дизайн (планиране) на обучението и развитието;

- Прилагане на програмата;
- Оценяване на програмата от участниците в обучението (Гюрова, В., 2011).

В контекста на изложеното по-горе ще представим модула „Нискотехнологични помощни средства“ от учебната програма за продължаваща квалификация на ресурсния учител.

Участниците в обучението се запознават с целта на обучението, класификацията, определенията за помощните средства и технологии, с нискотехнологични помощни средства спрямо функционалните затруднения и уменията, развивани в образователния процес.

В настоящата разработка ще представим само някои нискотехнологични помощни средства, прилагани в процеса на обучението, като: графични умения за писане; умения за четивна техника; математични умения (геометрия, аритметични умения).

Обучаваните се запознават с нискотехнологичните помощни средства – *графични умения за писане*. Децата и учениците, които имат затруднения в графичните умения за писане, е добре да ползват **уплътнители** за химикалки, моливи и четки за рисуване, а това са деца и ученици със затруднена фина моторика, диспраксия, дислексия и обучителни затруднения.



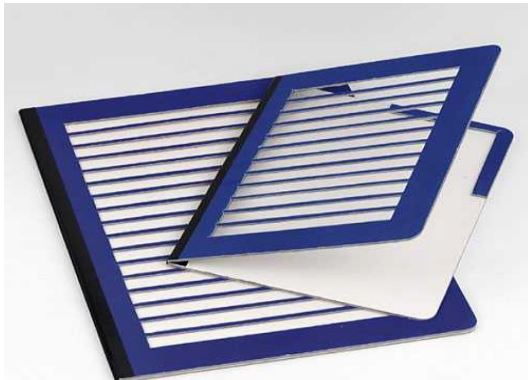
Детето или ученикът се оценява спрямо потребностите му от това помощно средство. Кой от уплътнителите е най-подходящ и кой би улеснил графичните умения за писане? Уплътнителите са с различна форма и големина, за дясна и за лява ръка. Ергономичността им подобрява контрола, редуцира напрежението при писане

и захващане, което се среща при ползването на стандартните средства за писане. Уплътнителят се поставя върху стандартна химикалка, молив или четка за рисуване, за да се осигури стабилно захващане на основата.

Децата и учениците, които имат нарушена фина моторика, е добре да използват **адаптирани средства за писане**, защото чрез тях се намалява напрежението при писането и проблемът при захващането на молива или химикала.



Добър помощник е **адаптираният химикал „Ево-пен“** за деца и ученици със затруднена фина моторика, диспраксия, слаба координация, ХАДВ, Даун синдром, умствена изостаналост и специфични нарушения на способността за учене (дислексия, дисграфия). Ергономичната му форма подобрява контрола. Захващането на химикала е устойчиво и чувствително се намалява умората при писане.



Деца и ученици, които имат зрително увреждане, моторна диспраксия и обучителни трудности, имат проблем с писането. За да улесним писането, им се препоръчва да ползват **ограничител за писане**. Този помощник засилва усещането за писане в редове и улеснява възприемането на пространството за писане.

Добър помощник за писането са **адаптираните средства с тежест**.



Деца с хипочувствителност имат затруднения да ползват стандартните средства за писане, затова им се препоръчва при оценяването да ползват държачи и химикали с добавена тежест, тъй като добавената тежест стабилизира и подобрява контрола при писане. Предлагат се модели с фиксирана тежест, както и такива, на които тежестта може да бъде контролирана според индивидуалните потребности на ползвателя.

Адаптираните средства за писане с тежест са подходящи за деца със затруднена фина моторика и тремор, както и деца от аутистичния спектър, които имат хипочувствителност.

От помощниците, които **подпомагат четивната техника**, се спираме на нискотехнологични помощни средства, които улесняват

деца и ученици със зрителни увреждания, дислексия, сензорна дезинтеграция, обучителни затруднения, умствена изостаналост. Това са прозорчетата за четене с цветен филтър, увеличителните лупи, маркер за текст, печатни материали с едър или алтернативен шрифт, линии за проследяване на текста или усилване на контраста и карти със „срички“, с „рими“ и с „идиоми“.



Много добър помощник за четене е **тракерът, проследяваща линия за четене**. Иновационният дизайн на помощника улеснява правилното проследяване на предстоящите срички и думи в реда. Помощникът насърчава правилната посока на четене от ляво надясно и фокусира погледа върху предстоящите думи в реда.

Нискотехнологични помощни средства, които подпомагат **математични умения**, са: линия с едър шрифт; пергели с алтернативно захващане; геоборд, печатни материали с едър шрифт и комплект от транспортери и линии за деца и ученици със зрително увреждане, тематически сладолед, геометрични миниформи.



Добър помощник по **геометрия** за ученици със зрителни увреждания, умствена изостаналост и дислексия е **геобордът**.

Геобордът е практическо помагало по геометрия, което прави концепцията за форми, ъгли, измерване, площ и периметър лесни и забавни за разбиране от деца със специални образователни потребности. От едната страна на геоборда има мрежа от релефни точки. Освен стандартни правоъгълници, квадрати и триъгълници от тази страна на геоборда може да се използва въображението за създаването на картини от геометрични форми. От другата страна на геоборда има релефна изометрична мрежа с разположени в кръг около централната релефна точка точки на всеки 15 градуса, чрез която може да се работи за разбирането на понятията триъгълник, градуси и дроби (www.alterco.bg).

Ресурсните учители в заключителната оценка от обучението споделят необходимостта от прилагането на нискотехнологичните помощни средства в образователния процес, които ще улеснят пълноценното и равноправно участие на детето и ученика със специални образователни потребности в детската градина и училището.

4. Заключение

В контекста на изложеното може да се посочи, че прилагането на помощните средства и технологии дава възможност на децата и учениците със специални образователни потребности да контролират и да взаимодействат със средата, да общуват със семейство, учители, съученици, както и да станат независими и пълноценни граждани. Разбира се, тези резултати не могат да бъдат постигнати само с използването на помощни технологии, ако липсва образователната среда, при наличието на която те могат ефективно да помогнат на децата и учениците със специални образователни потребности.

ЛИТЕРАТУРА

- Баева, И. А. (2012). Психологическая безопасность образовательной среды как фактор обеспечения психосоциального благополучия педагога. Психология и школа, М., 2.
- Гюрова, В. (2011). Анализ на потребностите от обучение на работната сила. Годишник на СУ, том 104.
- Катански, Ч. (2005). Европейски приоритети в българския контекст. „Веда Словена“, С.
- Михайлов, М. (1996). Професията учител, ЦИУУ, С.
- Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020, 2014.
- Янкова, Ж. (2012). Квалификация и социално благополучие специално-го педагога, работящего с вспомогательными средствами и технологиями для детей с особыми образовательными потребностями. Психология и школа, Москва.
- Янкова, Жана Атанасова (2013). От интегрирано обучение към приобщаващо образование на деца и ученици със специални образователни потребности. – В: Сб. Приобщаващо образование (сборник с научни доклади), Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.

www.alterco.bg

ПРОФЕСИЯТА РЕСУРСЕН УЧИТЕЛ – УСЛОВИЕ ЗА КАЧЕСТВО НА ИНТЕГРИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Иван В. Тричков

Резюме: Интеграцията и приобщаващото образование стоят в центъра на вниманието на обществото като процеси на обучение и развитие на децата и учениците със специални образователни потребности. Това е свързано не само с особена актуалност на проблематиката, но и с необходимостта от значително разширяване на интеграцията в България като закономерен етап от развитието на специалното образование. Тук се появява и необходимостта от налагането на една сравнително нова професия – професията ресурсен учител.

Ключови думи: интеграция, ресурсни учители, деца, специални образователни потребности

RESOURCE TEACHER PROFESSION – CONDITION FOR THE QUALITY OF INTEGRATED EDUCATION

Ivan V. Trichkov

Abstract: Integration and inclusive education are in the limelight of society as processes of education and development of children and pupils with special educational needs. This is involved not only with the special background, but also with the necessity for significant development of integration in Bulgaria as a logical step in the development of special education. Here also emerges the need for imposition of a relatively new profession – the profession of resource teachers.

Keywords: Integration, resource teachers, children, special educational needs

Въведение

Във всяко едно общество съществува група от хора, чиито статус и възможности са по-различни от тези на останалите. Тези хора се нуждаят от по-различни условия, за да успеят. Днес интегрираното обучение се явява не просто авантюра, а световна тенденция в образованието. Интеграцията се явява закономерен етап от развитието на системата на специалното образование. Това изисква промени в обра-

зователната ни политика, обхващаща всички образователни институции, семейството, обществото. Дълги години децата със специални образователни потребности (СОП) са били обучавани изолирано в затворени общности, помощни училища и центрове, далеч от своите връстници в норма. Този период на изолация вече отминава и е време те да получат достойно и качествено образование. Една от най-важните заслуги за развитието и интеграцията на тези лица се полага на така наречените ресурсни учители.

Теоретичен анализ и дискусия

Един от основните приоритети на специалното образование е свързан с интеграцията и приобщаването на децата и учениците със специални образователни потребности. Интеграцията се свързва с процеса социализация. В контекста на интегрираното обучение включването, социализацията и адаптацията може да се разглеждат като процеси на приспособяване на детската личност в условията на детската градина и училището, а социалната адаптация е процес на активно приспособяване към изменящата се среда с помощта на различни социални средства (Атанасова, 2011). Социализацията и включването обхващат процесите на обучение, възпитание и приобщаване към социума. Те позволяват на децата и учениците със специални образователни потребности да участват в социалния живот на детската градина, на училището, на обществото. Това е така, защото социализацията на личността започва от най-ранна детска възраст и продължава през целия живот (Атанасова, 2011). Факт е, че проблемът с интеграцията на децата и учениците със специални потребности винаги е бил актуален, и това създава предпоставка за постоянното му качествено трансформиране с цел подобряване качеството на работа с тях. Оказва се обаче, че по-голямата част от училищните администратори и общообразователните учители имат недостатъчно или никакво обучение, свързано с интеграцията и обучението на деца и ученици с увреждания. С оглед на нарастващата популация на такъв контингент деца това се очертава като сериозен минус на образователната ни система. Масовият учител би трябвало да може да включва активно децата със СОП в живота на класа, да им възлага задачи, съобразени с техните способности, да не позволява те да се чувстват различни и странни. Учителят е този, който трябва да създаде позитивни нагласи на всички ученици, позитивен социален климат за адекватна комуникация, за да стимулира тяхното развитие и потенциала им за самоак-

туализация, да изгради култура на толерантност. Това би могло да се осъществи в една приобщаваща класна стая, в която се прилагат разнообразни методи и техники на работа (Атанасова, 2011). Много млади колеги все още не се справят или изпитват сериозни трудности при работата с ученици с увреждания, заявяват, че се чувстват несигурни, не са запознати много добре с проблемите на децата и не знаят как да процедурат с тях в определени ситуации. Също така от тях идва и признанието, че това води до определени нагласи и допълнително подхранва битуващите предразсъдъци в обществото към децата със специални потребности. Житейските предразсъдъци, когато са пренесени в образователната среда, могат да предизвикат дискриминация и/или снизходителност в учебния процес и в неформалните отношения. Елиминирането на предразсъдъците и стереотипите е възможно чрез постоянно формиране и поддържане на функциониращо социално компетентно поведение. Социалното приемане на лицата с нарушения е важен конструкт в релациите за разбиране на различните. Според специалистите, докато няма ясно разпознаване на приемането на уврежданията като персонална характеристика, то защитаването на хората с нарушения ще е сложно и объркано в контекста на тяхната идентичност и техния живот. Стигмата и нагласата се проявяват към лица – към всички, за които общността е въвела неблагоприятен етикет. Нагласата към лицата с нарушения се явява дискриминиращ елемент. Този дискриминиращ елемент винаги представлява знак, белег, който се обозначава с абнормност, аномалност. Натоварен е с предубеждения, предразсъдъци и фобийни нагласи. В този смисъл стигмата и нагласата към различните често води до маргинализация. Стигматизираните групи от своя страна често са обект на сегрегация и/или насилие. Подвластните на стереотипи и нагласи хора са склонни към стигматизиращо поведение спрямо определени групи на „различните“ хора. Когато са налице придобити и развити умения на общообразователните учители за работа с деца и ученици със специални образователни потребности, това помага много за тяхната интеграция и социализация. Въпреки това основната роля в интегрираното обучение играят така наречените ресурсни учители (специални педагози). Без тях интеграцията би била немислима. Те са един нов тип учител, който задължително трябва да има много добра професионална подготовка за работа с определена категория деца. Тези специалисти трябва да се интересуват и от общообразователната подготовка в обикновеното училище, и от специалните образователни потребности на децата. Ресурсният учител има три основни функции – подпомагане на

интегрирания ученик, подпомагане на масовия учител, подпомагане на родителите. Той има особена роля, неговата задача е да осигури всички етапи на социализацията на детето в класа на масовото училище, като съумее да окаже на ученика и на преподавателите му по учебните предмети максимална помощ. Всъщност неговата роля е свързана с максималното възможно компенсиране на щетите от увреждането в процеса на социализацията. Това означава в професионален и личностен план, че изискването за работа в екип с преподавателите и специалистите има огромно значение за постигането на реални резултати. Такъв тип поведение изисква и индивидуална нагласа, и конкретни професионални умения, както и обща и специална подготовка. Едновременно с това ресурсният учител трябва да има нагласата да проявява толерантност и разбиране към специфичните проблеми на семействата на децата, като същевременно в максимална степен отстоява интересите им по отношение на обучението (Тричков, 2014). Той трябва да може да съветва родителите как да бъдат полезни в подготовката на уроците и домашните упражнения, как да подготвят специални материали за по-добро разбиране на учебния материал, като например специални таблици, схеми според нуждите на ученика.

Наличието на ресурсни учители е едно от условията, които трябва да са налице за обезпечаването на социалната приемливост на различните деца. Тези учители спомагат за това обществото да разбере и да приеме идеите на интегрираното и включващото образование, да разбере, че хуманността на едно общество се определя от отношението му към по-слабите и различните. Тяхната работа помага за това децата с увреждания да реализират своите потребности и желания. Гарантират спазването на правото на качествено образование. По време на изграждането на професионалната си кариера ресурсните учители са отговорни за голям брой деца с различни по степен и по вид увреждания. Това предполага индивидуална работа с всяко дете по индивидуални образователни програми, изискващи различни умения и средства. Задълженията на ресурсния учител, свързани с подпомагането на ученика, са главно няколко: помага в обучението и социализацията на деца и ученици със специални потребности, приети в масови училища; подготвя ученика за интеграция и социализация; помага на децата и учениците, попаднали в обикновения клас, да се адаптират в заобикалящата ги среда и подготвя класа за реалното им приемане; наставлява ученика за справяне с типичните проблеми по отделните образователни дисциплини; снабдява детето с необходими за обучението помощни средства и технологии – специално оборудване,

специални учебници и др.; оказва помощ в професионалното ориентирание на ученика и заедно с родителите и ръководството на масовото училище разработва индивидуален план за професионална подготовка; организира и активно участва в диагностичното оценяване на детето с нарушение; при необходимост той разширява сферата за обслужване на детето; участва в създаване на среда за подкрепа на интегрираното обучение. Ресурсните учители са затрупани с изключително голямо количество документация за децата, с която трябва да работят. В крайна сметка документацията е толкова много, че времето на ресурсния учител, което преминава в занимаване с бумашина, е почти толкова, колкото и работата му със самото дете. В един момент това ни кара да се замислим дали детето е по-важно, или самата документация за него. Сивакова (2012) отбелязва, че осигуряването на ресурсни учители е свързано с редица трудности, като например: желаещите да се занимават с тази професия са твърде малко, също така и недобротото обезпечаване на тази професия въздейства силно демотивиращо. Тук е мястото да се отбележи липсата на признателност към тази доста обременяваща и изискваща здрава психика професия. В България тя е все още недооценена и продължава да се бори за своето утвърждаване в образователната система. Налице е липса на подкрепа както от държавата, така и от самото общество, от общообразователните учители, а понякога и от самите родители. Липсата на сътрудничество между масовия учител, родителя и ресурсния учител понякога е съвсем явна. Липсата на признателност много добре проличава от отношението, статуса и ниската финансова подкрепа на тази професия. Този проблем явно не се отнася само за България, защото различни световни статистики показват, че приблизително 50% от реализиралите се ресурсни учители се отказват преди 5-ата година от започване на работа. Това може би се дължи и на факта, че професията е доста натоварваща и стресираща – все пак никак не е лесно да се работи с деца, особено ако те притежават някакви увреждания. За да има авторитет професията ресурсен учител и за да се утвърди, в бъдещето трябва да се повишава съдържателното ниво на качество при постоянна квалификация на специалните педагози. Както отбелязва Левтерова (2009), „когато се наблюдават ситуации за ресурсни учители да се назначават не специалисти специални педагози, а учители с удостоверения за изкарани квалификации за ресурсни учители по проекти и обучението на които е било едва 300 часа (за сравнение – обучението за ОКС „бакалавър“ е в границите на 2200 – 3000 часа), това оказва влияние върху статуса на професията“. Без да се подценява педагоги-

ческият опит на завършилите курсове по проект, дори само количественото прецизиране на качеството на полученото образование поставя категорично въпроса за качеството на интегрираното образование при подобен ценз.

Разбира се, екипът от специалисти, които работят с интегрираните ученици, е доста по-голям. Освен ресурсни учители той включва още психолози, педагози, логопеди, социални работници, директори и т. н., от които зависят резултатите в обучението и включването на лицата със специални потребности. Всички те трябва да са мотивирани да работят в синхрон и да се съобразяват с индивидуалните особености и способности на всяко едно дете, за да се получи качествено образование (Сивакова, 2012). Действително висшето образование подготвя всички тези специалисти от посочените области, но важни професионални умения не са формирани при всички. Например работа в екип. Често ресурсният учител (предимно специален педагог) счита, че неговата работа е изключително уникална и педагогът от общообразователното училище не би следвало да изисква от него, да се опитва да върши част и/или неговата работа, както и обратно. В действителност екипната работа не само предполага, но и изисква реализация на специфични професионални умения, но и на съвместност, и на взаимозаменяемост, и на допълване, и на пълно разбирателство – включително и на невербално ниво на комуникация на един език, и на единно мислене и действия и т.н. (Левтерова, 2009). Екипната работа изисква и се осъществява чрез няколко основни дейности. Една от тях се свързва с консултирането на масовия учител от страна на ресурсния учител за особеностите на ученика, произтичащи от неговото увреждане. Друга се свързва с това, че двамата учители могат да обсъждат и да дискутират някои детайли по индивидуалната образователна програма на детето или пък да обсъждат методическата помощ по някои дисциплини, в които интегрираният ученик е включен. Трета се изразява в това, че ресурсният учител може да се включва в оценяването на знанията на интегрирания ученик. Също така той може да снабдява масовия учител със специализирана литература, може и да сътрудничи в отношенията с родителите. Досега практиката е показала, че ако е налице добра екипна дейност от подготвени кадри, само тогава интеграционният процес може да протича нормално и ефективно. Затова и първостепенна задача на екипа от специалисти трябва да е непрекъснатото подобряване на тяхната работа, квалификацията им и техният опит. Никой от тях не трябва да забравя, че в центъра на педагогическия процес винаги стои детето.

Към този момент е много трудно да се уточни качеството на интегрираното образование и работата на ресурсните, общообразователните учители и екипа от специалисти с децата със специални потребности. Изключително субективно е да се каже колко деца със специални потребности да бъдат в масовия клас и какви по вид да са тези потребности (как да бъдат комбинирани децата с увреждания), колко от учебните часове да се вземат от ресурсния учител и колко – от масовия, с колко деца да работи един ресурсен учител. Може ли един ресурсен учител да работи с четири деца със СОП в три училища, може ли един психолог на ресурсен център да работи с интегрираните деца от всякакви групи – и зрително затруднени, и с умствена изостаналост, и с аутистични, и с хиперактивни, и с обучителни трудности и т.н., независимо от факта, че с всяко дете работи и масов, и ресурсен учител. Всичко това поставя проблема за компетентно ориентиран модел на качеството на интегрираното образование (Левтерова, 2009). Безспорно един от най-добрите модели за качествено интегрирано образование е един ресурсен учител да работи с възможно най-малък брой деца с увреждания. Този модел е и най-люксовият, в смисъл най-скъп финансово. Това обаче би повишило качеството на образователната система и степента на хуманност на обществото, за които ще се внесе оценка и представа според това как те се грижат за различните, как признават постиженията на различните деца и как обезпечават перспективи за социалното им функциониране (Левтерова, 2009).

Заклучение

Съвременните насоки за обучение и интеграция на децата със специални образователни потребности се изразяват в постигане на високо качество на тяхното образование. Необходимо е такова образование, което да осигури възможно най-добро включване и социална интеграция на тези деца. Налагането на интегративните процеси и на професията ресурсен учител са едни от позитивните промени в образователната система. Те са необходимите индикатори, които трябва да са налице, за да говорим за качество на образованието на децата със специални потребности. В последните години се прави много в тази насока, но все пак остават много въпроси, които чакат своето решение. Качеството както на интеграцията, така и на работата на ресурсните учители предстои да бъде разработвано и решавано. Колкото по-рано се заговори за проблемите в специалното образование, толкова по-бързо ще бъдат изчистени от образователната система. Това би до-

вело и до по-висок професионализъм, а оттук – и до по-различен статут на професията ресурсен учител.

ЛИТЕРАТУРА

- Атанасова, Ж. (2011). „Социализация и интеграция на деца със специални образователни потребности“ – Сборник „Социализация“, том II. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, ISBN 978-954-423-786-8.
- Левтерова, Д. (2009). Интеграция на хора с увреждания. УИ „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-954-423-535-2.
- Сивакова, В. (2012). „Приобщаващо образование – съвременни аспекти“ – Социално благополучие, приобщаващо образование и социална интеграция – съвременни аспекти на качеството на образованието. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, ISBN 978-954-423758-5.
- Тричков, Ив. (2014). „Перспективи в развитието на специалното образование“ – Сборник „Перспективи в образованието“. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“ – Пловдив, ISBN 978-954-423-942-8.

ИГРОВА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ДЕТСКИТЕ УЧИТЕЛИ

Галена С. Иванова

Резюме: Във връзка с присъствието на игрите в живота на децата и тяхното активно използване в образователни дейности акцентът в статията е върху игровата компетентност на възпитателите. В този контекст се открояват необходимостта и възможностите за придобиване на игрова компетентност от студенти (бъдещи учители) като компонент на тяхната професионална подготовка.

Игровата компетентност се обсъжда като условие за ефективна комуникация с деца и предпоставка за ефективни образователни дейности с тях.

Ключови думи: игра, игрова компетентност

GAME COMPETENCY OF THE EDUCATORS

Galena S. Ivanova

Abstract: With reference to the widespread presence of games in the lives of children and its active use in educational activities, the article highlights the game competence of educators. In this context, stands out the need and possibilities for obtaining game competence by students (future teachers) as a component of their professional training.

Game competence is discussed as a condition for effective communication with children and a prerequisite for effective educational activities with them.

Keywords: game, game competence

I. Въведение

В теорията и практиката на европейското висше образование компетентностният подход се налага като ефективен ресурс за качествено и модерно образование и подобряване на образователните постижения в перспективата за учене, продължаващо през целия живот. Чрез компетентностната ориентация на образованието се цели обучаваните да придобият широк спектър от компетентности, за да могат

адекватно да се реализират в динамично променящата се житейска среда. Компетентностите – ключови, професионални, граждански и социални, се открояват като инструмент за личностно, професионално и социално развитие.

Проектирането на европейските приоритети в национален контекст се осъществява в поредица от документи (4, 5, 6), в които се отделя заслужено място и на компетентностите, които трябва да се развият в процеса на образование. Разграничават се две групи компетентности:

- Ключови, в които се включват преносими (основни) умения, необходими на всеки един човек във всяка една ситуация, които си взаимодействат и могат да бъдат овладявани поотделно или паралелно;
- Професионални компетентности – те се свързват с професионалните знания, умения и способности, които трябва да притежават работещите или учените/изследователите в дадена професионална област (5, с. 6).

Ключовите компетентности са важен фактор за усъвършенстване на личностното развитие, за активното гражданско и социално включване на всеки, както и повишаване на неговата мобилност и мотивация“ (5, с. 6). Без съмнение не по-малко значими са професионалните компетентности, които са предпоставка за подобряване на възможностите на всеки човек за трудова заетост, за личностното, гражданското и социалното му изграждане. Това се отнася с особена сила към професионализма на учителите, тъй като подготовката им, тяхната компетентност и непрекъснатото им професионално развитие имат силно въздействие върху качеството на образованието. По този повод в документи на ЮНЕСКО се посочва, че професионалната подготовка на учителите е решаващ момент от образователната реформа, но подготовката е достатъчна само ако е фокусирана върху спецификите в дейността на учителя (15, с. 8).

Тези постановки налагат логичния извод, че когато става въпрос за компетентността на учителя, тя трябва да се определи съобразно със спецификата на работата му и с естеството на образователните взаимодействия, които осъществява, а това от своя страна насочва вниманието към компетентностите, необходими в конкретната професионална дейност на учителя, тъй като именно в нея се откроява онова ядро от способности, което определя неговата професионалната пригодност.

Като база за извеждането на специфичните компетентности на детския учител могат да се използват и някои нормативни изисквания, очертаващи бъдещето на предучилищното образование в България. В проекта на Закон за предучилищното и училищното образование в член 53 е записано: „Предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, *отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие*“ (8, с. 15).

Посоченият текст недвусмислено показва, че всички аспекти на детското развитие се свързват с играта, която безспорно е жизнено необходима за развитие на потенциала на всяко дете, тъй като на играта и нейното организиране се основава цялостното развитие на децата от предучилищна възраст.

Оптималното развитие на играта и включването ѝ в живота на децата в условията на детската градина в голяма степен зависи от отношението на детския учител към нея. Във връзка с това Е. О. Смирнова пише: „Важно условие за формирането на играта е позицията на възрастния, неговата игрова компетентност. Това понятие е трудно да се определи, но то е базово при подготовката на детския учител... Без нужната игрова компетентност на педагога е невъзможно да се развива играта на децата. А играта е практически единствената област, където детето от предучилищна възраст може да прояви своята инициатива и творческа активност“ (10, с. 92 – 97).

По посока на последното становище са и констатациите на Международната организация за защита правата на децата за игра (*ИПА*), в чиито документи се признава значимостта на играта за децата, констатирана от много учени от различни области на знанието, и се изтъква, че в съвременното училище липсват подготвени специалисти по детска игра. В „Ръководство за прилагане на Конвенцията за правата на детето“ се припомня, че играта е „основен елемент от развитието и децата, които не играят, може да се окажат лишени от важни социални и лични умения“. Въз основа на това се предлагат варианти за активно включване на играта в самостоятелната дейност на децата и в учебно-възпитателната работа, провеждана с тях.

Този кратък преглед на публикации и документи и проучванията ни в специализираната литература дават основание да приемем, че като значим в теоретичен и практически аспект се налага проблемът с игровата компетентност на детските учители. Основанията ни за оп-

ределяне на игровата компетентност като важен компонент от професионалната подготовка на детските учители се изграждат въз основа на разбирането, че детската игра с всичките ѝ разновидности е мощно средство и необходимо условие за развитие на децата и формиране на детската личност.

Това мотивира **целта на настоящото изследване, а именно:** *разработване на концептуален модел на игровата компетентност на детския учител като основополагащ фактор за ефективно личностно и образователно взаимодействие с децата от предучилищна възраст.*

Реализирането на посочената цел намери своята конкретизация чрез решаването на следните **задачи**:

1. *На основата на теоретичен анализ и синтез на актуални концепции за компетентностите и играта да се дефинира конструктът „игрова компетентност на детския учител“ и да се създаде теоретичен модел.*
2. *Да се определи същността и съдържанието на игровата компетентност на детския учител, отнесена към характера и перспективите за развитие на специфичните детски игри, обусловени от възрастовите изменения и от социалните и образователните взаимодействия с децата.*

Метод на изследването

Теоретична и методологична база на изследването е хуманната парадигма в образованието, която се свързва с използването на хуманно-личностния, системния и компетентностния и теоретико-игровия подход.

Съобразно с посочените изследователски намерения се използва система от общонаучни и собствено педагогически методи, които взаимно се допълват, като:

- изучаване и теоретичен анализ на изследваното явление в специализираната литература;
- анализ на текущи нормативни документи, в които са отразени перспективните изисквания и тенденции за бъдещото развитие на образованието и приложението на компетентностния подход;
- изучаване и обобщаване на добър педагогически опит и практики, чрез което се анализира ефективността и творческото използване на игров подход в личностно и образователно взаимодействие с децата от предучилищна възраст.

II. Компетентност и компетенции в образованието

В теорията и практиката на европейското висше образование компетентностният подход заема водещо място. Неговото навлизане в образованието е насочено към развиване на способности за ориентирани в нови ситуации на професионалния, обществен и личния живот и предполага преориентиране на резултатите от образованието към постигане на определена компетентност и компетенции. Тази концепция генерира много надежди за повишаване на качеството на образованието, но заедно с това разкрива и много проблемни области.

В контекста на компетентностния подход се открояват две базови понятия – „компетентност“ и „компетенции“. Тяхната употреба в научната литература и нормативните документи е твърде разнопосочна и неструктурирана.

В Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот „компетентност“ се определя като доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. Или на компетентността се гледа като на постигната по-висока степен на свързаност между индивидуалните способности и социалните цели на личността.

Както може да се очаква, в научната литература становищата не са така еднопосочни. По мнението на италианския изследовател Ф. Цивели (по Н. О. Ярыгин) могат да се отделят три аспекта на разбирането за компетентност. За северноамериканците е характерно свързването на компетентностите с базовите характеристики на човека, които определят неговите високи постижения в определен вид дейност. В континентална Европа компетентността често се свързва със способностите, личностните черти и придобитите знания. Различно се обсъжда въпросът във Великобритания, където преобладава мнението, че компетентността следва да се определя като съответствие на резултатите от дейността на индивида с приетите стандарти в определената дейност (13). Компетентността се определя и като готовност на специалиста да се включи в определена дейност или като краен резултат от подготовката за бъдеща професионална дейност.

В този контекст Н. О. Ярыгин отбелязва: „Компетентност е общ оценъчен термин, означаващ способност за дейност в определена сфера. Обикновено се отнася към социално-професионалния статус на лица и характеризира равнището на разбиране, знание и учене за сложно изпълними задачи и разрешаване на проблеми“ (13).

Дж. Равен определя компетентността като „жизнен успех в социално значима област“ (7, с. 253). В този контекст той разграничава 39 вида компетентности, които нарича „мотивирани способности“. Като по-важни за „житейски успех“ можем да определим способността за самообразование, самоконтрол, критично мислене, самоувереност, настойчивост, готовност за решаване на сложни проблеми, способност за съвместна работа, персонална отговорност и др. (7, с. 281 – 296). Заедно с това той отбелязва, че компетентността е явление, състоящо се от „много компоненти, които са относително независими един от друг... някои компоненти се отнасят към когнитивната сфера, а други – към емоционалната... тези компоненти могат да се заменят едни други в качеството си на съставляващи ефективното поведение“ (7, с. 253).

Последното твърдение насочва вниманието към съставните елементи на компетентността, които често се означават като „компетенции“. Но въпреки широкото използване на понятията „компетентност“ и „компетенции“ в специализираната литература все още няма окончателно, общоприето разбиране на съдържанието им. Отчита се необходимостта от разграничаването им, за да се синтезират в структурата на компетентностния подход в образованието, а не да се смесват в една дума (14).

Въпреки че понятията „компетентност“ и „компетенции“ често се използват като синоними, в някои по-нови изследвания се разкрива разлика и в същото време съществена взаимовръзка между тях. Според М. В. Смородинова компетентността се разбира като способност на личността за самореализация в определена дейност на основата на формираните ѝ компетенции (11). В този план още по-конкретна е позицията на А. В. Хуторковски, който разглежда компетентността като резултат от овладени от субекта определени компетенции (12). Или както сполучливо обобщава С. А. Докшанин, компетентността се разбира като съвкупност от компетенции (2).

III. Модел на игрова компетентност на детския учител

Прегледът на специализираната литература дава основание да приемем, че понятието „компетентност“ отразява резултатите от обучението, докато понятието „компетенции“ определя групи способности за използване на знания, умения и проява на личностно отношение в процеса на осъществяване на определена дейност.

Теоретичното осмисляне на посочените становища съдържа евристичен потенциал за определяне на същността на концепта „игрова

компетентност“, който ни насочва към обобщението, че отношението между двете понятия е отношение между процеса и функционирането на субекта и резултата от неговата дейност. От това следва, че за да определим компетенциите на детския учител, съставлящи неговата игрова компетентност, трябва да разкрием особеностите на неговото присъствие в детската игра съобразно с нейните характеристики и развитие в предучилищната възраст.

Играта осмисля целия живот на детето, тя, както и основните потребности от хранене, здраве, безопасност и образование, е жизнено необходима за развитие на потенциала на всяко дете. В игрите детето установява игрови взаимодействия със заобикалящите го хора и овладява социални и комуникативни умения. За детето играта е средство за общуване и самоизразяване, обединяващо мисълта и действието. Тя му създава чувство за удовлетворение и успех. Играта има всепроникващо присъствие в непосредствения и вътрешен свят на децата. В нея се проявява не само отношението им към околната действителност и техния опит, но и тенденциите и закономерностите на психичното им развитие, обусловени от възрастта, половите различия и особеностите на живота и възпитанието им. Ето защо съвременното образование се стреми да развива и използва играта за обогатяване на педагогическите взаимодействия с децата и за утвърждаването ѝ като механизъм за самоорганизация и самообучение, като обобщен модел за формирането на собствената същност на детето и утвърждаването на собственото му „Аз“ в процеса на неговото самоопределение.

Заедно с това играта е и ценно педагогическо средство, позволяващо да се осъществяват ефективни педагогически взаимодействия с подрастващите, тъй като е известно, че необходимите умения се добиват по-лесно в играта, отколкото при традиционното обучение. По този начин в играта обучението се поставя в игрова рамка, всичко става игра и детето ѝ се отдава изцяло.

За подрастващите играта има висока емоционална, познавателна и социална стойност и създава условия за тяхното интензивно развитие. Тази констатация се отчита и подкрепя и от Конвенцията на ООН за правата на детето в чл. 31, ал.1, според който подходящата за възрастта на децата игра е едно от официално признатите им права. В ръководство за прилагане на Конвенцията за правата на детето в тълкувателната практика на Комитета по правата на детето се подчертава, че „достъпът до образование и правото на образование не означава само посещение на училището. Той означава също детето да има пра-

во да осмисли наученото, да подготви домашните си работи, както и да има време за игри и да бъде дете“ (9, с. 62).

Във връзка с това се настоява училището и родителските общности да работят заедно, за да се осигури баланс в живота на децата чрез предлагане и включване на децата в игри. За тази цел се препоръчва играта да бъде застъпена по-широко в учебните програми, защото децата се нуждаят от по-широка гама от възможности за игра, която може да се осигури чрез много по-голямо разнообразие от програми, пространство, специалисти, материали, които да съдействат за насърчаване на различни видове детски игри.

Редица изследвания, посветени на децата и тяхната игра, показват, че играта на децата не възниква спонтанно, а се формира в съвместната им дейност с възрастния, който му задава модели за игрово пресъздаване на действителността. Сама по себе си тази констатация откроява ролята на възрастния за обособяване и развитие на играта на детето и нейното обогатяване и насочва вниманието ни към дейността на педагозите за адекватно отношение към детската игра.

Присъствието на педагога в детската игра се отличава с особена многофункционалност, благодарение на която е възможна проявата на избирателното образователно взаимодействие и представяне на различни модели на игрово поведение в съответствие с целта и реалната игрова обстановка. Условната, творческа интерпретация на действителността в играта се постига чрез един безкрайно богат, сложен и многовариантен в конкретните си проявления игров процес, който изисква от педагога специфични умения, личностни качества и способности, сред които с особена значимост се открояват богатата обща и професионална култура, виртуозната интерактивност и силната мотивация за съвместна дейност с децата.

Това ни дава основание да приемем, че у детския учител следва да се развият три основни групи компетенции, а именно: информационни, интерактивни и мотивационни.

Информационни компетенции, които се проявяват в два аспекта: познавателен и технологичен. *Познавателният* е необходим за анализ на изискванията на игровата ситуация и адекватно игрово поведение, съобразено с игровата среда, обкръжението от партньори и характера на играта. Той включва и определено равнище на информираност на педагога относно възрастовите особености на децата и протичането на тяхната игра на всеки етап от това развитие.

Технологичният аспект отразява познаването на системата на детската игрова дейност, характеристиките на различните видове дет-

ски игри, особеностите на тяхното протичане и технологиите на формирането им в условията на детската градина.

Значението на информираността на учителя е да може да проектира знанията за играта и технологиите за формиране на игрови умения в работата си с децата, в планирането на своята работа, да създават свой собствен опит и репертоар.

Интерактивността е задължителна характеристика на игровата компетентност на детския учител, тъй като тя акцентира на чувството за принадлежност и придаване на смисъл на взаимодействието на педагога и децата в процеса на игра. **Интерактивните компетенции** обхващат особеностите на социалното поведение на педагога в играта, взаимното влияние между него и децата с цел съгласуване на техните съвместни или индивидуални действия. Важни аспекти в интерактивността са комуникацията и организацията, която детският учител осъществява. *Комуникативният аспект* на социалното поведение на педагога определя основните стратегии за взаимодействие, които той използва при ръководството на играта, и е насочен към постигане на взаимно разбиране с децата, подкрепа на тяхната активност и инициативност. *Организационният аспект* се свързва със способността на учителя да овладява детската активност и да я ориентира към основните насоки за развитие на играта в предучилищна възраст. Определяща в този аспект е позицията, която заема педагога при организиране на играта, а именно – компетентен партньор, изследовател, наблюдател, организатор, „архитект“ на образователната среда. Интерактивността между участниците, тяхното сътрудничество и взаимно обогатяващо поведение превръщат играта в едно неповторимо преживяване, основано на собствения избор и активността на участниците в конкретната ситуация.

Мотивационната компетентност отразява личностното отношение на педагога към играта, неговите мотиви за разгръщането ѝ, разбирането на ролята на играта в детския живот, разумното използване на играта и непосредственото му участие в нея. Тя е в пряка зависимост и от личностните характеристики на педагога и преди всичко от увереността му, че вложените усилия са оправдани от гледна точка на развитието на децата и собственото им професионално израстване. Мотивите са продиктувани от осъзнаването на отговорността, креативността, емпатията и толерантността към стремежа за независимост, свободно действие и изразяване на децата в процеса на игра. Особено значение има готовността на детския учител за включване в играта, за съкращаване на дистанцията с децата и заемане на партньорска позиция.

Посочените мотиви са основание за целева насоченост на дейността на детския учител, поради което целевият аспект на мотивационните компетенции се свързва с осъществяването на целенасочено педагогическо взаимодействие като единство на технология и творчество, осъществявано според актуалните научни постановки и конкретните цели на играта.

Краткият анализ на компонентите на игровата компетентност позволява да конструираме и нейния теоретичен модел, който представяме в графичен вид.

В този план структурата на игровата компетентност се свежда до три групи компетенции – информационни, интерактивни и мотивационни. Информационните компетенции се представят в информираността на педагога и познаването на характеристиките на видовете игри и спецификата на тяхното развитие и технологиите за формирането им в различните възрасти. Интерактивните се изразяват в способностите на педагога за адекватно поведение в конкретни игрови ситуации (непосредствена игра на децата, използване на играта за педагогически цели). Мотивационните се проявяват в отношението на педагога към децата и най-типичната за тях дейност – играта. Всяка една от посочените групи компетенции изисква предварителна ориентация и целенасочена координация по отношение на перспективите за развитие на играта, нивото на игровите умения на децата и смисъла на ситуацията, в която протича тяхната игра.



Фигура 1. Модел на игрова компетентност на детския учител

Представеният теоретичен модел ни позволява да *определим игровата компетентност като интегративна професионално-личностна характеристика на детските учители, включваща информационни, интерактивни и мотивационни компетенции*. В този смисъл тя се разбира като резултат, постигнат в образованието им, подготвящо ги да упражняват в единство добре структурирано познание, ценностен ангажименти и ефективни действия чрез адекватни професионални знания и умения, отнасящи се до детската игра и особеностите на нейното разгръщане.

Игровата компетентност на детските учители е важна част от професионалната им подготовка, свързана с анализирането и обобщаването на актуални научни постановки и емпирична информация относно традиционните форми на проявление на детската игра и естествените механизми на непосредствено усвояване на игров опит и култура от децата. Тази системност в работата с бъдещите учители е технологично организирана въз основа на теоретичен и емпиричен опит, пригоден за нуждите на практиката във вид на стратегии и модели на дейност, които отразяват тенденциите, системата и последователността в работата по формиране на играта и открояват перспективите за нейното усъвършенстване.

В професионалното развитие на педагозите, осъществявано в процеса на тяхното образование, формирането на игрова компетентност относно същността и особеностите на функционирането на играта в живота на човека и в педагогическия процес е начална база за успешно обогатяване и използване на играта. Тя допринася за практическо ориентиране на студентите в предстоящата им дейност, повишава тяхната самостоятелност при решаване на задачи и ориентация в ситуации, имитиращи социални и професионални проблеми. Това разкрива допълнителни възможности за повишаване на професионална компетентност като предпоставка за професионална реализация в променящата се нестабилна среда на пазара на труда.

Игровата компетентност на всеки педагог се развива със собствена динамика, която се определя както от културния контекст и характера на социалното обкръжение, така и от подготовката, информираността и нагласите, които формира в процеса на своето професионално развитие. Тя може да се разглежда и като мярка за професионалния потенциал на детския учител, и като отправна точка за конструиране на учебните програми, свързани с подготовката му.

IV. Заключение

Игровата компетентност и свободното включване на игрови елементи в професионалната дейност на педагога не противоречи на сериозността на неговия труд и деловите му качества няма да пострадат от това. Тя е израз на висок професионализъм и увереност. Когато педагозите се чувстват сигурни в своя професионализъм, те позволяват много повече свобода, различия и дори несъгласие и това стимулира познавателното и социалното развитие на обучаваните, но ако те са неуверени, отношението им към децата е сковавашо и авторитарно, а такова отношение отнема от децата тяхното самочувствие, потиска интелигентността и творчеството им и естествено, е нежелателно в съвременната детска градина. Добра илюстрация на споделеното дотук е изказаното от **Ю. Азаров** и **Азарова Л.** становище, че *„педагогическият талант – това е умениято да се съчетава играта с дълбокото проявление на Любов и Свобода“* (1).

ЛИТЕРАТУРА

- Азаров, Ю., Азарова, Л. (1997). Босоногие сократы. Как развивать детскую и педагогическую талантливость. Сп. „Дошкольное воспитание“, № 1, с. 17 – 22.
- Докшанин, С. А., А. Бредова (2012). Актуальные проблемы и перспективы развития компетентностно-ориентированного обучения: Зарубежный опыт. Вектор науки ТГУ, № 3 (10).
- Европейска квалификационна рамка за учене през целия живот (ЕКР) (2009), Европейска комисия, Люксембург: Служба за официални публикации на Европейските общности.
- Ключови компетентности. Европейска референтна рамка (2007), МОН, София, 6.
- Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2008 – 2013 г.
- Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 г.
- Равен, Джон (2002). Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва.
- Проект на Закон за предучилищното и училищното образование (2015).
- Ръководство за прилагане на Конвенцията за правата на детето, основно преработено издание, изготвено за УНИЦЕФ от Рейчъл Ходжкин и Питър Нюъл (2002).
- Смирнова, Е. О. (2013). Игра в современном дошкольном образовании, Электронный журнал „Психологическая наука и образование“ www.psyedu.ru (ISSN: 2074-5885) № 3.

