

**Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет**

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Сборник с доклади на участниците в проекта
„Приобщаващо образование“**

**УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**

Издаването на сборника е с финансиране от фонд НИ,
договор № НИ13 – ПФ012/2014 г.

Съставител: доц. д.п.н. Румяна Танкова
Рецензенти: проф. д-р Галин Цоков, доц. д-р Елена Събева

© Колектив, 2015 г.

© Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2015 г.

ISBN 978-954-423-994-7

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО „ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ“	5
<i>Галена Стоянова Иванова</i>	
ПРИБЩАВАНЕ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ ОТ ДИГИТАЛНОТО ПОКОЛЕНИЕ КЪМ СВЕТА НА КНИГИТЕ.....	27
<i>Румяна Димитрова Танкова</i>	
ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ	44
<i>Димитрина Петрова Капитанова, Гергана Руменова Михайлова</i>	
СТРАТЕГИИ ЗА НЕСТАНДАРТНО ИЗЯСНЯВАНЕ НА НЯКОИ СЛУЧАИ ПРИ АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ С ЕСТЕСТВЕНИ ЧИСЛА В УСЛОВИЯТА НА ПРИБЩАВАЩАТА КЛАСНА СТАЯ.....	56
<i>Владимира Стефанова Ангелова</i>	
ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО КАТО МЕТАПРЕДМЕТНО УМЕНИЕ И ИДЕЯТА ЗА ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ.....	70
<i>Пенка Петрова Димитрова</i>	
ЦЕННОСТТА НА РАЗЛИЧИЕТО В АСПЕКТА НА ПРИБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО.....	81
<i>Даниела Тодорова Маркова</i>	
ЕМОЦИОНАЛНОТО ПРЕЖИВЯВАНЕ НА МУЗИКАТА КАТО ФАКТОР ЗА ПРИБЩАВАНЕ	91
<i>Таня Викторова Бурдева</i>	
ГРУПОВАТА РАБОТА В УРОКА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ОСНОВА ЗА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА НА ДЕЦА С ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ И НА ДЕЦА С ИЗЯВЕНИ ЕЗИКОВИ СПОСОБНОСТИ.....	97
<i>Хилда Нишан Терлемезян</i>	
ОБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ТЕАТЪР В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ДЕЦА С РОМСКА ЕТНИЧЕСКА ПРИНАДЛЕЖНОСТ	109
<i>Диана Минкова Димитрова</i>	

ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОЕКТА „ОПАЗВАНЕ НА ОКОЛНАТА СРЕДА“	122
<i>Димитрина Петрова Капитанова, Гергана Руменова Михайлова</i>	
ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА РЕСУРСНИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	136
<i>Жана Атанасова Янкова</i>	
ВИДЕОМОДЕЛИРАНЕТО КАТО ТЕХНОЛОГИЯ ЗА НАУЧАВАНЕ НА СОЦИАЛНО ПРИЕМЛИВО ПОВЕДЕНИЕ И АКАДЕМИЧНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	144
<i>Златомира Георгиева Костова, Огнян Досев Койчев, Петя Йорданова</i>	
ПРИВЪРЗАНОСТ НА МАЙКИТЕ И БАЩИТЕ КЪМ ДЕЦАТА ОТ РАННА ВЪЗРАСТ	156
<i>Кирилка Симеонова Тагарева</i>	
СОЦИАЛНИ НАГЛАСИ НА МАСОВИЯ УЧИТЕЛ КЪМ ИНТЕГРАЦИЯТА И ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	165
<i>Иван Василев Тричков</i>	
ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕВЕНЦИЯ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ НА ДЕЦАТА ОТ РОМСКИЯ ЕТНОС	172
<i>Галена Стоянова Иванова</i>	
ЛИНГВИСТИЧНО ПРОГНОЗИРАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ 1. – 4. КЛАС С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН ТУРСКИ ЕЗИК	185
<i>Илия Иванов Пашков</i>	

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТО „ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ“

Галена Стоянова Иванова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Резюме: В статията се обсъжда приобщаващото образование като ключова политика, свързана с осъществяването на мащабни промени и преосмисляне на традиционните образователни модели. Анализирани са социалните и политическите предпоставки за възникване на идеята за приобщаващо образование и са представени основните документи, регламентиращи необходимостта от образование за всички.

На основата на посочените документи се откроява основното предизвикателство, че многообразието на образователните потребности изисква адекватен отговор на различието и индивидуалните особености и осъзнаване на необходимостта от приобщаващи политики за преодоляване на социалната и образователната изолация. Тези политики формулират нови норми и задават нови критерии, които променят мисията на съвременното образование. Във връзка с това се обсъждат необходимите условия за ефективно приобщаващо образование.

Утвърждава се идеята, че в съвременния свят приобщаващото образование си извоюва статуса на доминираща парадигма, защото именно такъв тип образование е реален път към бъдещето, в което всеки ще може да се учи и на основата на знанието да създава ново качество на живот за себе си и за обществото.

Прогресивната хуманна мисъл отдавна свързва надеждите си за обноваване на обществото чрез научно и политическо просвещение, което да гарантира свободата, живота и достойнството на хората. Идеята за приобщаване се заражда в рамките на мащабни изменения в разбиранията за ценността, правата и достойнството на човека, на политиките, механизмите и социалните промени, определящи неговия статус и житейски просперитет. Тази идея е възможност за ново осмисляне на предизвикателствата от социален, морален и икономически характер, насочени към осигуряване на равнопоставеност на хората по отношение на пол, расова, национална, етническа, религиозна принадлежност и увреждания с различен характер.

В този контекст актуалното разбиране на значимостта на човешкото достойнство се изгражда върху поредица от социални теории и документи, които поставят човека в центъра на политиките за гарантиране на неговата свобода и човешки права. Идеята за човешките права издига човека, неговото цялостно развитие като свободна и отговорна

личност, защитата на неговия живот и достойнство като най-важна ценност и цел в съвременното общество. Новата доктрина за човека налага и промяна на образованието, сериозно предизвикателство за което е преодоляването на неравнопоставеността и постигане на социална справедливост, чрез която да се предоставят възможности милиони хора да разширят избора си за реализация, да осмислят живота си, да запазят достойнството си, за да могат пълноценно да участват в икономическия, социалния и културния живот в своите общности.

Богатото човешко многообразие в обществото и уникалната позиция на човека в него все по-настойчиво поставя въпроса за отношението ни към различието, което ни залива от всички страни: Да се страхуваме ли от различието, или да продължаваме да го игнорираме с привидна толерантност и остарели подходи на социално взаимодействие?

В търсенето на широк обществен и морален консенсус за правата и достойнството на човека няма лесни и еднозначни отговори на въпроси, натрупани с години и предизвикали толкова много дебати. Сред всевъзможните отговори все пак изкрystalизират някои важни твърдения, които следва да ни ориентират при бъдещи решения в стремежа за приобщаване:

- В съвременния свят предизвикателство към образованието са проблемите на различиността, произтичащи от факта, че деца с различни способности и потребности трябва да се вместят в една културно-образователна рамка.
- Разнообразието не трябва да се преодолява с безплодни опити за разделяне на хората в еднородни групи.
- Необходимо е да се смени стремежът за образование на различни деца идеята за съвместен живот в многообразието.
- Многообразието на децата предполага и разнообразие в подходите, защото ученето, социалното и културното приобщаване за всеки човек е път личен, уникален.
- Приобщаването е комбинация от визия и ангажираност на държавата и институциите, насочени към човека и изискващи обновление и разширяване на грижите за неговия просперитет.
- Водещите политически, социалните и икономическите институции да си взаимодействат и да работят като единна система за социално сътрудничество, защото обществото е единно и неделимо тъкмо в своето разнообразие.

Многообразието на образователните потребности е предизвикателство, изискващо адекватен отговор на различието и индивидуалните особености и осъзнаване на необходимостта от приобщаващи полити-

ки за преодоляване на социалната и образователната изолация. Тези политики формулират нови норми и задават нови критерии, които променят мисията на съвременното образование. Реформата не е насочена само към специалното образование, а обхваща както формалното, така и неформалната система на образование.

Ключова политика, свързана с осъществяването на мащабни промени и интервенции в образованието и преосмисляне на традиционните образователни модели, е *приобщаващото образование*, което в съвременния свят си извоюва статуса на доминираща парадигма, защото именно такъв тип образование е реален път към бъдещето, в което всеки ще може да се учи през целия си живот и на основата на знанието да създава ново качество на живот за себе си и за обществото.

Социални и политически предпоставки за възникване на идеята за приобщаващо образование

Приобщаването като форма на съвместен обществен живот е хуманистична идея, която има своя история и развитие по посока към изменение не само на образователната система, но и на мястото на човека в обществото. Ето защо насочеността на политическите и обществените нагласи за осъществяването на приобщаващо образование следва да се разглежда в широк контекст от нормативни документи, утвърждаващи правата на всички деца да учат в обща образователна среда.