- Смородинова, М. В. (2010). К вопросу о семантике понятий „компетенция“ и „компетентность“ в педагогической науке [Текст] /М. В. Смородинова // Молодой ученый, № 6, с. 324 – 326.
- Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, № 2, с. 58 – 64.
- Ярыгин, О. Н. (2010). Метаморфозы понятий „компетентность“ и „компетенция“ в русскоязычной терминологии компетентностного подхода. е-журнал „Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития“. Выпуск № 4.
- International Play Association: Promoting the Child’s Right to Play, ANNUAL REPORT 2008
- UNESCO ICT COMPETENCY FRAMEWORK FOR TEACHERS, (2011), by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, UNESCO and Microsoft 2011, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>

ДИСЦИПЛИНАТА – СПОСОБ ЗА ИЗРАЗЯВАНЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ЛЮБОВ

Елена С. Събева

Резюме: Настоящото изследване третира проблема за дисциплината в детската група на 6 – 7-годишните деца. Целта е да се разработи примерен технологичен модел за обучение в правила, основаващ се на силата на педагогическата любов. Във връзка с целта се проследяват характеристиките на дисциплината в контекста на педагогическите подходи. Проучва се и отношението на педагозите към проблема, които все още третират дисциплината като средство за наказание, а не като способ за изразяване на любовта към детето. Очаква се позитивно ориентираната технология да улесни постигането на дисциплина в детската група.

Ключови думи: дисциплина, технология, педагогическа любов

THE DISCIPLINE – MEANS OF EXPRESSING PEDAGOGICAL LOVE

Elena S. Sabeva

Abstract: This study treats the problem of discipline in the children's group of 6 – 7 year olds. The aim is to develop an exemplary technological model for training in rules, based on the strength of pedagogical love. For this purpose the characteristics of the discipline are monitored in the context of pedagogical approaches. The attitude towards the problem of the pedagogues who still treat discipline as a means of punishment but not as a means of expressing love for the child is also examined. It is expected a positive-oriented technology to facilitate the achievement of discipline in children group.

Keywords: discipline, technology, pedagogical love

Темата за дисциплината на децата е особено актуална във време на демократизиране на образованието, свързано с промяна на ценности и съответно с подходи на възпитание. Проблемът става още по-значим, когато е адресиран към детството, период, през който се изг-

раждат основите на личността и се формират всички типове отношения: субект-обектни, субект-субектни и рефлексивни.

Интересът към темата е провокиран от състоянието на педагогическата реалност в детската градина, където се наблюдават лутания и съмнения относно избора на методи за възпитаване в дисциплина. Ситуацията се усложнява и от претенциите на родителите, които често пъти залитат във възпитателни крайности.

В този контекст настоящото изследване се насочва към изработване на примерен технологичен модел за постигане на дисциплина в групата на 6 – 7-годишните деца със средствата на педагогическата любов. Поставят се следните научни въпроси:

1. Как се променят характеристиките на дисциплината в контекста на възпитателните подходи?
2. Каква е връзката на дисциплината с педагогическата любов?
3. Какво е отношението на учителите към дисциплината като възпитателен метод?
4. Как да се обучава детето на правила?

Обект на настоящото проучване е дисциплината като метод за възпитание. Предмет на проучването са хуманно-личностните измерения на дисциплината в технологичен план.

Хипотеза:

1. Предполага се, че в масовата възпитателна практика дисциплината се свързва по-скоро с авторитарния и учебно-дисциплинарният подход на педагога към детето, а не с хуманно-личностния и конструктивния.
2. Предполага се, че дисциплината придобива характеристики на позитивно действаща, когато се съчетае със силата на педагогическата любов.

Настоящото изследване ползва следните методи: педагогическо наблюдение, проучване на литература, анонимна анкета.

Критерии и показатели за изследване на отношението на педагозите към дисциплината като възпитателен метод:

1. Нагласа на педагога:
 - Дисциплината е средство за наказание;
 - Дисциплината е средство за изразяване на любовта към детето;
 - Няма мнение.
2. Познания за технологията:
 - Личен пример;
 - Учене от последствията от грешки;
 - Молба;

- Забрани;
 - Регламентирани изисквания;
 - Промяна на средата;
 - Прошка;
 - Наказание;
 - Награда;
 - Рефлексивно слушане;
 - Аз-послание;
 - Задаване на алтернативи.
3. Приоритетно прилагана технология:
- Личен пример;
 - Учене от последствията от грешки;
 - Молба;
 - Забрани;
 - Регламентирани изисквания;
 - Промяна на средата;
 - Прошка;
 - Наказание;
 - Награда;
 - Рефлексивно слушане;
 - Аз-послание;
 - Задаване на алтернативи.
4. Преобладаващи наказания:
- Физически наказания;
 - Обида;
 - Подигравка;
 - Лишаване на детето от любима дейност или предмет;
 - Порицание.

1. Характеристики на дисциплината в контекста на възпитателните подходи

Дисциплината представлява интерес за науката още от 1832 година. Тя е необходима, за да се избегне лошото поведение на хората. Някои я смятат за „нещо отрицателно“, но без нея животът на човека би бил един голям хаос. Думата „дисциплина“ има латински произход – „disciple“ в превод означава „ученик, последовател“. И на гръцки, и на иврит думата „дисциплина“ има следните значения: ограничавам, обуздавам, коригирам, мъмря, възпитавам, нареждам, обучавам. В пе-

дагогически аспект дисциплината е обучаване на детския ум и характер с цел да се помогне на детето да стане самообладан, конструктивен член на обществото (Р. Кембъл, 1994). Според Ф. Додсън „дисциплината е процес на непрекъснато обучение“ (Ф. Додсън, 2005). В този аспект тя е процес на съблюдаване, на детерминиране на поведенческите форми на общоутвърдени норми и правила. Следователно в нормативен контекст дисциплината предполага и ограничения. Ограниченията са своеобразни послания, които рамкират поведението на детето, стига да бъдат зададени точно и ясно, съобразно с възрастта на детето. Правилно приложената дисциплина помага на децата да разберат границите на приемливото поведение и по този начин да хармонизират взаимоотношенията си с другите и по-лесно да се самоконтролират.

Разбирането на понятието *дисциплина* е един от признаците, разграничаващи двете крайни направления в развитието на педагогическата мисъл – авторитарната педагогика и свободното възпитание (Н. Колишев, 2014).

Според авторитарната педагогика съществуват обществени норми, на които всички са длъжни да се подчиняват. Възпитанието се осъществява само в условията на ред, а редът се постига единствено чрез дисциплина, изискваща послушание и подчинение на възпитаника на възпитателя. Тук водещи методи са контролът, наказанията и наградите. Безспорно нарушаването на правилото налага и наказание, но към наказание следва да се прибегва като крайна мярка. Наказания като стое-не прав, пошляпване, бой, обиди и подигравки не са ефективни. Тези наказания могат понякога да имат бърз ефект, но по-скоро са с разрушително действие спрямо личността на детето, отколкото помагачо за развитието му. Страхът от наказания създава у детето бариери в това да разбере и осмисли случващото се. Особено неподходящи са физическите наказания, които могат да обезкуражат детето и да формират у него ниско самочувствие. Впоследствие този тип наказания биха могли да породят физическа агресия, тъй като показват на децата, че насилието е приемлива форма на поведение. Подобно на наказанията, и наградите изкривяват взаимоотношенията между възрастния и детето. По думите на А. Кон (2011) те целят да премахнат лошото поведение с помощта на манипулация, вместо със съвместни усилия. Видно е, че привържениците на авторитарния подход решават въпроса за дисциплината основно с външни стимули – награди и наказания, които правят детето зависимо от тях. При този подход възрастният налага правилата и последствията с намерението да предпази детето от лошото поведение, но това не го прави по-добро.

Според направлението за свободно възпитание целта не е послушание, а постигане на свобода на личността и простор за творчество. Свободата е основа на цялото възпитание, което цели саморазвитие и разгръщане на уникалния потенциал на детето. Свободата като другата крайност често пъти излиза извън установените норми, общоприети стандарти и изисквания. Особено ценни остават разсъжденията на М. Монтесори, че ако „позволим на детето да прави това, което иска, когато у него няма още никакви механизми за самоконтрол, означава да предадем идеята за свободата“ (цитирано в Е. Тимошенко, 2015). Всъщност пълна свобода е възможна, когато се формира „вътрешна дисциплина“ и „вътрешен ред“. Като защитник на идеята за свободно възпитание, Монтесори свързва свободата с дисциплината, въпреки че на пръв поглед те са взаимно изключващи се понятия. Така тя формулира един от великите възпитателни принципи: „дисциплина в свободата“, съгласно с който свободата не е абсолютна и не означава безконтролност и беззаконие, а свобода в граници, които се определят с правила. Колкото и парадоксално да изглежда, децата обичат правилата. Тяхното съществуване прави живота на детето подреден, разбираем и предсказуем. Наличието на правила дава усещане за сигурност и защитеност (Е. Тимошенко, 2015). Следователно полезна се оказва свободата в норма, която осигурява правото на детето на избор от предварително зададени алтернативи. В противен случай се стига до крайности, които винаги са във вреда на човека. Оказва се, че социално и педагогически значимо е прилагането на такъв възпитателен подход, който учи детето да се съобрази с правилата, поднесени му не със заповеди и наставления, а в условия на сътрудничество, с разбиране и любов. Съвременната социално-педагогическа ситуация се нуждае от конструктивен подход на възпитание, който третира дисциплината като позитивна, подпомагаща развитието на детето, учеща го не на контрол, а на самоконтрол, основаващ се на вярата в необходимостта от спазването на правилата. С други думи, дисциплината има смисъл, когато общоутвърдените правила придобият субективна стойност, като по този начин се улесняват процесите на социализация и персонализация на детето. В този контекст дисциплината е трансформиране на външните изисквания във вътрешни, в самоизисквания на личността.

Имайки предвид твърдението на Зиг Зиглар, че липсата на самодисциплина е равносилно на катастрофа, то логично е възпитаването в самоконтрол да започне още от ранна възраст. В случая от значение е нагласата на педагога и избраната от него възпитателна технология, която умело да съчетае общоутвърдените изисквания с потребностите

на детето. В основата на тази технология е педагогическата любов, зареждаща постоянно емоционалния резервоар на детето. Обвързването на дисциплината с педагогическата любов е основание тя да се нарича „позитивна дисциплина“ (Алфи Кон), или „любяща дисциплина“ (по Р. Кембъл). Според Р. Кембъл добрата дисциплина се основава на безусловната любов, която кара детето да се чувства обичано. В теорията си за любовта той не противопоставя двете понятия – любов и дисциплина, а напротив – акцентира на връзката между тях. Като първа стъпка по пътя към постигане на дисциплина Р. Кембъл посочва проверка на степента на задоволеност на детето от зрителен и физически контакт и от съсредоточено внимание. Следователно справянето с непослушанието на детето започва със способите на изразяване на педагогическата любов. Любовта се оказва най-силното и магическо възпитателно средство, след като решава проблемите и с най-трудните деца. Както пише учителят Петър Дънов: „Истинският метод на възпитание започва с любовта ...Искате ли да възпитавате детето, трябва да го обичате“ (П. Дънов, 1994, с. 103). Историята и практиката потвърждават тезата, че педагогическата любов е възпитание с езика на сърцето. Тя е метод за трансформиране на знанията в ценности и метод за споделяне на ценности. Педагогическата любов е способ, който отваря врати и който работи навсякъде и при всички. Силното въздействие на това чувство определя тона на взаимоотношенията между педагога и детето – на приемане и разбиране на неговите интереси, потребности и емоционални състояния. Съчетаването на любовта с дисциплината означава да се вземат предвид и нуждите на детето. За разлика от строгата дисциплина, която търси причината за всички проблеми у детето, то любящата дисциплина се ориентира към определяне на изискванията, така че те да съответстват на възрастовите и индивидуалните потребности на детето.

2. Резултати от изследване на отношението на детските учители към дисциплината като възпитателен метод

За проучване на педагогическите нагласи се проведе анонимна анкета с учители от градовете Пловдив, Пазарджик, Стара Загора (общо 30 детски учителки). Емпиричната информация се допълва и от методите педагогически наблюдения и беседи разговори. Анализът на резултатите е систематизиран по предварително зададените критерии и показатели. По първия критерий – „нагласа на педагога“, се цели да се констатира отношението на педагога към дисциплината. От 30 анкетираните учители 56,7% свързват дисциплината с наказание, а само

10% – с педагогическата любов към детето. Видно е, че по-голяма част от учителите имат погрешна нагласа за дисциплината като наказание, а не като способ за възпитание с любов. Дисциплината се отъждествява с авторитарния подход към детето, с нарушаването на правилата, а не с тяхното обучение и спазване. Немалък проблем са и тази една трета от учителите (33,3%), които нямат яснота по въпроса и които са достатъчно основание за настоящото изследване. По втория критерий – „познания за технологията“, се установява, че 100% познават методите: регламентирани изисквания, личен пример, забрани, награди; 46,7% – молба, прошка; 43% – учене от последствията от грешки и промяна на средата. Най-слабо познати са методите: рефлексивно слушане, Аз-послание, задаване на алтернативи – 10%. Получените резултати са доста смущаващи, тъй като показват недостатъчна професионална компетентност и по-скоро робуване на традиционната педагогика. Данните от втория критерий донякъде предопределят и тези от третия критерий – „приоритетно прилагана технология“. Логично е да се очаква, че познанията за отделните методи ще рефлектират върху тяхното приложение в педагогическата практика. В настоящото изследване степента на познания отговаря и на степента на приложение, което означава, че няма разминаване между вербално и реално поведение на учителите. Относно четвъртия критерий – „преобладаващи наказания“, резултатите са твърде оптимистични за педагогическата практика, след като не е регистриран учител, който да ползва методите: физическо наказание, обида, подигравка. Най-често прилагани са методите: лишаване на детето от любима дейност или предмет и порицание.

Резултатите от проучване на отношението на учителите към дисциплината потвърждават предположението, че тя се отъждествява по-скоро с авторитарния подход към детето, отколкото като способ за изразяване на педагогическа любов. Непознаването на позитивната технология за възпитаване на дисциплина в групата е основание да се предложи примерен технологичен модел.

3. Примерна технология за обучение в правила

Примерната технология за обучение в правила в структурно отношение включва: педагогически изисквания, операции, стъпки и примерни методи.

Педагогически изисквания:

- Проява на уважително отношение към личността на детето;

- Владее на способите за изразяване на педагогическа любов;
- Проява на педагогическа наблюдателност относно потребностите на детето и неговото емоционално състояние;
- По-често задаване на алтернативи, отколкото на изисквания;
- Уважение и зачитане на личния опит на детето;
- Зачитане правото на детето на свободен избор;
- Поставяне на детето в позиция на съавтор на правилото.

Операции: обучаване в правила; трансфериране на правилото в житейска ситуация; Коригиране на изпълнението на правилото.

Обучаване в правила

Стъпки:

- Уточняване на правилото, достъпно за децата от групата;
- Въз основа на поредица наблюдения педагогът констатира правилото, което най-често се нарушава, и планира процеса на обучение;
- Целенасочено запознаване на децата с правилото по време на обучаваща ситуация основно чрез средствата на изкуството: детско филмче, разказ, приказка, песен, стихотворение, илюстрации, или чрез разказа на педагога от 1-во лице (когато той е бил малък);
- Стимулиране на споделянето на личен опит от децата;
- Формулиране на правилото съвместно с децата;
- Онагледяване на правилото (кът за изучените правила, състоящ се от картинки или детски рисунки);

Примерни методи: наблюдение, разказ, беседа разговор, решаване на казуси, визуализация и др.

Трансфериране на знанията за правилото в житейска ситуация

Стъпки:

- Създаване на условия за прилагане на правилото: подсещане за правилото; формулиране на правилото максимално лаконично и ясно, без натрапване; проява на спокойствие от страна на възпитателя; проява на последователност и настойчивост; избягване на повелителен тон;
- Даване на детето свобода на избор: в случая е целесъобразно задаването на алтернативи, вместо поставяне на строги изисквания. По този начин се засилва субективната позиция на детето, като се постави в условия да избира в зададените от възрастните граници. („Можеш да прибереш играчките в този кош или в шкафа за играчки. Избери!“ , или „Можеш първо да подредиш конструкторо-

ра и тогава останалите материали. Какво избираш първо да правиш?“);

- Поощряване на спазването на правилото;
- Предлагане на модели за прилагане на правилото.

Примерни методи: игров метод, инсцениране на ситуации, задаване на алтернативи, рефлексивно слушане, зрителен контакт, физически контакт, личен пример, поощрение и др.

Коригиране на изпълнението на правилото

Стъпки:

- Рефлексивно слушане („Виждам, конструкторът все още не е на мястото си“);
- Даване на личен пример (педагогът се включва в прибирането на играчките);
- Ползване на учтивата форма „моля“ (педагогът моли конкретно дете да му помогне). Молбата е успешен начин за добро поведение. Тя предизвиква чувство на лична отговорност. „Когато възрастният моли за добро поведение, детето знае, че той разбира способността му да мисли и взема самò решения“ (Р. Кембъл, 1994). Зад молбата прозира добронамереност и обич на педагога към детето и вяра в способностите му. Всичко това стимулира чувство на отговорност и ражда не по-малко самочувствие у детето.
- Ползване на „Аз-послание“ („Когато конструкторът не се прибира на място, аз се притеснявам, че някой може да го настъпи и счупи и няма да има с какво да си играете утре“);
- Прилагане на наказание с цел изживяване на последствията от нарушеното правило. В случай че детето продължава да нарушава правилото, може да се приложи наказание като крайно средство. Важно е детето да разбере за какво го наказват. Обикновено детето приема наказанието, ако е убедено, че постъпката е лоша. Тежкото, несправедливо наказание може да предизвика чувство на негодувание, унижение, обида, да събуди агресия. Учени твърдят, че при неправилно наказание детето се учи на омраза и страх (Ф. Додсън, 2005).
- Даване на прошка: в случай че детето осъзнава грешката си и съжалява за стореното, възрастният може да му прости. Прошката е начин за изразяване на педагогическа любов. Подценяването на този метод може да предизвика гняв, възмущение от страна на детето или да се засили чувството му на вина, което при доминиране застрашава детското самочувствие.

Разработеният технологичен модел цели да интегрира педагогическата любов с дисциплината, трансформирайки я в позитивна. Педагогическата любов създава атмосфера на уважение и зачитане на потребностите на детето, а дисциплината като обучение в правила създава чувство на ред и сигурност за детето. Залагайки на хуманните измерения на дисциплината, педагогът създава условия за преобразуване на дисциплината в самодисциплина.

4. Изводи

- Дисциплината е необходимост за живота на детето в детската група, тъй като създава чувство за ред и сигурност;
- В масовата педагогическа практика дисциплината все още се свързва повече с наказанието, отколкото с обучение в правила със силата на педагогическата любов;
- В технологичен аспект дисциплината е повлияна от педагогическите подходи. В този контекст тя може да бъде с позитивен и с негативен знак, т.е. полезна или вредна за развитието на детската личност;
- Позитивната технология за обучение в правила се основава на педагогическата любов, чиято цел е да трансформира импулсивните постъпки на детето в целенасочено и контролирано поведение, което го прави активен участник и съконструктор на правилата;
- Предложената технология в структурно отношение включва два вида операции: обучаващи и коригиращи, и съответните им стъпки и примерни методи.

Проблемът за дисциплината на децата ще стои винаги отворен и ще чака своите изследователи. Засега науката потвърждава необходимостта от дисциплина в съвместния живот на хората, но технологията за обучение в дисциплина е все още предизвикателство за педагогиката. Това, което буди педагогически оптимизъм и на което настоящата технология залага, е твърдението, че дисциплина по-лесно се постига, когато детето се чувства прието и обичано от възрастния.

ЛИТЕРАТУРА

- Додсън, Ф. (2005). Как да приучим децата си към дисциплина. София, Колибри.
- Дънов, П. (1994). Да възлюбиш. Лекции, държани през 1924 г. в София, Изд. „Логос/Стено“, Варна.
- Зиглар, З. (2009). Как да отглеждаме позитивни деца в този негативен свят. Анхира, София.
- Кембъл, Р. (1994). Детето – как да го обичаме истински. Прев. от англ. ез., второ българско издание, изд. „Нов човек“, София.
- Колишев, Н. (2014). Учителят е образец на поведение. // Педагогика, бр. 4, София.
- Кон, А. (2011). Митът за дисциплината (От послушание към сътрудничество). Изд. „Изток-Запад“, София.
- Тимошенко, Е. (2015). Чудото Монтесори или учение без мъчение и възпитание без оценки, награди и наказания. Изд. „Асеновци“.

РОДИТЕЛСКИЯТ КАПАЦИТЕТ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ПРОМОЦИЯ НА ЗДРАВЕ С ДЕЦА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

София Р. Каракехайова

Резюме: Извеждат се въпроси, значими за постигане на промоция на здраве за деца от предучилищна възраст. Изследва се капацитетът на родителите за реализиране на здравословен начин на живот на детето в семейството в 3 направления – физическо, психическо и социално здраве.

Ключови думи: промоция на здраве, физическо, психическо и социално здраве на детето, родителски капацитет

PARENTAL CAPACITY FOR ACHIEVING „HEALTH PROMOTION“ WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Sofia R. Karakehayova

Abstract: Questions, important for achieving „health promotion“ for children of preschool age, are raised. The parental capacity for achieving healthy lifestyle of the child in the family in 3 directions – physical, mental and social health, is studied.

Keywords: health promotion; physical, mental and social health of the child; parental capacity

Увод

Световната здравна организация определя здравето като състояние на комплексно физическо, психическо, емоционално, интелектуално и социално благополучие, а не само отсъствие на болест. Б. Ивков (2014) посочва, че холистичният характер на здравето се проявява в четири направления:

1. Физическо здраве
2. Психическо здраве
3. Социално здраве
4. Духовно здраве

Физическото здраве предполага правилно функциониране на организма (системи и органи). Психическото здраве според автора, който се позовава на международни документи, включва умствено и емоционално здраве. Умственото се свързва със способността за ясно и логическо мислене, а емоционалното предполага разпознаване и изразяване на чувства, справяне със стрес и страх. Социалното здраве се определя от Б. Ивков (2014) като способност за поддържане на адекватни релации между хората и изпълнение на социални роли.

В хартата от Отава (1986 г.) на Световната конференция за промоция на здравето за пръв път се представя концепция за това. Промоцията за здраве е процес, който позволява хората да контролират условията за здравословен начин на живот. Подобряването на условията за живот предполага развитие на лични умения в това отношение, мотивация за овладяване на навици за здраве. Здравословната среда, здравословните навици се явяват като цел на промоцията за здраве.

За децата от предучилищна възраст тази цел се конкретизира по посока на физическо здраве, социално и емоционално здраве (психическо здраве), безопасност и опазване на здравето.

Родителският капацитет предполага наличие на умения за посрещане на потребностите на детето (С. Каракехайова, 2007). Познаването на потребностите от базисен характер за физическото здраве на детето, от любов и подкрепа, автономия и стимулиране на успехите за психическото и социалното благополучие са част от проявите на промоция на здраве. Познаването на децата като потребности, предразположения и предпочитания, желание за общуване са важни компоненти от здравословната среда, която родителите трябва да им осигурят. Ето защо като ЦЕЛ на проучването се определя: изследване на капацитета при родителите на деца от предучилищна възраст за промоция на здраве.

Целта се конкретизира от следните задачи:

Първа задача: Съставяне на анкета за проучване на познанията за физическо, психическо и социално здраве на дете от предучилищна възраст от страна на родителите му.

Втора задача: Апробиране на анкетата за промоция на здраве.

Метод на изследване

Първа задача. За реализиране на задачата се прилага метод на експертната оценка. В състава на експертната група* се включват пет има специалисти по предучилищно образование: научен работник,

* Експертна група – София Каракехайова, Силвия Шишеджиева, Златка Госкова, Лалка Найденова, Биляна Калоферова

двама директори на предучилищни заведения, един старши детски учител и докторант по педагогика на взаимодействие дете – околна среда, който е и родител на дете от предучилищна възраст.

Екипът от специалисти се информира и дискутира въпросите за здравето образование на детето от предучилищна възраст, както и същността на промоция на здраве. На вниманието се поставят проблеми, свързани с всички прояви на здравето – физическо, емоционално, психическо и социално здраве. Анкетата за здравето на децата от предучилищна възраст отразява холистичния му характер и съдържа въпроси, свързани с физическото, психическото и социалното благополучие.

Публикации у нас и в чужбина (Колева, Каракехайова, Pautas del Aprendizaje Preescolar) при определяне на съдържателната страна на физическото здраве на детето от ПУВ включват: запознаване с частите на тялото и функциите им, фактори за правилно физическо развитие (природни и социални), навици за поддържане на телесна хигиена, хранителен режим и други. Включват се както външни, така и вътрешни по-значими органи (сърце, бял дроб, стомах). Определянето им се свързва не само с тяхната значимост, но и с възможността детето само да ги възприеме сетивно – зрително, осезателно, слухово. Самостоятелното вглеждане, вслушване, експериментиране (напр. мускулна сила, гъвкавост, пластичност) позволява на детето да се ориентира правилно в рамките на своите възрастови потребности и интелектуален потенциал в диференцираните функции на органите си. Така мотивацията да се опазва тялото и да се овладяват хигиенни навици става по-результативна и доброволна. Детето трупа личен опит по отношение на грижите за тялото си. То се поставя в активна позиция на откривател при установяване на функциите и качествата на органите си. Експериментирайки в организирани от възрастния дейности, детето открива специфични за сетивните органи функции качества като сила, гъвкавост, издръжливост за костите и мускулите на крайниците и торса. От този вид е и познавателната стратегия при ориентирание в ефективността на природните фактори – слънце, вода, въздух – за здравето на детето. Възрастните е необходимо да се съобразяват с индивидуалните потребности и резистентност на детето към тях. Активното му включване при обсъждане на варианти от облекло в зависимост от сезона и климатичните условия позволява да се развива и усъвършенства самоконтролът, самооценката и умението да се вземат решения.

Храненето и сънят са биосоциални фактори с особена значимост за здравето на човека. За 3 – 6-годишните те са основни фактори не само за физическото, но и за психическото и социалното здраве. В тази възраст се проявява проблемът за присъствието и консумацията на „вредните“ храни, която се практикува обикновено извън детската градина. Родителите се нуждаят от подкрепата и партньорството на педагозите за преодоляване на пристрастеността към тях. Ето защо в анкетата се поставят на вниманието въпроси, свързани с любими и предпочитани от детето храни. Посочва се, че отговорността за качеството и вида на храната на детето носят родителите (възрастните).

Психически здравите личности се характеризират с прояви на оптимизъм, емоционално спокойствие, способност да се радват, умения да се адаптират в сложни жизнени ситуации (Дубровина, 2000). Психологическото здраве има три компонента – аксиологичен, инструментален и потребностно-мотивационен.

Аксиологическият компонент е представен съдържателно от ценностите на Аз-а на личността и Аз-а на другите. Това предполага добро познаване на себе си, като външен вид, потребности и желания, компетенции (лични, социални, когнитивни и други), възможност за дейност и успех.

Инструменталният компонент предполага човекът да владее рефлексията като средство за самопознание. Този компонент включва уменията на човека да разбира и описва емоциите – своите и на другите, които са в основата на поведението.

Потребностно-мотивационният компонент се свързва с наличието на потребност от саморазвитие. За да се развива детето като позитивна личност, е необходимо тези три компонента да бъдат в постоянна взаимовръзка и да са взаимно предполагаеми.

Някои от примерните показатели за установяване на психическото здраве на детето от ПУВ са:

1. Притежава положителна самооценка.
2. Детето спонтанно споделя своя опит, търсения, безпокойства и грешки.
3. Притежава преодолима фаза на страх от тъмното, герои от приказки.

В анкетата се включва въпрос, чрез който се търси отговор на това дали детето харесва само себе си. Включени са външни белези, интелектуални и социални качества. Положителната самооценка, познаването на собствените силни страни е важно условие за успешна реализация и позитивно общуване.

За умението на детето да избягва конфликтни ситуации е включен въпрос към родителите, защото очакванията ни са свързани с обективната им оценка за това. Извън детската градина детето има приятели, с които общува, играе, твори и спортува. Житейските конфликтни ситуации се създават и в семейството между детето и другите му членове. В игрите обикновено конфликтите се провокират от желанието на всеки участник за по-добра позиция в игровия процес, за успех и победа, ако са игри с правила, и други. В ПУВ 5 – 7-годишните могат да планират и разказват какви действия могат да се предприемат, за да се предотвратят конфликтите. Животът на детето се съпътства от страхове, които са провокирани и развити по повод на конкретни преживявания. Страхът се определя като „чувство на безпокойство поради предстояща реална или мнима (въображаема) опасност, отрицателна насока на конкретна предметна емоция, която изразява човешко психическо състояние на тревожност“ (Десев, 2003, с. 560 – 561). Подчертава се, че детските страхове са резултат от внушение. Това се дължи на богатото детско въображение, интензитета на емоциите, ограничения познавателен опит.

Съвременните родители могат да откриват традиционни и съвременни източници на информация за отговори на проблеми, свързани с развитието (физическо, психическо, социално), в това число и на здравето им. В анкетата въпросът, който се поставя на вниманието им, е свързан с тяхното умение да общуват чрез литература за деца, посветена на здравето. Художествените произведения в достъпна и занимателна форма помагат на родителите и децата да се ориентират в някои здравословни правила, промени в човешкото тяло (в това число и смяната на млечните с постоянни зъби), функциите на органите. Въпросът е отворен, за да може родителите да посочат онези книги, които се явяват посредници между тях и детето, за да се ориентира то в по-голяма степен в здравната проблематика.

Чрез последния от въпросите от анкетата се търсят отговори, които ще направят диалога с родителите целенасочен, конкретен и полезен, за да се повиши родителският капацитет по отношение на промоцията на здраве.

Анализ на резултатите

Втора задача. Анкетата се реализира с 57 родители в ЦДГ „Люляк“ и ЦДГ „Котаракът в чизми“ – гр. Пловдив, ЦДГ „Никола Вапцаров“ – гр. Асеновград, и с родители на деца от с. Браниполе.

В проучването взимат участие жени (84,25%) и мъже (15,75%). Възрастта на анкетираните е в границите на 20 – 45-годишни и се разпределя по следния начин: от 20 до 30-годишни – 29,75%, от 31 до 40 г. – 52,5%, и над 41 години – 19,25%. Родителите с висше образование са 75,25%, а тези със средно образование са 24,5%.

Участието им е доброволно и са включени на случаен принцип. Експертната група обсъди предложението анкетите да се реализират с част от родителите, за да може в разширен вариант да се реализира в началото на учебната 2015/2016 година с всички семейства. Очакванията от тази анкета се свързват с проучване на възможностите за партниране между детската градина и семейството и за постигане целите на промоцията на здраве.

Децата, чиито майки и бащи споделят особености за здравето им, са в подготвителните групи – 5 – 7-годишни. Времето на реализиране на анкетата: от 10.08. до 13.08.2015 година. Всички родители са ангажирани в различни професионални сфери, за които имат необходимата квалификация.

Отсъствието на „социалната болест“ безработица е положителен факт за обезпечаване на семейството със средства, необходими за материалното и духовното благополучие на децата.

Много голяма част от анкетираните родители (50,75%) посочват, че благополучието на детето е сумарна величина от физическото, психическото и социалното му здраве. Големият брой на правилни отговори допускаме, че са функция от високия образователен ценз на родителите. Този резултат показва, че семействата се стремят да създават здравословна среда, представена от: разнообразна и полезна храна за физическото развитие на подрастващите, спокоен сън и съвместни дейности под формата на практикуване на различни спортове.

Някои от родителите (31,50%) не познават същността на категорията социално здраве и най-вероятно затова не отбелязват и този вид здраве като необходимост за благополучието на детето. Определено информацията в тази област може да не е приоритет пред майките и бащите на децата. Различията между психическо и социално здраве е дискуссионен в науката проблем, в смисъл дали съществуват поотделно. Психическото здраве се възприема като личностно значимо развитие – интелектуално, емоционално...

Социалното здраве включва: отглеждане на детето в семейството му, наличие на материални условия за живот без лишения, осъществяване на интензивни релации в общуване с възрастни и други деца, създаване на безопасна семейна среда за духовното, психическото и

физическото развитие на детето. Социалното здраве се гарантира от редица международни закони и нормативни документи, които Република България ратифицира. Например в Конвенцията на ООН по правата на детето чл. 24 гласи: „Децата имат право на най-висок здравен стандарт и на достъп до здравни и медицински служби“ (адаптиран вариант). Един от проблемите, за които родителите посочват, че може да потърсят помощ, е това да се ориентират във видовете здраве на децата си, а именно психическо, социално и физическо.

Според родителите, взели участие в проучването, детето им има представа предимно за сетивните органи на тялото си (92,75%) и функциите им. Много близо като резултат (78,75%) е ориентирането за крайниците и техните функции. Драматично нисък е броят на родителите (22,75%), според които вътрешните органи и функциите им са познати на децата. Определено проблематиката за органи, които не са видими или са „табу“ за разговор (половите), не влизат в моменти на споделяне между родители и деца. Предходни наши изследвания, наблюдения и срещи разговори с родители показват, че възрастните срещат затруднения да подпомагат ориентирането на детето си в цялостната телесна схема.

А. Валон изтъква, че за да изгради детето личността си, е необходим основен елемент, а той е „глобалната, специфична и диференцирана представа, която то има за собственото си тяло“ (Валон, 1988, с. 252).

Практикуването на различни видове спорт съвместно от родители и деца е изключително положителен факт. Спортът е дейност, в която освен укрепване на организма се преживяват емоции на радост и удоволствие от успехите и постиженията. Детето след 4 – 6 години се мотивира за последващи добри резултати в дейностите и така се постига положителна самооценка. Това е една от целите за психическото здраве на детето: приемане на самия себе си и поддържане на позитивна самооценка.

Предпочитани от всички родители са „игрите с топка“ може би защото не изискват специална материална база. Туризмът е другият вид спорт, който е предпочитан в семействата. По време на походите освен развитието на костите и мускулната маса, подобряването на кръвообращението и дихателния обем детето съвместно с родителите си полага усилия за преодоляване на трудности. Сред природата то е изложено на интелектуални провокации и в реални условия се ориентира в особености и взаимовръзки в определени екосистеми. Родителите задават образци за опазване на природата, грижливо отношение

към източниците на живот. Плуване и колоездене са също сред спортовете, които семействата предпочитат. Това са спортове, които изискват спазване на правила и отговорност за живота на детето. Свързани са с ориентацията му в пространството, съобразителност, бързина на реакциите и самообладание. Ски спортът също има последователи сред изследваните родители, но определено специалната екипировка, терените, необходими за практикуването му, не го поставят в началото на предпочитанията. Посочени са и спортове, които се практикуват вкъщи – велоергометър.

Доброто физическо, психическо и социално здраве на детето зависи от спазване на условието да се редуват моменти на напрежение и покой. Сънят е физиологично състояние на покой, когато съзнанието не работи и волеви действия не се извършват. Осъзнавайки изключителната важност на съня, 85,75% от взелите участие в проучването родители посочват, че детето им спи 9 и повече часа. Родители само на 2 деца споделят, че те спят по-малко от 7 часа, което е крайно недостатъчно за дете от ПУВ за възстановяване на физическите и психическите сили.

За децата от с. Браниполе и ЦДГ „Котаракът в чизми“ най-голям е броят на тези, които боледуват от 3 до 5 пъти годишно от остри вирусни инфекции. Добра е констатацията, че от двете градини 24,75% от децата боледуват по-малко от 3 пъти годишно. Много добро здраве се отчита в ЦДГ „Люляк“, където 70% от децата боледуват по-малко от 3 пъти от остри вирусни инфекции. Почти същата тенденция се регистрира и в ЦДГ „Никола Вапцаров“ – 60% от децата боледуват по-малко от 3 пъти. Тези добри резултати са следствие и от добрата лична хигиена на детето и от здравословното им хранене в семействата.

На базата на собствения си опит детето може да описва състоянието на болест и здраве. Така рефлексивното познание мотивира стремежа към здравословен начин на живот.

В семействата на децата менюто е разнообразно. Като любими храни, предпочитани от тях, на първо място са плодовете и зеленчуците. Прави впечатление разнообразието им. Включени са традиционни за България – краставици, картофи, карфиол, и такива, които са от 10 – 20 години на пазара – броколи. Асортиментът на тестените изделия е богат – започвайки от хляб и завършвайки с пици и палачинки. Положителен факт е този, че в кухнята на семействата има варианти от супи и готвени (предимно с месо) ястия, което е необходимо условие за добрия метаболизъм при детето от ПУВ. Млякото и млечните произведения, които са много ценни храни за 3 – 6-годишните,

се намират по средата на класацията на любимите храни. Рибата е предпочитана от малко деца (14%). Богатите на белтъчини бобови растения, които са от традиционните ястия на българина, са любими на 19,25% от децата. Посочени са и любимите „вредни храни“, но на общия фон от разнообразни ястия присъствието им е ограничено (12,25%). Семейното меню на детето е добре да е известно на екипа от специалисти в групата на детската градина. Така старанието детето да опита нещо „ново“ и полезно и усилието в тази разумна педагогическа стратегия, ще са успешни. От друга страна, запознаването на родителите с предписанието за хранене и менюта в детската градина за децата от ПУВ също ще спомогне да се насочват съвместно усилията към здравословното хранене на детето, като се отчитат личните му пристрастия.

Единственият въпрос, на който всички родители отговарят еднозначно, е, че оставят детето да реши само какво и колко да консумира от храната. Този факт заслужава да се обсъди от педагозите в детските градини. Необходимо е да се уеднаквят правилата за консумация на храна. Казва се, че детето от ПУВ може да изказва своите предпочитания към храната. Родителите не подкрепят действия, свързани със заставяне на детето да консумира храна въпреки нежеланието му. Една от майките пише, че понякога чрез игри се опитва да го накара да хапне повече, а друга (от всички анкетирани) пояснява, че заставя детето си да опита храната. Подобна теза се поддържа и от учители и ръководства в някои детски градини. Мотивът е, че непознаването на вкусовите качества на определено ястие поставя детето в позиция на въздържане и дистанцирано отношение. Среци, разговори и дискусии между родители и учители ще спомогнат да се открият правилните стратегии, за да бъде усвоена храната с удоволствие.

Друг съществен момент, свързан със здравословното хранене, е присъствието на т.нар. „вредни храни“, които са много любими на децата – газирани напитки, захарни изделия, чипс и други. Като лакмус за ангажираността на родителите към проблематиката на анкетата за здравето на децата им и стремежа към обективност и автентичност може да отбележим факта, че към вариантите от отговори някои от родителите допълват степен „рядко“ като междинна категория между „често“ и „никога“. Очаквано най-голям е процентът (54,25%) на деца, които често консумират любими, но вредни храни. По-ограничено, но „рядко“, „понякога“ са 21%, на които се позволява. Положителен е фактът, че „всеки ден“ едва на 10,5% от децата се разрешават храни, които са вредни за здравето им със състав от вещества, които съдържат

консерванти. Всекидневната консумация води до зависимост, която организма на детето изгражда.

Въпросът, който е посрещнат с учудване от родителите (коментар на някои от тях), е този, касаещ позитивната самооценка на детето. Отбелязват, че досега това не е стояло на вниманието им, и допускаме, че отговорите са по-скоро свързани с оценката на родителите за децата им или оценка на познати. При повторно провеждане на анкетата трябва да има текст, който да пояснява, че се проучва оценката на детето за самото него. За всички изследвани деца най-харесвана черта е добротата – 61,25%, следвана от любознателност – 54,25%, „добро приятелство“ е третата добродетел – 45,50%. Външната красота е посочена като четвърти избор – 40,25%. Единственият въпрос, на който 7% от родителите не отговарят, е този – факт, който може би е свързан с неразбиране на същността му или че проблемът за положителната самооценка на детето не е стоял до момента на анкетирането на вниманието на родителите.

Получените резултати са изключително обнадеждаващи, че добротата, приятелството и любознателността са личностни качества на децата. С още по-голяма значимост ще са резултатите, ако те са свързани с положителната самооценка на самото дете.

Въпроси с такова съдържание поставят пред родителите проблеми на тяхната любов, разбиране, подкрепа на децата им. Откриването на силните страни у детето е приоритетна задача за доброто психическо и социално здраве. С тези позитиви детето се утвърждава сред връстниците си и овладява умение на респект и емпатия към различните.

Тревожни са резултатите, които се получават от изследване на проявите на страх у децата. Повече от половината (61,25%) от родителите споделят, че детето им има страхове предимно от тъмното и от различни видове насекоми. Някои примери заслужават по-особено внимание – страх от силен шум, електрически инструменти, от хора (възрастни и деца). В тези случаи родителите се нуждаят от помощта на специалисти, които да им помогнат да се ориентират първо в агентите, провокирали страха, и с варианти на решения за справяне с него. Родителите също формулират отговори по последния въпрос именно в тази посока.

Както въпросът за умението детето да избягва конфликтни ситуации, така и този за изпълнението на установени правила за общуване са в контекста на социалното здраве на децата от ПУВ. Определено те са свързани с приемане и изпълнение на правила в семейството. Здравно-хигиенните правила се овладяват в семействата, като се осигури

гуряват всички необходими материали, инструменти и предмети за поддържане на хигиена – телесна, на устната кухина, на дрехите. Подрастващите не трябва да бъдат заставяни да изпълняват, а е необходимо да разберат и приемат значимостта на това, което се изисква от тях за здравословен начин на живот.

Резултатите от анкетата са с положителен знак, защото 59,5% от родителите заявяват, че правилата, свързани с хигиената и общуването, се спазват от детето им, а 38,5% спазват правилата, след като им се напомни. Наличието на правила и в семейството създава предпоставки същите да се приемат с лекота и в детската градина. Проблемът с конфликтните ситуации и тяхната превенция занимава сериозно родителите. За голяма част от децата (72,5%) конфликтите са преодолени, но 26,25% от родителите посочват, че детето им не може да избягва ситуации, в които има противоречие и конфликти. Това е един от проблемите, по които семейството има необходимост от специализирана помощ.

Отговорите, свързани с детските книжки на здравна тематика, които четат и обсъждат родители и деца, са разнообразни. Посочват се заглавия като: „Моето тяло“, „На Чук и Пук напук“, „Моят ден“, „Дентимен и капанът с бучката захар“, „Как да порасна“, „Енциклопедия за най-малките“, „Защо се разболяваме“, „Здравно букварче“.

Съвсем нови и оригинални заглавия за деца се посочват от родители от с. Браниполе: „Ново първо зъбче“, „Франклин смени зъбче“, „Полезните гадости на човешкото тяло“ от Ема Дъбсън и Сара Хорн.

Последното заглавие на книга е предназначено за малко по-големи деца и е посветено на процесите „отделяне на телесни течности“, чрез които се постига баланс между процеси на асимилация и дисимилация.

Някои от книгите не са предназначени за деца от ПУВ, а за родители – „Грижи за бебето и детето“ от Б. Спок. От същия порядък са и отговори, в които се търси опора в интернет пространството – „Тайните на здравословното хранене“ или научнопопулярни филми.

Тревожна е констатацията, че 54,25% от анкетираните родители отбелязват отсъствие на комуникация с детето чрез книги с тематика за здравето му и предназначени за него. Определено на книжния пазар не се забелязва голямо разнообразие от книги, но родителите и педагозите могат да си бъдат взаимно полезни в намиране на добри творби, които ще помогнат на детето да си обясни в разбираема, занимателна форма и с подходяща нагледност особеностите на тялото си и неговото опазване, както и значението на здравословното хранене.

Изводи

Анкетата поставя на вниманието на родителите въпроси, свързани с условия и прояви на компоненти на промоция на здраве, които отчитат възрастовите особености на децата. Оценката на родителите за проблематиката е много добра, защото тя е значима за тях и детето им.

Могат да се диференцират здравни проблеми, касаещи физическото, психическото и социалното благополучие на децата, и да се проведат необходимите форми за решаване на конкретни трудности.

Родителите имат точна представа за физическото здраве на детето и се нуждаят от информация за същността и проявите на социалното и психическото здраве на детето си. Резултатите от анкетата, активността на родителите, автентичността на отговорите, отвореността за диалог дават основание да се предложи проучването на проблема в предучилищни заведения, в които се разглеждат проблемите на здравното образование.

ЛИТЕРАТУРА

- Валон, А., Р. Зазо (1988). Детство, София, Наука и изкуство.
- Десев, Л. (2003). Речник по психология, София, Булгарина.
- Дубровина, Е. (2000). под ред. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы.
- Ивков, Б. (2014). Здраве, болест, медицина и здравеопазване, София, Омега.
- Каракехайова, С. (2007). Социална работа – същност и основни категории, сб. Актуални проблеми на социалната работа, Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“.
- Каракехайова, С. (2015). Педагогически акценти на психическото здраве на детето от предучилищната възраст, сб. Класика и иновации в предучилищната педагогическа практика, Асеновград, изд. Виктори-ПР.
- Колева, Н. (1994). Къщичка на здравето, Активността на детето в детската градина, София, изд. Просвета.
- Pautas del Aprendizaje Preescolar sobre la salud – <http://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines-spanish-version/preschool-learning-guidelines-for-learning-in-english-language-arts.html>

ДИАЛОГИЧНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И НЕУДОБНИТЕ ВЪПРОСИ В ПРОЦЕСА НА ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Камелия Б. Галчева

Резюме: *Разработката е обобщеният теоретико-практически опит по проблемите на диалогичното възпитание за решаването на нестандартни педагогически проблеми. Представена е апробирана система „Аз + Ти = Ние“ от проектирани проблемни ситуации чрез прилагането на игрови форми.*

Ключови думи: *диалогично възпитание, поддържаща педагогика, неудобни въпроси*

DIALOGIC EDUCATION AND UNCOMFORTABLE ISSUES IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL INTERACTION

Camellia B. Galcheva

Abstract: *The study is summarized theoretical and practical knowledge on dialogic education to solve non-standard pedagogical problems. Presented system is probated „You + I = We“ designed from problem situations by applying game forms.*

Keywords: *dialogical education, supportive pedagogy, uncomfortable questions*

По определение педагогиката е „наука за общото в целите, съдържанието, закономерностите, технологиите и формите на преднамерено организираната дейност на субектите (учители и ученици), участващи в процесите на училищното възпитание и обучение“ (П. Радев). Цитираната дефиниция провокира размисли относно теоретико-практическото приложение на педагогиката в съвременния педагогически процес. Тя, съвременната педагогика, продължава да е дефинитивна и фактологична. Липсва конкретика по отношение на субектите, за които е предназначено нейното приложение. Тя е „без-

полова“, защото не отчита специфичните характеристики на половете и това конфликтира много често процеса на възпитание.

Съвременната педагогика се развива за удобство на възрастните, които често крият своята безпомощност във възпитанието цитирайки догматични, отживели времето си норми.

Новото дете, което е етикетирано като хиперактивно, индиго, кристално и т.н. (за едните трябва да има медицинска диагноза, а за другите няма научно доказана хипотеза относно влиянието на аурата им върху характеристиката), очаква диалогично общуване, доверие и внимание от страна на възрастните.

Многото социални въпроси, които обществото извежда, често засягат и детето и то очаква отговори, които не получава. Защо? Защото тези въпроси са „неудобни“ за възрастните. Така се ражда пропастта между поколенията и се губи доверието, което е основен компонент на диалогичното възпитание.

Извън полезрението на научните педагогически изследвания са екзистенциални въпроси, които възрастните не желаят да обсъждат с децата: за богатството и бедността; за насилието в семейството; за развода; за осиновяването; за различните хора; за половите различия и сексуалните отношения; ...за смъртта. Причините за отказ от дискусия са много, най-често от липса на компетентност или поради неудобство възрастните отбягват да дават отговори на жизненоважни за детето въпроси. Възрастните или не желаят да говорят, смятайки ги за прекалено интимни (секса, бедността, развода, осиновяването и т.н.), или ги приемат като маловажни (лъжата, бедствието) и други (К. Галчева).

В унифицирания педагогически процес в институциите детска градина и училище често се пренебрегва субективният фактор, т.е. детето като индивидуална личност в процеса на собственото му развитие. Този процес може да се свърже и със социализацията – приспособяване на личността към действащите социални норми чрез изграждането на определена система от ценности, на определени образци и модели на поведение и идеали.

Прокламираната „субект-субектна“ конфигурация на педагогическото взаимодействие трябва да отчита, че още от предучилищна възраст възникват „първичното съподчинение“ на мотивите, които карат детето да е търсещо същество.

Цитираните по-горе проблеми категоризирам като „неудобна педагогика“ и могат да бъдат представени в три плана:

Правен: Право има там, където има общество, от което следва, че то е социално явление, обслужващо социалните (външните) отношения между хората, в този смисъл и проблемите на „неудобната педагогика“ – разводът, осиновяването, насилието, бедствието и т.н., са и правни проблеми. Познаването на законовите норми е от значение за правната социализация на детската личност.

Педагого-психологически: В предложените разсъждения по неудобните въпроси на педагогиката използвам своя многогодишен теоретически и практически опит на педагог, съпоставяйки го с различни наши и световни автори. Предложените авторови виждания, не са рецепти за директно приложение, а теми за размисъл и откриване на собствени решения по дадени проблеми.

Практически: В многообразието от педагогически технологии представям две малко познати системи за приложение в процеса на педагогическото взаимодействие в детската градина:

- Системата от „философия за деца“;
- Педагогика на поддръжката.

Обединяващ компонент на привидно несъвместими педагогически проблеми е диалогичното възпитание. Реализацията на „философията за деца“ е диалогичното възпитание, прилагано в конкретен иновативен възпитателен модел. Теоретична основа на този модел е триадата „право – педагогика – практика“.

Правната социализация на личността е от съществено значение за нейната култура и поведение. Четири основни механизма влияят върху поведенческата култура на човека:

- Първият и най-важен механизъм е социализацията. Тя е приспособяване на личността към действащите социални норми.
- Вторият механизъм е изграждането на определена система от ценности.
- Третият механизъм е изграждането на определени образци на поведение.
- Четвъртият механизъм е изграждането на модели на поведение, идеали.

Диалогичното възпитание не само променя позициите на субектите в процеса на общуването, но променя целите на възпитанието и създава нова педагогика, адекватна на времето и децата, за които е

предназначена. Тя ще избави възрастните от неудобството да се чувстват безпомощни във възпитанието и ще даде новия облик на съвременната личност.

Диалогичното възпитание е нов модел на технологично организиране на възпитателната дейност в търсенето на вариативност с цел утвърждаване на „субект-субектни отношения“ чрез сътрудничество.

В периода 60 – 80-те години на XX век М. Липман обособява ново направление в педагогиката – „философия за деца“.

Целите на това направление са в няколко посоки:

- Формиране на логическото мислене и възпитаване на творчески подходи за решаване на задачи;
- Възпитаване на осъзнато приемане на нормите на гражданското общество;
- Възпитаване на истинския гражданин на демократичното общество.

Предисторията на това иновативно педагогическо направление е в древността. Диалогичното възпитание е създадено от Сократ. Той е обсъждал с детето превратностите на човешката съдба – смъртта, бедността, раздялата, насилието, бедствието. Диалогичното възпитание е в основата на хуманистичната педагогика и затова се свързва с имената на най-видните ѝ представители. Основоположникът на съвременното педагогическо мислене, Ян Амос Коменски, преди повече от триста години в своята програма за възпитаване на детето в „майчиното училище“ поставя основите на диалогичното възпитание в съвременния му вид. Той съветва майките да запознават децата с основите на историята, философията и правото чрез непосредствени беседи и четене на мъдрости от книги. Важно условие според Я. А. Коменски, за да има диалог, е да научим детето да задава въпроси от нравствено-етичен и мирогледен характер. Й. Х. Песталоци (XVIII век, Швейцария) внася нов акцент в диалогичното възпитание на детето. То трябва да бъде включвано в беседи за дълга, справедливостта, зависимостите в заобикалящия го свят.

Образователните цели на „философията за деца“ се организират около диалога, посредством който детето ще общува с възрастните за задоволяване на своите актуални познавателни проблеми. Така още от предучилищна възраст то се насочва към диалогизиране на общуването чрез прилагане на Сократовия диалог – възрастният е в ролята на водещ, който създава оптимални условия за проява на собствената активност и творчество на детето. В многобройните изследвания на аме-

рикански учени се потвърждава хипотезата, че детето от ранна възраст е чувствително към познавателни и нравствени теми, чрез които освен всичко се формира рефлексивността и творческо-логическото мислене.

М. Липман противопоставя диалогичното възпитание на традиционното морализаторстване, в теоретико-педагогическата и философската концепция той изхожда от две предпоставки:

- Вярва в разумността на човешката личност;
- Ако образованието бъде насочено към рефлексивно-изследователска посока, това би съдействало за преодоляване на негативизма в отношенията между хората в обществото, който е разрушителен за личността.

Целта на рефлексивното образование според М. Липман (1991) е възпитаването на диалогично взаимодействие между хората, което да стане стил на живот, основа на гражданското общество, на партньорството и позитивното родителство в бъдеще. Традиционните възпитателни институции тренират децата да пишат, четат, разказват, но не ги учат да обосновават, аргументират и самостоятелно критично да мислят. Авторът предлага прости на пръв поглед възгледи:

- Диалог с децата, който да ги учи самостоятелно да разсъждават за смисъла на житейски, юридически, морални и социални въпроси, за свободата, отговорността, компромиса и отношението между хората;
- Практическо отработване на способности за разрешаването на емоционалните напрежения, проява на търпимост и намиране на разумен компромис.

Педагогическата среда за диалогичното общуване налага да се индивидуализира общуването в условията на колективното обучение и възпитание, от особено значение за което са детските въпроси, те се явяват двигател за провокиране на ситуации на диалогично взаимодействие. Технологично системата на М. Липман е ориентирана към изработването на умения и навици с ценностен смисъл, отговарящи на бързо развиващия се свят около детето:

- На първо място – използва собствения опит на педагозите;
- На второ място – позоваваме се и използваме капацитета на детския опит;
- На трето място – обследване на причината, обясняваща аргументите на детето, чрез включването му в дискусия, в която бързо да бъдат изложени различни мнения, чиито факти да предизвикат

размисъл. С други думи – можем да ангажираме детето в диалог, в който двете страни не знаят докъде ще доведе дискусияното търсене;

- На четвърто място – трябва да спечелим доверието на детето.

В Русия след 1993 г. се разработва оригинална версия на програмата „Философия за деца“ под името „Ромашка-почемучка“, с автори А. А. Марголис, С. Д. Ковалёв, М. В. Телегин, Е. А. Кондратьев.

В своята книга „Възпитателният диалог“ М. В. Телегин създава авторска система за диалогично възпитание, която построява върху културно-историческите традиции на руската педагогика и психология. Съдържателно програмата на възпитателния диалог едновременно е образователна и възпитателна:

- Създаване на психолого-педагогически условия за преодоляване на когнитивно-познавателната насоченост на педагогическия процес и организиране на диалогичен процес на възпитание и обучение на децата още от предучилищна възраст;
- Диалогичното възпитание според М. В. Телегин не само ще промени позициите на субектите в процеса на общуването, но ще промени целите на възпитанието и ще създаде нова педагогика, адекватна на времето и децата, за които е предназначена. Тя ще избави възрастните от неудобството да се чувстват безпомощни във възпитанието и ще даде новия облик на съвременната личност.

Педагогика на поддръжката е другата технологична система, в основата на която е диалогичното възпитание, неин автор е О. Газман. Под педагогическа поддръжка се разбира не радикално и грубо вмешателство в живота на детето, а своеобразен модел на педагогическо взаимодействие за стимулиране на индивидуалния опит с цел стимулиране на детската социална изява. Съдържателно педагогиката на поддръжката включва следните компоненти:

- Създаване на подходяща здравословна среда да опазване на детското здраве и стимулиране на физическото му развитие;
- Интелектуална поддръжка чрез създаване на интерес и мотивация към учебната дейност съобразно с индивидуалните особености на детето;
- Създаване на условия за позитивно взаимодействие с правото на избор за изява на собствените способности;
- Поддръжка на детето в семейството чрез взаимодействие с родителите и оказване на помощ във възпитателните взаимодействия.

Така педагогът се превръща във „фасилитатор“. Технологично той разполага с четири тактики за оказване на педагогическа поддръжка, които се прилагат съобразно с целевата педагогическа политика. Всяка от тактиките има свой инструментариум и това дава неограничени възможности за нейното приложение:

- Тактиката „защита“ има за цел да осигури на детето такова пространство за педагогическо взаимодействие, при което то да се чувства свободно и активно;
- Тактика „помощ“ – поддръжката стимулира детето да преследва постигането на целите. В основата на тази тактика е стимулиране на детето за самоутвърждаване;
- Тактиката „съдействие“ е насочена към развитие на способностите за правото на собствен избор, като се преодолява страхът от неуспеха;
- Тактика „взаимодействие“, в основата на която е договореността между детето и педагога. Така детето научава къде е границата между свободата и отговорността.

Позовавайки се на описаната по-горе теория, пред периода 2010 – 2015 година в ЦДГ „Детелина“ град Бяла Слатина апробирахме система за диалогично възпитание чрез създаването на модела „Аз + Ти = Ние“ за проектиране на проблемни игрови ситуации. Позоваваме се на неотменни педагогически твърдения от типа: водещата дейност в предучилищна възраст – играта, се явява средство за реализиране на проблемни ситуации. Разработването на специални игрови модели и ситуации, както и използването на реални такива се определят от творчеството на педагога при спазването на определени правила. Игровите модели трябва да съответстват на игровите възможности на децата, на техния социален опит и възрастови особености:

- Създадените модели да отразяват общите проблеми на групата;
- Включването на импровизация, алтернативни варианти за разрешаване на проблема и възпитаване у детето на ситуационен житейски избор.

Система за диалогично възпитание чрез създаването на модела „Аз + Ти = Ние“

Реализацията на проекта предполага преминаването през няколко етапа.

Цели на диалогичното взаимодействие: Да привлече децата към интересна игрова дейност за формиране на умения за диалогична и монологична реч. Детето да научи, че има възможни варианти за завършване на ситуацията. Конкретизиране на ситуацията, обсъждане на реални цели за достигането им, определяне на границите в демонстриране на поведение, определяне на моралните норми, определяне на границите „може – не може“. Да овладее зависимостта от следствие към причина.

Технологията включва съобщаване на темата, разказ от педагога на конкретното събитие, провокиращо ситуацията за игра, характеристика на героите, избор на предмети заместители, избор на играчки, разпределение на ролите (което децата могат сами да направят).

Развитие на избраната ситуация, преобразуването на ситуацията за положително разрешаване на конфликта. Приобщаване на децата към анализ на ситуацията, комбиниране на различни варианти за изход от нея, планиране на дейности за осмисляне от детето на причината и следствието.

Най-често се използват ситуации от живота на децата в групата.

За тази цел педагозите разработват картотека с конфликтни ситуации при спазване на следната схема: „дата – възраст – място – участници – съдържание – извод на възпитателя в конкретната ситуация“. Етапи в развитие на системата:

- Първият етап е инсцениране на игра драматизация с настолни герои, където ролите на героите са с измислени имена. На децата се предлага да помогнат на героите да разрешат конфликта. Педагогът дава оценка с морален характер за разрешаване на конфликта.
- Вторият етап е напомняне от педагога за възникналата проблемна ситуация, без да назовава участниците, и насочва децата към начина на мирното ѝ разрешаване. В този етап подкрепата на възрастния е стимул за развитие на нравственото поведение на детето.

Тема на проекта: „Аз и моето семейство“ (5 – 6-годишни)

- „Аз и моите родители“;
- „Моят дом“;
- „Всички, които обичам“;
- „Традиции в семейството“.

Тема на проекта: „Светът около мен“ (6 – 7-годишни)

- „Аз раста“;
- „Аз се уча“;
- „Моят свят“;
- „Аз и другите“.

Игрите и проблемните ситуации за обсъждане във всички теми следват един и същи алгоритъм на организация и провеждане:

- Оказване на помощ на приятели и близки;
- Анализ на положителните и отрицателните страни в поведението;
- Оценка на желанията;
- Сравнение на две норми на поведение;
- Ситуации за нравствен избор: четене и драматизация на приказки.

Педагогическата дейност в този случай е насочена към:

- Формиране на вътрешна позиция;
- Развитие на самооценката;
- Обучение в разрешаване на проектирани от възрастните ситуации, при които детето трябва да се отъждестви с героя на ситуацията;
- Предлагане за обсъждане от децата на проблеми, които често възникват в групата с връстници.

Изисквания към обсъждането:

- Ситуациите трябва да са реални и познати на децата;
- Те трябва да са прости за разбиране;
- Те трябва да са незавършени.

Обсъждането трябва да съдържа два въпроса: „Как ще постъпи героят? Как ти ще постъпиш?“. Детето трябва да аргументира своя отговор. То трябва да определи и позицията на героя „майка – дете“, „приятели – врагове“, „голям – малък“, както и какви норми и правила са разрешени и ограничени в процеса на взаимодействието. На тази основа се формират нравствените еталони, в съответствие с които детето трябва да се съобразява. При решаването на нравствената дилема детето е изправено не само пред избор за решаване на проблема, но и пред обяснението на своя избор.

Международната организация ЮНЕСКО към ООН вижда в програмата „Философия за деца“ ефективно средство за хармонизиране на социалните противоречия, снижаване на агресията и възпитаване на толерантност, поради което я препоръчва, и затова тази програма се прилага в 50 страни на света.

ЛИТЕРАТУРА

- Газман О. С. (2002). Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы / Ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. М. Галчева, К. (2015). Педагогическое взаимодействие с детьми XXI век.
- Галчева, К. (2015). „Неудобната педагогика“ – 7 студии за диалогично възпитание.
- Липман М. (1993). „Философия для детей“, сп. „Вопросах философии“, № 9.
- Михайлова, Н. Н., Юсфин С. М. (2001). Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС.
- „Начальная школа – детский сад“ № 63, (2002). „Дошкольное образование“. Издательский дом „Первое сентября“, dob.1september.ru
- Радев, П. Предмет на училищната педагогика, plamenraddev.blogspot.com
- Телегин, М. В. (2004). „Воспитательный диалог: Образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста“, М.: МГППУ.

ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРЕС КЪМ НАУКАТА У ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Боряна Г. Иванова

Резюме: Статията представя значението на някои иновативни форми на обучение на децата, чрез които се стимулира интересът им към науката. В контекста на образователните реформи в повечето европейски страни се очертава изградената представа за децата, от която би трябвало да се ръководят педагозите в процеса на тяхното обучение и възпитание. При въвеждането на иновативни форми на обучение в предучилищна възраст се имат предвид редица резултати от научните изследвания, сред които изследванията на мозъка, теорията на конструктивизма и коконструктивизма. Детските университети се разглеждат като иновативна форма за разгръщане на детския потенциал и формиране на интерес у децата към науката

Ключови думи: детска градина, деца, детски университети, обучение

FORMATION OF INTEREST IN SCIENCE IN PRESCHOOL CHILDREN

Boryana G. Ivanova

Abstract: The article presents the importance of some innovative forms of children education that stimulate their interest in science. In the context of the new educational programs in most of the European countries it is the idea of the child that is to guide the teachers in the educational process. The research results of the brain and the theory of constructivism and co-constructivism are of importance when implementing innovative educational forms in the preschool period. The universities for children are one innovative form of encouraging children's potential and development of their interest in science.

Keywords: kindergarten, children, children's universities, education

В последните години, особено след международното изследване PISA, в редица европейски страни се осъществиха образователни реформи на всички степени на образователната система. За предучилищните заведения също се създадоха нови програми, които в кон-

текста на тенденциите в образователната система се явяват отражение на динамичните обществени промени, на стремежа към използване на иновативни форми и методи на обучение, които целят разгръщане на потенциала на децата от предучилищна възраст, развитие на техните компетентности и стимулиране на креативното им развитие.

Когато се анализират образователните програми, на преден план се очертава представата за детето, от която би трябвало да се ръководят педагозите в своята работа с децата. Въпреки че представата за детето си има свои специфични характеристики в различните образователни програми, като общи черти на повечето от тях се приемат следните:

- всяко дете, като социално същество, се нуждае от други хора, учи заедно с другите, а така също и с помощта на другите,
- по свой собствен начин то обогатява познанията си за света,
- в процеса на усвояване на знания се развива самостоятелността и представата за собствената личност,
- детето учи с всичките си сетива,
- у него се развиват компетентности, които му позволяват активно да се включи в различни дейности,
- под формата на игрова и откривателска дейност то установява контакт със заобикалящия го свят, което засилва доверието му в себе си и в околния свят,
- детето приема сигнали, структурира ги, приписва им значение и след това реагира на тях,
- децата живеят в един динамичен свят; взаимоотношения с другите хора повлияват на процесите на коконструктивизма,
- още след раждането у детето се наблюдава изследователски дух и жажда за знания (Tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Tagespflegepersonen, 2011).

Когато се провеждат различни дискусии по повод на проблемите в сферата на предучилищното възпитание и образование и необходимостта от въвеждане на иновативни форми и методи на обучение, които, от една страна са съобразени с възрастовите особености на децата, а от друга страна, са насочени към стимулиране на потенциалните им възможности, учените се ръководят от резултатите от редица научни изследвания, сред които съществено място заемат изследванията на мозъка на децата, теорията на конструктивизма и коконструктивизма.

Научните изследвания на мозъка дават богата информация за:

- значението на сензорното възпитание за познавателната дейност и мисленето на децата,
- ролята на мотивацията и емоциите за ученето,
- значението на движенията за придобиване на нов опит и нови познания,
- стимулиране на експерименталната и откривателската дейност на децата,
- индивидуалните им различия.

През 2002 г. професорът по психиатрия Manfred Spitzer пише: „Така както фризьорката притежава много знания за косите, козметичката – за кожата, така и учителите трябва да имат информация за органа на ученето – мозъка“ (Jackel, 2008, с. 13). Всяко едно дете е неповторимо, тъй като различните мозъци притежават индивидуални различия. В процеса на учене, като се вземе под внимание развитието на мозъка, се очертават три важни аспекта: значението на пълноценния живот, ролята на усмивките и способността за ориентиране в света. В живота си всеки човек има възможност да опознае заобикалящия го свят и да установи контакт с много хора. Педагогиката на усмивките предполага децата да имат възможност да изпробват с радост много нови неща, които им предоставят истинско удоволствие. Ученето като процес се осъществява по всяко време. Всяка една познавателна информация обогатява опита, променя структурата на мозъка, а заедно с това и отношението на личността към света (Jackel, 2008, с. 8).

Изследователите на мозъка непрекъснато представят нови, интересни резултати за работата на мозъка в процеса на осъществяване на различните дейности. Особено след международното изследване PISA се наблюдава увеличаване на изследванията на мозъка, чиито резултати имат принос не само в областта на рехабилитацията, но и в сферата на педагогиката.

Многократно е подчертавано, че ученето през целия живот започва още в детската градина. Научни изследвания сочат, че невроните, като необходими клетки в структурата на мозъка, се свързват помежду си чрез синапси, които силно се променят, когато човек учи. Ученето като процес протича, като се променя връзката между нервните клетки. Установено е, че възможностите за учене при децата от детската градина са много големи, в началното училище – също, но към 17-годишна възраст те намаляват. „Ако до 20-годишна възраст човек не е научил нищо, то и в бъдеще не би научил нищо“ (Spitzer, 2015).

Основа за успешно учене се явява връзката между различните дялове в мозъка. Като пример може да се посочи връзката между зрението и моториката. Тя се отразява върху бързината на мислене, което се обяснява с това, че двете сфери съставляват 1/3 от мозъка. Установено е, че нарушения в моториката на ръцете влияят негативно върху уменията за смятане. Затова е препоръчително в ДГ да се използват разнообразни игри с пръсти с цел развитие не само на моториката, но и на математическите умения. Spitzer подчертава, че децата учат непрекъснато с мозъка си, но невинаги това, което възрастните или учителите искат. Учените предупреждават и за негативното влияние на прекомерното присъствие на медии в живота на децата. Понякога малките стоят пред телевизионния екран по 5 – 6 часа ежедневно. Превишеното внимание към медиите се отразява негативно върху здравословното състояние на децата. Включването на различните сетива при опознаване на заобикалящия свят е много по-ценно в сравнение с готовата информация от компютрите. Дълбоко в нашето съзнание обогатяването на познанията, ученето се свързва с щастието и затова ученето прави много хора щастливи. Продължителното щастие не е възможно, но да се стремим към щастие можем и един от начините за това е ученето (Spitzer, 2015).

В педагогиката и психологията съществуват редица теории за развитието на детската личност. Част от тях са ориентирани към дефицитите на децата, други изтъкват техните силни и слаби страни. В някои теории се подчертава значението на Nothousing (развитие в оранжерийни условия) (Jacket, 2008, с. 12). Същността ѝ намира израз в ранното детско стимулиране – на децата се предлагат прекалено много знания. Редица учени оспорват въпросното становище, като изтъкват значението на богатата със стимули среда за детското развитие. В предучилищните заведения би трябвало да се създават оптимални условия за стимулиране на сензорното, когнитивното, моторното, емоционално-волевото, социално-нравственото, речевото развитие на децата. Това не означава, разбира се, че по цял ден на децата трябва да се дава определена информация и те да се упражняват, за да придобият умения, да се тренират, за да постигнат по-добри резултати. От значение е емоционалната атмосфера в детската градина, която влияе върху развитието на различните страни на детската личност – върху сензорното и интелектуалното развитие, познавателната дейност и активност, социалното формиране.

Изследванията, посветени на мозъка, дават информация, която може да се използва успешно от педагозите в процеса на обучение на

децата. Осигуряването на позитивна мотивация, емоционална атмосфера, позитивни преживявания, поощрения и похвали в процеса на учене, съобразяване с индивидуалното темпо на децата се разглеждат винаги като условия за успешно учене, което се осъществява чрез мозъка, но се стимулира от заобикалящите децата възрастни и околната среда.

Когато се изтъква значението на ученето при децата, неминуемо се очертават и конструктивистичните, и коконструктивистичните направления в дидактиката.

В основата на конструктивистичното учене е детето, което не приема пасивно определена информация, а участва активно в тези процеси, проявява самостоятелност в откривателската и експерименталната дейност.

Във фокуса на коконструктивистичната дидактика е ученето, чрез което се придобиват компетентности чрез интеракция и коконструкция. Докато при конструктивистичното учене на преден план се очертават самостоятелността и активността на детето, то при коконструктивистичното учене вниманието се насочва към съвместната дейност. Ученето се разглежда като процес, който се конструира съвместно от децата и педагозите (Fthenakis, 2008).

В гореспоменатите концепции стремежът на педагозите е чрез активността на детето то да придобие и развие компетентности. На преден план се поставя не придобиване на готови факти, а изследване на значенията. Като цели на коконструктивистичното учене се определят следните:

- съвместно обработване на нови съдържания,
- умение да се разглеждат нещата от различни перспективи,
- решаване на възникнали проблеми съвместно с другите,
- разширяване на познавателния хоризонт на децата,
- обмяна на различни идеи (Fthenakis, 2008).

В коконструктивистичното учене са ценни както когнитивните, така също културните и социалните перспективи. В процеса на общуване с другите се развива интелектуалната, емоционалната, социално-нравствената сфера на децата. Различните дейности в предучилищните заведения по различен начин съдействат за повишаване на познавателната активност на децата, умението им да споделят своите възгледи и преживявания, да умеят да изслушват другите, да застават на различна позиция, да видят своите позитивни и негативни страни, да се развие у тях културата на познание и културата на общуване, да се

научат да защитават позицията си, когато са прави, но и да умеят да разбират и ценят мнението на другите.

В процеса на коконструктивистичното учене педагозите не заемат позиция на всезнаещи личности, които се стремят да поучават, съветват и контролират децата. Те се стремят да включат децата в различни дейности, които създават условия да обогатят своя опит, да покажат какво знаят и към какво проявяват интерес, в една емоционална атмосфера да им се даде възможност да общуват помежду си, да се включат в ролята на малки експериментатори и творци. Именно в процеса на общуване помежду си те опознават не само себе си, но и другите около тях, формира се отношение към самите себе си и към света, който ги заобикаля.

В последните години, особено в началото на 21-ви век, учените в сферата на предучилищната педагогика от различни страни насочват своите изследвания към създаване на иновативни форми за обучение и възпитание на децата от 3- до 6 – 7-годишна възраст, в които намират отражение горепосочените аспекти. Детските университети и академии се причисляват към най-модерните форми за обучение на малките деца, които имат за цел да формират интерес към науката и да допринесат за разгръщане на детския потенциал. През 2002 г. в университета в Тюбинген, Германия, проф. Gregor Markl изнася своята първа лекция пред 400 малки „студенти“ в детска възраст, имали възможност да бъдат записани в детския университет, който стартира 525 г. след откриването на Тюбингенския университет.

И както често се случва, това, което е интересно не само за възрастните, но и за самите деца, веднага намира отзвук и в другите страни. Още от следващата година – 2003 г., в редица страни, като Италия, Австрия, Швейцария, Лихтенщайн и Англия, се откриват детски университети.

В повечето университети различните форми на обучение се ръководят от професори от университетите на доброволни начала. Понякога се канят и лектори от чужбина. В организацията на осъществяване на разнообразните теми, включени в програмата, се включват и асистенти, които помагат на децата, когато е необходимо.

Участието на децата в университетските курсове е безплатно. Записват се деца от 6- до 12-годишна възраст, продължителността на курсовете е от 45 до 90 минути.

Програмата на университетите включва лекции, семинари, занимания в творчески работилници. В емоционална атмосфера, в съответствие с възрастовите особености на децата, от преподаватели в

университетите и специалисти в различни научни области децата получават шанс да се включат в изследователска дейност, да обогатят знанията и опита си, да действат в екип от връстници. В процеса на различните дейности се развиват познавателните интереси на децата, формират се качества на личността им, които са необходими не само за обучението в училище, но и за живота им.

Съществува голямо разнообразие не само по отношение на предлаганите програми в различните видове университети – медицински, технически, по изкуствата, но и времето, в което се провеждат тези форми. В някои университети се предлага на децата ежеседмично посещение в определени дни през учебните семестри. Други университети предпочитат летните и зимните ваканции.

Логично е да се предположи, че родителите имат голям дял при мотивиране и записване на децата в детските университети. За тях достъп до различните форми на обучение не е разрешен, но имат възможност чрез монитори да проследят провеждането на различните форми на обучение.

При записване на децата в университета се раздават специални детски паспорти, на които от една страната е изписано името на детето, а от другата се слага печат на всяка една посетена лекция, проведена форма на обучение. Когато приключи програмата на малките „студенти“, те получават сертификат за посещение на детския университет.

В различните форми на обучение на децата се предоставя не само възможност да чуят нова научна информация и да проведат изследвания по определена тема, но и да задават въпроси, имащи отношение към темата. За разлика от истинските студенти те са много по-непосредствени. Използването на нагледни методи на обучение с цел децата по-лесно да разберат и запомнят определена познавателна информация ги подтиква да задават многобройни въпроси при провеждане на дискусиите, които се организират в края на обучението по всяка една тема.

Значението на детските университети може да се разгледа в много аспекти:

1. Академичната атмосфера и научноизследователският характер, които доминират в университетите, ги превръщат в привлекателно място за любознателните деца. Много от тях още от малки проявяват желание да станат истински студенти, когато пораснат.
2. Родителите не само мотивират записването на децата в различни програми за обучение, но и сами имат възможност да се убедят

- към какво децата им проявяват интерес, кои са техните слаби и силни страни.
3. За децата учените, които им преподават, са много знаещи личности, които трябва да бъдат уважавани. Това отношение неминуемо се прехвърля и върху учителите от предучилищните заведения и училищата.
 4. Наученото в детските университети децата с желание споделят на своите приятелчета, връстници в детската градина и в училище. От една страна, те се чувстват горди и много по-знаещи, като малки студенти, от друга страна, се радват, че със знанията си могат да бъдат полезни на другите.
 5. Участието в детските университети неминуемо се отразява позитивно върху развитие на мотивацията на децата, активността им в процеса на обучение, а така също върху формирането на култура на учене и умствен труд.
 6. Посещението на детските университети стимулира развитието на интелектуалната, мотивационната, емоционално-волевата и социално-нравствената сфера на детската личност.
 7. Чрез разнообразните форми на обучение у децата се развиват както личностни, така и социални компетентности, необходими при осъществяване на различни дейности.
 8. Включването в различни форми на обучение води до стимулиране на научноизследователските умения.
 9. Любознателността и активността при усвояване на нова научна информация развива уменията на децата да имат собствено мнение, но така също и при дискусии да се съобразяват с мнението на другите.
 10. Многоаспектното значение на детските университети повлиява позитивно и развитието на детската креативност.

Възникнали преди повече от 10 години в много страни по света, детските университети се превръщат в средища на поощряване на интереса на децата към науката, желанието им да изследват определени научни феномени, да развиват своите компетентности и в емоционална атмосфера да осъществяват интересни дейности съвместно с другите. Качествата, които се формират у децата в резултат на посещенията в детските университети, са значими не само за обогатяване на кръгозора им, за развитие на креативността им, но и за предстоящия им живот.

ЛИТЕРАТУРА

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010).
Tätigkeitsbegleitende Fortbildung für Tagespflegepersonen,
Qualifizierungsmodul: Beobachten und Dokumentationen, München.
- Fthenakis, W. (2008). Bildung von Anfang an: Elementarbildung – das
Fundament im Bildungsverlauf, Westermann.
- Jackel, Birgit (2008). Lernen wie das Gehirn es mag, Freiburg.
- Spitzer, M. (2015). Lernen macht glücklich. In: www.google.de

ИДЕНТИФИКАЦИЯ НА ПОНЯТИЯ В СИСТЕМАТА ЗА МАТЕМАТИЧЕСКА ПРОПЕДЕВТИКА

Даниела Й. Гирджева-Валачева

Резюме: Въпросът за идентификация на понятия от деца в предучилищна възраст и вероятно мислене не е разглеждан в научните изследвания у нас. Развитието на когнитивните процеси е от голямо значение за интелектуалното развитие на децата и за математическата им подготовка. Разглеждаме теоретичните основи за съставяне на тестови материали за изследване на идентификацията на понятия. Извършването на класификация заема важна част от математическата активност в детската градина, както и е необходимо да се работи за ориентация на децата в двумерното пространство, което е важна предпоставка за обучение в училище. Те са в основата на тестовете за идентификация, които предлагаме.

Ключови думи: математическа активност, детска градина, идентификация

IDENTIFICATION OF CONCEPTS IN MATHEMATICAL SYSTEM PROPEDEUTICS

Daniela J. Girdzheva-Valacheva

Abstract: The issue of identification of concepts and the probabilistic thinking of preschool children is not developed in research in Bulgaria. The development of cognitive processes is great importance for intellectual development of pre-school age children and their mathematical training. We examine the theoretical basis for the development of tests for identification of concepts. The process of classification mastering occupies an important part of the mathematical activity of children in kindergarten and in the kindergarten it is necessity to work on children's orientation in two-dimensional spaces, which is an essential prerequisite for learning in school. They are the basis for the tests of identification, that we offer.

Keywords: mathematical activity, kindergarten, identification

Развитието на умствените способности, в т.ч. развитието на мисленето, е компонент от общата задача на математическото образование. То е и сърцевина на математическата пропедевтика. развитието на мисленето и усвояването на математически знания се осъществяват в единство, независимо че имат самостоятелно значение и собствен път на реализация.

Сред осемте ключови компетенции, дефинирани в Европейската рамка за ключови компетенции, са и основополагащите математически компетенции. От голямо значение за успешното обучение в училище е качествената математическа пропедевтика. Без нея детето много по-бавно и трудно навлиза в света на математическите понятия, отношения и зависимости. В Националната квалификационна рамка на Република България на подготвително ниво – предучилищно образование, са посочени съответните знания, умения и компетентности. Уменията имат отношение към обсъждания от нас проблем. Те се разглеждат като познавателни и практически. Познавателните умения включват използването на логическо, интуитивно и творческо мислене, а практическите – използване на методи и материали, уреди, инструменти.

У нас въпросът за развитие на елементи на вероятно мислене у децата от подготвителните за училище групи не е разглеждан. Не са разработвани и съответните оперативни материали, с които да се развива този вид мислене, както и да се извършва адекватна диагностична дейност.

Това ни насочи към целта на настоящия материал – да се съставят диагностични задачи за изследване на елементи на вероятно мислене при децата от предучилищна възраст на базата на задачи за идентификация.

Целта конкретизирахме чрез следните задачи:

- да се определят теоретичните основи на използването на задачи за идентификация;
- да се анализира връзката между задачи за идентификация и елементите на вероятно мислене;
- да се определи математически материал, който да залегне в диагностичните тестове, и да се съставят тестови серии задачи;
- да се определят игровите подходи и съответна мотивация, които да стимулират активността на децата.

Една от задачите на математическата пропедевтика е формирането у децата на познавателните действия анализ, сравнение, обобщение, класификация. Чрез тях се достига и до формиране на обобщени

представи за геометрични фигури, количествени и пространствени отношения.

Според Ш. Амонашвили (Амонашвили, 1990) шестгодишната възраст е сензитивен период за умственото развитие на детето. За да се разкрият в пълнота заложбите на децата, трябва да се възползваме от това предразположение. Като се опираме на идеята за двете взаимно свързани зони на развитие – актуалната и зоната на най-близкото развитие, е възможно да се създадат условия за оптимално развитие на децата, условия за поддържане на познавателния им интерес и разнообразяване на системата от игри, упражнения и ситуации. Така в действителност обучението ще изпреварва развитието и ще го води след себе си. За да се преодолее увлечението в тази посока поставяне-то пред децата на непосилни задачи за разрешаване или уклон в дидактизъм, добре е учителят да се ръководи от личностно-хуманния подход. Поддържаме изводите, които прави Ш. Амонашвили (Амонашвили, 1990): „в педагогическия процес детето постоянно трябва да се съпровожда от чувството за свободен избор“ и „педагогическият процес трябва да се характеризира с ярко изразена развиваща тенденция“. Усещането за свободен избор е твърде далеч от стихийното развитие. Децата трудно се освобождават от своите актуални потребности, не могат да предвидят необходимата тенденция за развитието си и съответно да насочат дейността си с оглед на бъдещето. От особено значение е личността на педагога, който трябва да направлява детската активност. Необходимо е да се организира материалната среда за осъществяване на набелязаните познавателни задачи, да се осигурява разнообразие от варианти за тяхното реализиране. Чрез максималното използване на игри и подбирайки подходяща мотивировка, педагогът успява да осигури на децата чувството за свободен избор. Учебната задача се приема като свободно избрана, става личностно значима. Но за да се осъществи това, е необходимо образователният процес да се съгласува с потребностите и интересите на децата.

Развитието протича чрез преодоляване на трудности. Когато поставената за разрешаване задача е личностно значима за детето, се поражда естествен стремеж за достигане до решението. Процесът на преодоляване на трудности носи удовлетворение, радост. Ситуациите трябва да се планират така, че да не се получи търсене на трудности заради самите трудности. Педагогът трябва да прояви творчество, както се намери мярата между възможното за постигане и непосилното за детето. Ако трудността е вече преодоляна, тя губи проблемния си характер. Ако не е съобразена с възможностите на детето, тя не може

да се превърне в проблем за него, който да го стимулира за търсене на разрешаване. Обикновено проблемите, отнасящи се до познавателни задачи с математически характер, се поставят от учителя. Чрез използване на подходяща мотивация детето се въвежда в проблемната ситуация. Нужно е да възникне у детето потребност за игра, към която ще го насочи правилната постановка на проблема, особено ако е свързана с преобразуване на оперативния материал, с експериментирание, с момент на изненада и др.

За да се насочи мисленето на децата активно към разрешаване на възникналия проблем, е необходимо да се изисква съставяне и изказване на една или повече хипотези от тях. При съставянето на хипотезата се проявяват наличните знания, които се пренасят в новите условия на проблемната ситуация. Детето анализира наличните факти, за да открие свойства, връзки, зависимости, които ще легнат в основата на хипотезата. Изграждането на хипотезата насочва детето и към етапа на проверка. Тя може да се извърши непосредствено, ако е възможно опериране с обектите, чрез практически опити, както и по пътя на мисловната дейност чрез логически изводи за вероятността на всяко от предположенията. Тъй като хипотезата се характеризира с известна неопределеност, детето трябва да сменя предположението си, когато то не се оправдае, и да преминава към проверка на следващото предположение. Когато при проверката на хипотезата се анализират предпоставките за съответните изводи и се оценява субективната вероятност за дадено събитие, процесът на достигане до решението се оптимизира. Чрез анализ и синтез на наличните и откритите свойства или зависимости се преминава от проста реакция към разумно действие и достигане до решението на проблемната ситуация за най-кратко време.

Като използваме терминологията от теорията на информацията, приемаме, че „процесът на решението се състои в намаляване на изходната неопределеност в условието на задачата, в активен избор на информация, която постъпва в резултат на собствените действия на субекта“ (Пиръов, Г., 1979). Получаването на информация води до намаляване на неопределеността, която съществува тогава, когато произтича избор между една или две от по-голям брой възможности. Информацията отстранява неопределеността в различна степен в зависимост от броя на благоприятните изходи. При малък брой благоприятни изходи тя премахва голяма вероятност за отрицателен изход и затова е с по-богато съдържание. В началните етапи за използване на проблемни задачи, изискващи вероятно мислене, се използват задачи от този вид. Така както посочва В. Пушкин (Пушкин, В., 1971),

количеството информация може да се разглежда като мярка за намаляване на неопределеността в някоя ситуация.

Ако крайната цел на поставения за разрешаване проблем е дидактична задача с познавателен характер, след проверката на хипотезите трябва да се направят извод и обобщение.