Идеята за приобщаване имплицитно се поражда още през далечната 1948 г. във Всеобщата декларация за правата на човека, където се посочва: „Всеки човек има право на образование“. Това право за много хора остава нереализирано по различни причини и довежда до социалната им изолация. В най-голяма степен тази несправедливост засяга децата в неравностойно положение, които остават мълчаливо изключени от образование и не придобиват дори минимални умения, за да се интегрират в бързо променящия се свят. Конвенцията на ООН за правата на детето от 1989 година утвърждава правото на образование за всички деца и обръща внимание в един от принципите си, че „всички права са неделими и взаимносвързани“. Този принцип дава основание да се постави въпросът за образованието на определени групи деца, които се обучават в други условия, различни от масовото образование. Сегрегирането на тези деца в известна степен удовлетворява правото им на образование, но влиза в противоречие с други техни права и създава условия за дискриминация и игнориране на техните интереси, като ограничава правото им на нормален живот в семейството и в общността.

Усилията за гарантиране правото на образование са изведени като приоритет в множество документи на Организацията на обединените нации (**United Nations – UN**) и свързаните с нея специализирани институции, отговорни за образованието и благосъстоянието на децата, най-масабно от които е глобалното движение за постигане на образование за всички.

На Световната конференция на тази организация, проведена пред март 1990 г. в Джомтиен, Тайланд, е издигната идеята за всеобщо образование и е приета *Световна декларация за образование за всички – удовлетворяване на основните образователни потребности*. В този документ се признава съществуването на неравнопоставеност в образованието и *уязвимостта от дискриминация и изключване на множество различни групи деца – бедни, деца от улицата, момичета в някои култури, деца от етнически малцинства, деца с увреждания и др.* Това е сериозен повод да се стартира кампания за универсализация на основното образование, реализиране на равнопоставеност и изкореняване на неграмотността. Конференцията призовава за *всеобщо основно образование*, което да отговаря то на всички учебни потребности на хората – общи познания, умения, ценности и нагласи, включително и езикова и математическа компетентност, за да се развива способността им да живеят и работят достойно и да се подобри качеството на живота им. Признаването на решаващата роля на всеобщото образование за напредъка на обществото и постигане на устойчиво развитие в декларацията е повод да се отправят препоръки към всички страни по света да положат усилия за осъществяване на движението за всеобщо образование.

„Образование за всички“ (EFA) е най-задълбочената оценка на значението на образованието за живота на съвременния човек. За да се насочва и координира работата и за мониторинг на напредъка е създаден форум „Образование за всички“ (EFA), който включва различни институции и програми, като ЮНЕСКО, Програмата на ООН за развитие (ПРООН), Фонда за децата UNICEF, Световната банка и по-късно Фонда на ООН за населението (UNFPA).

В *Декларацията за образование за всички* не е използван терминът „приобщаване“, но в нея се съдържат формулировки, подчертаващи важността на равния достъп до образование в общообразователната система на хора от групите в неравностойно положение, за да се премахне неравнопоставеността и дискриминацията [11].

Хуманните инициативи на Декларацията от Джомтиен и препоръката, че „образователните потребности на хората с увреждания изискват специално внимание“, намират своето логическо продължение в

Стандартните правила на ООН за равнопоставеност и равни шансове за хората с увреждания от 1993 година. Макар да нямат задължителен характер, правилата се превръщат в норми, в морален и политически ангажимент, гарантиращ, че хората с увреждания имат равни права с останалите граждани, а обучението им е неразделна част от образователната система.

Непрекъснато нарастващите потребности от просперитет на отделния човек и на обществото като цяло насочват усилията към насърчване и подпомагане на всички страни за практическо реализиране на образователна интеграция, изградена върху новите постижения на науката, за да се предотвратят последствията от липсата на образование за най-уязвимите деца. Това довежда до приемането на нови инициативи, политики и документи на международни организации, с които се цели да се отговори на предизвикателствата, свързани с разширяване на достъпа до образование и подобряване на неговото качество.

Декларацията, приета на Световната конференция за специално образование в Саламанка през 1994 г., формулира принципите, политиката и практическата дейност в сферата на образованието на лица със специални потребности (ЮНЕСКО, 1994) и приема придружаващата я Рамка за действие за образованието на деца със специални образователни потребности и др. [12].

Близка по съдържание е Всеобщата декларация на ЮНЕСКО за културното разнообразие (2001 г.), в която се признава многообразието на обществото и неговата култура и се призовава към изменение на отношението на хората към различието и осъзнаването на неговата ценност и значимост. Съобразно с тази декларация „културата трябва да се разглежда като съвкупност от присъщи на обществото или социалната група признаци – духовни и материални, интелектуални и емоционални ... тя обхваща начина на живот, „умението да живеем заедно“, системата от ценности, традициите и вярванията“. В този контекст в концептуален план се приема, че телесните и психическите особености на човека придобиват културно значение, с което се поставя акцент на диалога между културите, разнообразието и плурализма [1].

С тези документи вниманието на обществеността се насочва към разнообразието от характеристики и образователни потребности на децата изобщо и се утвърждава водещият принцип, че „училищата са длъжни да приемат всички деца, независимо от техните физически, интелектуални, емоционални, езикови или други особености“. Отново се подчертава, че това са деца с умствени и физически недостатъци и надарени деца, безпризорни и работещи и болни, деца от отдалечени ра-

йони или от номадски групи от населението, деца, които са загубили своите родители в граждански размирици, деца от езикови, етнически или културни малцинства и деца от групи в неравностойно положение или маргинализирани групи [11].

В последния параграф от член 2 на Декларацията от Саламанка приобщаващото образование се посочва като фактор за изграждане на приобщаващо общество и обогатяване на теорията и практиката на образованието. Това извежда на преден план идеята, че „общообразователните училища, ориентирани към приобщаване, са най-ефективното средство за преодоляване на дискриминационни нагласи, за създаване на благоприятна атмосфера в общностите, за създаване на приобщаващо общество и осигуряване на образование за всички; нещо повече, те предоставят реално образование на по-голямата част от децата и подобряват ефикасността и в крайна сметка рентабилността на цялата образователна система“.

През месец април 2000 г. – десет години след приемане на програмата „Образование за всички“ (EFA), е извършена задълбочена оценка на постигнатото в над 180 страни по серия статистически показатели и е измерен напредъкът. Тези критерии отново засягат най-важните въпроси, отнасящи се до образованието, а именно: подобряване на грижите в ранно детство и гарантиране на развитието на децата, всеобщ достъп до начално образование, подобряване на качеството на обучението, намаляване на неграмотността и др. Оценката на „Образование за всички 2000“ (EFA) показва, че нито една от целите не е постигната изцяло, в т. ч. и основната цел – „универсален достъп до основно образование и постижения“.

Като резултат от това се засилва акцентът върху премахването на неравенството по пол и осигуряването на достъп на момичетата до училище особено по отношение на маргинализираните групи. Но за съжаление, не се отделя специално внимание на децата с увреждания, въпреки че се използва терминът „приобщаване“. Все пак в Рамката за действие от Дакар правителствата и другите институции се ангажират със **„създаване на безопасна, здравословна, приобщаваща и справедливо осигурена с ресурси образователна среда**, предоставяща качествено образование, с ясно определени критерии за постиженията на всички ученици“ (член 8) [11, с. 15].

Заедно с това световният форум в Дакар признава декларацията от Саламанка като „път за постигане на всеобщо образование и целите на хилядолетието“.

След Джомтиен, Саламанка и Дакар общите цели за всеобщо образование остават валидни и пред 21. век, налице са нови политически и социални обстоятелства, условия и възможности, които поставят тези документи в нов контекст, съобразно с който се признава, че именно приобщаването следва да се разглежда като съществен елемент на движението „Образование за всички“.

В края на 2001 г. е стартирана Приоритетна програма „Образование за всички“ в сферата на уврежданията. Целта на програмата е „да включи с предимство проблемите на уврежданията в дневния ред на програмите за развитие (...) и (...) да утвърди приобщаващото образование като основен подход за постигане на образование за всички“ (интернетстраница на приоритетните инициативи за ОЗВ на ЮНЕСКО).

Тази инициатива е продиктувана от убеждението, че именно „приобщаващото образование предлага стратегия за въвеждане на ефективно всеобщо образование, защото означава изграждане на училища, способни да посрещнат действителните разнообразни потребности на децата и общностите. То означава както достъп, така и качество“ [11, с. 16].

В документи на *Организацията на обединените нации за образование, наука и култура, ЮНЕСКО*, в качеството ѝ на орган, занимаващ се с въпросите на образованието, включването в образование се определя като „динамичен подход и позитивна реакция на разнообразието от учащи се и възприемане на техните индивидуални особености не като проблем, а като възможност да се обогати ученето“.