Според Т. Чмут (Чмут, Т., 1975) „успешната ориентация на децата в заобикалящата ги действителност е свързана с разнообразни задачи, в частност за търсене. Решението на последните произтича по пътя на построяване на хипотетично-дедуктивни системи с различна сложност. Ефективността на такива системи в значителна степен се определя от построяването на динамични матрици – за разпределяне на вероятността на различните събития“. Тези умения за анализ на ситуациите, построяването на хипотези и тяхната проверка са от особено значение за развитие на способността на бъдещите ученици да анализират и решават геометрични задачи.

Именно хипотезите са основен компонент и на вероятностното мислене. То заема междинно място между логиката и интуицията. Приемаме схващането, че субективната вероятност е някаква мярка на обективната вероятност. Върху субективната вероятностна оценка заедно с обективното разпределение на събитията съществено влияние оказват предпочитанията на децата. Ето защо при подбора на задачите, които се предоставят на децата за разрешаване, и при мотивиранката за въвеждането им в проблемната ситуация се базираме на интересите на децата и на значението, което влагат в нея. Обикновено вероятностното мислене се свързва с определяне на степента на вероятност на очаквани събития, с комбинаториката, както и със статистиката, което е далеч от смисъла, който се влага при разглеждането му в изследваната от нас възраст. При децата от предучилищна възраст то е много по-близко до догадката, до интуицията, до инсайта.

При решаване на различни задачи, които са свързани с планиране, прогнозиране и коригиране на действията, се построява образ на решението, който след това се реализира. Образното мислене е сложен психически процес, в който се съчетават непосредственото чувствено възприятие, понятийната обработка и преобразуването на тези резултати под влиянието на поставената задача и характерните особености на личността. Като разновидност на умствената дейност, образното мислене обезпечава откриването и възприемането на съществени свойства и зависимости между обектите под формата на нагледни образи. Те са за него основна оперативна единица, като така и в тях се фиксира резултатът от мисловния процес. Словото се използва

само като средство за изразяване, интерпретация на вече изпълнените в образи преобразования (Якиманская, И., 1989).

Важна роля в образното мислене играят зрителните образи. При опериране с тях често се изисква преход от един към друг вид нагледен материал, от предметен към символичен, получава се прекодиране на информацията. За развитие на математическите способности от особено значение е формирането на умения за работа с абстрактни образи, възплъщаващи геометрична форма, величина, пространствени и количествени отношения. Основна функция на пространственото мислене, както посочва Якиманская (Якиманская, И., 1989), е да оперира с образи в математическото (абстрактно, условно-схематично) пространство, в известен смисъл идеално, отвлечено от конкретността, единичността на възпроизводимия обект“.

Използването на знаково-символични образи е от голямо значение при пропедевтиката на математическите знания, като до голяма степен то се опира на моделирането като метод. По този начин се създава възможност за отражение на съществените свойства на обектите както чрез нагледни модели, подобни на реалните обекти или отношения, например геометрични форми, пространствени или количествени отношения, така и чрез знаци, характеризиращи съществените свойства, връзки, зависимости. Образното мислене не само подготвя развитието на логическото мислене, но има своето място през всички етапи на онтогенезиса.

Важен източник за формиране на образното мислене е субективният опит, натрупан от детето в процеса на взаимодействие с обектите от заобикалящия го свят. Целенасоченото използване на игрови форми, в които детето да реализира своя опит и да преобразува създадените образи, помага за неговото развитие. Пълноценното възприятие на обектите и създаването на образи се базират на целенасочено организирана от педагога перцептивна дейност. До творческа, продуктивна дейност се стига, като се премине от създадените представи и творческото опериране с тях към преобразуване на възприетата информация. Характерното за образното мислене преобразуване на информацията дава възможност за решаване на задачи от сравнение, опознаване, идентификация, трансформация и др.

Работата върху усвояване на геометричната форма, пространствените и количествените отношения е тясно свързана с необходимостта от създаване на съответен образ и опериране с него. Затова и на математиката принадлежи особената роля за развитието на образ-

ното мислене. В същото време степента на неговото развитие е предпоставка за продуктивна математическа дейност.

Образното мислене е и в основата на извършването на познавателното действие класификация при децата от предучилищна възраст. От друга страна, анализът и синтезът също са в основата на познавателната дейност и са от значение за извършването на класификация. Овластяването на анализа е в основата на извършването на класификация, за да могат да се отделят в обектите всевъзможните свойства и отношения. Но те се базират на създадените вече зрителни образи и представи. При обобщаване на представата за геометрични фигури децата се ръководят от съществените признаци – брой на страни, върхове, техни свойства и отношения, като се абстрахират от цвят, големина, пространствено разположение, материал, начин на графично представяне или моделиране.

В ситуациите в детската градина могат да се използват и адитивна, и мултипликативна класификация. Чрез адитивната класификация и нейното развитие детето започва да се освобождава от фигурните съвкупности и комплекси, за да достигне до осъзнаване на взаимнообратните отношения между класовете и подкласовете. Мултипликативната класификация на пръв поглед изглежда по-сложна с едновременното групиране по два признака, но според Пиаже и Инелдер (Пиаже, Ж., Инелдер, Б. 1963) „те се основават на образните способности на изразяване, съвпадащи с психологически по-примитивните тенденции“. Използвайки матрици за подреждане на елементите, които участват в този вид класификация, решението понякога се основава на сходства и различия, свързани със симетрията и с разположението на останалите елементи в таблицата, на образа, който се формира при тяхното подреждане в редици и колони. Като се отчита мотивировката на детето и стабилността на избора, може да се прецени методът, който е използван за решението.

Едно от основните направления при съвременното изследване на мисленето е изследване на стратегиите на мислене. В нашите изследвания предлагаме стратегиите на мислене да се използват както при формиране на понятия, така и при познавателното действие класификация, като се базират на извършването от децата анализ, сравнение, абстрахиране и обобщение. Отчитаме значението на сетивността при определени признаци и се базират на характера на детското мислене, на възможността количествените и пространствените отношения да се представят нагледно и да се отчитат чрез зрителния анализатор, като се използват подходящи модели. По този начин елементите на веро-

ятносно мислене се проявяват заедно с формирания образ на решението на дадена задача. Образът води детето към проверката на формираната хипотеза.

Според Ц. Цанев (Цанев, Ц., 1979) надежден критерий за степента и качеството на вече формираните понятия е идентификацията. В детската градина могат да се използват за идентификация геометрични фигури, цвят, големина, количество, пространствени признаци. Тях залагаме и като основни свойства в матриците за идентификация.

Задачите за идентификация се отнасят към задачите за разпознаване, за които е характерно откриването на определени признаци. Към задачите за разпознаване се включват и задачите за откриване на принадлежност.

В зависимост от обекта задачите за разпознаване се разделят на задачи за:

- Разпознаване на обекти;
- Разпознаване на свойства;
- Разпознаване на отношения.

От първия вид използваме като математически обекти геометрични фигури – познатите на децата квадрат, правоъгълник и триъгълник, тъй като те лесно могат да се моделират с последователно подредени точки.

От втория вид – разпознаване на свойства – цвят и големина.

От третия вид – задачи за разпознаване на количествени и пространствени отношения.

В зависимост от начина на осъществяване идентификацията бива симултанна и последователна. За нас по-голямо значение има симултанната идентификация, при която явлението зависи основно от мисловните способности и формираните представи. Използваме формата, при която само един обект може да бъде идентифициран с първоначално зададения.

За да се извърши мотивировка на задачите, предлагаме те да се включат чрез игри в естествен експеримент.

Количествени показатели за проучване на степента на идентификация са времетраенето на решението и броят на действията.

Определяме следните степени на извършване на идентификация, съответстващи на стратегиите на мислене:

- Стратегия на идентификация чрез съществени елементи;
- Стратегия на идентификация чрез последователно изпробване;
- Стратегия на случайно търсене.

Типичен модел за изучаване на идентификацията на понятия е представен в изследването на Д. Олсон за симултанна идентификация на геометрични фигури (Олсон, Д., 1971). В тези задачи децата трябва не само да установят съответствие между модел и оригинал, но и да овладеят действието възпроизвеждане.

Предлагаме две серии тестови задачи.

Първата предложена от нас серия тестови задачи включва идентификация на геометрични фигури. За да се изследва стратегията при идентификация в чист вид, предлагаме предварително да се проведе с децата тест, включващ задачи за разпознаване и за моделиране на контура на геометрични фигури както с линии, така и с точки.

Преди провеждане на експеримента се проверяват знанията на децата за използваните геометрични фигури. Предварителната диагностика включва:

- ориентиране в редове и колони,
- разпознаване на геометричните фигури,
- класификация по форма,
- моделиране на геометричните фигури с линии и с точки.

Тези знания и умения са необходима предпоставка за решаване на предложената от нас задача за идентификация на геометрични фигури.

За доближаване до лабораторния експеримент на Д. Олсон използваме моделиране на контура на геометричните фигури с кръгчета, оцветени в червено, които наподобяват светналите лампички на апарата за изследване.

Геометричните фигури са изобразени върху матрица 4 x 4, изработена от картон. На гърба на всяка една от шестнадесетте части има най-много по една точка, която е част от контура на съответна геометрична фигура, участваща в задачата. С обръщане на картончето се появяват точките, които моделират фигурата.

На детето се представят две геометрични фигури, една от които е изобразена на матрицата. С обръщане на картончетата трябва да се определи коя е зададената фигура. Експериментът се провежда индивидуално с всяко дете. Детето трябва да открие закодираната фигура, която е необходима, за да се достигне до някаква цел, предварително зададена в правилата на играта. Например тази фигура ни показва коя е правилната пътечка, по която може да се достигне до определено приказно място, където ще се разгърне игровият сюжет. Предварително двете пътечки са маркирани със съответните знаци.

При използване на стратегия за идентификация чрез съществени елементи детето се насочва към елементи, които са характерни само за една от двете фигури. Възможно е задачата да се реши и с обръщане само на едно картонче, ако детето правилно се насочи към елемент от контура, който присъства само при една от фигурите.

При стратегията на последователно изпробване детето проследява целия контур на геометричната фигура.

При стратегията на случайно търсене картончетата се обръщат едно след друго, без да се отчита дали принадлежат на контура, или на вътрешната, или на външната област.

В нашия експеримент предлагаме да се зададат три варианта:

- Квадрат и триъгълник;
- Квадрат и правоъгълник;
- Фигури, съставени от триъгълник и правоъгълник и от триъгълник и квадрат.

Във втората серия тестови задачи за идентификация използваме матрица за мултипликативна класификация, като комбинираме свойствата в следните два варианта:

- Цвят и количество;
- Цвят и пространствено разположение.

За да се избегне зависимостта на решението от разположението на признака по хоризонтал или вертикал, се дават и двата варианта на разположение на признаците върху матрицата. И в други наши публикации обръщаме внимание на зависимостта на решението при мултипликативна класификация от уменията на децата за ориентиране в двумерно пространство (Гирджева, Д., 2004). На детето се обръща внимание, че нарисуваните обекти си приличат по някакво свойство във всеки от редовете, а по друго свойство – във всяка от колонките. Разположението на обектите в матрицата е като при мултипликативна класификация.

Матрицата е от вид 3×3 . Детето трябва с най-малко опити да открие търсеното картонче, на гърба на което има нарисувана вълшебна картинка, намирането на която е целта на задачата. Ако дадено картонче е на място, което отговаря на едно от дадените свойства, на гърба му има нарисувано усмихнато лице. То насочва детето към търсене на картинката, като го насочва към намиране на нейното място според второто свойство. Ако детето се ориентира по свойствата, придвижвайки се по хоризонтал или вертикал в матрицата, отчитаме, че решава задачата чрез печелившата стратегия, чрез отчитане на съществените свойства. В противен случай – чрез стратегия на случайно търсене.

С използването на игрова мотивировка – откриване на вълшебна картинка или златен ключ, чрез който се отключва сандъче с изненади, децата се въвеждат в експеримента, участват с желание и се осигурява активността им и целенасочените действия за достигане до крайната цел.

При личностноориентирания модел позицията на педагога изхожда от интересите на детето и перспективите за неговото по-нататъшно развитие. Способите за общуване са разбиране, признаване, отчитане на гледната точка на детето, в противовес на строга дидактичното отношение, използващо забрани и постоянна опека. По този начин тягостната обстановка и страхът от неуспех изчезват и се стимулира творческото развитие на детето.

Чрез предложения от нас тестови материал се обединяват задачите за развитие на елементи на вероятно мислене у децата, за идентификация и задачите на математическата пропедевтика.

Използването на наличната информация и нейният подбор, за да се достигне до възможност за оптимални решения във всички житейски ситуации, както и в специалните условия на всяка дейност, е особено необходимо за бъдещото израстване на специалисти, на творчески личности от сегашните деца.

ЛИТЕРАТУРА

- Амонашвили, Ш. (1990). Личностно-гуманная основа педагогического процесса, М., с. 51.
- Гирджева, Д. (2004). Ориентиране в двумерното пространство и мултипликативна класификация при 6 – 7 год. деца. *Култура и образование – перспективи*, Пловдив, ч. III, 43 – 46.
- Национална квалификационна рамка на Република България, <http://www.mon.bg>.
- Олсон, Д. (1971). О стратегии построения понятий. *Исследование развития познавательной деятельности*, под ред. Дж. Брунера, М., с. 19.
- Пиаже, Ж., Инелдер, Б. (1963). Генезис элементарных логических структур, М., с. 221.
- Пирьов, Г. (1979). Основни проблеми и главни насоки в психологията на мисленето. *Психологически проблеми на мисленето*, С., с. 29.
- Пушкин, В. (1971). Психология и кибернетика, М., с. 14.

- Цанев, Ц. (1979). Методи за изследване стратегията на мислене при идентификация на понятия. *Психологически проблеми на мисленето*, С., с. 165.
- Чмут, Т. (1975). Оценка детьми вероятности событий в ходе поиска. *Вопросы психологии*, бр. 3, с. 103.
- Якиманская, И. (1989). Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся, М., с. 8, 14.

ПОДХОДИ В ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ

Мая С. Соколова

Резюме: Статията представя две парадигми на двигателното обучение – конструктивистката и инструктивистката, в светлината на предучилищното физическо възпитание. Тези педагогически направления предлагат различни концепции за преподаването, ученето и създаването на познавателен опит. Конструктивисткият модел в образованието се характеризира с лично центрирано и контролирано, насочено към процеса, ацентрично структурирано, отговарящо на интереса на децата и подчертано интерактивно обучение. Инструктивизмът се отнася към образователните практики, при които учителят е в центъра и контролира познавателния процес, насочеността е към резултата и придобиването на умения, а педагогическата технология е строго структурирана, отличаваща се с липса на интерактивност. Описани са „ученето чрез откриване“ и „директната инструкция“ като специфични педагогически подходи на конструктивизма и инструктивизма. Особено внимание е обърнато на характерните за тях принципи и методи, както и на приложението им в предучилищното физическо възпитание.

Ключови думи: *подход, предучилищно физическо възпитание, конструктивизъм, инструктивизъм, учене чрез откриване, директна инструкция, методи*

APPROACHES IN EARLY CHILDHOOD PHYSICAL EDUCATION

Maya S. Sokolova

Abstract: *This paper introduces two educational practices – constructivism and instructionism in the light of physical education. These pedagogical orientations provide different ways of thinking about teaching, learning, and designing learning experiences. Constructivism is the term used to describe student-focused, student-controlled, process-driven, loosely structured, responsive to student interest and highly interactive education. Instructionism refers to educational practices that are teacher-focused, teacher-controlled, outcome-driven, skill-based, product-oriented, highly structured, and non-interactive. Described below are Discovery*

learning and Direct Instruction as curricular approaches of constructivism and instructionism. The author focuses on the principles and methods, typical of these approaches and applied in early childhood physical education.

Keywords: *approach, early childhood, physical education, constructivism, instructionism, Discovery Learning, Direct Instruction, methods*

В педагогическата практика в исторически и сравнителен план съществуват множество различни подходи към физическото възпитание. Появата, разпространението и продължителността на „живота“ им зависят основно от два фактора:

- Целите и задачите, които обществото в конкретния си етап на развитие възлага на системата на физическо възпитание;
- Развитието на науките, осигуряващи фундамента на двигателното обучение.

Независимо от времето, мястото или образователната степен, в които се прилага, един подход се оценява като ефективен, ако води до развитие и реализиране на преследваните резултати.

Обект на настоящото проучване на литературни източници и педагогическа практика са основните конструктивистки и инструктивистки подходи в двигателното обучение. Предмет на теоретичното изследване са характеристиките и оценките на техните особености, възможности и ефикасност в предучилищното физическо възпитание.

За нас представляваше интерес:

- Как две концепции с фундаментално различни трактовки за човешкото познание, а оттам – и за същността и процеса на учене могат да генерират приложими в практиката подходи за физическото възпитание на най-малките;
- Как двата подхода определят подбора, адаптацията и интеграцията на методите в процеса на двигателното обучение и развитие;
- Как се осъществява педагогическото взаимодействие между учителя и децата и между самите деца при двата подхода.

В педагогиката съществуват две течения, базиращи се на противоположни представи за произхода, същината и границите на познанието, а именно – конструктивизъм и инструктивизъм. Конструктивизмът защитава тезата, че знанието е субективно и е част от познаващия, поради което е съотносимо единствено към уникалния индивидуален опит (Phillips, 1995). Инструктивизмът се основава на схващането, че знанието е абсолютно, обективно съществуващо и незави-

симо от познаващия, а светът е реален, структуриран и неговата структура може да бъде преподавана и изучавана (Rorty, 1991).

Изхождайки от тези противостоящи позиции, двете направления предлагат различни цели, същност и технологии на учебния процес. Докато конструктивисткият подход при овладяване на знанията и уменията е центриран към и контролиран от ученика/детето, като в същото време е свободно структуриран, подчертано интерактивен и насочен към процеса на учене, то при инструктивисткия в центъра стои учителят, той го контролира и структурира, като разчита повече на въздействието, отколкото на взаимодействието, а целта е резултатът, не процесът на учене (Johnson, 2009).

Макар че предучилищната практика в нейния обясним прагматизъм непрекъснато търси и съвместява работещите механизми от различни течения в педагогиката и макар че „започва едно движение, което доказва, че инструктивизмът и конструктивизмът се нуждаят донякъде един от друг и тяхната дихотомия е неправилна“ (Радев, 2014, с. 6), все пак всяко от тези направления използва различни подходи в преследването на декларираните цели.

Основният подход, с който си служи конструктивизмът, е „изследователският подход“ (The Exploration and Discovery Method), а водещият подход на инструктивизма е „директната инструкция“ (Direct Instruction).

1. Изследователски подход (The Exploration and Discovery Method)

Зараждането на този подход се ситуира в 50-те и 60-те години на ХХ век във Великобритания и САЩ. Търсенията на учители и специалисти, ангажирани с методологията, организацията и практическото осъществяване на физическото възпитание, все по-категорично налагащата се личностноцентрирана стратегия в двигателното обучение, както и хуманистичните тенденции в педагогиката са контекстно-историческите предпоставки за появата на нови концепции за методите във физическото възпитание. Терминологични конструкции като „изследване на движенията“ („Movement Exploration“), „двигателно обучение“ („Movement Training“), „развиваща гимнастика“ („Educational Gymnastics“), „директен и индиректен метод“ („Direct and Indirect Methods“) навлизат в понятийния апарат на англоезичната специализирана литература.

В съвременната педагогическа практика този подход, наричан още „откривателско учене“ или „учене чрез откриване“ (Discovery

Learning), намира своята най-пълна реализация в концепцията за физическо възпитание чрез изследване на движенията („Movement Discovery“). Разработвайки авторския си модел за работа с деца от доучилищна и начална училищна възраст, Boucher и Wiseman (2011) придават особено значение на активността, обследването и решаването на проблеми в условията на двигателната дейност.

Авторите определят своята система като метод, в основата на който стои декретивното съобразяване с индивидуалните двигателни, познавателни и афективни особености на децата. Чрез организиране на образователната среда (станционни комбинации от спортни уреди и пособия) и предоставяне на свобода за избор на двигателните действия учителят дава възможност на всяко дете да намери най-добрия за своите възможности и желаня начин за упражняване и усвояване на разнообразни умения.

Използването на словесните методи за инструкционално обучение е сведено до минимум. Демонстрациите във всички случаи се възлагат на деца, тъй като изпълняват по-скоро функцията на средство за обмяна на генерирани идеи, отколкото на метод за създаване на нагледна представа за движението. С оглед на психологическите особености на най-малките заниманието се организира по посока на индивидуалното упражняване на движенията, но в края на предучилищната възраст започват да се стимулират кооперативните действия по двойки или в малки групи. Груповият метод се използва не само поради ограничените възможности на физкултурното оборудване да задоволи в едно и също време моментните желаня на всички деца за изпълнение на определени движения. Освен като начин за насърчаване на моторната и социалната интеракция груповата организация се изтъква и като похват за взаимен мониторинг на двигателния прогрес.

Действащи предучилищни педагози твърдят, че при добре обмислена и организирана двигателна практика децата учат едно от друго толкова, колкото и от учителите. Особено успешна е тази формула в смесени групи от близки по възраст деца. В тях по-големите деца без подканяне и без създаване на специални условия активно участват в обучението и възпитанието на по-малките (Трифенова, 2014).

Препоръчва се на учителя да не налага постоянно състезанието като организация на двигателната активност, като се има предвид, че от някои деца то се предпочита, но други се чувстват по-комфортно в условия на сътрудничество.

Особено значение се придава на подкрепящото и мотивиращо взаимодействие между възрастния и детето. Педагог, който използва

изследователския модел във физическото възпитание, действа като фасилитатор, който подкрепя и стимулира откривателството и креативността на децата в тяхната двигателна дейност.

Изследователският подход при фасилитирането на моторното развитие в предучилищна възраст се основава на концепцията на Жан Пиаже (1996) за активния характер на ученето, намерила своята педагогизирана интерпретация в съвременното образователно пространство. Върху нейния фундамент са изградени и редица учебни програми, функциониращи в детски градини в САЩ, Европа и Централна Азия. В българското предучилищно образование такъв характер има програмата „Стъпка по стъпка“ (2000). Въпреки че всяка подобна програма носи характеристиките и особеностите на образователната система на страната, в която се реализира, обединяващи са ясно очертаващите се конструктивистки методологически принципи:

- Познанията са резултат от активната конструкция на когнитивните структури.
- Техният смисъл не е представянето на външната реалност, а генерирането и поддържането на равновесието на организма.
- Стойността на едно познание не може да се проверява чрез сравняването му с някаква независима реалност, а трябва да се доказва чрез неговата жизнеспособност в областта на собствения индивидуален опит (Von Glasersfeld, 2007).

Съотнесени към процеса на двигателното учене в предучилищна възраст, тези принципи предопределят визията за самостоятелност и рефлексия при изпълнението на двигателните действия, тяхното изпробване и изследването на възможностите на собственото тяло. Чрез изграждането на стимулираща материална (физкултурни уреди и пособия), пространствена (закрити и открити места за двигателна дейност) и времева (регламентирани и нерегламентирани режимни отрязъци) среда учителят създава условия детето само да избира, комбинира, дори дозира упражненията и игрите.

Базирайки се на тезата, че всяко дете се отличава със собствен път и ритъм на развитие (включително на моториката и физическите качества), конструктивистките образователни модели не включват стандартизираните тестове като метод за проверка и оценка. Прокламира се виждането, че оценяването е непрекъснат процес в рамките на ежедневното взаимодействие между учителя и детето. Основна роля в контрола се отрежда на педагогическото наблюдение в условията на проблемно базираното обучение. Текущата оценка е в посока на това как детето обработва информацията, как реализира двигателната дей-

ност, как сътрудничи или се съревновава с други деца, какви личностни нагласи демонстрира в двигателното си поведение, какви са характеристиките на социалния му статус в играещата детска група и т.н.

Естествено, в основата на тези постановки стоят и редица фундаментални постижения на физиологията, психологията и педагогиката – теорията на Бернщайн (1990) за многоравнищната йерархична система на двигателната координация; теорията на Анохин (1971) за функционалната система; неравномерното съзряване на мозъчните структури (Микадзе, 2008); личностно-ориентираната педагогика и др.

Независимо обаче по какви концептуални пътища са стигнали авторите до тези обобщения, ясно доловимо е убеждението, че двигателното развитие на детето в предучилищна възраст е уникален феномен със собствени закони, които трябва да се познават, съблюдават и уважават от учителя.

2. Подход на директната инструкция (Direct Instruction)

Директната инструкция като метод е разработена от S. Engelmann (Bereiter & Engelmann, 1966) в неговата технология за начално огромотяване на деца от социалнослаби семейства. Впоследствие тя се развива до цялостна програмна система – допълвана, развивана и адаптирана за различни учебни предмети.

Най-общо подходът може да се опише като грижливо планирани и внимателно развити учебни форми, изградени върху малки познавателни единици и ясно дефинирани и поставени учебни задачи (Swanson, 2001).

Инструктивисткият подход се опира на един основен принцип – всички умения се декомпозират на субумения (или малки съставни компоненти на уменията), които се преподават и усвояват поотделно (Kameenui & Carnine, 1998). Процесът на преподаване и упражняване продължава, докато усвояването на тези елементи на уменията достигне до ниво на „майсторство“ (Adams & Engelmann, 1996), т.е. те се усъвършенстват. Презумпцията тук е, че доброто владение на базисните структурни единици е необходимо за изграждането на по-сложните и комплексни умения и че откъслечното и недовършено обучение води до изграждането на неадекватни схеми на навиците и знанията.

Като метод директната инструкция представлява систематичен режим от процедури:

1. Поставяне на изискванията пред учениците/децата;
2. Повишаване на ефективността на учебната среда;

3. Мониторинг на процеса на овладяване на учебното съдържание, като това води до прецизиране на последващите инструкции и оттам – до максимизиране на учебните резултати (Schweinhart & Weikart, 1997).

Инструктивисткият подход към двигателното обучение предполага използването на методи, които позволяват на учителя да води в процеса на даване на знания, създаване на представи, формиране на умения и развиване на физическите качества на децата. Акцентира се върху старателно обмисленото и структурирано приложение на методите за обучение (словесни, нагледни и двигателни).

Особена тежест в инструктивисткото обучение имат практическите методи, което предпоставя неговата приложимост във физическото възпитание. Същността на подхода е отразена най-вече в метода на упражняване („Drill and Practice“). Тази дидактична стратегия се базира на структурирано, повтарящо се преразглеждане на изучени преди това концепции, докато се достигне предварително определеното ниво на майсторство (Instructional physical education 20 and 30, 1994). Подходът категорично се фокусира върху двигателните умения и физическите качества, т.е. върху резултата от дейността, а не върху самия процес (каквото е конструктивисткият възглед за двигателното обучение).

В технологичен аспект принципът за усвояване на учебните единици на малки, логично подредени части се прилага не само при използването на аналитичния метод. Това нито е възможно, нито е необходимо, като се има предвид преобладаващият естествено-приложен характер на упражненията в предучилищна възраст. Тук става въпрос не толкова за разчленяване на движението на фази и отделното им упражняване, колкото за отдиференцирани, подредени във времето, ясно формулирани и строго съблюдавани инструкции и двигателни задачи, поставяни от учителя и следвани от регламентирани и дозирани упражнения.

Подходът на директното и инструктирано от учителя възприемане и упражняване се оценява като един от най-лесните в обучението и поради това най-широко използван във физическото възпитание. Tomporowski, McCullick & Pesce (2015) определят шест ключови стъпки при неговото приложение:

1. Припомняне на овладения до момента материал (двигателни умения, игри и др.);
2. Представяне на новото съдържание или умение;
3. Първоначални опити за изпълнение от децата;
4. Обратна връзка и корекции;
5. Самостоятелно практикуване (упражняване или игра);

б. Периодичен преговор по време на заниманието.

Според авторите битуват две погрешни схващания по отношение на физическото възпитание на децата. Първото е, че добрата организация на моторната практика, било то в метод на двигателното упражняване, или в игров метод, е еквивалентна на добро обучение. И второто е, че двигателната активност е достатъчно условие, за да се осъществи двигателно учене и в резултат – двигателно научаване. За да се случи това, децата трябва да се поставят в ситуации, които да стимулират осъзнаването, осмислянето и контрола на собствените действия.

Основните методи на обучение, които изграждат технологичния инструментариум на инструктивисткия подход, са демонстрацията, описанието, обяснението, указанието, аналитичният и синтетичният двигателен метод, игровият и съревнователният метод, преценката във функцията ѝ на обратна връзка, беседата.

При подхода на директната инструкция стратегията за деконструиране на цялостната учебна единица и овладяването ѝ в постепенно наслагващи се елементи е заложена и в изучаването на подвижните и спортно-подготвителните игри. При демонстрацията и описанието на игровите действия, на ролевите функции или на взаимодействията между играчите принципът за системност и последователност резултира в специфична процедура за обединяване и свързване. Например при отборни игри, в които се осъществява нападение и отбрана, първоначалният показ се прави само с по един играч във всяка роля. След като децата възприемат и осъзнаят смисъла и предназначението на офанзивните и дефанзивните действия (естествено, елементарни и достъпни за възрастта), се пристъпва към демонстрация с по няколко участници във всеки отбор, за да се възприеме играта в нейната цялост и колаборативност.

Особен акцент се поставя върху методите за контрол и оценка. Комбинацията между визуалното наблюдение и вербалната обратна информация под формата на текуща преценка е мощен технологичен инструмент не само в диагностиката на моторното развитие, но и при формирането на уменията и навиците. С оглед на осъзнаването на определени закономерности и причинно-следствени връзки в двигателната дейност важно място в инструктивисткия подход заема задаването на контекстни въпроси към обучаемите. Те винаги трябва да бъдат свързани с конкретната ситуация, в която се намира детето, и да се основават на непосредствения му двигателен опит.

Подходът на директната инструкция има своите категорични противници и своите решителни поддръжници. Основните обвинения са

в механистичност и дехуманност (Johnson, 1998), докато изтъкваното и очевидно неоспоримо предимство е високата му ефективност при формирането и усъвършенстването на уменията (Kameenui & Carnine, 1998).

Практиката на предучилищното физическо възпитание в България е силно повлияна от инструктивисткия подход. Въпреки декларираната субектност на детето в учебно-възпитателния процес учителят е този, който планира и направлява детското развитие. Тази ориентация на системата е обяснима, като се има предвид исторически формираните се позиции на руската и съветската теория и методика на физическото възпитание в нашето предучилищно възпитание. Като концептуална основа на подхода може да се определи културно-историческата теория на Выготский (1984) за водещата роля на обучението в развитието. Според нея детето в предучилищна възраст е способно да учи „по програмата на възрастния“ само ако тази програма се превърне в негова собствена програма. Това става възможно чрез създаването на т. нар. „зона на най-близкото развитие“, основаваща се на потенциалните възможности на детето, които се развиват в съвместната дейност с възрастния. Или по думите на самия Выготский: „Това, което днес детето може да прави в сътрудничество..., утре ще е способно да прави самостоятелно“ (Выготский, 1984, с. 264).

В заключение бихме могли да обобщим, че българското предучилищно физическо възпитание, независимо от своите дългогодишни традиции и детерминираност от националната образователна система, винаги е било отворено към съвременните научни постижения на теорията и методиката на двигателното обучение. Това неизбежно води не само до сменяне и смесване на различни методически системи, но и до промяна на моделите на педагогическо взаимодействие в условията на физическото възпитание. Според Иванов (2001) в историческата практика на предучилищното възпитание у нас са реализирани три типа педагогическо взаимодействие: средово доминираният, педоцентричният и учебно-дисциплинарният. Всеки един от тях се характеризира с определен начин за педагогическо целеобразуване, различна позиция на учителя и на детето в учебно-възпитателния процес, собствен възглед за „съотношението между социално задаваното и индивидуално избраното от детето“, специфичен поглед върху мястото на играта в обучението, различаващи се подходи и технологии за влияние на възрастния върху детето, както и особености при подбора, адаптирането, комбинирането и приложението на методите и прийомите в образователния процес.

ЛИТЕРАТУРА

- Анохин, П. К. (1971). Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М.
- Бернщайн, Н. А. (1990). Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., Медицина.
- Выготский, Л. С. (1984). Проблемы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. в 6 т. Т. 4. М.
- Иванов, С. (2001). Педагогически технологии на взаимодействието в детската градина. П., Издателство „Макрос“, 2001.
- Микадзе, Ю. В. (2008) Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб.: Питер.
- Пиаже, Ж. Психология на интелекта. *Педагогика*, 1996, 8, 3 – 100.
- Програма „Стъпка по стъпка“ за детската градина (1994). Програма за децата от предучилищна възраст и техните семейства. Изд. Фондация „Програма Стъпка по стъпка“.
- Радев, П. (2014). Конструктивистка училищна дидактика. П., Университетско издателство „Паисий Хилендарски“.
- Трифонов, Г. (2014). За програмите и тяхното време. Available from: <http://bglog.net/preduchilishtnapedagogika> Accessed [31.08.2015].
- Adams, G. L., Engelmann, S. (1996). Research on Direct Instruction: 25 years beyond DISTAR. Seattle, WA: Educational Achievement Systems.
- Bereiter, C., Engelmann, S. (1966). Teaching disadvantaged children in the preschool. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boucher, A., Wiseman E. (2011). Movement Discovery: Physical Education for Children. Jones & Bartlett Publishers.
- Instructional Physical Education 20 And 30 (1994). Saskatchewan Learning. https://www.edonline.sk.ca/bbcswebdav/library/curricula/English/Physical_Education/Physical_Education_20_30_1994.pdf Accessed [31.08.2015].
- Johnson, G. M. (2009). Instructionism and Constructivism: Reconciling Two Very Good Ideas. *International Journal of Special Education*, Volume: 24.3.
- Johnson, G. M. (1998). Principles of instruction for at-risk learners. Preventing School Failure, 42(4), 167 – 174.
- Kameenui, E. J., Carnine, D. W. (1998). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5 – 12.
- Rorty, R. (1991). Objectivity, relativism and truth. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997). Lasting differences: The high/scope preschool curriculum comparison study through age 23. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation, Monograph 12.

- Swanson, L. (2001). Searching for the best model for instructing students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 34(2), 1 – 15.
- Tomporowski, P., Mccullick, B., Pesce, C. (2015). *Enhancing Children's Cognition With Physical Activity Games*. Human Kinetics Publishers.
- Von Glasersfeld, E. (2007). *Cybernetics and the Theory of Knowledge*. In „Key Works in Radical Constructivism“, Sense Publishers.

АЛТЕРНАТИВНИ МОДЕЛИ И ТЕХНИКИ ПРИ ИЗЯСНЯВАНЕ НА АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ СЪБИРАНЕ И ИЗВАЖДАНЕ С ЕСТЕСТВЕНИ ЧИСЛА

Владимира С. Ангелова

Резюме: В статията се представят и анализират някои алтернативни модели и техники за изясняване на аритметичните действия събиране и изваждане на естествените числа до 20. Моделите са илюстрирани и имат практическа насоченост. Те са съобразени с възможностите на учениците от първи клас на началния етап на образование.

Ключови думи: алтернативни математически модели, естествени числа, начален етап на образование

ALTERNATIVE MODELS AND TECHNIQUES FOR INTRODUCING THE ARITHMETIC OPERATIONS ADDITION AND SUBTRACTION WITH NATURAL NUMBERS

Vladimira S. Angelova

Abstract: In the article are presented and analyzed some alternative models and techniques for introducing the arithmetic operations addition and subtraction of natural numbers to 20. The models are illustrated and have a practical orientation. They are tailored to the capabilities of students in the first grade of primary school.

Keywords: alternative mathematical model, natural numbers, primary education in mathematics

1. Увод

Разбирането на аритметичните действия събиране и изваждане с числата до 20 в първи клас на началния етап на СОУ е от съществено значение за по-нататъшното изучаване на математиката. Възниква въпросът дали моделът, който традиционно присъства в българските учебници по математика за първи клас, е най-ефективен или съществуват и други ефикасни и надеждни средства. Изобилието от различни варианти за смятане в кръга на числата до 20 провокира настоящото изследване.

2. Метод

Целта на настоящата статия е да се представят и анализират някои алтернативни модели и техники за изясняване на аритметичните действия събиране и изваждане на естествените числа до 20. Моделите са илюстрирани и имат практическа насоченост.

Предложените модели са по силите и възможностите на учениците от първи клас на началния етап на образование. За да се разберат, усвоят и прилагат на практика тези модели, е необходимо учениците да притежават способността да концентрират вниманието си и да разсъждават логично. Схематичното представяне на моделите подпомага овладяването им. Необходимо е да се даде възможността децата да сравняват техниките, да се аргументират за избора им. При конкретни ситуации да се насочват към подходящ алгоритъм за пресмятане. Важно значение за скоростта на изпълнение на изчисленията имат и тренировъчните упражнения.

Ще разгледаме познати и ще представим нови модели за изясняване на аритметичните действия събиране и изваждане на естествените числа до 20.

Според учебната програма по математика за първи клас на началния етап в средното училище учениците трябва най-напред да разберат смисъла на действията събиране и изваждане. Действията могат да се въведат и изучават по различни варианти. При единия се използва количественото значение на естествените числа според теоретикомножествената теория. *Например:* Три топки и една топка са четири топки ($3 + 1 = 4$). Ако е имало на клончето четири врабчета и едното е хвъркнало, остават 3 врабчета ($4 - 1 = 3$). Другият подход се основава на редното значение на естествените числа. *Например:* Пеперудката е кацнала на първото цвете, отлита и кацва на второто. Обратно – кацнала е на второто цвете, връща се и кацва на първото цвете.

При овладяването на аритметичните действия е от особено значение да се практикуват методите на използване на математическите модели. По този начин се подобряват точността и скоростта на изпълнение на алгоритмите за смятане. Това е и един лесен път да се учи математика.

Ще насочим вниманието си най-напред към представяне на алтернативни математически модели, чрез които се изясняват действията събиране и изваждане на естествените числа до 20 без преминаване.

Начините за изясняване на действията събиране и изваждане на числа от вида $10 + 4$, $4 + 10$, $14 - 4$, $14 - 10$, $10 + 10$, $20 - 10$ се основават на десетичния състав на числата.

За намиране на сбора $10 + 4$ се използват равенствата $10 = 1$ дес. и $4 = 4$ ед. Тогава числото, което се състои от 1 десетица и 4 единици, е 14. Следователно $10 + 4 = 14$.

Подходящ начин е чрез броене да се намери резултатът от събирането. За да намерим сбора $10 + 4$, броим 4 числа напред: 11, 12, 13, (14). Тогава $10 + 4 = 14$.

Случаят $4 + 10$ въз основа на представата на учениците за разместителното свойство на събирането се свежда до случая $10 + 4$.

За намиране на разликата $14 - 4$ се използва равенството $14 = 1$ дес. + 4 ед. Затова от 14, като се извади 4 (4 единици), ще остане 1 десетица, т.е. числото 10.

Добър вариант е изясняването чрез използване на обратно броене. За да намерим разликата $14 - 4$ броим 4 числа назад: 13, 12, 11, (10). Тогава $14 - 4 = 10$.

При случая $14 - 10$ се използва също, че числото 14 е сбор от 1 десетица и 4 единици. Когато от 14 се извади 1 десетица, т.е. 10, ще останат 4 единици.

Случаите от последния вид могат да се решат и чрез допълване.
Например:

$$15 - 10 = ?$$

$$10 + \boxed{5} = 15 \Rightarrow 15 - 10 = 5.$$

За разгледаните случаи могат да се използват и следните разсъждения:

- ✓ Равенството $14 - 4 = 10$ ($14 - 10 = 4$) е вярно, защото $10 + 4 = 14$ ($4 + 10 = 14$).
- ✓ Като знаете, че $10 + 4 = 14$, намерете разликите $14 - 4$ и $14 - 10$.

Действията събиране и изваждане на числа от вида $14 + 3$, $3 + 14$, $17 - 3$, $17 - 14$ също могат да се изяснят чрез различни модели.

При случая $14 + 3$ двуцифреното събираемо се представя като сбор от 10 и единиците му ($14 = 10 + 4$). Най-напред се събират единиците на това събираемо с едноцифреното събираемо ($4 + 3 = 7$), а след това полученото число се прибавя към 10 ($10 + 7 = 17$).

Случаят $3 + 14$ въз основа на представата на учениците за разместителното свойство на събирането се свежда до случая $14 + 3$.

Подходящ начин е чрез броене да се намери резултатът от събирането. За да намерим сбора $14 + 3$, броим 3 числа напред: 15, 16, (17). Тогава $14 + 3 = 17$.

При случая $17 - 3$ умаляемото се представя като сбор от 10 и единиците му ($17 = 10 + 7$). Изважда се едноцифреният умалител от

единиците на умаляемото ($7 - 3 = 4$) и полученото число се прибавя към 10 ($10 + 4 = 14$).

За изясняването е подходящо използването на обратно броене. За да намерим колко е разликата $17 - 3$, броим 3 числа назад: 16, 15, (14). Тогава $17 - 3 = 14$.

При случая $17 - 14$ умалителят се представя като сбор от 10 и единиците му ($14 = 10 + 4$). Изважда се най-напред 10 от умаляемото ($17 - 10 = 7$), а след това от полученото число се изваждат единиците на умалителя ($7 - 4 = 3$).

Усвояването на моделите от учениците се улеснява от използването на следните схеми:

$$\begin{array}{l}
 14 + 3 = \\
 = 10 + 4 + 3 = 10 + 7 = 17
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 17 - 3 = \\
 = 10 + 7 - 3 = 10 + 4 = 14
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 17 - 14 = \\
 = 17 - 10 - 4 = 7 - 4 = 3.
 \end{array}$$

За разликата $17 - 14$ ще представим още един математически модел.

$$\begin{array}{l}
 17 - 14 = ? \\
 \begin{array}{cc}
 \diagup & \diagdown \\
 10 + 7 & 10 + 4 \\
 \diagdown & \diagup
 \end{array} \\
 10 - 10 = 0 \\
 \underline{7 - 4 = 3} \\
 17 - 14 = 3
 \end{array}$$

Случаите от последния вид могат да се изяснят и чрез допълване.

Например:

$$\begin{array}{l}
 17 - 14 = ? \\
 14 + \boxed{3} = 17 \Rightarrow 17 - 14 = 3.
 \end{array}$$

При изучаването на случаите от тази група е необходимо да се подчертае възможността за пренос на знания и умения от действията събиране и изваждане на числата до 10. *Например:*

$$\begin{array}{ccc}
 2 + 3 = 5 & 5 - 3 = 2 & 8 - 3 = 5 \\
 12 + 3 = 15 & 15 - 3 = 12 & 18 - 13 = 5.
 \end{array}$$

Може да се разсъждава и така:

- ✓ Равенството $17 - 3 = 14$ ($17 - 14 = 3$) е вярно, защото $14 + 3 = 17$ ($3 + 14 = 17$).
- ✓ Като знаете, че $14 + 3 = 17$, намерете разликите $17 - 3$ и $17 - 14$.

Преминаваме към изясняване на начините за извършване на пресмятанията на числа от вида $17 + 3$, $3 + 17$, $20 - 3$, $20 - 17$. Представяме последователността на извършване на пресмятанията:

$$\begin{array}{l}
 17 + 3 = \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 = 10 + 7 + 3 = 10 + 10 = 20
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 20 - 3 = \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 = 10 + 10 - 3 = 10 + 7 = 17
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 20 - 17 = \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 = 20 - 10 - 7 = 10 - 7 = 3.
 \end{array}$$

Предлагаме схеми, които подпомагат усвояването на разнообразните математическите модели:

$$\begin{array}{l}
 20 - 17 = ? \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 -10 \quad -7 \\
 20 \rightarrow 10 \rightarrow 3
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 20 - 17 = ? \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 -7 \quad -10 \\
 20 \rightarrow 13 \rightarrow 3
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 20 - 17 = ? \\
 \swarrow \quad \searrow \quad \swarrow \quad \searrow \\
 10 + 10 \quad 10 + 7 \\
 10 - 10 = 0 \\
 10 - 7 = 3 \\
 \hline
 20 - 17 = 3
 \end{array}$$

Случаите от последния вид могат да се изяснят и чрез допълване.
Например:

$$\begin{array}{l}
 20 - 17 = ? \\
 17 + \boxed{3} = 20 \Rightarrow 20 - 17 = 3.
 \end{array}$$

Много бърз и лесен начин за усвояване на действията според мен е използването на процеса броене.

За да намерим например сбора на числата 16 и 4, броим 4 числа напред: 17, 18, 19, (20). Тогава $16 + 4 = 20$.

При изваждането се използва броене в обратен ред. За да намерим разликата $20 - 4$ броим 4 числа назад: 19, 18, 17, (16). Тогава $20 - 4 = 16$.

Възможностите за пренос на знания за действията събиране и изваждане на числата до 10 са от вида:

$$\begin{array}{lll}
 6 + 4 = 10 & 10 - 4 = 6 & 10 - 6 = 4 \\
 16 + 4 = 20 & 20 - 4 = 16 & 20 - 16 = 4.
 \end{array}$$

Ще отбележим, че при всички разгледани дотук модели е подходящо интерпретирането им чрез използване на числовия лъч.

Ще разгледаме седем математически модела за изясняване на действието събиране на едноцифрени числа, сборът на които е по-голям от 10.

Започваме с модела, който традиционно присъства в българските учебници по математика за първи клас. За намирането на сбора на едноцифрени числа с преминаване се спазва следният алгоритъм: Вто-

рото събираемо се представя като сбор на две числа, едното от които допълва първото събираемо до 10. След като се допълни първото събираемо до 10, се прибавят останалите единици на второто събираемо. *Примери:*

$9 + 6 = 9 + 1 + 5 = 10 + 5 = 15$. Тук се използва представянето $6 = 1 + 5$ и фактът, че числото 1 допълва 9 до 10;

$8 + 6 = 8 + 2 + 4 = 10 + 4 = 14$. Сега се използва равенството $6 = 2 + 4$ и допълването на 8 до 10 с числото 2.

Усвояването на този модел от учениците се улеснява от използването на следните схеми:

$$\begin{array}{r}
 9 + 6 = \\
 = \underbrace{9 + 1} + 5 = 10 + 5 = 15
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 8 + 6 = ? \\
 \begin{array}{cc}
 + 2 & + 4 \\
 8 \longrightarrow 10 \longrightarrow 14
 \end{array}
 \end{array}$$

Овладяването на модела от учениците се подпомага и чрез илюстрирането му с помощта на числовия лъч. Същото се отнася и за много от другите модели.

Ще представим и илюстрираме подходящ аритметичен модел, който може да се използва за бързо и рационално пресмятане. Той се базира на прибавянето към 10 на едноцифрено число (*например*: $10 + 6 = 16$, $10 + 8 = 18$) и броенето в обратен ред. Същността му е следната: Ако се прибавя едноцифрено число към 9 (съотв. към 8, 7, ...), то това число се прибавя към 10. Тъй като числото 10 е с 1 (съотв. 2, 3, ...) по-голямо от 9 (съотв. 8, 7, ...), то полученият сбор е с 1 (съотв. 2, 3, ...) по-голям от търсения и за да намерим отговора, трябва да извадим 1 (съотв. 2, 3, ...) или да броим 1 (съотв. 2, 3, ...) число (съотв. числа) назад.

Примери:

$$9 + 6 = ?$$

$10 + 6 = 16$, тъй като числото 10 е с 1 по-голямо от 9, то полученият сбор (16) е с 1 по-голям от търсения, тогава броим 1 число назад и получаваме 15. $\Rightarrow 9 + 6 = 15$.

$$8 + 5 = ?$$

$10 + 5 = 15$, тъй като числото 10 е с 2 по-голямо от 8, то полученият сбор (15) е с 2 по-голям от търсения, тогава броим 2 числа назад и получаваме 13 $\Rightarrow 8 + 5 = 13$.

Схематично изразяване на модела:

$$\begin{array}{r}
 9 + 6 = \\
 = \underbrace{10 + 6} - 1 = 16 - 1 = 15
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 8 + 5 = ? \\
 \begin{array}{cc}
 + 5 & - 2 \\
 10 \longrightarrow 15 \longrightarrow 13
 \end{array}
 \end{array}$$

Преминаваме към изясняване на трети математически модел. При него отчитаме, че резултатът от събирането на едноцифрени числа с преминаване е винаги двуцифрено число, по-малко от 19. Тогава предварително се знае броят на десетиците на сбора (винаги е 1), а единиците могат да се получат, като се извади числото едно (съотв. две, три, ...) от второто събираемо, ако първото е 9 (съотв. 8, 7, ...).

Примери:

$$9 + 8 = ?$$

Този сбор има 1 десетица, а единиците му са $8 - 1 = 7$. Следователно $9 + 8 = 17$.

$$8 + 7 = ?$$

Сборът има 1 десетица, а единиците му са $7 - 2 = 5$. Следователно $8 + 7 = 15$.

Следващият, четвърти, модел се базира на знанията за сбора на две равни събираеми, т.е. удвояване на числото. Например $6 + 6 = 12$, $7 + 7 = 14$, $8 + 8 = 16$, $9 + 9 = 18$, ... След това се използва броене на 1 число в прав или обратен ред. Ще конкретизираме модела.

Сборът на числата 8 и 7 може да се намери по два начина:

- ✓ като се удвои 7 (т.е. намира се сборът $7 + 7$), се получава 14 и тъй като 7 е с 1 по-малко от 8, то отговорът се получава, като се брои 1 число напред, получава се 15;
- ✓ като се удвои 8 (т.е. намира се сборът $8 + 8$), се получава 16 и тъй като 8 е с 1 по-голямо от 7, то резултатът се получава, като се брои 1 число назад, получава се 15.

Представяме схематично модела в двата му варианта:

$$\begin{array}{c} 8 + 7 = \\ \swarrow \quad \searrow \\ = \underbrace{7 + 7} + 1 = 14 + 1 = 15 \end{array}$$

$$\begin{array}{c} 8 + 7 = \\ \swarrow \quad \searrow \\ = \underbrace{8 + 8} - 1 = 16 - 1 = 15 \end{array}$$

Петият математически модел се прилага, когато едното събираемо е 5. Тогава другото събираемо се представя като сбор на две числа, едното от които е 5. Намира се сборът $5 + 5$ и се прибавят останалите единици на второто събираемо. За да може с успех да се прилага този алгоритъм, са необходими знания за представяне на всяко число като сбор на две числа, като в случая едното събираемо е 5; $6 = 5 + 1$; $7 = 5 + 2$; $8 = 5 + 3$.

Например, ако трябва да се намери сборът на числата 5 и 7, числото 7 се представя като сбор на 5 и 2. Намира се сборът $5 + 5 = 10$ и към него се прибавя числото 2. Получава се $5 + 7 = 12$.

Още един *пример*: $5 + 8 = ?$ Тъй като $8 = 5 + 3$, то $5 + 8 = 5 + 5 + 3 = 10 + 3 = 13$.

Схемите сега изглеждат така:

$$5 + 7 =$$

$$= \underbrace{5 + 5}_{10} + 2 = 10 + 2 = 12$$

$$5 + 8 = ?$$

$$\begin{array}{ccc} & +5 & +3 \\ 5 & \rightarrow & 10 \rightarrow 13 \end{array}$$

Настоящият, шести, модел се отнася за намиране на сбор на две числа в случаите, при които първото събираемо е по-малко от второто събираемо (например $4 + 9$; $3 + 8$). Пресмятането се извършва, след като се разменят местата на събираемите. Това се изяснява благодарение на представата, която имат учениците за разместителното свойство на събирането ($4 + 9 = 9 + 4$; $3 + 8 = 8 + 3$). По-нататък за намиране на сбора на числата може да се приложи някой от погорните модели.

Седмият математически модел, който ще представим, се прилага за числа, сборът на които е близък до числото 10 (например $3 + 8$). Базира се на знанията за представяне на числото 10 като сбор от две числа: $10 = 1 + 9$; $10 = 2 + 8$; $10 = 3 + 7$; $10 = 4 + 6$... Илюстрираме модела чрез следните *примери*:

$$3 + 8 = ?$$

Използва се, че $10 = 2 + 8$ и 3 е с 1 по-голямо от 2. Тогава търсеният резултатът е с 1 по-голям от 10, т.е. 11.

$$4 + 7 = ?$$

Знае се, че $4 + 6 = 10$; 7 е с 1 по-голямо от 6. Следователно търсеният сбор е с 1 по-голям от 10, т.е. 11.

$$6 + 6 = ?$$

Използва се равенството $4 + 6 = 10$. Тъй като 6 е с 2 по-голямо от 4, то резултатът е с 2 по-голям от 10, т.е. 12.

А сега ще представим шест модела за изясняване на действието изваждане на едноцифрено число от двуцифрено число, когато разликата им е едноцифрено число.

Алгоритъмът, по който обикновено се изяснява на първокласниците действието изваждане от посочения вид, е следният: Умалителят се представя като сбор на две числа, първото от които е равно на единиците на умаляемото. От умаляемото се изваждат единиците му. Тази разлика е винаги 10. От получената десетица се изваждат останалите единици на умалителя.

Пример:

$$\begin{array}{r}
 12 - 5 = ? \\
 12 - 2 = 10 \\
 \leftarrow \\
 \underline{10 - 3 = 7} \\
 12 - 5 = 7
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{c}
 5 \\
 \swarrow \searrow \\
 2 + 3
 \end{array}$$

Последователността на изпълнение на стъпките на алгоритъма представяме и чрез следните схеми:

$$\begin{array}{r}
 12 - 5 = \\
 \swarrow \searrow \\
 \underline{12 - 2} - 3 = 10 - 3 = 7
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 13 - 4 = ? \\
 \swarrow \searrow \\
 -3 \quad -1 \\
 13 \rightarrow 10 \rightarrow 9
 \end{array}$$

При следващия модел се спазват стъпките: Умаляемото се представя като сбор от единиците си и числото 10. От 10 се изважда умалителят. Към получената разлика се прибавят единиците на умаляемото.

Пример:

$$\begin{array}{r}
 12 - 9 = ? \\
 10 - 9 = 1 \\
 \leftarrow \\
 \underline{1 + 2 = 3} \\
 12 - 9 = 3
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{c}
 12 \\
 \swarrow \searrow \\
 10 + 2
 \end{array}$$

Схеми:

$$\begin{array}{r}
 12 - 9 = \\
 \swarrow \searrow \\
 = 2 + \underline{10 - 9} = 2 + 1 = 3
 \end{array}
 \qquad
 \begin{array}{r}
 11 - 8 = \\
 \swarrow \searrow \\
 = \underline{10 - 8} + 1 = 2 + 1 = 3
 \end{array}$$

Същността на третия метод се изразява в следното: Умалителят се закръглява до 10. В такъв случай разликата се намалява с толкова единици, с колкото сме закръглили. И за да не се промени, трябва да прибавим тези единици или да броим напред толкова единици. *Примери:*

$$15 - 8 = ?$$

$15 - 10 = 5$. Тъй като се изваждат 2 единици повече, разликата намалява с 2 и за да не се промени, трябва да се броят 2 числа напред: 6, **7** (или да се прибави 2 към 5, получава се 7). Тогава $15 - 8 = 7$.

$$14 - 7 = ?$$

$14 - 10 = 4$. Тъй като се изваждат 3 единици повече, разликата намалява с 3 и за да не се промени, трябва да се броят 3 числа напред: 5, 6, (7) (или да се прибави 3 към 4, получава се 7). Тогава $14 - 7 = 7$.

Ето и схематично представяне:

$$\begin{array}{c} 15 - 8 = ? \\ \swarrow \quad \searrow \\ -10 \quad +2 \\ 15 \longrightarrow 5 \longrightarrow 7 \end{array}$$

Пристъпваме към изясняване на четвъртия модел от тази група. Умаляемото се представя така, че единиците му да са равни на умалителя. По такъв начин новополучената разлика е 10. Тъй като моделите се отнасят за действието изваждане с преминаване (с числата до 20), умаляемото винаги ще се увеличава с определен брой единици. За да не се промени първоначалната разлика трябва да се броят толкова единици в обратен ред или се изваждат толкова единици, с колкото е увеличен първоначалният умалител. Методът е подходящ за числа, при които разликата между умалителя и единиците на умаляемото е малка. *Примери:*

$$15 - 6 = ?$$

$16 - 6 = 10$. Тъй като умаляемото е увеличено с 1, разликата се увеличава с 1. За да получим първоначалната разлика, трябва да броим 1 число назад: (9) (или да извадим 1 от 10, $10 - 1 = 9$). Следователно $15 - 6 = 9$.

$$13 - 5 = ?$$

$15 - 5 = 10$. Умаляемото е увеличено с 2, тогава трябва да броим 2 числа назад: 9, (8) (или $10 - 2 = 8$). Следователно $13 - 5 = 8$.

Изясняваме същността на следващия модел. От умалителя се изваждат единиците на умаляемото. Намира се числото, което допълва получената разлика до 10. Това е отговорът. За да се прилага методът с успех, е необходимо да е овладяно допълването на всички едноцифрени числа до 10: $9 + \square = 10$, $8 + \square = 10$, $7 + \square = 10$, ..., $1 + \square = 10$.

Примери:

$$15 - 9 = ? \rightarrow 9 - 5 = 4, 4 + \boxed{6} = 10 \text{ (числото 4 се допълва до 10 с 6)} \Rightarrow 15 - 9 = 6;$$

$$12 - 8 = ? \rightarrow 8 - 2 = 6, 6 + \boxed{4} = 10 \text{ (числото 6 се допълва до 10 с 4)} \Rightarrow 12 - 8 = 4.$$

При последния шести модел най-напред се намира числото, което допълва умалителя до 10. Отговорът се получава, като полученото число се събере с единиците на умаляемото. Ясно е, че при този ме-

тод, както и при предходния, трябва да е усвоен съставът на числото 10. *Примери:*

$15 - 9 = ? \rightarrow 9 + \boxed{1} = 10$ (числото 9 се допълва до 10 с 1), $1 + 5 = 6 \Rightarrow 15 - 9 = 6$;

$12 - 7 = ? \rightarrow 7 + \boxed{3} = 10$ (числото 7 се допълва до 10 с 3), $3 + 2 = 5 \Rightarrow 12 - 7 = 5$;

$14 - 8 = ? \rightarrow 8 + \boxed{2} = 10$ (числото 8 се допълва до 10 с 2), $2 + 4 = 6 \Rightarrow 14 - 8 = 6$.

3. Очаквани резултати

Очакваните резултати са двустранни. От една страна, представените традиционни и най-вече нови модели и техники за смятане в кръга на числата до 20 са една завършена методическа система, която може да служи като ресурс в работата на учителя. От друга страна, след използването и прилагането на тези нови алтернативни стратегии очакваме да се развие логико-математическото мислене на първокласниците, а и естествено по-късно да се осъществи пренос и обобщение на тези знания при изучаване на аритметичните действия с по-големи числа.

4. Заключение

Изложените в статията традиционни и нови алтернативни начини за събиране и изваждане на числата до 20 представляват различни полезни стратегии и са добра основа за избор при изучаване на темата. Традицията в методиката на преподаване не трябва да е пречка за използването на алтернативни модели и техники.

ЛИТЕРАТУРА

Benjamin, A., Shermer, M. (2006). *Secrets of Mental Math: The Mathemagician's Guide to Lightning Calculation and Amazing Math Tricks*. N.Y.: Three Rivers Press.

ФОРМИРАНЕ НА ЛОГИЧЕСКО МИСЛЕНЕ У МАЛКИТЕ УЧЕНИЦИ

Димитрина П. Капитанова

Резюме: В разработката се разкрива най-общо същността на математическата логика и нейното значение за формиране на логическото мислене у малките ученици.

Целта е да се разкрият възможностите, които предлага математическото учебно съдържание в НЕ на СОУ за усвояване на логическите операции със съждения и прилагане на четирите основни закона на логически правилното мислене.

Ключови думи: математическа логика, операции със съждения, правилно мислене

FORMATION OF A LOGICAL THINKING IN YOUNG STUDENTS

Dimitrina P. Kapitanova

Abstract: In development reveals the most common substance of The mathematical logic and its importance for the formation of логическото thinking in small High school students.

The aim is to reveal possibilities, which offers medalists educational Content in not in the high school for absorption of logical operations with rationales used for risk and the application of The four basic law of logic proper thinking .

Keywords: mathematical logic, operations with rationales used for risk, correctly thinking

Терминът „логика“ произтича от гръцката дума „logos“. В зависимост от контекста тя се превежда като „мисъл“, „дума“, „разум“, „реч“, „смисъл“, „закономерност“. В съвременните условия понятието „логика“ най-вече се използва за:

- означаване на последователни връзки между предмети и явления от заобикалящия ни свят;

- характеризизиране на самия процес на мислене;
- означаване на науката за логическите форми и закони на правилното мислене.

Основните форми на мислене са: понятие, съждение и умозаключение.

Изследователският обект на традиционната логика е човешкото мислене. В логиката мисленето се разглежда, като инструмент на познанието на околния свят, като средство за получаване на истинно знание.

Логическото мислене е мислене, което съответства на определени принципи, закони, правила и предписания.

Науката, която се занимава с общите структури на правилното мислене в неговата езикова форма, е „формалната логика“. В представите на много хора формалното мислене е нещо безжизнено, сухо и скучно, докато съдържателното мислене е нещо живо, ярко, изразително и увлекателно. Такова противопоставяне е противоестествено и неразумно. Всяка от тези две страни на човешката мисъл проявява достоинства си и допълва другата.

Съдържателното мислене е гаранция за творчество, а формалната логика показва на творческата мисъл правия път към целта. С нейна помощ се строят правилни разсъждения и се проверява дали са правилни вече построените.

Съвременната формална логика прави подобни проверки с математическа точност. Съдържателните части на фразите, от които се състои проверяваното съждение, се заменят с букви (както в алгебрата се работи с букви вместо с цифри), а логическите връзки, участващи в конструкцията на фразите, се означават със специфични символи. Така редицата от изречения се превръща във верига от формули. Всяка формула се проверява впоследствие дали е логическо следствие от някоя предхождаща я формула в изследваната верига. Проверката се осъществява с така наречените в логиката „правила за извод“.

Поради това, че използва езика на символите и математическите методи, съвременната формална логика се нарича символна или математическа логика.

Математическата логика е всъщност математизиране на формалната логика. Нейният предмет на изследване са математическите разсъждения и изучаването на математическите доказателства. В нашите разсъждения и по-специално в математическите доказателства ние извеждаме от едни съждения други, ползвайки законите на мисленето.

За да се формира у всеки ученик логическо мислене, е необходимо целенасочено обучение, придружено от адекватна за целта методика. Това в никакъв случай не е еднократен или краткотраен процес, а е процес, който изисква продължително време и началото му трябва да е от ранна възраст.

Целта на настоящата разработка е да се разкрият възможностите, които предлага математическото учебно съдържание в НЕ на СОУ за усвояване на логическите операции със съждения и прилагане на четирите основни закона на логически правилното мислене.

Най-елементарният раздел на математическата логика се нарича съждително смятане (логика на съжденията, алгебра на съжденията). Основна роля в съждителното смятане играе понятието „съждение“.

Съждението е изречение, изказано на естествен език, изразяващо някаква мисъл.

Например: „Числото 24 се дели на 6“; „Числото 18 е по-малко от 10“; „В правоъгълника две по две срещуположните му страни са равни“; „Числата 7, 8 и 9 се делят на 5“.

Такива мисли, чрез които се утвърждава или отрича нещо, се наричат съждения.

Трябва да се отбележи обаче, че не всяка мисъл или фраза е съждение. Въпросителните и възклицателните фрази, повелителното и условното наклонение са неуместни в логическите разсъждения. Това е така, защото истинността на всяко умозаключение зависи от истинността на твърденията, формулирани за неговото обосноваване. Следователно всяка фраза или мисъл участваща в логическото разсъждение, трябва да бъде подложена на проверка за истинност или неистинност (лъжа). Дали обаче една мисъл, е истина, или лъжа, се определя от това дали тя е адекватно и правилно отражение на действителността и съответстващите обективни връзки между предметите, или не. Т.е. съждението е мисъл, чрез която се утвърждава или отрича нещо и за която можем уверено да кажем, че тя е вярна или невярна. От посочените по-горе четири твърдения верни са първото и третото, а второто и четвъртото са неверни.

Всяко дете от най-ранна възраст трябва да се научи да разпознава верните от неверните съждения и да овладее способността да изказва верни съждения.

Съжденията могат да се формулират на обикновен език (повествователни изречения) и математически език (математическа символика). Например: „Шест е положително число“ или „ $6 > 0$ “; „Ако две

числа са естествени, то сборът им също е естествено число“ или „Ако $a \in N$ и $b \in N$, то $a + b \in N$ “.

За формиране на умения у малките ученици да записват на математически език (със символи) съждение, изказано на обикновен език, и обратно подходящи упражнения са математическите диктовки и задачи, в които се изисква да се прочете на естествен език математическа релация или числов израз. Например: „Запишете сбора на най-малкото едноцифрено число и най-голямото двуцифрено число“; „Прочетете записаното: $23 < 12 + 44$ “.

Не всяка мисъл обаче е съждение. Изреченията „Разделете числото a на числото b “, „ $x < 9$ “, „ $a + b = 10$ “ не са съждения, тъй като чрез тях не се утвърждава или отрича нещо, т.е. за тях не може да се каже верни ли са, или неверни. Ако в изречението „ $x < 9$ “ поставим вместо x различни числа, то ще получим различни съждения, някои от които ще са верни, а други – неверни.

В НЕ на СОУ учениците не използват буквеното означаване на неизвестно число, използва се празно квадратче. С подходящи задачи те разбират, че има математически записи или задачи, които не могат да се определят дали са верни, или не. Например: „ $\square + 3 < 6$ “, „ $\square + \square = 4$ “. Ако обаче на мястото на празните квадратчета се поставят числа, то записаното може да стане вярно или невярно. Първият пример ще стане вярно съждение, ако на мястото на празното квадратче се постави едно от числата 0, 1 или 2, а във втория – двойката числа 1 и 3 или 2 и 2. Поставяне на други числа води до неверни съждения.

Съжденията биват прости (елементарни, атомарни) и сложни (съставни, молекулярни).

Основните части на простото съждение са:

- *субектът на съждението* („логически подлог“), за който нещо се утвърждава или отрича в изречението (съждението);
- *предикат на съждението* („логическо сказуемо“) – част от съждението, изразяваща това, което се утвърждава или отрича за предметите, които представляват субектите.

В съждението „Числото 12 503 е петцифрено число“ предикатът (логическият подлог) е „числото 12 503“, а предикатът (логическото сказуемо) – „петцифрено число“.

В зависимост от съдържанието на предиката на съждението (какво се утвърждава или отрича) се различават три вида съждения, в които се утвърждава:

- *наличието на някакво свойство у предметите* (атрибутивни съждения):

например: „ $a + b = b + a$ “ (разместително свойство на действие събиране); „Ако $a = b$ и $b = c$, то $a = c$ “ (дистрибутивно свойство);

- *съществуването на предметите* (екзистенциални съждения):
например: „Правоъгълник, на който страните са равни, е квадрат“; „Едно число е естествено тогава и само тогава, когато е цяло и положително“;
- *отношение между няколко предмета* (релационни съждения):
например: „ $12 < 122$ “; „Ако за правите a и b е известно, че $a \parallel b$, то следва, че те нямат обща точка“.

Сложните съждения са съставени от прости съждения с помощта на определени логически връзки (операции), изразени с думите „не“, „и“, „или“, „ако... то“, „тогава и само тогава, когато“. Сложни и верни са съжденията: „Числото 12 се дели на 4 и (числото 12 се дели) на 6“; „Ако правоъгълникът е с равни страни, то той е квадрат“; „Едно естествено число е четно тогава и само тогава, когато се дели на 2“; „Нечетните числа имат 1, 3, 5, 7 или 9 единици“; „Не е вярно, че ако $a < b$ и $b < c$, то $a = c$ “.

Редът и броят на логическите връзки, с помощта на които е образувано сложното съждение от прости съждения, образуват неговата логическа структура. И в зависимост от логическата структура две и повече сложни съждения, макар и съставени от едни и същи прости съждения, имат различни верностни стойности, т.е. едни от тях са верни, а други – неверни.

Съждителното смятане се интересува именно от логическата структура на сложните съждения, а не от конкретното съдържание на съставлящите ги прости съждения. От това става ясно, че верността на едно съждение изцяло зависи от логическите връзки (операции).

Верностната стойност на сложните съждения по определен начин зависи от верностната стойност на съставлящите ги прости съждения, но съществена роля играят и логическите връзки. Например: „Ако едно число се дели на 2 и на 3, то това число се дели и на 6“; „Ако едно число се дели на 2 или на 3, то това число се дели и на 6“.

Лесно децата откриват, че първото съждение е вярно, а второто невярно. Двете съждения се различават само по това че логическата връзка „и“ в първото съждение е заменена във второто съждение с „или“.

Учениците разбират, че верността на сложните съждения зависи от логическите връзки, с помощта на които от простите съждения е образувано сложното.

Логическите операции, на които се подлагат съжденията, са: *отрицание, конюнкция, дизюнкция, импликация и еквиваленция* (еквивалентност, равнозначност). Съдържателно отрицанието съответства на употребата на частицата „не“, конюнкцията – на съюза „и“, дизюнкцията – на съюза „или“, импликацията съответства на условното съждение „ако... то“, еквиваленцията – на словосъчетанието „тогава и само тогава, когато“.

- *Отрицание*

Отрицанието е съждение, получено чрез отричане на друго съждение. Верността му се определя от верността на изходното съждение. Новото съждение е вярно, когато изходното съждение е невярно, и обратно. Ако a е съждение, то неговото отрицание е \bar{a} . Чете се „не a “. Например: „Съждението a : $35 \neq 14 + 15$, е вярно, тогава неговото отрицание \bar{a} : $35 = 14 + 15$, е невярно съждение“; „ a : 3435 е четно число (невярно), тогава \bar{a} : 3435 не е четно число (2435 е нечетно число) (вярно)“.

Образувайки отрицанието на едно съждение, учениците разбират, че с помощта на частицата „не“ едно твърдение от вярно става невярно и обратно.

- *Конюнкция*

Конюнкцията е съждение, получено от други две съждения, свързани със съюза „и“. Верността ѝ се определя от верността на двете съждения и определението за конюнкция. Новото съждение е вярно тогава, когато и двете изходни съждения са верни, и невярно във всички останали случаи. Например: „ a : Числото 4 е едноцифрено число (вярно) и b : Числото 4 е четно число (вярно)“. Новото съждение $c = a \wedge b$ също е вярно съждение, а то е „ c : Числото 4 е едноцифрено и(,) четно число“.

При неистинност на едното или двете съждения се получава невярно съждение. Например: „ a : Числото 4 е едноцифрено число (вярно) и b : Числото 4 не е четно число (невярно)“. Новото съждение „ c : Числото 4 е едноцифрено и(,) не е четно число е невярно съждение“.

Упражненията с конюнкция трябва да доведат учениците до знанието, че съюзът „и“ (,) между две прости изречения (съждения), формулирани на обикновен или математически език, изисква и двете да са верни, за да бъде новото изречение (съждение) вярно.

- *Дизюнкция*

Дизюнкцията е съждение, получено от други две съждения със съюза „или“. Тя е невярна само в случая, когато двете изходни съждения са неверни. Във всички останали случаи тя е вярна. Например: „ a : За да се дели едно число на 5, трябва броят на единиците му да е 5 (вярно) и b : За да се дели едно число на 5, трябва броят на единиците му да са 0 (вярно).“ Новото съждение $c = a \vee b$ също е вярно, а то е „ c : За да се дели едно число на 5, трябва броят на единиците му да е 5 или 0“.

Верни са и тези съждения c , на които поне едно от изходните съждения е вярно.

Например: „ a : 125 се дели на 5 (вярно) и b : 125 се дели на 3 (невярно)“. Новото съждение $c = a \vee b$ е вярно, а то е „ c : 125 се дели на 5 или на 3“.

Само съждението, получено чрез дизюнкция от две неверни съждения, е невярно съждение. Например: „ a : $78 > 79$ (невярно); b : $78 < 77$ (невярно)“. Съждението „ c : $78 > 79$ или $78 < 77$ е невярно“.

- *Импликация*

Импликацията е съждение, получено от други две съждения ($a \rightarrow b$). Съдържателно тя съответства на условното съждение „ако a , то b “.

От импликацията се получава невярно съждение c само в случая, когато съждение a е вярно, а съждение b е невярно. Във всички останали случаи новото съждение получено чрез импликация, е вярно (истина). Чрез конкретни примери учениците се убеждават сами в това, че след вярно съждение не може да следва невярно съждение, т.е. от истина не се прави извод за неистина. Например: Определете кои от четирите твърдения са верни:

a : Ако числото a се дели на 6, то a се дели на 3 (вярно).

b : Ако числото a се дели на 6, то a не се дели на 3 (невярно).

c : Ако числото a не се дели на 6, то a се дели на 3 (невярно).

d : Ако числото a не се дели на 6, то a не се дели на 3 (вярно).

- *Еквиваленция* (еквивалентност, равнозначност)

С помощта на словосъчетанието „тогава и само тогава, когато“ и две съждения a и b се получава ново съждение (еквиваленция).

Еквиваленцията е вярна само тогава, когато и двете изходни съждения a и b са едновременно верни или едновременно неверни съждения. Например: От верните съждения „ $24 - 6 = 18$ “, „ $18 + 6 = 24$ “ и

неверните „ $24 - 6 \neq 18$ “ и „ $18 + 6 \neq 24$ “ учениците могат да съставят следните сложни съждения:

- „ $24 - 6 = 18$ тогава и само тогава, когато $18 + 6 = 24$ “ (вярно)
- „ $24 - 6 = 18$ тогава и само тогава, когато $18 + 6 \neq 24$ “ (невярно)
- „ $24 - 6 \neq 18$ тогава и само тогава, когато $18 + 6 = 24$ “ (невярно)
- „ $24 - 6 \neq 18$ тогава и само тогава, когато $18 + 6 \neq 24$ “ (вярно)

Сравнявайки верността на получените съждения, учениците сами стигат до извода, че верни са тези, които са съставени от две верни или две неверни съждения.

Основните черти на правилното мислене съответстват на четири *основни закона* на логически правилното мислене:

- Закон за достатъчното основание или обосноваността на изводите;
- Закон за тъждеството и еднозначността на понятията;
- Закон за противоречието и логическата непротиворечивост;
- Закон за изключеното трето, изискващ последователност на мисленето.

Четирите основни логически закона показват, че логическото мислене е винаги обосновано, определено, непротиворечиво и последователно.

Логическият *закон за достатъчното основание* най-общо означава: всяка мисъл, за да стане достоверна, трябва да бъде обоснована от друга мисъл, истинността на която е доказана или самоочевидна. Чете се: „ p е, защото е q “, където „ q “ се разглежда като основание (предпоставка), а „ p “ като произтичащо от него следствие.

Според този закон всяка правилна мисъл е обоснована. Този закон изисква нашите съждения да не бъдат голословни, а логически да произтичат от достоверни факти и аргументи, които се опират на закони, аксиоми и положения, доказани научно (от които по необходимост произтича истинността на нашите мисли).

Математиката като наука доказва със свои средства истинността на твърденията, но всички – логически обосновани. Независимо от характера и специалното съдържание на съжденията те трябва да бъдат несъмнени, фактически достоверни и достатъчни. Например: „ $12 - 3 = 9$, защото $9 + 3 = 12$ “; „ $26 + 12 < 100 - 46$, защото $38 < 54$ “; „Равностранният триъгълник е равнобедрен, защото има две равни страни“.

Логическият *закон за тъждеството и еднозначността* има следната кратка формулировка: всяка обективно вярна и логически правилна мисъл или понятие за предмет трябва да бъде определена и да съхранява своята еднозначност в продължение на цялото разсъждение и извода. Записва се: „ p е p “; „ $p \rightarrow p$ “; „ $p \leftrightarrow p$ “, където променливата „ p “

се разглежда като всяка мисъл, приемаща форма на понятие при всяко значение на променливата „ p “. Символът „ \rightarrow “ е знак за логическата операция *импликация* и се чете „ако..., то“, символът „ \leftrightarrow “ е знак за логическата операция *еквиваленция* (еквивалентност) и се чете „тогава и само тогава, когато“. Този закон изисква в процеса на определено разсъждение всяка мисъл да бъде твърдествена на себе си, а различните мисли никога не се отъждествяват. Например: „Ако $a = b$, то $b = a$ “; „Един правоъгълник е квадрат тогава и само тогава, когато съседните му страни са равни“; „Ако $123 < 321$, то $123 + 0 < 321 + 0$ “.

Законът за противоречието и обратимостта гласи: „Две противоречиви съждения за един и същи предмет в едно и също време и в едно и също отношение не могат да бъдат едновременно истинни – едното от тях е неистинно (невярно, лъжа)“. Записва се: „ p не е, не p “ ($\overline{p \wedge \bar{p}}$), където „ \bar{p} “ се чете „не p “ и е знак за логическата операция *отрицание*, а „ \wedge “ се чете „и“ и е знак за логическата операция *конюнкция*. Например: „ p : 628 е четно число“, а „ \bar{p} : 628 е нечетно число“, тогава „ $\overline{p \wedge \bar{p}}$ “: Не е вярно, че 628 е четно и нечетно число (628 е четно число и не е нечетно число)“.

Очевидно е, че законът, забраняващ противоречие в рамките на логическото мислене, може да се изрази чрез отрицанието на целия символичен израз за противоречие. Не могат да бъдат едновременно верни дадено съждение и неговото отрицание. Т.е. от истинността на едното от несъвместимите съждения по необходимост следва лъжливостта на другото.

Законът за изключеното трето гласи: „От две противоречащи си изказвания едното е непременно истинно, а другото е лъжливо – и трето положение няма. Записва се: „ p , или не p “ ($p \vee \bar{p}$), „или p , или не p “ ($p \vee \bar{p}$), където „ \vee “ се чете „или“ и е знак за дизюнкция, а „ \vee “ се чете „или..., или“ и е знак за разделителна (изключваща) дизюнкция. Например: „Числата са или четни, или нечетни“; „Или $12 : 4 = 3$, или $12 : 4 \neq 3$ “; „Четириъгълник с четири равни страни е или квадрат, или ромб“.

За разлика от предходния закон, който се отнася за относително противоположни съждения, законът за изключеното трето се формулира по отношение на противоречащи си съждения. От този закон произтича едно важно изискване за нашите мисли, а именно – не трябва да се отклоняваме от признаването на истинността на едното от двете противоречащи си едно на друго съждения и да търсим „нещо трето“ между тях.

Тясно свързан със закона за изключителното трето е и *законът за двойното отрицание*, който гласи: „От двукратното отрицание на дадено съждение следва самата истинност на същото съждение. Записва се: „ $\overline{\overline{p}} \rightarrow p$ “ и се чете „ако не е не p , то е p “ или „ $\overline{\overline{p}} \rightarrow p$ “ и се чете „не е не p тогава и само тогава, когато е p “. Този помощен закон намира широко приложение в математиката и въобще в научните изследвания. Например: „Ако едно число не е нечетно, то то е четно“; „Ако не е вярно, че $a + b \neq c$, то $a + b = c$ “; „Няма да е вярно, че едно число не се дели на 2 тогава и само тогава, когато то се дели на 2“.

Математиката е точна наука, изискваща не само верни изчисления, но и вярно и точно изказани определения, твърдения, свойства, аксиоми и теореми. Например: „Квадратът е четириъгълник с равни страни“ е вярно съждение, но изказаното не е достатъчно, за да се определи понятието квадрат. Това важи и за съждението „Квадратът е четириъгълник с равни ъгли“. Тези две верни съждения, обединени с конюнкция („и“), дават едно вярно и точно изказано съждение – „Квадратът е четириъгълник с равни страни и ъгли“.

Една малка част от математическите понятия (права, точка, пространство, равнина и др.) не се определят, а се приемат априори. В математиката има твърдения, които се приемат за верни, без да се доказват (аксиоми), и такива, при които доказателството на верността им е задължителна (теореми). Независимо от вида на изказаните математически съждения всички те трябва да са много точно изказани и да са истинни. Твърдение от вида „Правоъгълен е този триъгълник, който има поне един прав ъгъл“ е неточно изказано, което го прави невярно съждение. Наличието на думата „поне“ в съждението логически предполага, че в един триъгълник може да има повече от един прав ъгъл, което е невъзможно.

Формирането на умения у малките ученици за лингвистично правилно построяване на прости и най-елементарни сложни съждения (състоящи се от две прости) с помощта на определени логически връзки (операции), изразени с думите „не“, „и“, „или“, „ако... то“, „тогава и само тогава, когато“ е от особено важно значение за развиване на логическото им мислене, от една страна, и обогатяване на тяхната езикова и математическа компетентност, от друга. Ето защо в математическото образование още от ранна предучилищна и училищна възраст трябва да намерят място упражнения за работа със съждения (верни и неверни) и елементарните логически операции с тях.

ЛИТЕРАТУРА

- Капитанова, Д. (2000). Елементи на математическата логика в обучението по математика в началните класове. П.: Сб. Материали, ПУ „Паисий Хилендарски“ – ПФ.
- Капитанова, Д., П. Димитрова, (2004). Логическата задача – средство за обогатяване на математическата и лингвистичната култура. Международна научна конференция. БСУ.
- Пухначев, Ю., Ю. Попов (1982). Математика без формули – част трета, изд. „Техника“, С., с. 80 – 100.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ИЗПОЛЗВАНЕ НА КВАДРАТНА МРЕЖА В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Златина К. Шаркова

Резюме: Разглеждат се възможностите, които предоставя използването на квадратната мрежа при работа върху задачи с геометрично учебно съдържание. Предлага се система от задачи.

Ключови думи: квадратна мрежа, симетрия, координатна система.

POSSIBILITIES OF USING SQUARE GRID IN TEACHING MATHEMATICS IN FOURTH GRADE

Zlatina K. Sharkova

Abstract: It contains a system of tasks that examines the use of square grid in geometry tasks in classes.

Keywords: square grid, symmetry, coordinate system

1. Въведение в проблематиката

Понастоящем (2015 г.) в обучението по математика за 7 – 11-годишни ученици в световен мащаб се налагат няколко области за препоръчително учебно съдържание – „Числа“, „Геометрични фигури“, „Данни“. Предвиждат се следните познавателни равнища за усвояване на математически знания – разбиране, приложения, аргументиране. През последните години все повече ученици от началната училищна възраст участват в различни математически състезания – регионални и национални, всяка година се провежда „Европейско кенгуру“ (Гроздев, С., 2013) , през няколко години се извършват изследвания на качеството на математическото образование (TIMSS, PISA и др.). В темите на тези формати често се включват задачи, които не са пряко свързани с изучавания материал според действащите учебни програми на МОН (2015) за България. Но съдържанието и структурата им отговарят на актуалните световни стандарти в обучението по математика.

Средствата и знанията, необходими за решаването на такива задачи, напълно съответстват на възможностите на четвъртокласниците. Това най-вече са задачи, които представят приложимостта на математиката навсякъде около нас. За съжаление, понякога решаването им се оказва проблем за част от учениците поради нестандартно зададено условие, или поради отсъствието в актуалните учебни програми на съответните знания. В процеса на обновяване на ДОИ за учебното съдържание по математика и учебните програми за началните класове според актуалните световни и европейски стандарти е подходящо да се работи за овладяване на такива знания със задачи при работа в ЗИП или СИП по математика (Дойчев, Св., Ив. Старибратов, 2013). Като се преценява необходимостта учениците да преодолеят тази трудност, запознавайки се с решаването на задачи от посочения тип, е възможно да се работи за овладяване на геометрични знания и умения с приложно значение. Задачи, в които се използват квадратни мрежи от квадрати със страна 1 см, както и координатна система, са добър вариант за развиване на математическата грамотност и на математическите компетентности у учениците. Те са изключително полезни за обучението по математика, защото се предоставят възможности за чертане на геометрични обекти, намиране на лица и обиколки на геометрични обекти, изследване на свойствата на обектите, както и на лицата и обиколките им. Формират се т.нар. в съвременната методика „инженерни знания“, свързани с разчитане на чертежи на реални обекти, както и чертане на реални обекти в опростен вид според възрастовите и познавателните възможности на 10 – 11-годишните ученици.

2. Математически дейности и знания

Акцентите се обединяват около следните основни математически дейности: Затвърдяват се и се усъвършенстват знанията и уменията на учениците за представяне и интерпретиране на данни; развиват се компетентности за интерпретация на числова информация, представяна по различен графичен начин; учениците затвърдяват знанията си за изучените геометрични фигури; решават се практически задачи за лице и обиколка на фигури; развиват се компетентности за правилна употреба на мерните единици за дължина и площ, както и превръщането на данни от една мерна единица в друга; усвояват се и се прилагат „инженерни“ знания и умения за разчитане на данни от чертеж при решаване на практически задачи; чертаят се геометрични обекти в квадратна мрежа по зададени параметри и се изследват обиколки и лица на на-

чертаните фигури; формират се начални знания за координатната система и основните ѝ елементи, определя се положението на точка в координатната система; построяват се маршрути и фигури по зададени координати на точки и последователното им свързване. Задачите провокират нестандартното мислене и предоставят в хода на решаването среда, която поражда положителни емоции. Такава емоционална нагласа може успешно да насочи учениците към бъдещи математически дейности. Според ДООИ за учебно съдържание (2000 г.) и действащите учебни програми по математика от 1. до 4. клас се изучават само равнинните (2D) фигури. Триизмерните (3D) геометрични тела не са обект на изучаване за разлика от обучението по математика в повечето страни в Европа и света. Във връзка със задачите за равнинните фигури е добре да се допълнят знанията на учениците за успоредни и перпендикулярни прави и отсечки. За решаването на някои от задачите е необходимо да се направи чертеж, добре е да се чертае върху квадратна мрежа. Задачите за лица и обиколки на фигури, както и за разчитане на данни от чертеж и за решаване на задачи с получената информация се считат за най-трудни за учениците от началната училищна възраст. Наред с решаването на геометрични проблеми в дадените задачи учениците упражняват и мерните единици за обиколки (периметри) и за лица. Важно е до каква степен учениците се ориентират и ги прилагат свободно в конкретна ситуация, като прилагането се основава на правилно геометрично мислене и на верни изчисления.