Съобразно с концепцията на ЮНЕСКО в приобщаването се поставя акцент на четири ключови елемента:

- *Приобщаването – това е процес.* То следва да се разбира като постоянно търсене на все по-добри начини за осъществяване на образованието, за да се отговори адекватно на разнообразието на обучаваните. В този план различията се приемат позитивно като стимул за подобряване на образованието на деца и възрастни.
- *Приобщаването – това е разкриване и отстраняване на бариерите.* То включва събиране и оценка на информацията от различни източници, за да се планира и усъвършенства политиката и практиката на приобщаването. За стимулиране на творческия потенциал и решаване на проблемите се използват различни свидетелства.
- *Приобщаването – това е присъствие, участие и успех за всички учащи се.* „Присъствието“ е там, където децата получават образование, като постоянно и редовно посещават училището, „участието“ има отношение към качеството и резултатите от посещението на училището, тъй като то се основава на избора и мнението на

учащите се, „успехът“ се отнася до резултатите от изпълнение на учебния план, а не просто резултати от тестове и изпитвания.

- Приобщаването слага особен акцент на тези групи учащи се, за които съществува риск от изолиране, изключени са от образование или са с недостатъчно добри резултати от обучението [10, с. 16].

Разширяването на достъпа до образование е съществен елемент и от Целите на хилядолетието за развитие (Millennium Development Goals), приети с Декларация на общото събрание на ООН през 2000 година [18].

Политиките и законодателството в много страни по света приемат и одобряват концепцията за приобщаващо образование и полагат усилия за позитивна промяна, като всяка страна изработва свои политики и избира собствен модел за приобщаване. В духа на посочените документи и за ефективното внедряване на приобщаващо образование отделните държави са длъжни да определят водещите си приоритети, принципи и практически действия за преход към политика на включване на всички деца в обща образователна среда. Това налага реструктуриране на образователните политики, практики и култура, за да отговарят на многообразието от деца и ученици. Тенденцията е приобщаващото образование да се развива като интегрирана система от взаимно допълващи се компоненти, които да създават възможности за учене през целия живот.

През последните години в голяма част от важни за образованието документи и в Р България има ясно изразен стремеж за реализиране на приобщаващо образование при различните групи деца и ученици. В официално приетата „Стратегията за намаляване на дела на преждевременно напусналите образователната система (2013 – 2020)“ в точка 7.1.4. – Достъп до качествено образование за деца и ученици със специални образователни потребности, е указано, че „междусекторният подход, разработването и изпълнението на политики на национално, регионално и общинско равнище следва да осигуряват приобщаващо образование за децата и учениците със специални образователни потребности чрез ... изграждане на педагогическа и специализирана подкрепяща среда за всяко дете и ученик за осигуряване на приобщаващото образование“. В точка 7.2.5. на посочената Стратегия се уточнява, че допълнителна подкрепа „се предоставя на деца и ученици: със специални образователни потребности; с хронични заболявания; в риск; с изяви дарби, като ограничава преждевременното напускане на училище и предотвратява социалното изключване“.

В проекта на Закон за предучилищното и училищното образование (чл. 3) е заявено, че „образованието е национален приоритет и се гарантира чрез прилагането на следните принципи:

1. ориентираност към интереса и към мотивацията на детето и на ученика, към възрастовите и социалните промени в живота му;
2. равен достъп и приобщаване на всяко дете и на всеки ученик;
3. равнопоставеност и недопускане на дискриминация“;

В същия документ [7, 131, т. 15.] се посочва още, че „приобщаващо образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“.

Както се вижда от представения кратък анализ, посочените документи признават правото на образование за основно човешко право и се обявяват за създаването на приобщаваща образователна и социална среда като най-ефективен начин за борба с дискриминацията и изключването, за гарантиране на достъпа до образование за всички, без разлика на техния здравен, етнически, полов и поведенчески статус. В тях ясно се откроява стремежът към изменение на образователната теория и практика в съответствие с принципите за приобщаване и постигане на равен достъп до качествено образование за всички деца, което е път за постигане на всеобщо образование и условие за създаване на приобщаващо общество.

Съвкупността от конвенции, актове и документи в международното законодателство откроява приобщаването като процес на цивилизационни изменения в образованието и в обществото. Съобразно с новите ценностни ориентации на световната общественост приобщаващото образование отдавна не се приема като иновация в социалната и образователната теория и практика, а се утвърждава като „нова цивилизационна парадигма на постмодернизма“ [4].

Концептуални основи на приобщаващото образование

Нормативните изисквания за приобщаващо образование открояват една хуманна перспектива на новия век – приобщаващо общество, която да предизвика промяна на образователната парадигма и да отговаря на новите реалности с реализацията на последователна стратегия за постигане на заветната цел – образование за всички.

Както беше посочено, идеологията на приобщаващото образование се формира като резултат от осъзнаване на човешкото многообразие и наличието на съществени различия между хората. Тя предполага изменение на обществото и институциите по посока на адекватността им

към потребностите и способностите за учене и самостоятелен живот на всички хора на планетата и гарантиране на техните права.

В този план приобщаващото образование се определя като крачка по пътя за постигане на крайната цел – създаване на приобщаващо общество, което да позволи на всички деца и възрастни, независимо от пол, възраст и етническа принадлежност, наличие или отсъствие на нарушения в развитието, или с тежки заболявания да участват в живота на обществото и да имат своя принос, защото именно в такова общество различията се уважават и се ценят, а с дискриминацията и предразсъдъците в ежедневиия живот и в дейността на институциите се води активна борба [6, с. 15].

Освен че образованието подготвя подрастващите за живота, то има и възможности да намали социалното и икономическото омаловажаване на тези хора, да върне достойнството им и да предотврати тяхното изключване от обществения живот. В този контекст приобщаващо образование се утвърждава като противопоставяне на отхвърлянето и изолацията на деца и юноши, белязани от културни, етнически, религиозни, биопсихични, поведенчески и др. различия.

Във връзка с това ЮНЕСКО през 2006 г. описва приобщаващото образование като процес на справяне с разнообразието и задоволяване образователните потребности на всички учащи се чрез приобщаващи практики в ученето, културите и общностите, чрез намаляване на изключването от образованието и обществения живот. Този процес включва промени и модификации на съдържанието, подходите, структурите и стратегиите за образование с визия, която обхваща всички деца в съответната възрастова група. Това е отговорност да се образуват тези деца съобразно с техните потребности, възможности и перспективи за академично и социално израстване.

Заедно с това се утвърждава идеята, че „приобщаващото образование е процес, който се стреми да премахне съществуващите форми на сегрегация в образованието, да обхване уязвимите и изолирани по една или друга причина деца и да насърчи и благоприятства участието им в образователния процес. Приобщаването в образованието се основава на разбирането, че всички деца са различни и че училището и образователната система като цяло трябва да се променят, за да отговорят на индивидуалните нужди на всички учащи“ [7, с. 5].

Както се разбира от посочените определения, този мащабен идеен проект обхваща всички аспекти на социалния живот и насочва към дълбоки необратими промени в перспективата на хуманизиране и демократизиране на обществото.

Приобщаването на всички деца в образованието е предизвикателство, което предполага преосмисляне и практически промени на цялата образователна система. От приобщаване се нуждаят не само децата с увреждания, а и тези, за които езикът, на който се провежда обучението, е различен от майчиния, тези, на които способностите са по-ниски или по-високи от нивото, на което се провежда обучението, болни деца, изложени на риск от изключване ...въобще на ВСИЧКИ живеещи в общността деца.

Във връзка с това се уточнява: „Приобщаващото образование означава, че всички ученици в едно училище, независимо от техните силни или слаби страни в която и да било област, стават част от училищната общност. За разлика от интегрираното образование, където акцентът е върху физическия достъп и посещаемостта на училището от страна на деца със специални образователни потребности и очакванията са детето да се промени, за да отговори на общообразователните изисквания, при приобщаващото образование училището като система е готова да се промени, за да отговори на нуждите на всяко дете“ [3, с. 3].

Приобщаващото образование се приема като по-висше ниво от интеграцията, действително като обучение за всички. И това е така, защото е важно не само да се гарантира достъп до образование, но да се осигури смислово участие, постижения и успех за всички деца, съобразно с потребностите и силните им страни, с което да се подпомогне овладяването на важни житейски и социални умения. Приобщаването предполага равни възможности за участие и научаване, като се зачита личният избор при изготвяне на образователната програма и осигуряването на педагогическата подкрепа.

„Приобщаване“ означава много повече и от „включване“. Често системата на образование включва децата, но не им осигурява поддръжка, докато приобщаващото образование предполага децата да са част от общността, да получават адекватна подкрепа да учат, да участват, да развиват пълния си потенциал, да се сближават с другите, да се чувстват приети и ценени и да преживяват успех в ученето и в живота. В този смисъл се уточнява, че „участие означава учене в сътрудничество с другите и чрез споделяне на опит. То изисква активен ангажимент към ученето, възможност да изразиш мнението си относно образованието и то да бъде чуто. Или, същностно погледнато, да бъдеш признат, приет и оценен заради самия себе си“ [4, с. 4].

За да се постигне успешно приобщаване на всички деца и ученици, образователната институция трябва своевременно да разпознава и задоволява образователните им потребности, като се използват най-

подходящи езици за комуникация, методи и средства и се прилагат различни стилове и равнища на обучение. По този път следва да се гарантира качествено образование за всяко отделно дете чрез адекватни учебни програми, организационни мерки, преподавателски стратегии и използване на ресурсите и партньорства с родителите и общностите. Всичко това може да се осъществи чрез добре обмислена и целесъобразно планирана допълнителна образователна подкрепа, която да отговаря на особеностите и потребностите за развитие на обучаваните.

Приобщаващото образование действително е съсредоточено върху детето, а не върху програмите за обучение, защото се зачита фактът, че всяко дете се развива и учи по своя индивидуална програма, с различен темп и вариации и следва да се създават за него такива условия за обучение, които да отговарят на неговите потребности и възможности. В неговата организация се утвърждава тезата, че след като всяко дете има особени черти, интереси и способности, умения и образователни потребности, неговото образование следва да се осъществява чрез грижи за задоволяване на различни потребности на различните ученици, чрез използване на допълващи и алтернативни програми, методи и средства.

Системното и рационално организирано приобщаващо образование се основава на следните принципи:

- подкрепа на самостоятелната активност на детето,
- активно участие в образователния процес,
- вариативност при организацията на обучението и възпитанието,
- партньорски отношения с родителите,
- динамично развитие на образователния модел в училище [9].

Съобразно с тези принципи ученето се мотивира от различни потребности на децата, от познавателните им интереси, участие в игри и други продуктивни дейности. Колкото повече ученето се свързва с потребностите на децата, толкова участието им е по-мотивирано, по активно и плодотворно, а педагогическата подкрепа е по-ефективна.

При приобщаващото образование детето/ученикът е субект на образователно-възпитателния процес и неговото личностно и индивидуално развитие са главни ценности в дейността на образователните институции. Субектната позиция на подрастващите в образованието се постига чрез личностно ориентирания подход, при който на обучаваните се отреждат водещи, а не подчинени позиции. Като център в образователните взаимодействия те могат да изказват мнения, да се самоорганизират, да вземат решения. Това положение коренно променя ролята на възрастния в живота на децата, при която възпитателните взаимодействия следва да се осъществяват умело, дискретно, чрез ползване

на позитивни образователни модели, при които децата да се чувстват свободни, значими, защитени. Според принципа за субектност за развитието на детето и ученика допринасят само тези педагогически взаимодействия, които пораждат инициативност, разгръщат волята за самообогатяване със знания и опит, за самоусъвършенстване и саморазвитие. При този принцип субектите в образователния процес си сътрудничат, в съвместната дейност взаимно се обогатяват и развиват, преживяват общи чувства на удовлетворение.

Ценностното отношение към децата в приобщаващото образование акцентира на идеята личността на детето да е в центъра на цялата система, да се формират общочовешки ценности, да се постигне ясна структурираност, системност и технологичност на всички етапи от образованието. Това е продиктувано от убедеността, че личностно развитие може да се осъществи само в такава културно-образователна среда, която е способна да поражда личностен смисъл, да стимулира процесите на саморазвитие, да създава пространство за свобода, творчество, самореализация и развитие.

В приобщаващото училище/детска градина се работи с убеждението, че разликите между хората са нещо нормално и че процесът на обучение следва да се приспособява към образователните потребности на всички деца. Децата много научават едни от други, те виждат колко различни могат да са хората и научават много за разнообразието. Те стават по-уверени в себе си, имат по-добро самочувствие, стават покреативни, учат се да ценят различните култури, подобряват комуникативните си умения, развиват самоуважението си, търсят начини да се справят с предизвикателства. В приобщаващата среда обучението се превръща в радостно преживяване, а децата се подготвят да участват пълноценно в обществения живот.

Благосъстоянието на децата е първостепенна задача за приобщаващото образование, което се изразява в усещането за защитеност от дискриминация, принадлежност към училището или детската градина и ценностно отношение към всяко дете. В този контекст педагогическите взаимодействия с децата трябва да се осъществяват в атмосфера на позитивно приемане на различието и създаване на условия за развиване на потенциала на всяко дете и насочване към практики, които могат да осмислят живота му при спазване на принципите за равенство, справедливост и индивидуален подход.

Приобщаващото образование е амбициозна цел, която не трябва да се разглежда като поредното техническо или организационно изменение. То е световно прието движение за промяна в основната парадигма

за предоставяне на образователни услуги и в това си качество то налага сериозна реорганизация в политиката, културата и практиката и на *образоването*. Приобщаването е свързано със създаване на адекватни политики и практики на всички нива на образователните системи, техните ценности, знание, култура, процеси и структури.

Необходими условия и субекти на приобщаващото образование

Културно-образователна среда за приобщаване

За осъществяването на *успешно приобщаващо образование* от съществено значение е оптималната организация, проектирането, създаването и поддържането на *адекватна културно-образователна среда*, която не само да осигурява емоционален комфорт на децата и учениците, но и да подкрепя и стимулира тяхното развитие.

Културно-образователната среда е комплексно понятие, изразяващо единството на културата и образованието като взаимно допълващи се аспекти на социалния живот. От гледна точка на философията тя се приема като комплекс от материални и духовни компоненти, с които взаимодействат социалните субекти (индивид, група, общество) по посока на удовлетворяването на своите потребности и интереси, на създаването и развитието на нови духовни и материални ценности. Оптималната приобщаваща образователна среда е архитектурно достъпна и наситена със специализирано оборудване и технически средства.

Средата е източник за психично развитие за децата [2]. Тя им влияе много по-силно и непосредствено, отколкото на възрастните, и може да изпълни своите функции, ако е достъпна, отговаря на потребностите им, разширява начините за познание на света и личностно развитие. Ето защо приобщаването изисква създаване на културно-образователно пространство като среда, способстваща за личностно развитие на детето и ученика и изпълнена с личностно значимо съдържание, пораждащо у учащите се личностен смисъл при ученето, творчество и позитивни житейски перспективи.

В педагогиката терминът „културно-образователна среда“ се разглежда като набор от условия, в които подрастващите живеят, учат и се развиват, които са предопределени от светогледа, традициите, нагласите и актуалните тенденции и аспекти на изменение на обществения живот. В този смисъл културно-образователната среда изгражда личността по определен начин и в зависимост от изискванията на променящата се жизнена и педагогическа ситуация. За тази цел културно-образователната среда в образователната институция се формира като средство за обезпечаване на хуманистичните идеи и ценности за приобщава-

що, развиващо, личностно ориентирано образование. Тя е предпоставка за усвояването на ценностите и нормите на материалната и духовната култура от подрастващите, за реализиране на собствения им потенциал и творческото му развитие и обогатяване.

За правилното функциониране на детето/ученика в образователната среда не е достатъчна само интелектуална ориентация, необходимо е и съответно емоционално отношение към заобикалящите го явления, за да може да се ръководи от него при вземането на решения за действие. Приобщаващата среда създава условия за учене заедно с другите, където учителите и учениците са една общност, където детето е център на системата и постоянно се насърчава активното му участие в ученето. Такава среда е приятелска, тя прави училището привлекателно и дава възможност не само децата и учениците да се обучават ефективно, но и учителите се развиват професионално. Тя създава възможности всички да бъдат *заедно, да изграждат отношения, да създават приятелства, независимо от различията между тях*. В ситуация на съвместен живот децата си изграждат представи и постепенно започват да разбират смисъла на „приятно“ и „неприятно“, „добро“ и „лошо“, „трябва“ и „не трябва“, с които маркират обществено приемливите форми на поведение, свързват ги с усвояването на житейски и социални умения, с перспективите на развитието си.

Адекватната културно-образователна среда стимулира постепенното включване и увеличаване на активността, инициативността и самостоятелността на подрастващите с акцент върху смислоформиращите и личностно значими области от живота. Тя зависи от отношенията между родители, педагогически специалисти и представителите на общността, защото приобщаването следва да се постига паралелно както в училището, така и в обществото. Тя създава различни модели на образователното пространство за използване на потенциала на всички участници и развитие на техните културни потребности и способности. Поради това образователната среда е различна във всяка отделна образователна институция, тя е гъвкава, динамична, признава, че съществува различни видове интелигентност – езикова, музикална, кинестетична, пространствена, междуличностна и др., и максимално използва и развива силните страни на обучаваните.