3. Система от задачи

Чрез системата от задачи се цели да се допълнят геометричните знания на учениците и те да се осъществяват на равнища разбиране и приложение. По този начин се създават възможности учениците да изследват според способностите си различни вероятни варианти за решения. Според нивото на геометрично мислене за учениците е възможно да се предлагат задачи за мислено завъртане на части от 2D фигури и сглобяването им до получаване на нови 2D фигури. Класифицирането на 2D геометрични обекти според 2 или 3 класификационни признака съдейства за използване на знанията на равнища приложение и анализ. Задачите за връзките между лица и обиколки на 2D фигури, както и разчитане на данни от чертеж и решаване на задачи според степента на асимилиране на информация провокират развитието на мисленето на учениците от НУВ. Наред с решаването на гео-

метрични проблеми се акцентира и върху мерните единици за обиколки (периметри) на 2D фигури – линейни, както и за площи (лица/лица на повърхнини) – квадратни. В хода на решение за някои задачи е необходимо да се извърши превръщане на мерните единици. В подбора на задачите изключително внимание трябва се отделя на практическата значимост на геометричните знания. Чертането на равнинните геометрични фигури е препоръчително да се осъществява върху мрежа от квадратчета със страна 1 см или върху милиметрова хартия. Предлагам някои видове задачи при работа с квадратна мрежа, симетрия с помощта на квадратна мрежа и координатна система (Шаркова Зл., Г. Кирова, 2015).

3.1. Задачи, свързани с квадратна мрежа

За учениците от началните класове е препоръчително чертането на равнинните геометрични фигури да се осъществява върху мрежа от квадратчета със страна 1 см или върху милиметрова хартия. По този начин се облекчават процесите на измерване и чертане с помощта на основните чертожни инструменти – линия, триъгълник и пергел. С включените задачи се цели учениците да: приложат умения за ориентация в квадратна мрежа; чертаят правоъгълници, квадрати, окръжности в квадратна мрежа по зададени измерения; изследват зависимости между дължини на страни, обиколки и лица за правоъгълници и квадрати в квадратна мрежа.

Задача 1

Начертай в мрежата правоъгълници със страни цели числа и обиколка, равна на 20 см. Намери лицата на всички правоъгълници, които си начертал. (Квадратчето от мрежата е със страна 1 см.)

Помогни си с таблицата:

а – дължина в см	1				
б – ширина в см	9				
Обиколка в см $2.a + 2.b$	20	20	20	20	20
Лице в кв. см $a.b$	9				

Направи извод: От всички правоъгълници с еднакви обиколки най-голямо лице ще има?

Задача 2

Помогни си с чертежа и определи:

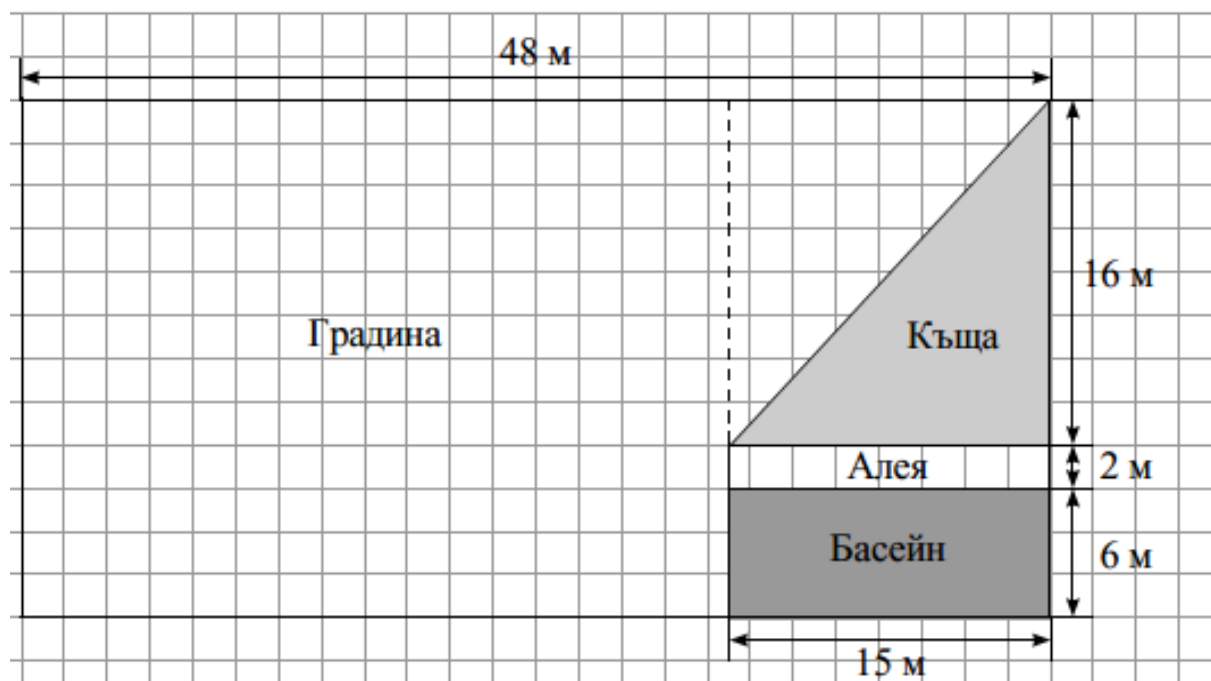
обиколката и площта
на цялото дворно място _____ ;

обиколката и площта на басейна _____ ;

обиколката и площта на алеята _____ ;

площта на къщата _____ ;

обиколката и площта на градината _____ .



3.2. Задачи, свързани със симетрия

Симетрията е много интересно явление. Лесно и забавно се създават симетрични образи. Вероятно и вие сте опитвали да капнете малко мастило или водна боя върху бял лист и внимателно да го сгънете наполовина, а след това да го разгънете. Получават се симетрични образи, за които линията на сгъване се явява ос на симетрията. Съществуват способи за създаване на симетричен образ. Осевата (линейната) симетрия е геометрично преобразуване в равнината и се извършва спрямо права. При построяването на симетрични фигури важна роля играят основните геометрични фигури в равнината – точки и прави. Съществува и друг вид симетрия – ротационна (спрямо точка). Казваме, че една фигура има осева симетрия, ако през нея може да се прекара права със свойството: на всяка точка от фигурата съответства друга точка от фигурата, така че двете точки са на равни разстояния от двете

страни на правата върху един и същ перпендикуляр към нея. Правата се нарича ос на симетрия. Ако прегънем фигурата по продължение на оста и наложим една върху друга получените половинки, те напълно ще съвпадат, защото са еднакви. При прилагане на осева симетрия симетричната отсечка и изходната са с равна дължина, симетричният многоъгълник и изходният са еднакви (равни). Може да се каже, че симетричните фигури са равни. Целите на задачите са учениците да се запознаят с приложението на симетрията на нагледно-практическа основа, да изследват симетрични обекти и да построяват симетрични обекти. Задачите трябва да са съобразени с възрастта на учениците, да включват действия в практически и в мисловен план.

Задача 3

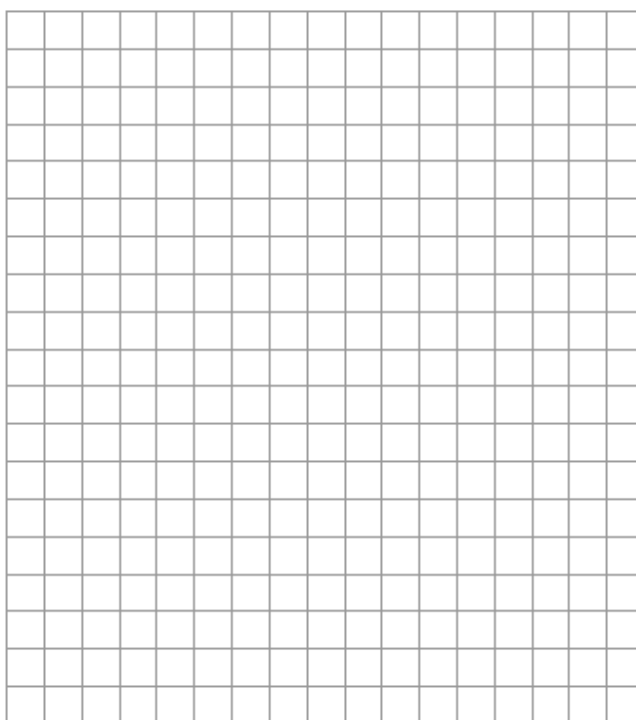
Разгледай печатните букви от българската азбука от гледна точка на симетрията. Запиши букви, които имат:

А) вертикална ос на симетрия (например М):

Б) хоризонтална ос на симетрия (например З):

В) вертикална и хоризонтална ос на симетрия (например О):

Г) начертай в мрежата буквите П, Ю и Ф и построй осите им на симетрия.



3.3. Задачи, свързани с координатна система

Целите, които се преследват със задачите, са: запознаване с координатна система и основните ѝ елементи; овладяване на координатите на точка в координатна система; определяне на положението на точка в координатна система по зададени координати; по зададени координати на точка в координатна система определяне на положението ѝ; построяване на маршрути и фигури по зададени координати на точки чрез последователното им свързване; съчетаване на знанията за движе-

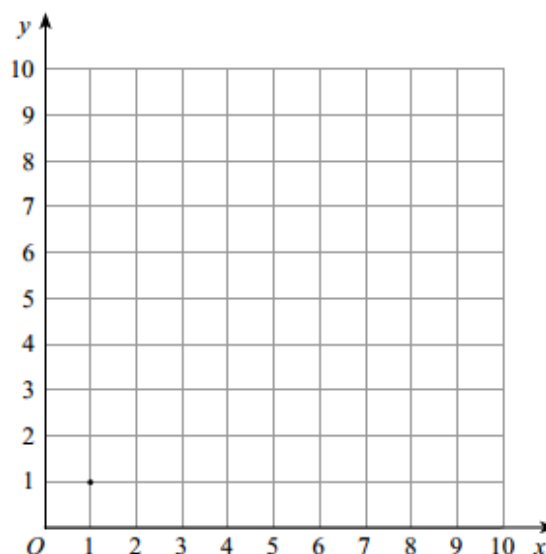
ние по маршрути с посоки (нагоре, надолу, надясно, наляво) с определяне на координати на точки в рамките на координатна система.

Задача 4

Туристически маршрут

Помогни на туристите и начертай карта на маршрута им, като свържеш последователно местата, които трябва да посетят, по дадените координати.

Тръгване $A(1;1)$;
 хижа „Весели приятели“ $B(3;4)$;
 водопад Горска музика $B(4;8)$;
 пещера При прилепите $\Gamma(6;6)$;
 резерват „Скала“ $D(8;9)$;
 детски летен лагер $E(8;5)$;
 конна база $Ж(7;4)$;
 прибиране вкъщи $A(1;1)$.



Задача 5

Сървайвър

Движение нагоре \uparrow

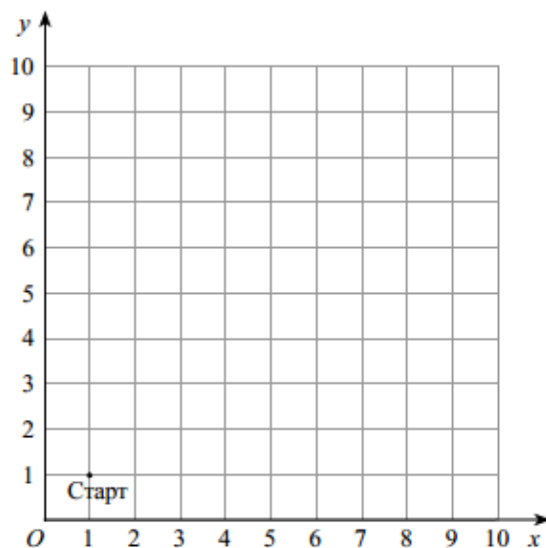
Движение надолу \downarrow

Движение надясно \rightarrow

Движение наляво \leftarrow

Например $4\rightarrow 1\uparrow$ означава да се придвижиш 4 деления надясно, а след това 1 деление нагоре.

Помогни на участниците в „Сървайвър“ да отбележат на картата точките с техните координати на скритите предмети от първа необходимост за оцеляването им в джунглата. До тях ще стигнат, ако спазват точно посоките на движение. Начертай маршрута им до лагера, като започнеш от Старт $(1;1)$ и следваш указанията:



$A(\underline{\quad}; \underline{\quad})$	запаси с вода $2\rightarrow 7\uparrow$
$B(\underline{\quad}; \underline{\quad})$	консерви с храна $3\rightarrow 3\downarrow$
$B(\underline{\quad}; \underline{\quad})$	надуваема лодка $1\leftarrow 5\downarrow$
$\Gamma(\underline{\quad}; \underline{\quad})$	ножове и брадва $4\rightarrow 3\uparrow$
$D(\underline{\quad}; \underline{\quad})$	лагер $1\leftarrow 6\uparrow$



Предложените теми и задачи са примерни. Някои от тях присъстват в настоящото учебно съдържание във вариантните комплекти по математика за началните класове. При други се надграждат знанията на учениците във връзка с възприетите световни стандарти за осъществяване на обучението по математика (геометричен материал) за разглежданата възраст.

ЛИТЕРАТУРА

- Гроздев, С., Ир. Шаркова (2013). Задачите на Рунд 1. – 4. клас. Европейско кенгуру 2008 – 2013 г. С., Архимед.
- Дойчев, Св., Ив. Старибратов (2013). Математика за кандидатстване в математически гимназии след 4. клас. С., Регалия 6.
- Шаркова, Зл., Г. Кирова (2015). Задачи без граници. Подготовка за международни изследвания и състезания по математика 4. клас. С., Издателска къща „Анубис“.
- Anubis.bg/pg/ Уебинари – 87 „Задачи без граници“ – нестандартни подходи за развитие на математическите компетентности на учениците в края на началния етап на обучение. София, Издателство „Булвест 2000“, 06.03. 2015.
- E-seminars-plovdiv.university. Обиколка и лице на геометрични фигури в обучението по математика в България (1. – 4. клас) и в Гърция (1. – 6. клас), Пловдив, 27.05. 2015.
- TIMSS Sample Elementary School Mathematics Test (Grades 3 and 4). Достъпно на адрес:
<http://www.edinformatics.com/timss/mpop1.htm?submit3243=Grade+3%2C4+Math+Test>. Последен достъп 29.08. 2015 г.

ПЛАНИРАНЕ НА УРОК ПО МАТЕМАТИКА В 1. – 4. КЛАС

Софка И. Станчева

Резюме: *Практическото обучение е съществено за успешната професионална дейност на бъдещите начални учители. Тяхната ефективност в процеса на обучение по математика пряко корелира със способността им да се подготвят пълноценно за урочната работа. Целта ни е да представим една алтернатива за коректно изграждане на план-конспект на урок по математика в 1. – 4. клас на началния етап на основната образователна степен на СОУ.*

Ключови думи: *обучение по математика, 1. – 4. клас, план-конспект на урок по математика.*

LESSONS PLANS IN TEACHING MATHEMATICS IN ELEMENTARY SCHOOL

Sofka I. Stancheva

Abstract: *School practice is essential for students. The aim of this paper is to discuss the learning process in the context of the contemporary perspectives in teaching mathematics in the elementary school. A particular focus is on the creating lessons plans by the students themselves.*

Keywords: *elementary school, teaching mathematics, lessons plans*

Обучението по математика в 1. – 4. клас е компонент на общообразователната подготовка на началния етап на основната образователна степен на СОУ. То е първият етап в училищния курс по математика. Ориентирано е към формиране на математически понятия и логически структури на мисленето в значимия период на тяхното изграждане – 6 – 11-годишна възраст.

В подготовката на студентите – бъдещи начални учители, практическото обучение има особено важно значение и принос. То свързва изучения теоретичен базис с реалната работна среда на класната стая,

предоставя алтернативи на младите педагози за себеизява и експериментирание на собствените методически виждания и идеи и др.

Целта на настоящата статия е да предложи един възможен път за насочване на студентите към подходите при планиране на план-конспект на урок по математика, като им предостави обща схема на решение на тази дидактическа задача.

За първоначалното формиране на професионални умения решаваща е ролята на непосредствената дейност на студентите в текущата и държавната практика. С рязкото увеличаване на относителния дял на самостоятелността на младия учител се преминава към условия на работа, много близки до тези на действащия учител. Увереното справяне и убедителното представяне са подчинени на поредица от фактори с различна природа и относителна тежест.

Изработването на стратегии за действие в различни педагогически ситуации не се случва веднага, нито спонтанно, а се развива чрез справянето с многообразни дидактически проблеми. Процесът се затруднява от епизодичния опит на студента и неопределеността на решението на различните педагогически задачи.

Невъзможно е да се даде обобщен модел за еталонна дейност. Недетерминираността не е недостатък, а изключително ценно предимство. То дава възможност да се намери оптимално решение в дадена ситуация и по този начин намалява степента на неопределеност.

План-конспектът е личен документ, който е задължителен за стажанта. Изготвят се план-конспекти за всички уроци по математика в периода на практиката независимо дали ще се изнасят от студента, или от негов колега. Човек се учи най-добре, когато прави нещата, а не само наблюдава. Както изтъква Н. Хайтов, едно е да знаеш, друго е да можеш, а трето и четвърто е да го направиш. Идеята е разпозната и в българското народно творчество и е въплътена в пословицата за кучето и касапина. Разработките се съхраняват в портфолиото на стажанта със сценариите за оптимизация, подготвителните материали, записки по отзиви на колегите и преподавателите и др. с цел обобщаване на разнообразния опит и формиране на собствена концепция за образцово педагогическо мислене.

Изработването на план конспект е заключителният акорд в подготовката за урока. Той трябва да бъде представен на базовия учител в деня преди изнасянето му. Авансовото му изготвяне обслужва поне две цели: взаимно подпомагане със състудентите и възможна консул-

тация с учителя. Друго предимство е, че разработката „уляга“ в съзнанието. Тя не звучи като нова или чужда при изнасянето ѝ, дори и да се внесат промени в нея.

Преди да се пристъпи към планиране на многостранната педагогическа дейност, се провежда предварителна подготовка. Тя има холистичен характер. Актуализират се компонентите: фундаментални знания по дидактика – обща и частна, математика, педагогическа и възрастова психология. Проучва се детайлно учебната програма по предмета в съответния клас, в който се провежда практиката; годишното разпределение на учителя; учебникът, учебните тетрадки и помагала за учениците; книгата за учителя.

Планирането на структурата на урока предполага съществуването на две начала и два края и на междинните зони между тях. Едното начало и край се отнасят до композиционната структура на урока, до определяне на избраните компоненти и тяхната наредба в зависимост от неговия тип. Тя е общодидактическият проблем, с който студентът трябва да се справи. Другото начало и край са свързани с математическите идеи в урока. По-прецизно: от кое понятие, твърдение, проблем ще започне; каква образователна технология ще приложи, за да достигне крайната, целевата идея, с която завършва урокът? Тази концепция отразява именно математическата, определящата страна на урока.

Отначало общата идея за урока звучи абстрактно, дори мъгляво. Преломен, разкрепостяващ момент е осъзнаването на необходимостта да се извади на повърхността – да се открият, актуализират и използват целенасочено онези знания и умения, които лежат в основата на предстоящото за изучаване знание; съставляват негови съществените характеристики и как тези фрагменти се обединяват в една цялост; разкриват връзки и отношения с други, по-рано изучени знания, или са пропедевтична основа за бъдещите; трябва да се затвърдят добре; ще се прилагат в различни ситуации; ще се обобщят и систематизират; следва да се провери на кои равнища и в каква степен са усвоени. След йерархизиране на информацията нататък пътят е по-лесен.

Според Д. Пойа (1972) при решаване на задача се преминават четири фази: разбиране на задачата; изграждане на идея, план за решение; провеждане на плана; „поглед назад“ върху завършеното решение. Съгласно с тази идея една възможна последователност за конституиране на план-конспект на урок (вид задача) е следната.

Диагностичен етап

Извършва се логико-дидактически анализ на математическото учебно съдържание за начална стъпка. Както се вижда от неговото наименование – като изследване на различни характеристики на учебния материал, той е един от най-значимите видове дейност в практическата подготовка по методика на математиката.

Предмет на логическия анализ са структурата и отношенията в учебното съдържание – множество от понятия, твърдения и връзките между тях. С неговото провеждане се получава възможност за изводи по отношение на обучението, например кои знания и умения трябва да се актуализират, за да се подпомогне разбирането на ново понятие – описание, свойства, връзка с по-рано изучени понятия и др.

Резултатите от него са базисът за дидактически анализ – да се определи адекватна технология за разкриване на логическата структура на учебния материал в процеса на обучение.

Конструктивен етап

Този етап възниква и се развива успоредно с първия. Мислено се построяват желаните резултати като цели на обучението и се планира пътят до него (ходът на урока). Конкретизират се учебно съдържание; вид, обем и последователност на задачите; методиката на работа.

В плана се отчитат резултатите на дидактически анализ – реализацията на дидактическите принципи, изборът и съчетанието на подходящи методи; алтернативите за обучение по основните аспекти на математическата дейност в началните класове – математизация на емпиричния материал и логическа организация на математическия материал; построената целесъобразна система от уроци по математика по темата. Обмисля се евентуално възникване на допълнителни задачи с оперативен характер, които не са свързани директно с готовия план. На този етап се прилагат знанията за начините за разбор на задача – аналитичен, синтетичен, аналитико-синтетичен, за да се изгради своята стратегия.

Методиката на обучение по математика трябва да съответства на психологическата структура на усвояване на знания и умения от учениците. Това е и най-трудната задача на стажанта – да се хармонизират логиката на изложение на математическия материал и психологията на неговото усвояване.

Практически етап

Урокът се реализира на живо.

Оценъчен етап

Съпоставят се планът и изпълнението. Правят се изводи за бъдещата дейност.

Първият план, който се изготвя, е тематичният. Негов основен принцип е систематичността. Въз основа на проведения логико-дидактически анализ е изяснена позицията на настоящата тема спрямо предходните и бъдещите. Следва да се обосноват в перспектива целите и приносът на всеки от поредицата уроци по темата, като се отчитат приемствеността и алтернативите за по-добрата им съгласуваност, така че да не се пропускат възлови знания и умения и се предотвратят ненужни повторения.

Ако студентите успешно се справят с тематичния план, урочният план се гради значително по-лесно.

В настоящия момент в учебно-възпитателната практика в българското училище за всеки от началните класове са разработени по три алтернативни учебника по математика от различни авторски колективи. Сравнителният им логико-дидактически анализ е чудесна отправна точка за формиране на съответните идеи на стажанта.

Следващият етап е планиране на конкретен урок.

Конкретният урок е урок по математика. Фокусът в него е математическото учебно съдържание. Всяка педагогически целесъобразна дейност се предопределя от него и цели успешното му въвеждане, разбиране и приложение в хода на хуманно и развиващо обучение.

Актуалното виждане за типологията на уроците е, че тя трябва да се извършва по критерия „конкретно процесуално-резултативно образователно равнище“ [П. Радев, 2007]. За всеки тип урок е характерна различна структура. Съвременната тенденция е, че тя следва да се освободи от статичността в топологията на нейните елементи. Проблемите се центрират към вида и броя на компонентите на структурата; тяхната ефективност и наредба; хармонията между тях [пак там].

От тези позиции тук няма да разглеждаме възможните структури на типовете уроци, а ще се съсредоточим върху отделни техни компоненти. Каквато и структура да уточни студентът за своя урок, в него учениците трябва да се учат как да учат, т.е. как да развиват своите интелектуални умения.

Препоръката ни е да се проведат различни типове уроци, да се приложат различни методи и форми на обучение, които да послужат за „суров“ материал за рефлексия. Избягва се стандартно, стереотипно построяване. За учениците е лесно да предвидят бъдещите ходове и бързо проявяват досада.

Обща схема за изграждане на план-конспект на урок по математика

Общата схема за създаване на план-конспект на урок по математика е конкретизация на обобщената визия за съвременния урок в началните класове.

* Най-напред се формулира **темата на урока** с думи. Не се използват като наименования числовите изрази, които ще се изучават. Още по необмислено е да се поставя като тема на урока поредният му номер в съответния учебник – той е просто едно число и не носи никаква друга информация.

* Математиката е учебен предмет от културно-образователната област „Математика, информатика и информационни технологии“. В Наредбата за Държавните образователни изисквания (стандарти) **целите на обучението по математика** се дават във вид на компетенции – знания, умения – практически и интелектуални, и отношения, които учениците трябва да имат в края на началния етап на основната образователна степен на СОУ.

Целите на урока по математика са конкретни и произтичат от темата. Формулират се образователни, възпитателни и развиващи цели. Тяхната диференциация е първият практически навик, който младият учител трябва да овладее.

Водещите цели са **образователните**. Те са и най-динамични и изменчиви. С тях се разграничава основният материал от останалия въз основа на логико-дидактическият анализ и в съответствие с това се разпределя учебното време. Стремещът при формулирането им е насочен към:

- яснота, точност на изказа;
- конкретност (особено ако по дадена тема има поредица от „съседни“ уроци);
- да не повтарят темата на урока, а да уточнят на какво равнище се изучава даденият елемент на учебното съдържание.

В повечето книги за учителя има непосредствени указания за тях.

При формулиране на целите се използват глаголи, с чиято помощ се изразява желаното поведение. Скритата опасност тук е, че това може да доведе до известен формализъм, до потенциално неразбиране. Например лесно е да научим учениците да изпълняват бързо и ефективно алгоритмите за писмено пресмятане. Много по-сложно е да достигнат до разбирането защо тези алгоритми работят. Препоръчваме, преди да се започне изграждането на урока, да се доразвият целите, като се уточнят някои видове за тяхното манифестиране.

Възпитателните цели са тясно свързани с учебното съдържание на урока. В най-голяма степен утвърждават личния почерк на учителя. Това могат да бъдат цели за формиране на съзнателно отношение и култура на учебния труд, развиване на познавателна активност, развиване на кръгозора, възпитаване на активна жизнена позиция по въпроси на екологичното, икономическото, нравственото възпитание и др. Големи възпитателни възможности предоставя историята на математиката, която позволява достъпно да се разкрият източниците на генезиса на математическите понятия и живата връзка с практическата дейност на хората. Незаменимо средство са и задачи от българския фолклор, занимателните задачи, математически игри и др.

Развиващите цели също са в непосредствена връзка със съдържанието на урока: развитие на умения за приложение на анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, обобщение, конкретизация, аналогия, моделиране; развиване на аритметично, геометрично, функционално, пространствено въображение и представи; развиване на математическа интуиция, памет, логическо мислене; на умения за извеждане на целесъобразна информация и правилно (стъпка по стъпка) подреждане на мислите; на гъвкавост в разсъжденията и др.

Едновременно с описанието на целите се обмисля и тяхното впечатляващо, мотивиращо представяне пред учениците по начин, който ги утвърждава като личностно значими за тях.

* Целите на урока се постигат посредством определена **система от задачи и ситуации**, които са адекватни на бъдещата дейност на учениците.

За да стане достояние на ученика, знанието трябва да се усвои. Ученикът усвоява това, което е предмет на неговата активна мисловна дейност. Стремещт е ученикът да придобива математически знания чрез самостоятелно търсене. Учителят е този, който организира и ръководи търсенето, като съставя подходяща стройна и съгласувана система от задачи. Следователно подборът им е изключително отговорен момент. Съдържанието и наредбата на задачите пряко корелират със степента на активност и самостоятелността на децата. Последователността им е специфичен „превод“ на логико-дидактическият анализ, ориентиран към конкретна тема и за определен клас. Принципите на избор на учебни задачи, чрез които се осигурява тяхната развиваща функция, са кохеренция (взаимна свързаност) и кохерентност (съгласуване по време на постигане).

Системата от задачи се построява така, че всяка от тях да подготвя справянето със следващата. Чрез този плавен преход непринудено

се установява връзка с по-рано изучен материал, не се пренебрегват наличните знания и опит, изучаваното учебно съдържание се разглежда от различни гледни точки. Толерира се задаването на колкото е възможно повече задачи на по-високи равнища на мислене.

Системата от задачи е подчинена и на изискванията за вариативност, постепенно нарастваща сложност, продуктивна мисловна дейност, активно изказване на съждения и тяхното обосноваване от учениците.

В поредицата от уроци по дадена тема задачите не се дублират, а се добавят нови елементи. Акцентите се поставят в съответствие с необходимостта от възможно най-достъпно и пълно достигане до същността на изучаваното понятие, установяване на нови връзки и зависимости, приложение в нови ситуации и др.

Определящ фактор при избора на задачи е тяхното разнообразие по форма. Да се отчита и да се съобразява стажантът с него, не означава да причини хаос от всевъзможни и изолирани една от друга задачи, а да намери неповтарящи се видове упражнения, фрагмент от които е изучаваното ново понятие, изчисление, свойство и др.

Друго основателно изискване е да се групират задачите по математически дисциплини, а не да се редуват една с друга област. Задачите се подреждат така, че след изчерпване на дейностите с една дисциплина повече не се връщаме към нея. По този начин не се налага мисленето на учениците перманентно да се преустройва към различна терминология, свойства, правила и те остават по-съсредоточени.

Аналогични съображения са в сила и за прехода от работа с учебника към работа с учебните тетрадки, помагала, сборници.

При създаването на плана на урока решението на всяка от предвидените задачи трябва да присъства в него. Често се случва учениците да допускат изчислителни или фактически грешки в своята работа. Вярното решение в план-конспекта е задължително за успешно провеждане на проверката.

* В единство с темата, целите на урока и системата от задачи се конструира **композицията на урока** според неговия тип и личната визия за него. Планират се технологията на обучението, проблемните ситуации, диалозите, формите на индивидуализация и диференциация, на контрол и за самоконтрол, домашната работа и др. Въвеждат се синергетични „картели“ от методи, които взаимно усилват своя ефект – традиционни, проблемни, активни, евристични. По-слабо се застъпват методи, които предават знанието в завършен вид.

* Самостоеен център в планирането на урока по математика са **проблемните ситуации**, върху които се съсредоточава ученето. Те съответстват на програмното учебно съдържание и на логиката на изучаваната тема. Какви да се те, се решава след определяне на целите на урока.

Проблемните ситуации са ефективни, ако поставят реалистичен проблем, който може да се разреши чрез използване на математическо съдържание, което стажантът възнамерява да преподава. Например да открият различни устни начини за изчисляване на стойността на числов израз, преди да се въведе алгоритъм за писмено пресмятане.

В този процес задачата на учителя е да предразположи учениците към свободно изразяване на предположения, основателни догадки, математически хипотези, които биха помогнали да се разреши проблемът. С времето броят и качеството на техните аргументи за валидността на предположенията – свои или на съучениците – се увеличават. А това означава, че успешно се развива едно от най-сложните когнитивни умения – оценката.

Разработените проблемни ситуации се подлагат на самооценка. Ако някоя от тях е сработила добре като мотиватор, би могло да се приложи отново. Ако се е стигнало само до объркване, неуместно е да се апробира повече.

* С определянето на образователните цели се изясняват и дейностите, които ще проведат учениците в часа. Обмислят се възможните трудности и средства за тяхното преодоляване, като се има предвид конкретният клас. При записването на плана достатъчно подробно се отразяват **дейността на учителя и на ученика** за всеки от етапите на урока.

Ако се използва Сократова беседа или онагледяване, в плана се отразява добре обмислената система от въпроси. Ако се актуализират знания, необходими за въвеждане на нов материал, се дава подсистемата от задачи и въпросите при тяхното решаване. Ако се прилага проблемният метод, се описва как ще бъде създадена проблемната ситуация, как и от кого (учител, ученик) се формулира проблемът, какво е участието на учениците при разрешаването ѝ, каква подкрепа ще окаже учителят. Ако се задава самостоятелна работа, се показват задачите, техните пълни решения, възможните други начини за решение, видът на проверката на решението; указанията за изпълнението и др. Ако се решават текстови задачи, се описва методиката на тяхното решаване. Ако се решават задачи с повишена трудност, се записват насоките за учениците. Ако се извършват практически дейности, се

определят техните характеристики. Ако се обобщава и систематизира, се открояват идеите, които не трябва да се забравят. Ако се използват различни дидактически материали, се набелязват особеностите при употребата им. Ако се задава домашна работа, се записват номерата на задачите и страницата на източника, както и указанията за нейното изпълнение.

Писменото оформление на хода на урока има две алтернативи: последователно описание или отразяване на дейностите на учителя и учениците в отделни колони. Втората от тях визуализира много по-сполучливо разграничението и е в помощ за бързата ориентация на стажанта при провеждането на урока. Личните предпочитания определят към коя от тях ще се насочи младият учител.

* Малкият ученик притежава индивидуалност по параметрите, които детерминират продуктивността на обучението. Действителен мониторинг може да се осъществи чрез **индивидуализация и диференциация**. Разликите в индивидуалната скорост на усвояване са много по-значителни в обучението по математика, отколкото при други предмети. Ограниченията, които налага класно-урочната система, поражда затруднения за по-бързо и по-бавно усвояващите ученици, а с това и за учителя.

Препоръчва се за всеки час да се предвиди допълнителна работа, еднакво атрактивна за всички ученици. Тя съответства на темата на часа. За нея също е необходима проверка на изпълнението.

* **Проверката и систематичното проследяване на равнището на усвояване на математическия материал** е неотменна част от процеса на обучението по математика. В урочната дейност се проверява решението на всяка задача. За установяване как отделният ученик се е справил, са познати различни алтернативи, приложими за всеки учебен предмет: сравняване на своя отговор с верния; избор на отговора сред съвкупност от възможни отговори; изслушване на устния отговор на ученика; взаимна проверка на съседите по чин и т.н.

По-ценни в обучението по математика са откриване и обосноваване на верния отговор въз основа на изучавания математически материал и достигнатото равнище на логическа организация на математическия материал: използване на взаимнообратимостта на събиране и изваждане, на умножение и деление; на разместителното, съдружителното и разпределителното свойство; прилагане на някои функционални зависимости; намиране на други логически отговори и пр.

* **Домашната работа** като вид извънурочна форма на обучение има специална роля – доразвива знанията, получени в клас, и е нераз-

ривна част от учебно-възпитателната практика. Друго нейно достойнство е, че може да представлява подготвителен етап в даването на нови знания.

При определяне на обема и съдържанието на домашната работа ръководни са изискванията, обосновани в училищната хигиена. За справяне с нея не трябва да са необходими повече от 20 минути. При задаването ѝ се обяснява какво, защо и как (евентуално) да свършат учениците. Може да се възложи по всяко време на урока, но не и когато звънецът е бил. Изисква се номерата на задачите и страниците на източниците да се запишат на черната дъска. Зададената домашна работа непременно се проверява в следващия учебен час.

* Когато в края на урока се прави **преценка за работата** на децата, тя е поименна. Акцентът са позитивите. По-умерено се сочат негативите. Преценките и похвалите се адресират към дейностите, които са осъществили децата, а не към тяхната личност. Оценява се придвижването напред, промяната, успехът, а не толкова конкретният резултат. Оценката трябва да е и възнаграждение за старанието, и стимул за работа, още повече, че децата ценят главно положения труд, а не резултата от него.

* **Обобщението** в края на урока никога не се пропуска. То служи за освобождаване от информационния шум, неизбежно натрупван от разнообразието от дейности, сюжети на задачите, ситуации, т.е. за отделяне на зърното от плявата. Съдържа сбито всички основни идеи от часа, като едновременно интензивно ги подрежда в малки, удобни за запомняне блокове. Лаконично обединява информацията, която детето съобщава у дома при въпроса „Какво учихте днес по математика?“, и откроява това, което многократно ще се прилага.

* Отчитат се необходимите **дидактически материали, интернет ресурсите, ТСО, аудио-визуалните средства** и др. Уместно е да се направи предварителен план на записите по черната дъска. Новото или възловото за урока трябва да остане записано до края на часа, за да служи като опора. За неговата по-впечатляваща визуализация се използват различни цветове на тебешира, на маркера. Често се използват знаци или антетки, които класът познава и използва през четирите учебни години.

* Прогнозира се приблизителното **време** за всеки структурен компонент на урока и той се означава в графа „Време“. За първите уроци е полезно да се отрази допълнително и реалното време, в което ще се провежда. Това помага във всеки момент за ориентация в хода на урока, за да не се приключи едва за 15 – 20 минути или часът да се

окаже напълно недостатъчен при прекомерно удължаване на някоя от дейностите.

Желателно е да се предвидят няколко свободни минути, които да послужат при необходимост. Следователно урокът не се препълва със задачи, а се подготвят „аварийни изходи“.

Ако остане време, провежда се бързо устно смятане, решава се логическа или забавна задача, разширява се обобщението на урока.

Времетраенето на урока е 35 минути за 1. клас и 40 минути за 2., 3. и 4. клас. Тази продължителност не е избрана произволно, а е съобразена с възрастовите и възприемателните особености на малките ученици. От позиция на силата студентът винаги би могъл да се изкуши да я удължи и да си присвои неправомерно от минутите за отдих в междучасието.

По същество тази ситуация говори за небрежно планиране или недостатъчна гъвкавост при реализацията на разработения план-конспект. Ето защо е наложително след урока студентът да анализира спокойно своята дейност, да открие причините за недостига на време и да не допуска отново откритите несъвършенства. В противен случай ще затвърди своята неефективност и ще си осигури по-уморени и безразлични ученици в следващия час. А и колцина от тях самоотвержено биха решавали задачи след биенето на звънеца и когато отвън кипи врява, шум и смях?

След запознаване на студентите с общата схема за конструиране на план-конспект усъвършенстването на първоначалните умения протича детайлно по основните критерии за добра училищна практика по учебния предмет математика.

ЛИТЕРАТУРА

Пойа, Д. (1972). Как да се решава задача. Един нов аспект на математическия метод, София: Народна просвета.

Радев, П. (2007). Урокът като външна организационна форма. Типология и структура на уроците. В: Педагогика. Под съст. на Пл. Радев, Пловдив: Хермес.

ОПТИМИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ФВС В УРОЦИ С ЛЕКОАТЛЕТИЧЕСКИ ХАРАКТЕР

Силвана В. Боева

Резюме: Чрез педагогически експеримент се установи положителното влияние на подвижните игри върху моториката и физическата кондиция на учениците.

Това даде възможност за по-ефективно овладяване на лекоатлетическите упражнения, заложен в учебното съдържание на учениците от 4. клас.

Ключови думи: лека атлетика, двигателни качества, моторика

PHYSICAL EDUCATION TRAINING INSTRUCTIONS OPTIMIZATION IN TRAC-AND-FIELD PATTERN LESSONS

Silvana V. Boeva

Abstract: It was established, through pedagogical experimentation, positive influence of games over physical fitness of students. It gave students an opportunity to more effectively master trac-and-field exercises set in their four-grade syllabus.

Keywords: physical education lessons, trac-and-field, physical ability

Спираловидният принцип е един от основните, на базата на който е изградено учебното съдържание по ФВС. Плавният преход от възраст във възраст позволява в хода на приключване на съответната образователна степен обучаваните да са натрупали достатъчен функционален капацитет и двигателен опит, позволяващ им ефективно преминаване към по-сложния учебен материал в следващото образователно ниво.

Изключително значение за ефективното овладяване на учебния материал при обучение в различните лекоатлетически дисциплини в началния етап на основната образователна степен е добрата функционална подготовка на децата. Често в практиката се среща разминаване между състояние на физическата годност и предлаганото учебно съдържание.

Двигателните качества на учениците се променят и развиват паралелно в хода на обучението. Ето защо това развитие трябва да бъде целенасочено и да подпомага успешното овладяване на предвиденото учебно съдържание.

Установихме от редицата проведени педагогически наблюдения, разговори с учители и ученици, че 10 – 11-годишната възраст се явява възрастов период, заслужаващ особено внимание относно реализирането на учебно-възпитателния процес по ФВС. Какви са причините за това заключение:

- В тази възраст голяма част от основните двигателни единици са усвоени и се налага тяхното затвърждаване на по-високо ниво. Горезказаното само по себе си предизвиква няколко проблема: загуба на интерес към преподаваното, липса на функционален капацитет за преминаване към следващ етап на обучение и усъвършенстване на двигателния навик;
- Забелязва се разширяване на границата, касаеща естественото морфофункционално развитие на децата. Част от децата навлизат в предпубертетния период (а някои дори в пубертетния), докато други се намират още в периода на ранното детство. Тези различия несъмнено налагат прилагане на диференциран подход в обучението и използване на по-особени подходи и прийоми за справяне с проблема;
- В този възрастов период освен нови двигателни умения се включват и стари такива, преминали през първия етап от формиране на двигателния навик. Това налага осъзнаване на пространствено-времените и силовите характеристики на движението. Следователно за изучаваните лекоатлетически упражнения се изисква акцент върху: фазата на полета, летежна фаза при скок дължина със засилване, „начин свит“, финалното усилие при хвърляне на малка топка. Съзнателният контрол върху двигателното действие не би могъл да бъде реализиран при липсата на достатъчно двигателни способности за реализиране на действието. Липсата на последните би разконцентрирала вниманието, затруднила мисловния процес, създават се повече звена на информация, които не могат да бъдат обработени и съответно да последва адекватна реакция от страна на организма.

От всичко изложено можем да заключим, че липсата на адекватна физическа и двигателна подготовка ще осуети ефективното овладяване на заложените в програмното съдържание лекоатлетически упражнения. Това от своя страна би затруднило изучаването на лекоатлети-

ческите упражнения в следващата степен на образователната подготовка на учениците.

Работна хипотеза – предполагаме, че при създаване на еквивалентност между двигателно обучение и физическа подготовка ще се достигне да оптимално усвояване на лекоатлетическите упражнения, включени в учебното съдържание за 4. клас.

Цел – да се оптимизира обучението по ФВС в уроците с лекоатлетически характер при четвъртокласници посредством прилагане на подвижни игри, подсигуряващи подобряване на моториката на децата и подсигуряващи успешно развитие на скоростно-силовите им способности.

Задачи:

1. Разработване на теоретичните основи на изследвания проблем.
2. Подбор на подходящи подвижни игри, позволяващи развитие на скоростно-силовите способности и бързината на учениците.
3. Диагностициране на скоростните и скоростно-силовите способности на учениците.
4. Приложение на експерименталната методика.
5. Установяване на резултатите от приложения педагогическия експеримент.

Предмет на изследване са: съдържанието и технологията на приложение на подвижни игри, допринасящи за развитието на двигателните способности и умения на учениците.

Обект на изследване в настоящата разработка е физическата и техническата подготовка на ученици от IV клас, при урочна форма на организация, в рамките на уроци по ФВС с лекоатлетически характер.

Контингентът на изследване са 48 ученици от IV клас на СОУ „Димитър Талев“, град Пловдив. По една паралелка от съответния клас е избрана за контролна група и една за експериментална група, на базата на случаен признак. Приложените средства и методи са еднозначни при учениците от двата пола и при отчета на резултатите децата са разделени по полов признак.

Методически инструментариум – педагогическо наблюдение, беседа, тестиране, педагогически експеримент, експертна оценка, математико-статистически методи.

В началото на експеримента установихме състоянието на физическата подготвеност на децата посредством следните тестове:

- 30 м гладко бягане;
- скок на дължина от място с два крака;

- хвърляне на плътна топка 1 кг с две ръце отгоре;
- изправяне на трупа от тилен лег за 30 секунди.