Педагогическите специалисти

В разнообразната палитра от фактори, обезпечаващи образователното приобщаване, съществена роля има и *отношението на педагогическите специалисти* към децата и готовността им чрез комплексни и координирани грижи да им *окажат адекватна подкрепа* за развитие на

наличния им потенциал и за преодоляване на техните обучителни, психологични, социални и физически затруднения.

Образователната подкрепа е неразделна част от приобщаващия процес и първостепенно задължение на педагогическите специалисти, защото тя е насочена към преодоляване на негативното влияние на фактори в средата, които могат да възпрепятстват активното участие на децата и тяхното учене, научаване и развитие. Педагогическите специалисти трябва да намерят най-ефективните начини за позитивно общуване и подкрепа, така че децата с различни способности и начини за взаимодействие и учене да могат да се включват пълноценно в образователния процес, да разбират и да участват. Те следва да умеят да променят задачите и да проявяват гъвкавост, когато определени изисквания са трудни за някои деца. Съвместното обучение на деца с различни способности и диференциацията на задачите са ключови инструменти за постигане качество на образованието на всички деца, което изисква педагогическите специалисти да използват и развиват комбинации от творчески стратегии за обучение и сътрудничество, защото със своето професионално поведение задават модели на отношение, които неизбежно се възпроизвеждат от децата и непдагогическия персонал.

Основни действащи лица на приобщаването в образованието са *компетентните учители*. Те са педагогически подготвени и професионално ангажирани да изпълняват политиката на държавата за превенция на изключването. В този план включването на всички деца в образованието следва да бъде водещо начало в работата на всеки учител, чиято първостепенна задача е да разпознава обучителните и поведенческите трудности на децата, да взаимодейства с тях на различни нива, така че те да разбират познавателното съдържание и да участват в педагогическите взаимодействия. За тази цел учителите изследват потенциала на всяко дете, насочват го в положителна посока, създават условия, които улесняват обучението и допринасят за постигане на успех от обучаваните, проектират академичното и социалното им израстване.

Насочеността към развитие в приобщаващото образование изисква педагозите да владеят и използват методи за активно учене и позитивно взаимодействие с децата и учениците, да създават и поддържат благоприятна среда за образование чрез максимално използване на *силните страни на детето и ресурсите на всички участници* и фактори в културно-образователното пространство.

От друга страна, приобщаването не означава, че цялата тежест и отговорност за образованието на различните деца трябва да бъде поета от учителя. Една приобщаваща система осигурява подкрепа на учите-

ля. Тя признава, че различните деца имат своите специфични потребности, нуждаят се от достъпна среда, специално оборудване, адаптивна учебна програма, мобилност на деца и педагогически специалисти.

Всеобщо признато предимство на приобщаващото образование е, че учителите винаги са пред предизвикателството да проявяват гъвкавост, да търсят нестандартни решения, да променят плановете, да се възползват от всички възможности на средата. Това предполага педагозите да се запознаят с добри практики и работещи модели и технологии и да конструират свой собствен опит, като изпълняват отговорно функциите си в разпознаването и посрещането на индивидуалните образователни потребности на децата; да планират и работят в екип с другите професионалисти, да взаимодействат активно с местната общност. Това от своя страна налага своевременна и постоянна квалификация на учителите, повишаване на техния статут и стандарт на живот, активно съдействие и подкрепа за професионалното им развитие.

Технологии за осъществяване на приобщаващото образование

За осъществяване на успешно приобщаващо образование всички педагогически специалисти следва да усвоят и развият нови стратегии и специфични *технологии на педагогическо взаимодействие*, основаващи се на хуманно-личностния, холистичния, комуникативно-експресивния и креативния подход. Тези технологии на педагогическо взаимодействие следва да отразяват най-дълбоката същност и ключовата дума на съвременното образование – *развитието*, предоставящо възможности за овладяване от всички деца на подходящи за възрастта ключови компетентности като критерий за качеството и ефективността на образованието.

Технологиите на педагогическо взаимодействие, адекватни за приобщаващото предучилищно образование, следва едновременно да отразяват инвариативността и многообразието на социалния и природния свят и да позволяват нужната *гъвкавост* на използването им, което да се отразява върху формите, методите и средствата на обучение, и да дадат възможност за участие на всички деца. В тези технологии активно да се използват разнообразни дейности и форми на активност за децата, като ролеви игри, говорене, слушане, движение, пеене, рисуване, драматични игри и инсценировки, конструирание, разглеждане на книги и картини, аудио- или видеоматериали и компютри, разходки и др. Центрираното върху детето педагогическо взаимодействие изисква още да се разшири използването на практическите действия на децата и учениците, основани на личния им опит, да се акцентира върху съвместната им дейност,

като тя постепенно се развива и обогатява. Посочените дейности следва да въвличат емоционално децата и да превръщат процесите на общуване и на учене във вълнуващо и забавно преживяване.

Технологиите на педагогическо взаимодействие се разгръщат в интерактивна образователна среда, която да активизира всяко дете да се развива самостоятелно и във взаимодействие с другите. Те са мощен инструмент за утвърждаване на правата на човека и насърчаване на толерантност към различието, чрез тях могат да се преодоляват културни, етнически, религиозни и други различия. Познавателното съдържание, включено в технологиите на педагогическо взаимодействие с децата от предучилищна и училищна възраст, следва да представя елементи от културната идентичност на децата, за да може да се развие като предпоставка за включване на деца от различни етноси и националности. Майчиният език не трябва да се забранява, а да се използва като база за обучение на официалния език, тъй като е доказано, че през първите години от живота на детето това има положителен ефект. Така, чрез използването на подходящи технологии на педагогическо взаимодействие, до голяма степен се обезпечават културната приемственост между поколенията и подготовката на децата да изпълняват различни социални, а по-късно и професионални роли.

Включването в обща образователна среда на деца и ученици с ментални, физически и сензорни затруднения изисква и специфични *помощни средства*, които им помагат да извършват ежедневни дейности и да решават учебни задачи. Помощните средства и технологии могат да бъдат от решаващо значение за приобщаването и на деца, невладеещи или слабо владеещи официалния език.

Сътрудничество със семейството и общността

Приобщаващото образование е немислимо без създаването и укрепването на двупосочни устойчиви *връзки на образователната институция и семейството* на основата на общия интерес за развитието на детето. Известно е, че на много семейства се налага да сменят училище или населено място, за да избегнат изключването, което понякога се основава на остарели правни документи, стратегии, нагласи и предразсъдъци, в основата на което е липса на ресурси и невъзможност за достъп.

Родителите са били и продължават да бъдат важна *движеща сила за приобщаващото образование*. Тяхното мнение следва да се зачита и уважава, тъй като те най-добре познават децата си и най-много искат децата им да бъдат приети от педагогическите специалисти и от връстниците си, да имат приятели и да водят нормален живот. Те имат право да бъдат

информирани, да участват активно, да присъстват, винаги да знаят какво се случва с техните деца в детската градина и в училището и когато е необходимо, заедно с учителя да оказват подкрепа на нуждаещите се деца. В този план логично се налага изискването между родителите и педагогическите специалисти да има позитивни отношения, защото ефективно партньорство се случва, когато има *сътрудничество, комуникация* и най-вече *доверие* между родители и професионалисти.

Най-добрите резултати в приобщаващото образование се постигат, когато семейството, образователната институция и обществеността работят заедно. Това без съмнение налага активно участие и на *общността*, защото тя създава най-общия контекст, в който живеят и учат децата. Приобщаването на всяко дете е в силна зависимост от всички хора, които живеят и работят в административния район, в който се намира образователната институция. Ценностите на семействата, обществените лидери и други членове на общността са важни за приобщаване на всички деца в образованието и за успеха им. Общността е най-добрият сътрудник при включване първо в образованието и впоследствие – в обществото. Ето защо насърчаването на взаимно поддържащи връзки между училищата и общностите е ценен ресурс за утвърждаване на приобщаващото образование.

От особена важност е между образователните институции, семействата и общностите да се приеме и утвърждава принципът на партньорство, да се подобри сътрудничеството между тях и да се разшири обхватът на участниците и дейностите, насочени към популяризиране на идеите на приобщаващото образование като адекватен отговор на правата на децата, ликвидиране на дискриминацията и изключването. В този план е наложително достъпът до качествено образование да се основава на пълна съгласуваност между нормативна уредба и реална политика, между науката и практиката.

Настъпващите промени в българското образование постепенно и неизбежно налагат то да се ориентира към внедряване на идеята за приобщаване на теоретично и на практическо ниво. На настоящия етап това е свързано с активна иновационна дейност, чрез която, в дух на *сътрудничество и партньорство между всички участници* и фактори в културно-образователното пространство, да се осигури успешното приобщаване на всички деца в обща образователна среда.

Във връзка с това приобщаващото образование разкрива ново поле в областта на научните изследвания, които следва да са мултидисциплинарни и да обхващат цялата гама от науки за човека, за да се постигне по-пълно разбиране на ключови въпроси и политики. Въз основа на

съществуващата база от знания да се разработят стратегии за научни изследвания, да се разкрият възможности за по-добра координация.

Приобщаващото образование е огромна финансова и логистична задача, чието решаване трябва да бъде предприето в контекста на голяма бедност сред една трета от населението. Адекватно финансирано в перспективата на човешките права, приобщаващото образование се занимава с общите цели за намаляване и преодоляване на изключването и спазване на човешките и гражданските права за образование поне на елементарно ниво, както и подобряване на достъпа, участието, ученето и успеха в качествено основно образование за всички.

Проблемът за приобщаващото образование се разглежда в широк контекст от документи и инициативи, базирани върху идеята за човешките права и образование за всички, чрез които се цели да се гарантира достъп до качествено образование за всички деца в обща образователна среда. Но приобщаването предполага много по-широка интерпретация на образование за всички, което да отговори на разнородния спектър от потребности на различните ученици.

В обществата, възприели принципите за свобода и достоен живот, се осъзнава, че хората са различни, но са равни пред законите на живота и никой не трябва да накърнява чуждото достойнство. Образователната стратегия за справяне с всички бариери и пречки пред образованието на всички се назовава „приобщаващо образование“. То е насочено към всички групи деца, застрашени от изключване – жертви на насилие, работещи деца, деца – имигранти и емигранти, деца – бежанци, деца номади, деца от етнически и религиозни малцинства, разселени деца, деца от зони на конфликти, безпризорни деца, деца от бедни семейства, деца – сираци, хронично болни, деца, инфектирани с вируси на трудно лечими болести.

Приобщаващото образование е насочено към премахване на всички бариери за учене и участие на всички деца от уязвими групи и предпазването им от изключване и маргинализация.

Спецификата на приобщаващото образование налага прилагането на новаторска политика, критично осмисляне на постигнатото и творческо използване на добрите практики за развитие на човека, за утвърждаване на неговото достойнство.

Приобщаващото образование е отговор на мечтите на много хора, то е свързано с надеждите за социално и културно обновяване, за нова посока в развитието на обществените отношения, в която чрез образование да се постигне пълно осмисляне на живота на всички хора и ук-

репване на вярата, че „децата, които учат заедно, се научават и да живеят заедно“, да виждат и да ценят различието.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Всеобща декларация на ЮНЕСКО за културното многообразие* – 2 ноември 2001.
2. *Выготский, Л. С.* Коллектив как фактор развития деффективного ребенка. // Собр. соч. в 6 т. М., 1983.
3. *ДА ПОДОБРИМ УЧЕНОТО И УЧАСТИЕТО В УЧИЛИЩАТА* „Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище“: Тони Бут и Мел Ейнскоу, автори на английската версия. Редакция за целите на ЦИПО – Марк Воън. ЦИПО – Център за изследване на приобщаващото образование.
4. *Дугин, А.* Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли. М., 2009.
5. *Индекс за приобщаване – ръководство за управление на приобщаващите процеси в училище.* Публикуван през март 2000 г. Второто преработено издание е публикувано през септември 2002 г. Препечатка – декември 2002 г. ©Авторски права за цял свят CSIE Ltd, ISBN 1 872001 18 1. Дизайн: Сюзън Кларк за Expression, IP23 8НН.
6. *Митчел, Д.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. // Использование научно обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве. Главы из книги. (Пер. Аникеев, И. С., Борисова, Н. В. М., 2009, стр. 15.)
7. *ПРИБОЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ: ОЩЕ КОЛКО НИ ОСТАВА?* ДОКЛАД С ПРЕПОРЪКИ на „Спасете децата – Обединено кралство“, София, 2006, с. 5.
8. *Проект на Закон за предучилищното и училищното образование – РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ, НАРОДНО СЪБРАНИЕ* – <http://parliament.bg/bills/41/202-01-20.pdf>
9. *Прочухаева, М. М., Самсонова, Е. В.* Инклюзивное образование. Выпуск 4. П Метод. Рекомендации по организации инклюзивного процесса в детском саду. Центр „Школьная книга“, М., 2010.
10. *Рекомендации по инклюзии: Обеспечение доступа к образованию для всех.* Издано в 2005 году Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP Составлено и отпечатано ЮНЕСКО, © UNESCO 2005.

11. *Стъбс, С.* Приобщаващо образование. Когато ресурсите не достигат. Co-ordinator@iddc.org.uk / юли, 2002.
12. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7 – 10 June 1994. UNESCO and Ministry of Education and Science, Spain, 1994.
13. WCEFA. World Declaration on Education for All, Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All, 1990.
14. UNESCO, ‘Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative’, Paris.
15. UNESCO, 2005; World Bank, ‘From Schooling Access to Learning Outcomes – An Unfinished Agenda’, Washington D. C., World Bank, 2006.
16. Children still battling to go to school, Education for All Global Monitoring Report, Policy Paper 10, July 2013, c/o UNESCO.
17. Education for All is affordable – by 2015 and beyond, Education for All Global Monitoring Report, Policy Paper 06, February 2013.
18. <http://www.devedu.eu/index.php?lang=bg&p=41>
19. <http://www.devedu.eu/index.php?lang=bg&p=2>
20. <http://www.unesco.org/education>.

ПРИБОЩАВАНЕ НА ДЕЦАТА И УЧЕНИЦИТЕ ОТ ДИГИТАЛНОТО ПОКОЛЕНИЕ КЪМ СВЕТА НА КНИГИТЕ

Румяна Димитрова Танкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Резюме: В настоящата разработка се анализират причините за неуспех в методическата работа за приобщаване на учениците към света на книгите и въз основа на тях се очертава профил на обучение, стимулиращо изграждането на детето като читател. Предлаганият модел на методическа работа е ориентиран към потребностите на съвременните деца и ученици от дигиталното поколение и е свързан със системна и целенасочена работа, която започва от ранното детство и продължава до края на началното училище. Очакваният резултат е за всяко дете да се намери път, по който то да се приобщи към света на книгите.

В съвременното обществено пространство все по-настойчиво се налага твърдението, че младите хора са се отдалечили от книгата и че много малко от тях се отнасят към нея като към ценност. Към това се добавят и редицата национални и международни проучвания на четивната грамотност, които поставят българските ученици на едно от последните места в света – например резултатите от изследването PISA [1, с. 149]. Това без съмнение е тревожно явление, тъй като книгата е главното средство по пътя към знанието. Добрият читател е правописно грамотен, без да е нужно да изучава правила и да се упражнява чрез диктовки, тъй като при четенето на книги той непреднамерено запомня правописните особености на думите и не само че не ги греша при писане, но и дори не се замисля върху техния правопис. При редовно четене на книги се обогатява лексикалният запас, възприемат се образци на добре структурирани изречения и текст, което безспорно е условие за ефективно участие в речева комуникация. При срещата с художествената литература се развива и естетическият вкус [3, с. 137 – 139]. Добрите читатели натрупват опит не само за задълбочено художествено възприемане на литературни творби, но и ориентация в нравствено-етичните обществени норми. Научнопознавателните четива пък разширяват знанията за света. Ако ученик в начална училищна възраст придобие читателска самостоятелност и педагогът насочва неговите читателски интереси с оглед на очакваните резултати в края на обучението, то този ученик би бил напълно успешен дори и само чрез самостоятелна подготовка, без да пребивава в училище. Това е „вълшебната пръчица“, която ще направи работата на учителите

ефективна. Защо тогава те не се възползват от нея? Какво би трябвало да направят, за да може да се отстрани драстичното противоречие между това колко голямо е значението на книгите за общото развитие на личността, и това колко рязко намалява интересът на младите хора към тях? В търсене на отговори на този въпрос се оформя и **целта на настоящата разработка** – да се предложи модел на методическа работа за приобщаване на детето към книгата, който е алтернативен на сегашните реалности в детските учебни заведения и в началното училище.

Концепцията на модела е изградена върху следните основни тези:

➤ *Пълен синхрон между педагози и родители при изграждането на читателска активност у детето.* Без съмнение всяко дете следва модела, изграден в семейството, но пък родителите също трябва да бъдат насърчавани към силно подчертана родителска подкрепа на детските дейности с книгата, тъй като в научното изследване на П. Цоков е установено, че изграждането на компетентности у детето и „...нарастването на асертивните нагласи в междуличностните отношения намалява стойностите на личностните дименсии стеснителност и зависимост, изявени в тях“ [4, с. 197], което от своя страна повишава социалната самоувереност на детето. Родителите следва да бъдат упътвани и в това как да създават и поддържат у детето си читателски интереси и самостоятелност. Ето защо ролята на педагога е да взаимодейства с тях и да осигури единство между своите и техните действия, за да могат заедно да очертаят пътя, по който детето да навлезе в света на книгите и да се чувства добре сред тях.