В течение на експерименталния период учениците от ЕГ изпълняваха определени подвижни игри в основната част на всяко урочно занимание. Те бяха насочени към развитието на двете най-важни според нас двигателни способности, определящи възможността за ефективно овладяване на учебния материал: бързина и скоростно-силови способности.

Учебното разпределение на учебното съдържание по ФВС за четвърти клас предполага лекоатлетическите упражнения да се усвояват в рамките на 30 часа (по указания от учебни програми). Часовете с тематично направление се планират в месеците септември – ноември и март – май. Този хорариум не би позволил напълно да се разгърне възможността за насочената физическа подготовка, поради което за децата от ЕГ в часовете с тематична насоченост игри и спортни игри отново прилагаме подбраните от нас ПИ. Така бихме могли да очакваме по-добро въздействие и да имаме по-голяма сигурност в резултатността на нашата методика. През септември и октомври включвахме игри за поддържане на общата кондиция и за развитие на бързината. През януари – март преобладаваха игри, предназначени за подобряване предимно на скоростно-силовите способности. Акцентувахме за въздействие върху долните крайници и избирахме игри, повтарящи някои от двигателните действия, подлежащи на наблюдение. През периода март – май отново работихме върху общата кондиция и бързината.

Анализ на резултатите

В Таблица 1 и Таблица 2 са поместени средните величини, получени от тестирането на учениците. Данните в таблиците отразяват състоянието на скоростно-силовите способности на децата на входно и изходно равнище. Достоверността на резултатите е потвърдена при всички групи, поради което не е отразена в таблиците.

Непреднамереният избор при разпределянето на учениците на КГ и ЕГ е виден от резултатите, изявени от децата в началото на експерименталната разработка.

В рамките на изтеклия период от една учебна година закономерно всички деца бележат известен прогрес в своето развитие. Подобряване в състоянието на скоростно-силовите способности се установява не само при децата от ЕГ, но и при тези от КГ.

Таблица 1. Резултати от състоянието на двигателните способности на учениците от контролните групи

Месец/пол	<i>Септември момчета</i>	<i>Май момчета</i>	<i>Септември момичета</i>	<i>Май момичета</i>
Бягане 30 м	5.99 ±2.1	5.84±2.1	6.15±2.3	6.21±1.9
Скок дължина от място с два крака	149.8±14.3	151.33±15.2	136.57±	137.14±16.1
Хвърляне на топка 1 кг с две ръце отгоре	5.58±45.3	5.79±43.7	5.53±44.7	5.73±44.2
Изправяне от тилен лег до седеж за 30 сек.	21.4±3.9	21.5±4.1	21.1±	21.2±3.9

* Отклоненията при теста „хвърляне на плътна топка 1 кг с две ръце отгоре“ са в сантиметри

В разглеждания възрастов период момчетата превъзхождат момичетата при показаните резултати по повечето тестове. Единствено взривната сила на горните крайници при момичетата е много близка, а дори понякога средните стойности превишават тези на момчетата. Този факт е обясним с по-ранното пубертетно развитие на децата от женски пол за разлика от тези от мъжки. Най-често израстването на ръст и най-вече натрупването на по-голяма маса неминуемо се отразяват върху постиженията.

Таблица 2. Резултати от състоянието на двигателните способности на учениците от експерименталните групи

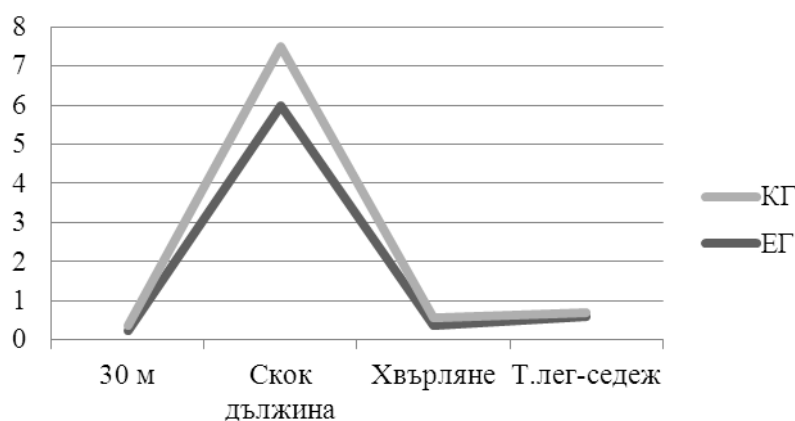
Месец/пол	<i>Септември момчета</i>	<i>Май момчета</i>	<i>Септември момичета</i>	<i>Май момичета</i>
Бягане 30 м	6.02±2.2	5.79±1.9	6.21±2.1	6.05±1.8
Скок дължина от място с два крака	148.33±15.2	154.3±14.5	137.06±15.8	142.1±15.1
Хвърляне на топка 1кг с две ръце отгоре	5.62±44.8	5.98±42.7	5.48±44.3	5.86±43.2
Изправяне от тилен лег до седеж за 30 сек.	22.8±4.1	23.4±3.9	20.8±4.2	21.4±4.2

* Отклоненията при теста „хвърляне на плътна топка 1 кг с две ръце отгоре“ са в сантиметри

За по-голяма прецизност сме разглеждали проявените закономерности отделно за учениците от двата пола, независимо от изявените

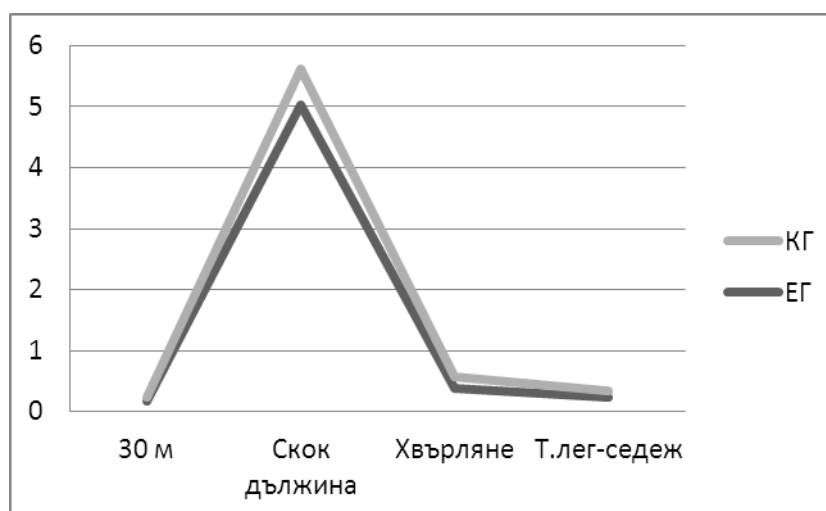
близки тенденции в развитието на резултатите по тестовете, касаещи физическата кондиция на учениците.

Получените резултати от теста „Бягане на 30 м“ ясно очертават наличие на съществена разлика в развитието на **бързината** при учениците от КГ и ЕГ, която и при двата пола е в полза на вторите (Фиг. 1). Видният прираст не би могъл да бъде много голям поради характера на самия тест.



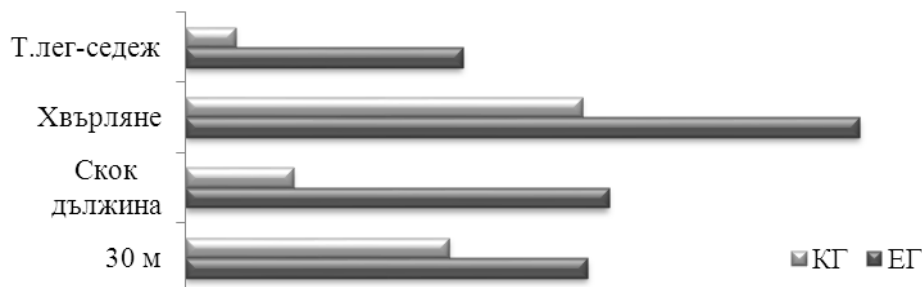
Фигура 1. Прираст на резултатите при момчета от ЕГ и КГ

Взривната сила на долните крайници измерихме чрез теста „Скок дължина от място с два крака“. При децата и от двата пола учениците от ЕГ бележат по-голям прираст в рамките на експерименталния период. За момчетата тази разлика е от 4,5 см в полза на ЕГ, докато при момичетата тази разлика е от 3,8 см, отново в полза на ЕГ. Прави впечатление, че и разсейването на резултатите при децата от ЕГ в края на експеримента е по-малко за разлика от това на децата от КГ.



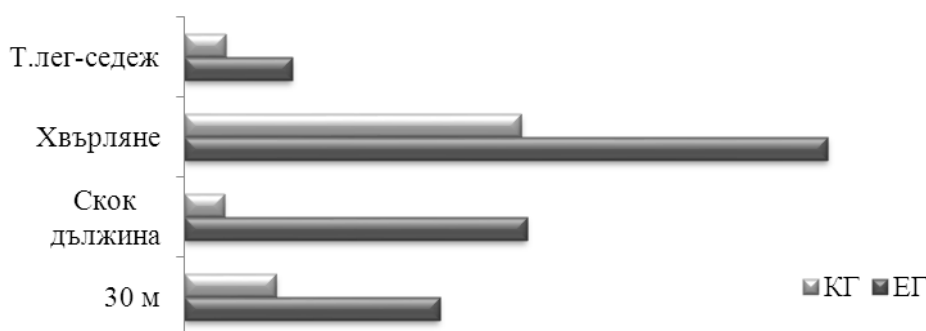
Фигура 2. Прираст на резултатите при момчета от ЕГ и КГ

Разглеждайки относителния прираст (Фиг. 1 и Фиг. 2), оставаме с впечатление, че взривната сила на горните крайници не се е подобрила значително. Поглеждайки обаче абсолютния прираст (Фиг. 3 и Фиг. 4), виждаме друга картина. Можем да отбележим значителен превес в подобряването на резултатите за учениците от ЕГ.



Фигура 3. Процентен прираст на резултатите при момчета от ЕГ и КГ

Доброто визуализиране на проявените постижения ни помага да направим и по-точни заключения. Отразеното на Фиг. 3 и Фиг. 4 ни дава пълно основание да сме убедени в ефективността на използваните от нас методически похвати за подобряване на ефективността на обучението в лекоатлетическите уроци.



Фигура 4. Процентен прираст на резултатите при момичета от ЕГ и КГ

За установяване на ползата от добра физическа подготовка върху овладяването на двигателното умение чрез експертна оценка от 3-ма специалисти оценихме четири основни технически елемента: техника на бягане – спринт, скок на дължина от място, скок на дължина със

засилване начин, „свит“, хвърляне на малка плътна топка (150 г.) в далечина.

Всяко двигателно действие бе оценявано по шестобална оценъчна система по предварително разработени критерии. Процентното разпределение на оценките при децата от ЕГ и КГ е поместено в Таблица 3. Не сме разделяли учениците по полов признак поради незначителните различия, които биха могли да се появят.

Таблица 3. Степен на овладяване на лекоатлетическите упражнения

<i>Група</i>	<i>КГ</i>				<i>ЕГ</i>			
<i>Физ. упражнение</i>	<i>Оценка</i>				<i>Оценка</i>			
	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
<i>Техника на бягане – спринт</i>	15.3%	36.5%	28%	20%	12.8%	21.1%	30.4%	34.9%
<i>Скок на дължина от място</i>	0	23.4%	35%	41.4%	0	9.72%	22.74%	67.54%
<i>Скок на дължина със засилване, начин „свит“</i>	4%	17.4%	36.8%	41.8%	0	13.01%	24.85%	62.14%
<i>Хвърляне на малка плътна топка в далечина</i>	8%	16%	32%	44%	4.3%	13.4%	21.07%	60.27%

Така както и се очакваше, учениците от КГ показват по-ниски оценки от съучениците си от ЕГ. Тази разлика е незначителна при техниката на бягане. В този етап на морфофункционално развитие на организма е логично и при по-слабо развитие на скоростно-силовите способности двигателното действие да се изпълнява правилно технически.

Характерна и отличителна черта на упражнението „скок на дължина от място с два крака“, е че то се явява не само тест за оценка на взривната сила на долните крайници, но е и основно средство за развитие на това качество. Това обстоятелство налага и задължава усвояване на техническото изпълнение на високо ниво. Такъв резултат са показали и учениците от ЕГ в края на експерименталния период.

По-съществено различие е установено при скока на дължина със засилване, начин „свит“. Добрата физическа кондиция подсигурира правилното изпълнение на две от основните фази на скока (фаза на летеж и фаза на отскок). Считаме, че използваните игри са допринес-

ли за значително развитие на силата на долните крайници и са подсигурили по-голяма сигурност и свобода на движенията.

Изводи и препоръки

1. Приложенияте подвижни игри въздействат положително върху развитието на скоростно-силовите способности на учениците.
2. Показаните по-добри резултати от експерименталната група са естествено и логично следствие от реализирания педагогически експеримент.
3. Повишената физическа кондиция на учениците позволява точно изпълнение на изучените лекоатлетически упражнения.

ЛИТЕРАТУРА

- Бъчваров, М. (1999). Приложна биомеханика на леката атлетика, НСА, С.
- Желязков, Цв. (1998). Основи на спортната тренировка. Учебник за студентите от НСА. НСА-ПРЕС, С.
- Зациорский, В. (1970). Физические качества спортсмена. М.
- Йонов, Й., и кол. (2004). Практическо ръководство за обучение по лека атлетика.
- Йонов, Й. (2011). Актуални проблеми на леката атлетика за деца и юноши, Бolid инс, С.
- Йорданова, Н. (2002). Подвижни и спортноподготвителни игри, С.
- Йорданова, Н. (2008). Лека атлетика. Изд. „Фабер“, В. Търново.

Съкращения

КГ – контролна група

ЕГ – експериментална група

ПИ – подвижни игри;

ФВС – физическо възпитание и спорт

РОЛЯТА НА ПОХВАЛАТА В ЧУЖДООЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ

Хилда Н. Терлемезян

Резюме: Статията е посветена на темата за обратната връзка, която преподавателите по английски език прилагат, и по-конкретно на една нейна форма – похвалата. Темата за похвалата е тясно обвързана и с темата за „мирогледа за ученето“ и неговите две разновидности – прогресивния и фиксирания тип мироглед. Разкрива се как смяната на фокуса в похвалата влияе на този „мироглед на ученето“ и се предлагат конкретни стратегии за отправяне на ефективна похвала.

Ключови думи: „мироглед за ученето“, похвала, обратна връзка, чуждоезиково обучение

THE ROLE OF PRAISE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Hilda N. Terlemezyan

Abstract: The article deals with the issue of feedback that foreign language teachers provide and more specifically one of its forms – praise. The theme of praise is closely related to the theme of the ‘mindset about learning’ and its two variations – the progressive and the fixed type of mindset. The article presents how the change of focus in the praise affects this ‘mindset about learning’ and offers specific strategies for providing effective praise.

Keywords: ‘mindset about learning’, praise, feedback, foreign language teaching

Във всяка чуждоезикова класна стая се създава индивидуална култура на учене, която е следствие на интеракцията между учащите, учителя, учебните ресурси и по-големите макрокултурни нива. Тази езикова култура създава климат и набор от негласни разбирания относно това какво трябва да се направи, от кого, по какъв начин да се подходи към ученето и кой вид поведение е най-подходящо (Holliday, 1994). Учителите са ключов фактор при формиране на езиковата култура във всяка класна стая особено чрез „езика, който използват, начина, по

който се държат пред строгите погледи и наострените уши на своите ученици“ (Claxton et al., 2011).

Една от основните отговорности на всеки учител е даването на обратна връзка. Предвид ролята ѝ в образователния процес би следвало да се отчита не само ефектът от съдържателната страна на тези коментари, а и от конкретната им формулировка. През последните години се обръща сериозно внимание на похвалата като средство за повишаване на мотивацията и самооценката на учениците. Въпреки че мнозинството хора биха се съгласили, че похвалата е задължителна част от репертоара на учителя, не всички форми на похвала са полезни и самата ѝ формулировка може да има далеч по-дългосрочни последствия от първоначалния положителен стимул за учащия. Това предизвиква и нуждата да се разгледа самото формулиране на похвалата и как тя може да повлияе на убежденията на учащия за ученето на езици и за тях самите като учащи в контекста на рамката от собствените им убеждения, известна като „мироглед за ученето“.

Езикът е едно от най-могъщите оръдия на учителя и той е част от всеки аспект на преподаването и ученето (Denton, 2007). Когато учителите използват езика, независимо дали за да поставят някои задачи, да обсъдят някои теми, да задават или отговарят на въпроси, или за да дават обратна връзка, те заедно с това изпращат и редица скрити послания чрез своята реч, избора на думи, комуникативни модели на дискурс между него и ученика, които очертават ролята и способностите на участниците в процеса, както и техните вярвания и убеждения за процеса на чуждоезиково обучение. Нека разгледаме два начина за поставяне на една и съща задача: „Добре, нека се позабавляваме и научим нещо ново“ и „Добре, да се захващаме за работа“ (Claxton et al., 2011). Първата формулировка задава позитивни очаквания и намеква, че ученето е забавно, докато втората формулировка намеква за сериозността на работата. Подборът на думи може да има значителен ефект върху мотивацията на учениците и тяхната ангажираност със задачата.

В приложната лингвистика има редица проучвания относно това как учителите използват езика, за да фасилитират използването на езика и обучителните възможности по различни начини, като използването на въпроси, диалози и проучвания (Barnes, 1976; Denton, 2007; Mercer, 1995; Mercer & Hodgkinson, 2008; Rojas-Drummond & Mercer, 2004). Или както Дентън обобщава (Denton, 2007): „Езикът, който ние използваме с нашите ученици всеки ден, влияе на това как те възприемат себе си, своите учители, съученици и езиковия им опит“. Дори когато дълбоките убеждения на учителите са неверни, те могат да имат

силно влияние върху учащите и се предават както чрез вербалните, така и чрез невербалните комуникационни средства, които учителят използва (Weinstein, 2002). И често не конкретното послание на учителя е виновно за това, а интерпретацията на учащия, независимо дали тя отговаря на това послание, или не. Затова е много важно учителите добре да разбират скритите послания, които изпращат на учениците си, чрез обратната връзка към тях, за да могат да предвидят как те могат да влияят на убежденията на учениците си относно ученето на чужди езици. Според Dweck (2006) „всяка наша дума или действие може да изпрати послание. То казва на учениците, студентите или атлетите как да мислят за себе си“. В чуждоезиковото обучение тези думи или действия също така говорят и за естеството на ученето на езици и последиците от това. Затова в тази статия ще стане дума за една специфична форма на обратна връзка, а именно похвалата, и как тя може да оформи „мирогледа за ученето“ на учениците и да допринесе за развитието на стимулиращи или вредни убеждения за ученето на езика.

1. Какво означава „мироглед за ученето“

„Мирогледът за ученето“ е понятие, което се отнася до дълбоките убеждения на всеки човек за естеството на интелигентността и относителната значимост на вродените таланти при полагането на съзнателни и стратегически усилия. Според едно проучване на американския психолог Керъл Дуюк хората често възприемат способността по два начина. В единия вариант тази способност е фиксирано или вродено качество – т.е. говорим, че тази група хора имат **фиксиран** „мироглед за ученето“. В другия случай тази способност се възприема като нещо, което може да се развива или подобрява чрез усилия и упорита работа – т.е. втората група хора имат **прогресивен** „мироглед за ученето“ (Dweck, 2006). Всъщност вместо строгата дихотомия, която се защитава от голяма част от научната литература, повечето хора се намират на различно разстояние (Murphy & Dweck, 2010) от единия или другия мироглед и затова би било по-правилно да говорим за континуум, а не дихотомия.

Характерна особеност на „мирогледа за ученето“ е, че хората нямат една „теория, която да се отнася за всички човешки качества“ (Dweck, Chiu & Hong, 1995), а често са с различни и противоречиви „мирогледи“ за различните области от живота, включително и техните вярвания за естеството на човешката личност, човешките взаимоотношения, креативността, атлетичността, музикалността. Логично про-

дължение на този поток от „мирогледи“ е и отношението им към изучаването на езици. Като се използва рамката на Дук, може да се каже, че в единия край на континуума на „мирогледа за ученето“ е убеждението, че успехът при чуждоезиковото обучение зависи изцяло от вродения талант за изучаване на езици – т.е. тук имаме фиксиран „мироглед за ученето“, а в другия край на континуума стои убеждението, че способността за изучаване на езици се развива вследствие на усилия, упорита работа и много упражнения – т.е., в този случай говорим за прогресивен „мироглед за ученето“. Освен това специално във връзка с изучаването на чужди езици е възможно хората да имат различни „мирогледи“ за различните подкатегории, като например някои хора може да имат фиксиран мироглед за произношението, но прогресивен мироглед за друго езиково умение като писането.

„Мирогледите за ученето“ отразяват един начин на мислене, който направлява човешкото поведение, усилия и мотивация и свързва различни аспекти от човешката психология. Тези хора, които имат фиксиран мироглед, смятат, че талантът е от ключово значение, и според тях полагането на усилия е признак на слабост, защото усилията трябва да се полагат от неталантливите хора. Тяхната основна цел е да изглеждат умни, без да полагат усилия. Също така тези хора се страхуват от провал и това може да ги накара да отбягват предизвикателствата, когато са изправени пред трудности. Така фиксираният тип „мироглед за ученето“ може да обезоръжи учащите и да ги остави безпомощни, ограничени от рамките на собствената им представа за „вродените им способности“. Обратно на тях, хората с прогресивен тип „мироглед за ученето“, водени от желанието си да учат и развиват своята интелигентност и способности, вярват във възможността да напреднат.

Образователните последици от фиксирания тип мироглед може да са опустошителни. Убеждението, че трябва да изглеждаш умен и че нуждата да работиш усилено е признак на слабост, е ужасна комбинация от убеждения за всеки учащ. Ученето на чужд език е дълъг и задълбочен процес, който изисква упорити усилия и мотивация за дълъг период от време. Почти всеки, който е учил чужд език, е срещал трудности и неуспехи в определен момент – затова особено важно е тези хора да имат прогресивен тип мироглед, за да се справят с трудностите и да проявят нужното упорство. За да постигнат високи нива на езикова компетентност, изучаващите чужди езици трябва да развият такъв подход, който да поощрява упоритата работа, дългосрочната мотивация и воля за един много дълъг период от време. Това са характерис-

тиките на прогресивния тип мироглед, което означава, че задачата на учителя е да насърчава такъв тип мислене у учениците си.

2. Какво е похвалата?

В един преглед на литературата, посветена на ефекта от похвалата върху мотивацията на учениците, Хендерлонг и Лепър (Henderlong & Lepper, 2002) споделят: „Изглежда, че като цяло обществото ни вярва, че похвалата има положително влияние върху децата. Ние специално хвалим децата за техните постижения и очакваме нашата похвала да повиши тяхната мотивация и самооценка“. Това наблюдение може да се отнесе към цялостния образователен процес – похвалата се счита за стимулиращо средство за всички учащи. Но преди да разгледаме ефекта от похвалата, нека първо разгледаме какво точно означава този термин.

Брофи (Brophy, 1981) определя похвалата като „одобрение на стойността или израз на одобрение и възхищение“. От гледна точка на чуждоезиковото обучение Хиланд и Хиланд (Hyland & Hyland, 2001) описват похвалата като „акт на приписване на заслуга на друг човек за определена характеристика, качество или умение и др., което се възприема като положителна оценка от този, който дава обратната връзка“. Вглеждайки се в тези дефиниции, ние виждаме, че ключовият елемент на похвалата е комуникацията на някакъв вид положителна оценка или одобрение от учителя към ученика. Но далеч по-неясен остава въпросът къде е фокусът в тази оценка – дали е върху индивида, който я получава, или върху действието, извършено от него. Или както питат и Мюлер и Дуюк (Mueller & Dweck, 1998), похвалата за кого е – за „извършителя“ или за „извършеното“? Всъщност в повечето случаи похвалата на учителя е насочена и в двете посоки. Похвалата може да се възприеме като действие, целящо да поддържа и развива взаимоотношенията между учителя и ученика и целия клас, но ефективната обратна връзка трябва да има и информативен характер. Затова похвалата не трябва да се бърка с поощрението (Hitz and Driscoll, 1988) или проявата на емпатия, защото те са по-неутрални форми на положителна интеракция, които също могат да стимулират взаимоотношенията в класа. И така, ефективната похвала трябва да носи информация за конкретно поведение или представяне на учащия и трябва да е свързана с конкретното изпълнение на поставената от учителя задача (Hattie & Timperley, 2007). Оттук и една сполучлива дефиниция на похвалата е тази на Конрой (Conroy et al., 2009) – „твърдение, иницирано от учи-

теля, което описва определено академично или социално поведение, което учителят иска от учениците да продължат да демонстрират“.

Друг ключов въпрос, свързан с използването на похвалата, всъщност въпрос, свързан с всички форми на устна комуникация, е до каква степен тази похвала стига до получателя си. Учителите може да мислят, че изпращат определени послания чрез похвалите си, но тези хвалебствия може да се интерпретират по различен начин от предварително замисления. Конрой (Conroy et al., 2009) отбелязва, че: „всъщност похвалата е сложен взаимен процес“. Похвалата не само се дава, но трябва и активно да се възприеме и интерпретира като такава от учениците. Приемането на похвалата може да се опосредства от редица фактори, като пол, възраст, ниво на знания, или както Хендерлонг и Лепър (Henderlong & Lepper, 2002) отбелязват: „ефектът на похвалата варира и зависи не само от съдържанието на похвалата, но и от контекста, в който е направена, от целия спектър възможни значения, които носи в себе си, и от характеристиките и интерпретациите на получателя“.

В една публикация, посветена на писмената обратна връзка към учениците, Хиланд и Хиланд (Hyland and Hyland, 2001) говорят за похвалата като „захаросване на хапчето“. Този израз ясно посочва някои от трудностите, съпровождащи даването на похвалата и интерпретацията ѝ. Ако похвалата е „захарта“, тогава „хапчето“ или фактическото лекарство е критичната обратна връзка. В тази схема похвалата се явява една вторична обратна връзка, която фактически облекчава „болката“ от по-критичния коментар. В случаите, когато похвалата се дава само за да се захароса хапчето на критичната обратна връзка, има опасност тази похвала да не съдържа информативния елемент и да няма образователна стойност. Тогава похвалата може да се възприеме и като неискрен акт от страна на учителя и да доведе до загуба на доверие от страна на ученика. Последващите негативи от такава ласкателна и незаслужена похвала са, че ученикът не получава реални ориентири за желаното от учителя поведение и измества фокусът от самото поведение към личността на ученика, а това може да повлияе на миогледа му за ученето.

3. Как похвалата влияе на „миогледа за ученето“?

Въпреки че „миогледът за ученето“ е често фиксиран, той все пак подлежи на промяна. Наблюдавани са положителни промени в „миогледа за ученето“ след интервенции в посока към промяната му

от фиксиран към прогресивен тип, което е довело до по-високи резултати, повишена мотивация и наслада от ученето (Aronson, Fried & Good, 2002; Good, Aronson & Inzlicht, 2003). Най-важният извод от тези експерименти е, че действително „мирогледът за ученето“ не е фиксирана даденост, а подлежи на промяна и се влияе от фактори на средата и особено от културата на класната стая.

Много са факторите, които влияят на процесите на социализация и на „мирогледа за ученето“. Един от ключовите фактори, които водят до промяна на нагласата на учениците към тяхната способност да учат, произтича от натрупването на загатнати послания, изразени както чрез преките коментари, така и чрез поведението на учителя.

Обратната връзка и похвалата са „тясно свързани с начина, по който учениците възприемат своята интелигентност“ (Dweck, 2007a). Ако учителят хвали учениците за тяхната интелигентност (продуктово ориентирано възприемане на ученето), той ги насочва към фиксиран тип „мироглед за ученето“. Но ако хвали учениците за техните усилия и стратегии (процесуално ориентирано възприемане на ученето), те най-вероятно ще развият прогресивен тип „мироглед за ученето“. Затова е важно да различаваме два типа похвала: тази, ориентирана към способности, хора или продукт, и похвала, ориентирана към усилия и процес. Първият тип похвала е насочен към вродените способности, крайния продукт или характеристиките на ученика и така ги утвърждава като фиксирана даденост. Вторият тип похвала е насочен към ангажираността на ученика, неговите усилия, упорита работа и стратегии и това се възприема като процес в развитие. Ето и два примера за двата вида похвала:

- „Така ти се удават езиците – браво – природен талант!“;
- „Справи се блестящо на този труден тест – браво!“.

На пръв поглед и двете похвали са положителни твърдения и очевидната им цел е да повишат самочувствието и мотивацията на ученика. Но по-внимателното вглеждане в тях ясно показва, че първата формулировка намеква, че успехът зависи от фиксирания вроден талант на ученика, а втората внушава, че способностите могат да се развият и успехът е следствие на усилия, стратегия и много работа.

Предвид предимствата на прогресивния тип мироглед и недостатъците на фиксирания такъв е много важно да се предлагат похвали, които ще насърчат полагането на усилия и проявата на упорство, а не да се внушава, че постиженията са в резултат на фиксираните дадености. Когато учениците получават похвали за своите способности или личност и повярват, че притежават тези скрити способности, мо-

гат да останат с убеждението, че не е нужно да полагат усилия и че всичко зависи от вродения им талант. В резултат на това самият ученик може да си постави цели, свързани само с представянето, при които основната цел е да покажат на другите колко са надарени. Те може да започнат да избягват по-трудните задачи, защото последните винаги носят опасността от провал и потенциалната заплаха за разклащане на собствената самооценка. Такива ученици предпочитат да изглеждат „талантливи“ пред това да се възползват от възможността да научат нещо. И обратно, ако учителят хвали стратегиите за учене, усилията и постепенния напредък на учениците, той утвърждава смисъла от тяхната работа и постоянство. Така учениците започват да вярват в собствените си способности и възможността да развият компетентностите си. Това изгражда прогресивния „мироглед“, който стимулира учениците да проявяват воля, да търсят възможности за учене, да постоянстват в лицето на трудностите и да проявяват стратегически усилия в посока към постигане на целите си. По този начин основната им цел става това да „овладеят“ своето учене, а не да театралничат и демонстрират таланти пред другите.

Сега е ясно, че учителите е добре да предлагат такава обратна връзка, която да стимулира изграждането на прогресивния „мироглед за ученето“. Но както вече стана въпрос, никога не се знае как учащите ще възприеме тази похвала. Например, ако един ученик със строго фиксиран мироглед получи похвала за положени усилия, има опасност това да се разтълкува негативно, като знак за липса на природен талант. Т.е. ако такъв ученик е трябвало да положи усилия, за да бъде успешен, може да възприеме тази ситуация като заплашителна за собственото му самочувствие, което е изградено около убедеността му във вродените му заложби за изучаване на езици. Така че как учениците възприемат похвалата, зависи до голяма степен от самите тях, техния „мироглед за ученето“, самооценката им, нуждите и очакванията им. В идеалния случай учителите трябва да прекрояват обратната си връзка в зависимост от нуждите на учениците и да я насочват към цялостното ѝ изместване към прогресивния край на континуума от „мирогледи за ученето“.

4. Стратегии за ефективни похвали и обратна връзка

И така – как да се стимулира развитието на прогресивния „мироглед за ученето“? Нормално всеки човек обича да получава всякакъв вид похвали и дори похвалите за способностите имат позитивен

ефект и повишават мотивацията в краткосрочен план. Но както стана въпрос, такива похвали в дългосрочен план могат да имат опустошителен ефект върху поведението и нагласите на учащите. Първата задача пред всички учители е да осъзнаят какъв тип похвали използват. За целта е добре да се запишат, да прослушат записа и да размишляват сами или с колега върху употребата на похвалите, които отправят. Слушането на похвалите, които те използват, е полезно, защото така учителите ще осъзнаят какви дискурсни модели използват, какви схващания за преподаването и ученето се отразяват в речта им и как налагат на учениците си да използват готови изрази, които не са част от системата им на убеждения. Също така те ще чуят и дали похвалите им звучат общо или конкретно. Защото една похвала от рода на: „Лили има силна памет за нови думи“ – звучи много общо, а коментар като: „Лили намери страхотен начин за запаметяване на прилагателните от този урок“ – е много по-информативна обратна връзка, която обръща внимание на процесите и поведението, които се ценят от учителя и могат да посочат ефективни начини за учене.

Също така учителите са длъжни да осигуряват и друг вид обратна връзка, и по-специално в случаите, когато резултатите на учениците са слаби. Естествено, когато има условия за отправяне на похвала или изразяване на емпатия, учителите правят това, но те трябва да осигуряват конструктивна обратна връзка и в случаите, когато учениците трябва да научат как да напреднат чрез използването на успешни стратегии за учене или по-успешно канализиране на своите усилия и организацията на времето си. Учениците трябва да се поучат от неуспехите си, за да знаят как да се усъвършенстват за в бъдеще. На учениците трябва да се подчертава нуждата от стратегическа промяна, а не да се акцентира на нерелевантното упорство. Самата работа, колкото и упорита да е, може да се окаже недостатъчна, ако не е съпроводена от ефективна и информирана употреба на стратегии.

На учениците не трябва да се позволява да обвиняват външните фактори, като късмет, несправедливо оценяване, личностни качества, за техните неуспехи. Вместо това положителната обратна връзка от страна на учителя трябва да е насочена към насърчаване на учениците да възприемат тези фактори като контролируеми от самите тях и търсене на по-успешни начини за постигане на положителни резултати.

И накрая трябва да се отбележи, че учениците се влияят не само от похвалите, отправени към тях, но и от похвалите и коментарите, адресирани към техните съученици.

В чуждоезиковото обучение с много внимание трябва да се подхожда към похвалите за онези, които са били в чужбина и за които се предполага, че са усвоили езика „без усилия“. Учителите трябва да насърчават учениците си да се възползват от възможностите за пътуване и учене в чужбина, но трябва да са внимателни да не наложат един „мироглед за ученето“, при който думата „чужбина“ да се превърне в разковничето за успех, а не активните и стратегически обмислени поведенчески модели (Ryan & Mercer, 2011). Много по-мотивиращо ще е да се дават за пример хора, които са постигнали високи нива на езиково владение със собствени усилия и отдаденост на ученето във формална учебна среда, без непременно да са излизали в чужбина.

Изводи

Психологичната литература е доказала, че „мирогледът за ученето“ има мощен ефект върху поведението на учащите, техните нагласи и мотивация. Преподавателите по чужд език трябва да поощряват развитието на прогресивния тип „мироглед за ученето“, който е с дългосрочен положителен ефект. Един от начините това да се направи е, като се създаде обучителна атмосфера на доверие и растеж. Това става не само чрез явния текст на коментара, но и чрез скритите послания в думите, чрез невербалния език, поведение и специфичния стил на говорене. Педагогът трябва да внимава да не цени учениците си според вродените им таланти и да избягва класификации от рода кой е „добър“ в езиците. Вместо това трябва да създаде среда, която поощрява непрекъснатия процес на учене и която отразява собствените му ценности и уважението към ученето. Не бива да се иска от всички ученици да бъдат отличници, но трябва да се изисква всички да работят отдадено. Затова и посланията, които учителите изпращат чрез коментарите, трябва да отразяват високата им оценка за положените от учениците усилия и използването на стратегическо поведение. Прогресивният тип „мироглед за ученето“ помага на учащите да търсят ученето, да обичат ученето и да учат ефективно (Dweck, 2007b). И накрая ще представя шест основни стратегии при използването на похвалата в чуждоезиковото обучение:

1. Нужна е преценка кое е най-подходящо за конкретния случай – похвалата, емпатията, високата оценка или поощрението.
2. Фокусът трябва да е върху процеса на учене, а похвалата да е отправена към положените усилия и избора на стратегии за учене.

3. Формулировката на похвалите трябва да е конкретна, а не обща. Информацията в конкретната похвала е важна за ефективното учене.
4. Похвалата трябва да е насочена към процесите на учене, а не към личността на ученика.
5. При добри резултати или високи оценки на тестове и изпитвания трябва да се търси връзката между резултатите и усилията. Защото всъщност трябва да се похвали ученето, а не успехът.
6. При разочароващи резултати не бива да се предлагат „кухи“ похвали. Ефективната похвала трябва да е заслужена. Добре е да се демонстрира съчувствие, но да се предлага и конструктивна обратна връзка, за да знаят учениците как да се поучат от неуспехите си и да израснат като учащи.

ЛИТЕРАТУРА

- Aronson, J., Fried, C. & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 113 – 125.
- Barnes, D. (1976/1992). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Brophy, J. E. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51 (1), 5 – 32.
- Claxton, G., Chambers, M., Powell, G. & Lucas, B. (2011). *The learning powered school: Pioneering 21st century education*. Bristol: TLO.
- Conroy, M., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M & Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teacher's use of effective praise and feedback. *Beyond Behavior*, 18 (2), 18 – 26.
- Denton, P. (2007). *The power of our words: Teacher language that helps children learn*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. S. (2007a). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65 (2), 34 – 39.
- Dweck, C. S. (2007b). Boosting achievement with messages that motivate. *Education Canada*, 47 (2), 1 – 10.
- Dweck, C. S., Chiu, C.-Y. & Hong, Y.-Y. (1995). Implicit theories and their role in judgement and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 267 – 285.

- Good, C., Aronson, J., Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (6), 645 – 662.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81 – 112.
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774 – 795.
- Hitz, R. & Driscoll, A. (1998). Praise or encouragement? New insights into praise: Implications for early childhood teachers. *Young Children*, 43 (5), 6 – 13.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate methodology and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, 10, 185 – 212.
- Mercer, N. & Hodgkinson, S. (2008). *Exploring talk in school*. London: Sage.
- Mercer, S., (2012). Dispelling the myth of the natural-born linguist. *ELT Journal*, 66 (1), 22 – 29.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33 – 52.
- Murphy & Dweck, C. (2010). A culture of genius: How an organization's lay theory shapes people's cognition, affect and behavior. *Personality and Psychology Bulletin*, 36 (3), 283 – 296.
- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational research*, 39, 99 – 111.
- Ryan, S. & Mercer, S. (2011). Natural talent, natural acquisition and abroad: Learner attributions of agency in language learning. In G. Murray, X. Gao, and T. Lamb (Eds.). *Identity, motivation and autonomy in language learning* (pp. 160 – 176). Bristol: Multilingual Matters.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧЕТЕНЕ НА УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СОУ – ПРОБЛЕМИ И АЛТЕРНАТИВИ¹

Пенка П. Димитрова

Резюме: Целта на разработката е да се изследват уменията за четене на ученици билингви в началния етап на СОУ в контекста на четене с разбиране. Основополагаща е интерпретацията на четенето като културна дейност с еманципиращ и социализиращ характер. Параметрите на диагностичното изследване са зададени както от изискванията на нормативните документи, свързани с обучението по български език и литература в началния етап на СОУ, така и от специфичните етнокултурни характеристики на изследваните ученици. Анализът на резултатите ориентира към възможни ресурси за формиране на адекватни политики и стратегии за обучение в технологичен план.

Ключови думи: обучение по четене, ученици билингви

THE EDUCATION OF READING FOR BILINGUAL STUDENTS IN PRIMARY SCHOOL – PROBLEMS AND ALTERNATIVES

Penka P. Dimitrova

Abstract: The goal of the present work is to test bilingual students' reading skills in the initial stage of primary school education, concentrating on reading comprehension. Fundamental for the present work is the interpretation of reading as a culture activity with emancipative and socializing character. The parameters of diagnostic research are according to the set of requirements referred in normative documents, as also dependant by students' specific ethno cultural characteristics. The analysis of the results directs us towards the possible resources for the formation of adequate strategies for education in a technological perspective.

Keywords: reading education, bilingual students

¹ Изследването е проведено със съдействието на Бирсен Шабан, начален учител в ОУ „Климент Охридски“, с. Златовръх, Пловдивска област.

Изходен пункт за настоящото изследване са резултатите от редица проучвания, които сочат, че в последните години все по-задълбочаващ се е проблемът с неграмотността, класическа и функционална. Особено тревожен е този процес при някои етнически малцинствени групи. Функционалната неграмотност е социално-педагогическо явление, условията и причините за което се анализират от различни позиции. В контекста на актуалната образователна система предмет на изследване са причините от дидактически характер, свързани с целите, съдържанието и технологията на обучение. Първостепенно значение в този контекст придобива полагането на съответни образователни цели и формирането на адекватни стратегии за обучение.

Проблемът за обучението по четене на ученици билингви под влияние на редица фактори (най-често извън полето на образованието) стои сравнително отскоро пред българската педагогическа наука както в теоретичен, така и в практико-приложен аспект. Като резултат в практиката на началното училище се наблюдават редица негативни тенденции:

- недостатъчен анализ на обективния социокултурен контекст и на нивото на владене на български език от обучаваните билингви;
- целепоставяне, което не съответства на мотивите и потребностите на тази категория ученици;
- изкривена читателска доминанта с оглед на избиране на адекватни текстове за четене;
- традиционен методически апарат.

Ето защо *цел на настоящото изследване* е да се анализира обучението по четене, ориентирано към потребностите на ученици билингви, да се открият тенденции и да се очертаят приоритетни решения.

Целта се конкретизира от задачи, които отразяват един начален етап в обосновката и осъществяването на методическата система:

- да се изследват четенето и грамотността като средство за конструиране на познанието и за преобразуване на познавателната активност;
- да се изведат в концептуална схема технологични решения, чието операционализиране е предмет на следващи разработки.

1. Обучението по четене

Въпросът за обучението по четене е един от основните в реда от проблеми на педагогиката и методиката на обучение по български език и литература. Неговата значимост се определя преди всичко от

това, че най-съществената част през първите години от основното образование е свързана с овладяване на уменията за четене. От формиране на четивните умения зависи по-нататъшното обучение и развитие на личността.

Съвременното обучение по четене често съчетава елементи на различни концептуални модели. Това определя неговия комплексен характер в зависимост от начина, по който се осъществяват в практиката целите и задачите му.

Да се даде определение на четенето, е цел на много дискусии и по-малко или повече перспективни теории. Съществува обаче едно ясно разграничение: преди четенето беше разбрано като пасивна практика (действие), което включва единствено разпознаването и дешифрирането на кодове. С времето обаче редица изследвания показваха, че това определение е доста ограничено и че четенето не може да се разбира единствено и само като рецептивно действие, а като интерпретация, която се разгръща посредством текста, посредством автора и четящия, както и посредством това, което тези три понятия включват в своята съвкупност.

Да приемем само едно определение за четенето, би било едностранчиво и нереално. Ще илюстрираме това с няколко примера, които достатъчно добре определят централните перспективи:

- За Торндайк да четеш, е да разбираш (Thorndike, 1977);
- М. Коул определя четенето като разширяване на средствата за взаимодействие на индивида със средата чрез интерпретация на графични знаци (Коул, 1989);
- В българската педагогическа теория и практика безспорен е приносът на проф. Стойка Здравкова. Тя извежда на преден план социалния аспект на четенето и ролята му за социалната интеграция на учениците. Четенето се осмисля като социокултурен феномен и като комуникативноречева практика. Това разбиране налага пренастройване на модела и извеждане на нови приоритети в дидактическата технология за по-успешно интегриране на работата върху декодирането и разбирането при четене (Здравкова, 2008);
- В традицията на руските психологически и педагогически изследвания четенето се определя като сложен процес, при дефинирането на който от различни гледни точки се дават предимно описателни определения. Имайки предвид началното обучение, Елконин го определя като „процес на възсъздаване на звуковата форма на думата по нейните графични (буквени) модели“ (Елконин, 1976). Шанко, Горецки и Кирюшкин го определят като вид

речева дейност, която се заключава в извяване, активна преработка и осъзнаване на смислова информация (Горецкий, 1974). Светловская дефинира четенето като „вид речева дейност, усвоявана по пътя на правилното разкодиране на съдържанието и формата на нечия чужда реч чрез предварително създаден от някого текст“ (Светловская, 1988).

Този сбор от тълкувания, зададени в различни моменти и в различен културно-исторически контекст, препраща към много важни аспекти на четенето. Четенето включва разбиране, придаване на смисъл и динамична връзка между автор и читател. Очевидно четенето не е елементарно действие, тъй като включва в своята сложност множество компоненти. Уменията за четене са:

- Сложни – изискват извършването на редица умствени операции;
- Специални – поради изискването за детайлизиране и разбиране на различна по своя характер информация;
- Контекстуални – зависими са не само от социални, но и от субективни фактори – цели и мотиви за четене.

Международното изследване PISA (2009) се опира на следната дефиниция на четенето: разбиране, използване, осмисляне на писмени текстове за постигане на цели и удовлетворяване на потребности, за задълбочаване на познанията и развиване на интелектуалния потенциал на личността и за активно участие в обществото. *Използването* се свързва с прякото прилагане на информацията от текста за изпълнение на конкретна задача или постигането на определена цел. При *осмислянето* читателят свързва това, което е прочел, със своите представи и опит, преценява прочетения текст не само като обект на изучаване, но и като средство за получаване на информация.

2. Специфики при обучението на ученици билингви

Обучението на ученици билингви е важна част от съвременната образователна политика у нас. Проведените в последните години изследвания поставят акцент основно върху проблема с отпадането от училище, който е най-сериозен сред учениците от ромски етнически произход. Основните причини са няколко: социално-икономически, образователни, етнокултурни. Етнокултурната среда и доминиращото влияние на майчиния език създават допълнителни трудности пред обучението.

Преди да се коментират пътищата за преодоляване на обучителните трудности, трябва да се набележат речевите ситуации, в които уче-

ниците попадат (в училище и извън него) и за които са им необходими езикови знания, знания за речевата ситуация, речеви умения и пр., свързани с различните компоненти на комуникативната компетентност. М. Петрова очертава няколко групи затруднения в този контекст:

- Затруднения в ситуации на устно общуване със съученици, учители, в магазин, на улицата;
- Затруднения в ситуации на слушане на радио, гледане на телевизия;
- Затруднения при четене на текстове от читанката и от други учебници;
- Затруднения при създаване на писмени текстове;
- Затруднения при конструиране на разказ по преживяно и наблюдавано (Петрова, 2003).

Ето защо основна задача на обучението по български език и четене на ученици билингви в началния етап на СОУ е развитието на речта, изграждане на умения за общуване на български език. Това предполага изучаването на български език да се реализира чрез обучение в реч. Във връзка с това се открояват две страни:

- Изучаване на българския език за овладяване на неговата фонетична и лексико-граматична структура;
- Обучение в реч за целите на общуването.

В психологическата характеристика на двуезичието е важно да се анализират възможните действия на билингва на неродния език. На тази основа се диференцират три етапа в двуезичието: рецептивен, репродуктивен и продуктивен. Рецептивното двуезичие е свързано с възможностите на ученика да разбира речеви продукти, принадлежащи на вторичната езикова система. Репродуктивното двуезичие предполага умение за възпроизвеждане на прочетен или чул текст. Продуктивното двуезичие възниква тогава, когато ученикът е в състояние не само да разбира и възпроизвежда текст на вторичния език, но и да създава текст (Кольчикова, 2012).

3. Констатиращо изследване

Целта на проведеното изследване с констатиращ характер е да се открият тенденции в обучението по четене на билингви, като тези тенденции да станат предмет на бъдещо представително изследване с формиращ характер. Включени са следните три компонента:

- Анкета с учители, преподаващи на ученици с майчин турски и ромски език;
- Стартов профил на изследваните ученици;

- Дидактическо тестиране за установяване на развитието на уменията за четене.

3.1. Анкетирани са 10 учители с опит в обучението на билингви (средно 5 години и 4 месеца педагогически стаж). Използвана е писмена стандартизирана анкета с въпроси от закрит и открит тип. Данните от анкетата очертават педагогическите компетенции на учители с опит в обучението на ученици билингви. 66% от анкетираните учители са на мнение, че функциониращите учебни програми и съпътстващите ги учебници и учебни помагала не създават оптимални предпоставки за овладяване на четене с разбиране от ученици билингви. Систематизират се препоръки относно учебната програма, учебниците и учебните помагала по български език и четене, насочени както към текстовия компонент (четивна трудност, лексикална осигуреност), така и към илюстративния компонент (конкретност и близка връзка с текста за четене) и към технологичния апарат (приоритетно присъствие на учебни задачи, насочени към изграждане на четенето като умение).

3.2. Изследвани са 21 ученици от III клас на ОУ „Климент Охридски“, с. Златовръх, от които 6 са носители на български майчин език, 11 са с турски етнически произход, а 4 – с ромски. Родителите са с основно (3) и средно образование. Доминиращият език в семейна среда е майчиният.

Трети клас е съответен на второто равнище в структурата на предмета български език и литература в началния етап на СОУ, характеризира се както с по-висока степен на развитие на лингвистично и художествено мислене, така и на четивните умения.

3.3. За диагностика на уменията за четене е използван текст за четене с разбиране, разработен на основата на разказа „Чичо Пейо“ на Елин Пелин. Текстът е познат на децата и е съответен на равнището на развитие на четивните умения за възрастта. Тестовите задачи са систематизирани според нивата в овладяване на четенето. От формулираните 13 задачи 7 са с избран отговор. Различните тестови задачи се оценяват с различна балова оценка в зависимост от съответното ниво на компетентност.

Скоростта и механизмът на четене (побуквено, посричково, цялостно синтетично) се оценяват на основата на установените норми за съответния клас.

Тестът е проведен през м. април 2015 г.

3.4. Критерии и показатели за диагностика на постиженията

Детерминирани са три критерия за диагностика на постиженията на учениците. Към всеки критерий са диференцирани по три показателя. Съдържанието на показателите е конструирано на базата на целта и задачите на обучението по четене в началния етап на СОУ.

Първи критерий: Способност за буквално възприемане на текста

Показатели:

- умение за възприемане на експлицитно заложената в текста информация (имена, време и място на действието и др.);
- умение за възприемане на причинно-следствени връзки;
- умение за ориентиране в темата на текста.

Втори критерий: Способност за анализ и синтез на имплицитната информация в текста

Показатели:

- умение за разпознаване на текстовата разновидност, предназначението и функциите на текста;
- умение за формулиране на хипотези за минали или предстоящи събития;
- умение за интерпретация на специфична лексика.

Трети критерий: Способност за оценка на текста

Показатели:

- умение за преработка на текста (формулиране на изводи, откриване на послания);
- умение за изграждане (формулиране) на лично мнение на основата на получената от текста информация;
- умение за създаване на собствен текст на основата на прочетения.

3.5. Резултати

Данните показват, че изследваните ученици сравнително лесно се ориентират в експлицитно заложената в текста информация и в причинно-следствените връзки. Причините според нас са в спецификите на използвания текст, познат за децата, достъпен както като лексика, така и като четивна трудност.

Най-големи затруднения учениците срещат при задачата за създаване на собствен текст на основата на прочетения. Повечето от обучаваните (70%) въобще не са пристъпили към изпълнението на тази задача. Причините са както в специфичните характеристики на учениците билингви (беден лексикален запас), така и в сравнително нис-

кия относителен дял на такъв тип учебни задачи в обучението по четене. Учениците, които са работили по тази задача (7), се ограничават до отговор с една или две думи.

По отношение на *скоростта* като качество на четенето нито един от изследваните ученици не се е доближил до зададените стойности на норми за четене за съответната възрастова група. Това предполага бъдещ акцент на работата в тази посока.

По време на индивидуалното замерване на скоростта на четене бе установен и неадекватен за възрастта механизъм на четене. Относително голям е дялът на учениците, които четат посричково. Фразово четат само 6 ученици.

4. Вариантни решения

4.1. Мотивацията е от голямо значение при обучението по четене, особено при ученици билингви. Именно учебното съдържание може да стане една от причините за отпадане от училище. Спецификата на обучаваните налага промяна в текстовия компонент, свързана с по-широкото присъствие на текстове от различни сфери: познавателни текстове, текстове от социално-деловата и медийната сфера. При четене за придобиване и използване на информация читателят трябва да насочи вниманието си върху разбирането на различните аспекти от реалния свят, описани в текста. Типовете текстове, които включваме в тази категория, могат да са структурирани хронологически или логически. Това са информационни текстове със или без схеми, различни таблични форми, инструкции, биографии. Познавателният текст е достъпен и занимателен, тъй като съдържа любопитни и малко познати факти и по този начин стимулира познавателните интереси. Чрез работа с познавателен текст биха могли да се формират следните умения:

- да осъзнават пространствени отношения и причинно-следствени връзки;
- да обобщават прочетеното;
- да определят личностно отношение към събития и факти, да ги оценяват;
- подробно или кратко, според контекста на конкретната ситуация, да репродуцират текст, прочетен самостоятелно.

Присъствието на текстове с инструктивен характер най-добре илюстрира овладяването на четене с различни цели. По този начин се представят характерни ситуации, свързани с четене (напр. акцент

върху различни етикетни фрази, срещани в различни ситуации: в магазина, в автобуса, в училище). Така четенето се осмисля като съвкупност от функции:

- прагматична – за ориентиране в комуникативната ситуация и разбиране на текст в случаите, когато езикът на домашната среда е различен от официалния;
- културологична – за обогатяване на социокултурната компетентност, за разбиране и оценяване на различни ценностни системи; за изграждане на знания, умения и личностни характеристики.

4.2. Изграждане на методически апарат за работа с текста, различен от традиционния:

- ❖ Широко използване на компенсаторни стратегии за четене с цел отстраняване на комуникативните нарушения, породени от доминиращия майчин език: присъствие на смесени текстове, визуален и вербален, обусловено от факта, че малките ученици са насочени по-скоро към визуална презентация на учебните материали; учебни задачи за автоматизиране на четивната техника (на равнище дума, изречение, текст, структура и оформление на текста) – четене на пирамида от думи и пирамида от изречения; четене с отгатване; четене от края към началото; четене на обърнати думи; подборно четене; антиципация на части от изречение и т.н. Целта е да се ограничат регресиите и вокализацията и да се стимулира използването на смисловата догадка (Танкова, 2001).
- ❖ Използване на специфичните възможности на образователната мултимедия:
 - Интерактивност – осигурява възможности за индивидуализация и диференциация на процесите на овладяване на четенето, за натрупване на речев опит и усвояване на различните езикови норми в българския език;
 - Интегралност – информацията се представя не само чрез текст, но и чрез различни изображения, диаграми, анимация, видео- и аудио- средства, т.е. по нагледен и достъпен начин;
 - Визуализация – чрез различни визуални опори се стимулира т. нар. „визуално учене“. Подпомагат се както обогатяването и разширяването на речника, така и звуковият и интонационният компонент на детската реч, а това е особено важно за ученици, носители на турски или ромски майчин език;
 - Стимулира се и се поддържа мотивацията, повишава се интересът към учебния процес;

- Учебното съдържание може да се реструктурира, обновява и допълва, а също и да се възпроизвежда многократно. Така се подпомага развитието както на комуникативните, така и на когнитивните способности на обучаваните.
- ❖ Речниковата работа да заеме своето място в полето на предтекста с цел да се улесни разбирането при последващото четене на текста.
- ❖ Методическият апарат след текста да подпомага разбирането и интерпретацията на прочетеното чрез приоритетно решаване на задачи за самостоятелна работа с текста – задачи с избран отговор, задачи за комбиниране на текст и илюстрация, задачи за ориентирание в последователността на микротемите в текста, задачи за ориентирание във функциите на текст по неговата структура, задачи за моделиране на текст.
- ❖ Учениците билингви учат по-успешно, когато работят в група и използват възможностите на кооперативното учене. Това предпоставя възможност за доминиране на ситуационните методи в обучението по четене.
- ❖ Реализиране на междупредметни връзки, което съдейства за развитие на социокултурната компетентност на обучаваните чрез разбиране и оценяване на различни ценностни системи (напр. текстове, ориентирани към специфични за дадения етнос традиции и празници).

Настоящото изследване, макар и лишено от представителен характер, очертава нови проблемни области, свързани с апробиране на образователни проекти за обучение по четене при ясно определени критерии за крайните резултати. Без съмнение обучението по четене трябва да е ориентирано както към решаване на прагматични потребности, така и към културна определеност и интеграция, към усъвършенстване на социални отношения и връзки.

ЛИТЕРАТУРА

- Горецкий, В. Г., Кирюшкин, В. А., Шанко, А. Ф. (1974). О принципах построения экспериментального букваря. Начальная школа, 6.
- Елконин, Д. Б. (1976). Как учить детей читать. Москва, Педагогика.
- Здравкова, Ст. (2008). Модернизация на началното обучение по начална грамотност. Начално образование, 6, с. 36 – 37.
- Кольчикова, Н. Л. (2012). Особенности восприятия инокультурного текста учащимся – билингвами. Педагогический журнал, 2 – 3, 95.

- Коул, М. (1989). Социально-исторический подход в психологии обучения. Москва, Педагогика.
- Петрова, М. (2003). Комуникативно-речеви затруднения на децата билингви в общуването им на български език. Начално образование, 2, с. 3.
- Светловская, Н. Н. (1988). О чем надо помнить, обучая младших школьников чтению. Начальная школа, 8.
- Танкова, Р. (2001). Методика на началното обучение по български език и литература. Пловдив, Сема.
- Assessing Scientific, Reading And Mathematical Literacy. A Framework For Pisa. (2009). OECD, 47.
- Thorndike, P. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. Cognitive Psychology, 9, 77 – 100.

ТИПОЛОГИЯ НА СТИЛИСТИЧНИТЕ ЛЕКСИКАЛНИ ГРЕШКИ В ПИСМЕНАТА РЕЧ НА УЧЕНИЦИ ОТ НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СОУ

Румяна Д. Танкова

Резюме: Представя се изследване на стилистичните лексикални несъвършенства в речта на 8 – 10-годишни ученици, за да се определят типичните грешки и да се очертаят перспективи за методическа работа, насочена към отстраняването им. Стремелът е към постигане на езикова точност и стилистична правилност на изказванията, чрез които малките ученици участват в речева комуникация.

Ключови думи: езиково обучение, стилистични грешки, типология

TYOLOGY OF THE STYLISTIC LEXICAL MISTAKES IN THE WRITTEN LANGUAGE OF STUDENTS FROM THE EARLY STAGE OF THE SECONDARY SCHOOL

Rumyana D. Tankova

Abstract: A study is presented of the stylistic lexical imperfections in the language of 8 – 10-year-old students to identify the typical mistakes and to outline the prospects for methodological work aimed at their correction. The aim is to achieve linguistic precision and stylistic correctness of the statements by which the young students participate in oral communication.

Keywords: language learning, stylistic mistakes, typology

Утвърждаването на комуникативно-речевия подход в обучението по български език изисква специално организирана методическа работа, подпомагаща ученика да овладява умения за ефективно участие в речево общуване. В началния етап на СОУ все още има голям дефицит от стилистични учебни задачи, насочени към преодоляването на комуникативни недоразумения, предизвикани от езикови неточности при изказването. Този тип грешки се дължат както на недостатъчния езиков опит на малкия ученик, така и на влиянието на заобикалящата го речева среда, в която се допускат изключително много стилистични несъвършенства, възпрепятстващи разбирането при общуване. Това налага

системна и задълбочена методическа работа за отстраняване на стилистичните грешки, което е изключително важно условие за формиране на комуникативно-речевата компетентност на малкия ученик.

Анализът на учебните програми по български език за началния етап на СОУ показва видимо подценяване на стилистичното обучение. Акцентът е върху овладяването на правописните и пунктуационните норми, което без съмнение е изключително важно за писменото общуване, но не е достатъчно за езиковата култура. Успехът при речевата комуникация зависи не само от езиковата правилност на изказването, но и от неговата стилистическа точност. В учебната програма за четвърти клас е предвидено да се формират умения за редактиране на текст, но тъй като понятието „стилистична грешка“ отсъства в учебното съдържание, задачите за редактиране се свързват главно с правописните норми. Ето защо целта на настоящото изследване е да се установят и типологизират стилистични лексикални грешки, характерни за речта на учениците от началния етап на СОУ, за да се разкрият възможности за оптимизиране на обучението по български език в 1. – 4. клас.

Предвид многообразието от гледни точки относно същността и класификацията на стилистичните лексикални грешки настоящото изследване се изгражда върху собствена концепция, основана на следното разбиране:

- Стилистичните лексикални грешки са несъвършенства на речта, предизвикани от неправилно употребени думи, в резултат на което се появяват смислови неясноти и езикови неточности. Тези грешки се различават от стилите грешки по това, че не са пряко свързани с функционалния стил и с речевия жанр на изказването.
- Най-подходяща за целите на изследването е класификация, която е свързана с видовете редактиране, изучавани в началния етап на СОУ. От тази гледна точка могат да се оформят 4 основни групи стилистични лексикални грешки: думи в повече от необходимото (редактиране чрез съкращаване); неправилно употребени думи и изрази (редактиране чрез заместване), неправилно пропуснати думи (редактиране чрез добавяне) и думи на неправилно място (редактиране чрез разместване).

В изследването са включени 104 ученици от втори, трети и четвърти клас от СОУ „Димитър Матевски“ в гр. Пловдив и СОУ „Христо Ботев“ в село Чорбаджийско, община Кирково, област Кърджали.

Изследването е с диагностичен характер и се провежда на две равнища – въз основа на съставен собствен текст и въз основа на редактиран чужд текст.

Изследване на стилистичните лексикални грешки, допускани от учениците при съставяне на собствен текст

Всеки от изследваните ученици съставя собствен текст – преразказ или съчинение. Част от текстовете са приказки – на второкласниците се предлага да направят подробен преразказ на приказката „Баба Марта“ или да съчинят своя приказка със заглавие „Приказната елха“, третокласниците осъвременяват приказка („Нова приказка за Снежанка“), а четвъртокласниците съчиняват приказка по даден край („Призраци на земята“). Другата част от текстовете са научнопопулярни и са свързани с изучаваното в учебния предмет „Човекът и природата“ – една от групата третокласници правят научно описание на тема „Горска ела“, а една от групата четвъртокласници съставят текст със заглавие „Групиране на растенията“.

При анализа на речевите продукти, създадени от учениците, не се вземат предвид качествата на текста. Не се регистрират и допуснатите граматически грешки. Проследяват се само лексикалните единици, за да се определи кои от тях са употребени стилистически неправилно.

Анализът е по критерия „честота на появата на грешката“, който се отчита чрез относителното тегло на съответната грешка спрямо общия брой стилистични лексикални несъвършенства във всички писмени работи на участниците в изследването. В резултат на количествената обработка на данните се оформя следното съотношение на видовете грешки във всички писмени текстове:



В писмените работи на изследваните ученици най-често срещаната стилистична грешка на лексикално равнище се отнася до **неточно**

използвани думи, което налага тяхното заместване с други думи, правещи речта по-ясна и по-изразителна.

С най-голяма честота на появата си са грешките, предизвикани от ненужно повторение на една и съща дума, което се приема за несъвършенство на речта. В този случай повторената дума следва да се замени с местоимение или с неин синоним. Особено много повторения допускат учениците, когато преобразуват пряка реч в непряка, например: *Тя играела с децата и решила да учи заедно с децата* (вместо *Тя играела с децата и решила да учи заедно с тях*); *Детето попитало призрака откъде е дошъл, а призракаът отговорил, че е от далечна планета* (вместо *Детето попитало призрака откъде е дошъл, а той отговорил, че е от далечна планета*); *Дошла зимата и елхата се натъжила, детето я попитало защо е тъжна, тя му казала, че е тъжна, защото може някой да я отсече* (вместо *Дошла зимата и елхата се натъжила, детето я попитало защо е загрижена, а тя му казала, че е притеснена, защото може някой да я отсече*)... От една страна, повторението на думи и изрази се дължи на бедния речников запас на малкия ученик и ограничения лексикален фонд от синоними, с които той си служи. От друга страна, причина за ненужните повторения е и неумението на детето да използва правилни съюзни връзки между простите изречения в състава на сложното. Доказателство за това са изречения като: *Тя чула силен шум, а шумът идвал от автомобил* (вместо *Тя чула силен шум, който идвал от автомобил*); *Липите са с широки листа и през есента листата им пожълтяват* (вместо *Липита са с широки листа, които през есента пожълтяват*) и т.н.

В почти всички текстове, съставени от изследваните ученици, се установява и неправилно използване на глаголни и причастни форми. Една от основните грешки е комуникативно нецелесъобразното смесване на глаголните времена: *Когато Баба Марта се сърдеше, вали дъжд, а когато тя се смее, грееше слънце* (вместо *Когато Баба Марта се сърдеше, валише дъжд, а когато тя се смееше, грееше слънце*). Друга характерна грешка е неправилното съчетаване на изявително с преизказно наклонение: *Когато децата украсиха*

елхата, тя станала много красива (вместо *Когато децата украсиха елхата, тя стана много красива*); *Уплашеното зайче търсеше къде да се сгуши, тогава то видяло един храст и се скри под него* (вместо *Уплашеното зайче търсеше къде да се сгуши, тогава то видя един храст и се скри под него*); *Тръгнала Баба Марта от дърво на дърво, но изведнъж се спря* (вместо *Тръгнала Баба Марта от дърво на дърво, но изведнъж се спряла*); *Така тя стигнала до двореца, където я чакаха нейните приятели* (вместо *Така тя стигнала до двореца, където я чакали нейните приятели*) и т.н. Срещат се и примери за неуместно смесване на минало несвършено с минало свършено деятелно причастие: *Живеел някога един страшен призрак, който по цял ден играл с ветровете* (вместо *Живеел някога един страшен призрак, който по цял ден играл с ветровете*)... Трудно е да се определят еднозначно причините за този вид грешка, но освен характерната за възрастта липса на езиков усет налице са и недостатъци в методическата работа. Факт е, че много от началните учители са несигурни за глаголното време и наклонение при различните речеве жанрове, което рефлектира и върху резултатите в писмените работи на техните ученици.

Напълно ясна е обаче причината за другия вид често срещана грешка в учениковите текстове – неправилната замяна на възвратното притежателно местоимение (*свой, своя, свое, свои*) с притежателни местоимения (*негов..., неин..., техен...*). Това е наложилият се в българската езикова среда неправилен речев стереотип, който изцяло подменя книжовната норма. В резултат на това в съчиненията на изследваните ученици има изобилие от такива грешки, например: *Когато се видяла в огледалото, Снежанка не харесала нейните дрехи* (вместо *своите дрехи*); *На Коледа всеки си взима неговия подарък* (вместо *своя подарък*) и т.н.

Твърде често в своята писмена реч учениците използват неправилни предлози. Обикновено проблемът се дължи на смесването на рекциите на глаголите. Този вид грешка се получава, когато в конкретна езикова ситуация пишещият има избор между два глагола, които са с близко значение, но които се свързват по различен начин с останалите думи в потока на речта. В някои от случаите изследваните

ученици използват едновременно и двата предлога, например *Елхичката е с листа като на игличките* (вместо *Елхичката е с листа като иглички*). Причина за тази грешка е колебанието на пишещия между две синонимни конструкции (...*листа, които приличат на иглички* и ...*листа, които изглеждат като иглички*). Липсата на опит в изграждането на подобни конструкции е довело до грешка, при която детето е направило комбинация между двата предлога. В някои случаи учениците си служат с единия глагол, но използват предлога, характерен за другия глагол, например *За разлика с другите елхички, тази можела да пее и да танцува* (вместо *За разлика от другите елхички тази можела да пее и да танцува*). В случая са се смесили двете конструкции – *за разлика от другите/в сравнение с другите*. Подобни грешки при предлозите са повлияни и от езиковата среда, която заобикаля ученика и в която има изобилие от неправилни образци, като: *имам на предвид* (вместо *имам предвид*); *нямам на представа* (вместо *нямам представа*); *за какво става на въпрос* (вместо *за какво става въпрос*) *напомня ми на...* (вместо *напомня ми...*) и др. Подобни грешки се срещат и в научнопопулярните текстове, създадени от изследваните ученици: *Билките се използват за болести* (вместо *Билките се използват против болести*); *Високите дървета се различават с ниските, защото стъблата им са с твърда кора* (вместо *Високите дървета се различават от ниските, защото стъблата им са с твърда кора*) и т.н.

В писмените текстове на изследваните ученици с голяма честота на появата си са стилистични грешки, свързани с употреба на думи, които са повече от необходимото. Допускането на **логически излишни думи** в речта е показател за стремеж към многословие, което затруднява разбирането при речева комуникация.

- ❖ Най-често срещана грешка от този тип е излишната употреба на числителните имена *един, една, едно, едни* пред нечленувани съществителни имена, например *Момичето облече едно красиво боди и едни модерни джинси* (вместо *Момичето облече красиво боди и обу модерни джинси*). Грешки от посочения тип са често срещани в речта на българите. Най-вероятно, това е под влиянието на чуждите езици като английски и немски, където пред броими съществителни имена в единствено число се поставя неопределителен член (например: *an apple* – ябълка, за разлика от

the apple – ябълката). В българския език обаче граматическата категория определеност/неопределеност се изразява чрез формата на съществителното име – *книга → книгата*. Ето защо от гледна точка на българската книжовна норма е неприемливо наличието на числителното име *един* в изречения като: *Хвърли един камък във водата* (вместо *Хвърли камък във водата*). Неговата употреба е оправдана само в случаите, когато се употребява като числително бройно име, например *С един лев не можеш да купиш голям шоколад*.

- ❖ В писмените работи на изследваните ученици типична грешка е и дублирането на значението „умалителност“, което се получава при едновременното използване на прилагателното име *малък* (*малка, малко, малки*) и умалителната форма на съответното съществително име, например: *Малкото момиченце се спряло, защото видяло малко зайче* (вместо *Момиченцето се спряло, защото видяло зайче*). Този тип грешка се дължи на стремежа към умаляване, който е характерен за детската реч. От гледна точка на стилистичната норма това е ненужно, тъй като в българския език умалителните съществителни имена означават „малък обект“ – например: *малък стол → столче; малка чанта → чантичка; малко куче → кученце* и т.н.
- ❖ При съставянето на собствен текст някои от учениците използват излишни думи, чрез които се получава смислово повторение. Това се случва най-често при употреба на еднокоренни думи, например: *Една от колите се беше засилила така силно, че щеше да се блъсне* (вместо *Една от колите се беше засилила така, че щеше да се блъсне*) или при употреба на наречия, чието значение се съдържа в представката на глагола, например: *Изведнъж от храстите изскочи зайче* (вместо *От храстите изскочи зайче*). Друга причина за включване на излишни думи в детската реч е бедният лексикален запас на изследваните ученици, пример за което са употребени от тях изрази, като: *когато стана голям* (вместо *когато порасна*); *тръгнал да бяга* (вместо *побягнал*) и т.н.
- ❖ В някои от писмените работи на учениците се наблюдава и натрупване на синоними, което е предпоставка за ненужно многос-

ловие в речта. Пример за това е комуникативно нецелесъобразната употребата на синоними в изречения като: *Тя била доста много загрижена; Дрехите ѝ били много хубави и красиви; Птичките пеели радостно, весело и щастливо... В един слънчев и горещ летен ден на Баба Марта ѝ станало горещо...* Вероятно причината за грешки от този тип са несъвършенства в методическата работа, свързана със синонимите. Обикновено в уроците по български език се предлагат състезания за съставяне на възможно най-голямо синонимно гнездо („Кой ще предложи най-много синоними на конкретна дума?“). Това изгражда у децата стремеж да използват колкото може повече синоними, за да бъде речта им по-изразителна. В същото време в уроците „Пиша, разказвам, съчинявам“ инструкцията е да не се използват излишни думи, за да няма смислово повторение. Ето защо учителят следва да помогне на учениците си да разберат, че те изучават синонимите не за да ги използват едновременно в своята реч, а за да могат от многото възможни синоними да изберат онази дума, която е най-подходяща в конкретното изречение.

- ❖ Макар и по-рядко, но в анализирани писмени работи се среща и излишна употреба на местоименни форми, добавени към основната дума – например: *Казала им на тях да дойдат* (вместо *Казала им да дойдат*); *Децата я завели Снежанка в другата стая* (вместо *Децата завели Снежанка в другата стая*); *Занесли я елхата на двора* (вместо *Занесли елхата на двора*) и др.
- ❖ Излишество има и в употребените от изследваните ученици изрази като *беден сиромаш* (думата *сиромаш* означава *беден човек*); *през месец април* (вместо *през април*); *посрещнала го с чувство на радост* (вместо *посрещнала го с радост*) и т.н. Тази грешка се дължи на натрупали се в българската езикова практика неправилни образци.

Изследваните ученици използват думи, които са повече от необходимото, и в своите научнопопулярни текстове. Примери за това са изречения като: *Клоните на дърветата лесно могат да бъдат прекършени или счупени* (вместо *Клоните на дърветата лесно*

могат да бъдат прекършени); *Растенията ги разделяме на три групи* (вместо *Растенията разделяме на три групи*)...

В своите писмени работи изследваните ученици често пропускат думи, които са важни за правилното разбиране на изречението. При **неправилно пропускане на нужни думи** се получава **лексикална непълнота** в изказването, която води до двусмислици.

- ❖ Най-чести са случаите, в които детето пропуска кратки местоименни форми, например: *Винаги, когато било скучно, детето отивало при приятеля си* (вместо *Винаги, когато му било скучно, детето отивало при приятеля си*). Понякога пропускането на дума предполага не само нейното добавяне, но и разместване на останалите думи в изречението, например: *Той погалил кучето и си дал закуската* (вместо *Той погалил кучето и му дал закуската си*).
- ❖ Срещат се и грешки, свързани с пропускането на наречия: *Като отишла да си вземе дрехите, отворила гардероба и излязло смешно човече* (вместо *Като отишла да си вземе дрехите, отворила гардероба и оттам излязло смешно човече*); на предлози – *Зимата хората търсят елха за Коледа* (вместо *През зимата хората търсят елха за Коледа*) и т.н.

Изследваните ученици допускат подобни грешки и в своите научнопопулярни текстове, например: *Есента листата окапват* (вместо *През есента листата окапват*); *Корените на храстите са по-малки от на дърветата* (вместо *Корените на храстите са по-малки от тези на дърветата*); *Тревистите растения имат тънко стебло и лесно се пречупва* (вместо *Тревистите растения имат тънко стебло и то лесно се пречупва*) и т.н.

При съставянето на своя текст изследваните ученици често **поставят думата на място**, което затруднява разбирането при речево общуване. Този тип грешка е свързан с неправилно конструиране на изреченията. В текстовете, съставени от изследваните ученици, има редица грешки, свързани със словоредното оформяне.

- ❖ Обикновено тези грешки се допускат при оформянето на подчинените изречения в състава на сложното съставно изречение,

например: *Тя накрая, когато те дошли, видяла колко са много* (вместо *Накрая, когато те дошли, тя видяла колко са много*); *Снежанка като видяла децата и тя искала такива дрехи* (вместо *Като видяла децата, Снежанка и тя поискала такива дрехи*)... Причината за това е желанието на детето да изрази по-обстойно мисълта си, при все че то още не владее необходимите средства за пунктуационно оформяне, което е важно условие за правилното подреждане на простите изречения в състава на сложното.

- ❖ Срещат се грешки и в прости изречения, като те най-често са свързани с: разместване на прякото и непрякото допълнение: *Щъркелът донесъл на Баба Марта от внука ѝ писмо* (вместо *Щъркелът донесъл на Баба Марта писмо от внука ѝ*); неправилно място на обстоятелственото пояснение: *Децата после завели Снежанка в магазин за дрехи* (вместо *После децата завели Снежанка в магазин за дрехи*); отдалечаване на притежателното местоимение от думата, с която е свързано – *Крилицата са им на точици* (вместо *Крилицата им са на точици*) и т.н.

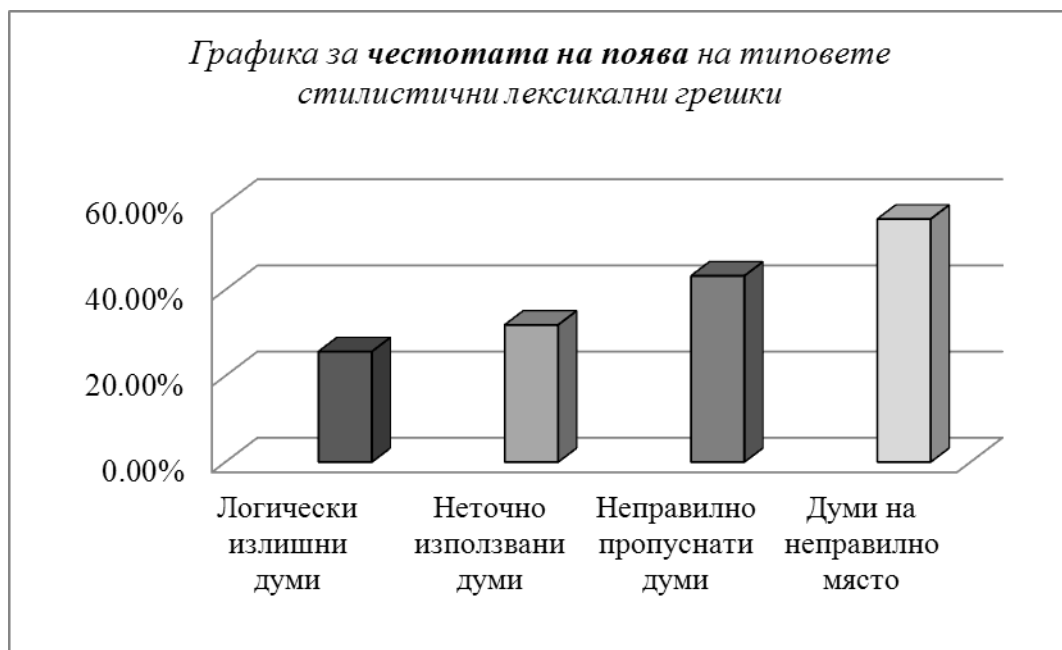
Неправилно подреждане на думите в изречението има и в научните текстове, съставени от изследваните ученици: например: *Листата са му като иглички* (вместо *Листата му са като иглички*); *През зимата клоните им от снега се чупят* (вместо *През зимата клоните им се чупят от снега*) и т.н.

Изследване на уменията за редактиране на текст, съдържащ стилистични лексикални грешки

На изследваните ученици се предлага да редактират 4 кратки текста, като всеки от тях съдържа по 3 грешки, отнасящи се до съответния вид стилистична лексикална грешка. Първият текст предполага редактиране чрез съкращаване на излишно употребените думи в следните словосъчетания: *ослушваха се уплашено и страховливо*; *във вековната стара гора* (вместо *във вековната гора*); *върна се обратно в стаята* (вместо *върна се в стаята*). Вторият текст изисква редактиране чрез заместване на думи или форми на думата в изразите: *вълкът се доверил на лисицата и затова лисицата го измамил* (вместо *вълкът*

се доверил на лисицата и затова **тя** го измамила); поканила го **в тях**, за да му покаже къде живее (вместо поканила го **в дома си**, за да му покаже къде живее); той я подгонил, но не **мога** да я хване (вместо той я подгонил, но не **могъл** да я хване). Редактирането на третия текст е чрез разместване на думите в следните изрази: една муха кацна на мечката **на носа** (вместо една муха кацна **на носа на мечката**); отиде при стопанина **на коня**, който яздеше (вместо отиде при стопанина, който яздеше коня); **на подаръка** много се зарадва (вместо много се зарадва **на подаръка**). Четвъртият текст съдържа грешки, които следва да се редактират чрез добавяне: *Водата в реката е заледена, но ако се затопли, може да прелее* (вместо *Водата в реката е заледена, но ако времето се затопли, реката може да прелее*); *Крилете на птичето и перушината са настръхнали от студа* (вместо *Крилете на птичето и перушината му са настръхнали от студа*); *Кучето се уплаши и скри* (вместо *Кучето се уплаши и се скри*).

Анализът на резултатите е в зависимост от броя на редакциите, направени от учениците. Критерият за оценка е „устойчивост на грешката“, който се определя поотделно за всеки тип грешка чрез относителното тегло на редактираните грешки спрямо общия брой заложили грешки от този тип. Приема се, че колкото по-малко грешки са забелязани от учениците, толкова по-устойчиво е присъствието на този тип грешка в тяхната реч. Резултатите от количествената обработка на данните са онагледени чрез следната графика:



Както се вижда от графиката, с най-голяма устойчивост са грешките, свързани със словното излишество в речта на учениците. Преоб-

ладаващата част от тях са открили и редактирали само по една грешка от трите възможни. Голяма част от изследваните не са забелязали нито една стилистична грешка в предложения текст – 26%. Това показва, че под влияние на езиковата среда у малките ученици са се наложили трудно преодолими стереотипи за употреба на изрази със семантично повторение (например *върна се обратно*), което е основа за многословието като недостатък на речта.

В писмената реч на изследваните сравнително устойчиво присъстват и неточно употребени думи и форми на думата. Много малка част от учениците са забелязали разликата в глаголните времена в предложения им текст, което означава, че това е грешка, характерна за детската реч. Същото се отнася и за неправилно пропуснатите думи в съответния текст. Този тип грешки вероятно се допускат под влияние на устната реч, при която семантичната недостатъчност се компенсира чрез паралингвистични средства.

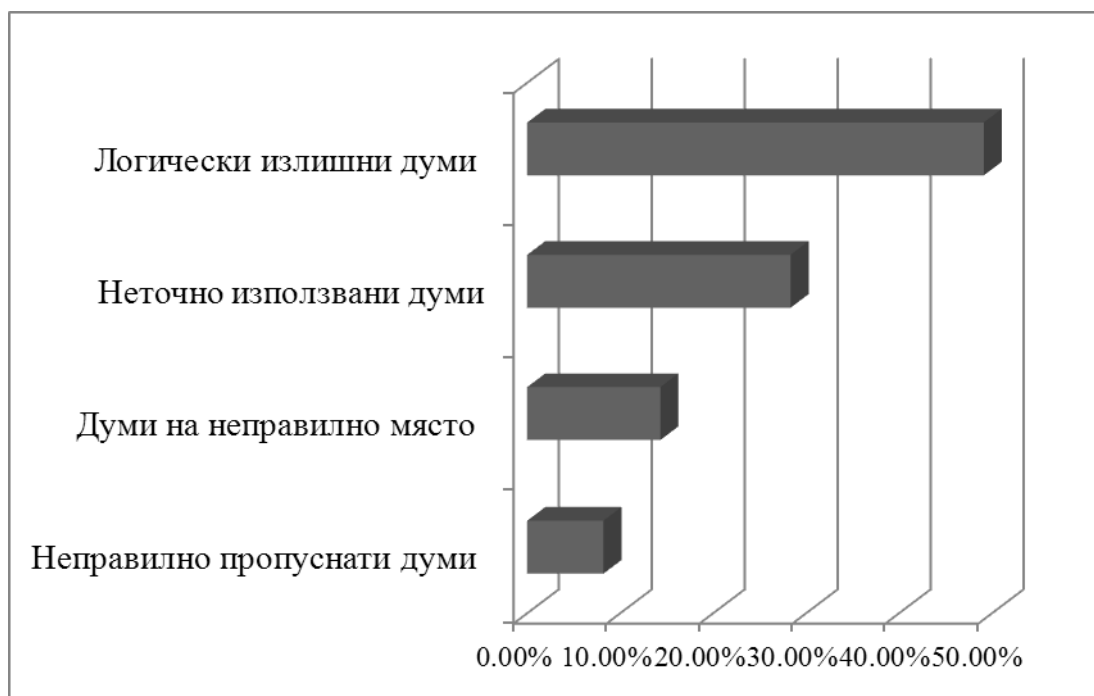
С най-малка устойчивост са грешките, отнасящи се до неправилно подредени думи в изречението. Въпреки че в своята писмена реч изследваните допускат немалко такива грешки, при редактирането на текст те проявяват бдителност към тях и реагират на неяснотите в текста, които са резултат от тези грешки. Няма нито един ученик, който да не е поправил поне по една грешка от този тип, а 16% от учениците са редактирали и трите грешки, заложили в текста.

За да се състави **типологията на стилистичните лексикални грешки** в писмената реч на изследваните ученици, следва да се съпоставят данните от двете равнища на изследване. За целта определените 4 типа грешки се ранжират по двата критерия, при което се получават следните йерархични нива:

Таблица за сравняване на ранговете редици по критериите „честота на поява на грешката“ и „устойчивост на грешката“

Тип грешка	Честота на поява на грешката		Устойчивост на грешката	
	Относителен дял	Ранг	Относителен дял	Ранг
Логически излишни думи	49,12%	1	25,64%	1
Неточно използвани думи	28,34%	2	31,83%	2
Неправилно пропуснати думи	8,21%	4	43,22%	3
Думи на неправилно място	14,33 %	3	56,41%	4

Зависимостта между двете рангови редици се проследява чрез ранговия коефициент на корелация на Крюгер – Спирмен, изчислен по формулата $R = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$, където d_i е разликата между двете поредни места, а n е броят на ранговите места (Borradaile, 2013, p. 159). В резултат на изчисленията се установява, че $R = 0,8$. Тъй като тази стойност е в границите на $-1 \geq R \leq +1$, може да се приеме, че между двете рангови редици има силно изразена зависимост, което означава относително добро съвпадение на резултатите по двата критерия. Това е основание да се определи следната типология на грешките:



Резултатите от настоящото изследване са основа за много и значими **изводи**, но най-съществените от тях са следните:

- В писмената реч на 8 – 10-годишните ученици се съдържат много и различни стилистични несъвършенства, които я правят неточна и неизразителна. Тези недостатъци на детската реч се дължат както на влиянието на наложили се грешни речеви стереотипи в медийната среда, така и на подценяването на стилистичното обучение в началния етап на СОУ.
- Този проблем би следвало да се проектира в учебните програми по български език за 1. – 4. клас и в тях да се включи учебно съдържание, свързано с уменията да се създава стилистически точна и комуникативно целесъобразна реч.

- Необходимо е да се разработи система на методическа работа, насочена към преодоляването на четирите типа стилистични лексикални грешки, като основно място се отдели на учебните задачи за редактиране на семантични повторения, на неточно употребени думи и на неправилно смесване на глаголни времена.

Проведеното изследване очертава нови перспективи за успешната реализация на комуникативно ориентираното езиково обучение и може да бъде основа за бъдещи експериментални програми в тази посока.

ЛИТЕРАТУРА

Borradaile, Graham J. (2013). *Statistics of Earth Science Data: Their Distribution in Time, Space and Orientation*. Springer Science & Business Media. ISBN 978-3-642-07815-6.