➤ *Ориентация към потребностите и нагласите на децата от дигиталното поколение.* Повечето учители се чувстват безпомощни да приобщат децата към света на книгите и търсят оправдания в това, че съвременните деца предпочитат компютрите пред книгите. Това твърдение е неприемливо, тъй като дигиталните средства (компютри, таблети, айфони) предоставят многобройни възможности за действия с книги – не само за четене на електронни детски книги, но и за създаване и публикуване на собствени книжки. Неоснователно е и становището, че взирането в екрана уврежда зрението на децата, защото за целта са създадени така наречените „електронни четци“, тоест вид таблети, чийто екран няма собствена светлина и четенето на електронни книги чрез него наподобява изцяло четенето на хартиена книга, включително и с издаване на звук при прелистването на страниците. Многообразието от безплатни електронни библиотеки осигурява широк достъп до богато илюстрирани детски книги, които невинаги са на разположение в детските отдели на обществените библиотеки. Освен това до тях се достига без никакви уси-

лия, защото почти всяко съвременно дете притежава дигитално средство, а интернет връзка има във всяка точка на света. Проблемът е в това, че по-голямата част от учителите не познават този богат ресурс и самите те не си служат с него. Да, детето от съвременното дигитално поколение няма как да не предпочита електронните източници на информация, защото те са белег на нашето настояще и бъдеще. Въпросът е в това да не оставим този процес да протича хаотично, а да приемем, че дигитализацията е неизбежна. Вместо да ѝ се противопоставяме, следва да опознаем новия свят на съвременното дете и да намерим възможности да отклоним вниманието му от електронните игри с опасности за неговото психично здраве и да го насочим към образователни игри, част от които са свързани със света на книгите.

➤ *Промяна в образователната парадигма.* Тази промяна следва да отрази процеса на стимулиране на читателски интерес у детето като единен за предучилищната и началната училищна възраст. Засега липсва синхрон в усилията на детските и началните учители. Детските учители смятат, че е рано за децата да навлизат в света на книгите, затова съсредоточават своите усилия главно към художественото възприемане на отделни литературни произведения. Началните учители пък смятат, че е достатъчно да провеждат регламентирани уроци по извънкласно четене в първи – четвърти клас. За съжаление, повечето от тези уроци протичат като уроци по четене, а не като уроци за книгите. Формалното отношение към организацията им в много от случаите има обратен ефект – ученикът приема книгата като учебно средство, а не като възможност за приятни занимания. Ето защо той пристъпва към четенето на книгите от препоръчителния списък като към учебна дейност, много често съпроводена с досада и неприязън. Това е и една от причините още с първите години той да приеме четенето на книги като задължение, което изпълнява само когато е под контрола на възрастните. Такова отношение към книгата е пагубно, защото, вместо да изгради децата като читатели, то много често ги отблъсква от книгата и е една от основните причини за липсата на читателска активност и самостоятелност.

➤ *Играта като основа на дейностите с книгата.* Предлаганата дидактическа технология е ориентирана към игри с книги и по повод на книги. Игровата дейност с книги трябва да бъде водеща не само в предучилищната, но и в началната училищна възраст. Игровият характер следва да се запази и в по-горните класове, за да може ученикът да приема книгата и като средство за забавление, а не само като средство за учене.

➤ *Навлизане в света на книгите чрез силните страни на личността.* В ранните етапи на оформянето на детето като читател следва да се

разкритият силните страни в интелектуалния му потенциал, за да може то да навлезе в света на книгите, включвайки се в дейности, съобразени с неговите заложби. Интелектуалният профил на децата може да се определи върху основата на теорията на Хауърд Гарднър за множеството интелигентности, които включват лингвистична, логико-математическа, визуално-пространствена, телесно-кинестетична, ритмично-музикална, междуличностна и вътрешноличностна [3, с. 19 – 31].

➤ *Създаване на книжно обкръжение още в ранното детство.* Детската книга би следвало да се превърне в една от любимите играчки на малкото дете. Ето защо в процеса на приобщаване на детето към книгите следва да участват и възпитателите в детските учебни заведения до 3-годишна възраст на децата. В съвременната психолингвистична литература вече е доказан като неоспорим факт големият интелектуален потенциал на децата от тази възраст. За съжаление обаче, този потенциал не се развива. Обикновено се смята, че книгата е свързана с четене и че тя следва да бъде на вниманието на детето чак когато то придобие необходимите четивни умения. Така се пропуска изключително важен период, през който детето може да се приучи да се забавлява с книжки играчки, което е първата негова важна стъпка в света на книгите.

Всичко това налага да се изгради система за приобщаване на детето към книгите, която да обхваща целия период на предучилищната възраст и която да има своето естествено продължение в началното училище. В тази система условно могат да се обособят три етапа – етап на зараждане на интерес към книгата; етап на стимулиране на интерес у детето към книгата и етап на овладяване на начални умения за ориентация в света на книгите. Разбира се, възрастовата граница при тези етапи е твърде условна. Всяко дете се развива със собствен темп и това зависи не само от общото му интелектуално развитие, но и от неговата социокултурна среда.

Етапът на зараждане на интерес към книгата се отнася до първите три години от живота на детето. Няма съвременно дете, което поне веднъж да не се е заровило в книги от домашната библиотека на семейството си. Разбира се, то не знае за какво служат те, но по свой начин иска да ги опознае, така както изучава всичко, което го заобикаля. Действията му с тези книги са характерни за възрастта. Най-често то ги хвърля на пода, стъпва по тях, реди ги, както нарежда другите свои играчки, като при това много често ги и поврежда. Особено активни стават игрите с тези интересни за него предмети, когато реакцията на родителите му е веднага да подредят книгите отново на рафта. Получава се нова и забавна игра за детето – възрастните непрекъснато

редят книгите, а то отново ги разпилява и се радва на успеха си. В тази ситуация поведението на повечето родители е еднозначно – за да съхранят книгите си, те ги подреждат на място, което е недостъпно за детето. По този начин го лишават от първата му среща с това чудо, измислено от човека, за да предава на поколенията своите знания и опит. Нормално е възрастните да решат, че за детето е рано да се занимава с техните книги. Въпросът е как да направят така, че да не прекъсват играта му с книгите и по този начин да съхранят неговия първоначален интерес към тях. Най-лесното решение е да поставят на същия рафт няколко книжки играчки за бебета, които са направени от плат, гума или други естествени материали. Това ще внесе голямо разнообразие в играта на детето с тях. То не само ще ги разхвърля и пренарежда по пода, без да ги повреди, но и ще има още много и различни занимания с тях, в резултат на които се развиват неговите сетива: зрението – чрез многоцветните панорамни илюстрации, в които то се заглежда; слухът – чрез разгръщането на шумящите страници с вградени звукови ефекти в тях; осезанието – чрез опипването на техните щанцовани елементи, които им придават релефен вид. Добре е тези книжки да заобикалят детето в неговото ежедневие – книжки от твърд картон в детското му легло, гумени книжки по време на къпането в банята, книжки дрънкалки, говорещи и пеещи книжки в къта за игра у дома и в детското заведение, което посещава детето. Така сред многото играчки, с които се забавляват децата, ще бъдат и детските книжки.

Да, книжките са хубави играчки, но с тях се играе по-трудно. Затова от възрастните се очаква в съвместни игри с детето да го научат как да се забавлява с книгите. Това следва да е ангажимент както на родителите, така и на възпитателите и учителите в детските заведения за предучилищна възраст. Нужно е единство и последователност в техните действия, ако желаят да дадат добър старт в живота на детето.

Първото условие за успех е създаването на книжна среда около детето както вкъщи, така и в детското заведение, което то посещава. В тази среда е необходимо да има различни видове книжки играчки. Първоначално те са сред всички останали играчки, които са на разположение на децата. Педагогът не насочва вниманието към тях и не използва никакви външни стимули, за да провокира детския интерес към тези книжки. Целта е детето само да прояви любопитство към този нов за него предмет и да се опита да го опознае по свой начин. Педагогът се отзовава само в случаите, когато детето го помоли, като при това внимава да не прояви дидактизъм или някаква друга форма на вмешателство. Той само следи кои от децата се насочват към книжки играч-

ки, коя от тях избира конкретното дете, колко често прибягва до нея, с каква продължителност се занимава самостоятелно с нея, как действа с нея, проявява ли постоянство към тази книжка, или я заменя с друга, каква е другата книжка по вид и т.н. Това му дава първоначална информация относно първите прояви на интерес у детето към книгата като играчка, като от значение е и към кой вид книжки се насочва то. Той непрекъснато съгласува тези данни и с родителите, за да доуточнява своите наблюдения. По този начин се оформя една първоначална визия относно нагласите на конкретното дете към книжното му обкръжение – колко устойчиво е неговото любопитство към книжките и с кои от предоставените му видове предпочита да играе.

Постепенно възпитателят би следвало да се опитва чрез дискретна намеса да разшири групата деца, проявили любопитство към книжките. Изключително важно е обаче това да стане по незабележим начин – например да седне на пода до децата по време на свободните им занимания и да демонстрира забавление с някои от озвучените книжки. Издаваните от тях звуци или мелодии биха привлекли вниманието на децата, при което някои от тях биха се заинтригували от тези книжки като възможни играчки. Педагогическото изискване обаче е да няма елементи на задължителност. Ролята на педагога е да предложи, но не и да настоява, да провокира любопитство, но не и да го налага.

Етапът на стимулиране на интерес у детето към книгата е свързан с организацията на дейностите в детската градина. На този етап детският учител продължава да поддържа учебна среда, в която наред с останалите образователни игри присъстват и книжките играчки. Когато се убеди, че няколко от децата показват предпочитания към игри с предоставените им книжки, той може да пристъпи към следващата стъпка – да отдели книжките в самостоятелна група играчки в детския кът, като ги постави в нисък шкаф с атрактивна форма (например къщичка на два етажас с разделения, които имитират стаи и които са различни по размер, цвят и форма). Това всъщност е първата импровизирана детска библиотека. В началото учителят е в ролята на наблюдател, за да изчака и регистрира първоначалните детски реакции. Той следи как се е отразила тази промяна на децата – любители на книжки играчки: дали те успяват да открият своите книжки в новата обстановка; дали новите обстоятелства изменят тяхното отношение към книжките играчки; какво е детското поведение при опознаването на тази нова част от техния детски кът и т.н. Постепенно той се включва в позицията на фасилитатор, който е в готовност да откликне на желанията на децата, които са в група пред „къщичката с книжки“. Шкафът дава

възможност за нови игри на децата, при които те пренареждат познатите им вече книжки в отделните „стаи“, като ги сортират по различни признаци. Това създава условия за прояви на логико-математическа и пространствена интелигентност. Новите игри може да са свързани със съвместна дейност за откриване на някои математически зависимости, свързани с разпределяне на книгите по тяхната големина (кои от книжките ще поставим в голямата стая, а кои – в малката), с откриване на количествени съотношения (например: ако всяко дете постави по една книжка в къщичката, книжките в нея ще са толкова, колкото са децата) и т.н. Постепенно, съобразно с етапа на когнитивно развитие на децата от групата, може да се премине и към разпределяне по признаци, специфични за книгите – например разпределянето им по формат (обикновени книжки и книжки с изскачащи елементи), по допълнителни елементи (обикновени, пеещи или говорещи) и т.н.

Особено внимание следва да се обърне на работата с книжките в учебната зала, когато децата са *в подготвителна за училище група*. Тогава е редно да се премине към разпределение на книжките от класната библиотека и по тематика – например да се подредят в отделни стаи на къщичката книгите за животни и книгите за растения или да се разделят книгите с приказки от всички останали книги и т.н.

В подготвителната група може да се включат и дейности, свързани с първоначална ориентация относно най-характерните елементи на книгата – страница, текст и илюстрация. Разбира се, не става въпрос за въвеждане на понятия и термини, а за игри, чрез които децата да натрупат собствени преживявания и опит, свързани с тези елементи.

По отношение на страниците на книгата добре е да се използват игрите с кубчета по сюжети на познати приказки. Обикновено това са девет кубчета, с които могат да се наредят шест картинки. Към кубчетата има и малка книжка, съдържаща тези картинки с кратък текст по тях. Учителят разгръща всяка от страниците, чете, разказва и обяснява историята към конкретната илюстрация, а после заедно с децата подреждат кубчетата така, че да получат същото изображение. Ако по-голямата част от децата в групата изявят желание да участват в играта с кубчета, добре е учителят да използва няколко комплекта и да организира децата в екипи, като всеки екип подрежда една от картинките в книжката. В тази дейност се очаква да се включат деца с водеща телесно-кинестетична интелигентност, които разчитат на своите двигателни умения. За децата, които не проявяват интерес към тази дейност, учителят подготвя други занимания, които са приятни за тях. За целта той предварително е организирал няколко работни къта, осигуряващи раз-

лични дейности – например кърт с пъзели по страници от книжка с харесвана от тях приказка (за децата с водеща визуално-пространствена интелигентност), кърт с детски музикални инструменти, в който децата биха могли да си измислят песен по своя любима приказка (за децата с водеща ритмично-музикална интелигентност), кърт с разпилени странички от детска книжка с позната приказка, които децата да нареждат в последователност (за децата с логико-математическа интелигентност) и т.н. По този начин всички деца ще работят по една и съща тема, свързана с книгата и нейните страници, но по различен начин в зависимост от своите лични предпочитания и силните си страни. При тези дейности децата многократно чуват от своя учител думата „страница“ и така интуитивно се ориентират в нейното значение.

По отношение на илюстрациите като елемент на книгата подходящо е да се използват книжки с вграден звуков панел – например книжки, чийто панел се състои от бутони за звуците, които издават животните от книжката. При докосването на всеки от бутоните тези звуци се активират. Всяко дете, проявило интерес към дейности с книжката, избира един от бутоните, назовава съответното животно, възпроизвежда неговия „глас“, а учителят го подканя да намери страницата с илюстрацията на съответното животно. За децата, които не са се включили в тази група, учителят е подготвил предварително други подобни занимания – той им е осигурил възможности да рисуват герои от приказки, да оцветяват готови илюстрации в книжки за оцветяване на приказки, да залепват стикери като елементи на илюстрации в детска книжка, да запълват с цветове детайли от изображения във виртуални книжки за деца, като Kea Coloring Book, The MagicBook и др. При тези дейности наред с думата „страница“ децата често чуват от учителя си и думата „илюстрация“ и стигат до разбирането, че това са „картинките в една книжка“.

По отношение на текстовете не може да се очаква, че децата в подготвителната група могат да четат. Ето защо на този етап е подходящо да се използва така нареченото „четене – разглеждане на книга“. При него възрастният заедно с детето разгръща страниците на детска книга и чете написаното, като плъзга пръст по редовете на текста. Разбира се, книжките трябва да се подбират така, че текстът да е в минимален обем и да е забавен за детето. При няколко подобни „прочита“ на една и съща книжка много от децата запомнят текста и подражават на възрастния, като „четат“, тоест като възпроизвеждат чутото и имитират движенията с плъзгане на пръста по текста на страницата. Това квазичетене е един от първите опити на детето да навлезе в писмената действо-

телност, която го заобикаля. В случая целта не е детето да се учи да чете, а да преоткрие за себе си един от отговорите на въпроса „Защо ми е да мога да чета?“, тоест да осмисли четенето като средство да опознае света извън непосредствено заобикалящата го среда.

Препоръчително е и използването на детски книжки с една дума на страница – например дума, назоваваща обект, изобразен чрез сюжетна илюстрация, в която той е герой. В този случай детето запомня думата и всеки следващ път, когато я види, ще може да я свърже със съответния обект. Така то ще натрупа запас от няколко думи, които разпознава. Това е един от начините детето неусетно да се научи да чете по думи, което ще му е от голяма полза при овладяване на четенето в училище.

При заниманията с книги в подготвителната група учителят би трябвало да наблюдава внимателно всички деца, да си води бележки относно дейностите, в които конкретното дете желае да се включва, и относно неговото поведение при действията с книжки. Своите наблюдения той следва да коментира с родителите, да им препоръчва да се занимават със своите деца по подобен начин и въщи, за да има пълно единодействие между двете страни в образователния процес при малкото дете. Добре е на родителите да се предложи да оформят в дома си детска библиотека с книжки, които самото дете е избрало. Препоръчително е тази библиотека да наподобява „къщата на книгите“, която е в учебната зала на децата. Картонена къща може и да се закупи, тъй като е на разположение в книжарниците, но по-добре е да се изработи от родителите и детето, тъй като по този начин то ще ги почувства като свои съмишленици и спътници по пътя към книгата.

В края на подготвителната група не е нужно детето да има конкретни знания за книгата и умения за работа с нея. Достатъчно е да е натрупало опит в различни занимания с книжки и да има положителни преживявания, свързани с книжките. Най-важният критерий за успех е желанието на детето да се забавлява с книгите и да е готово за следващи игри с тях.

Целесъобразно е учителят да описва своите наблюдения за всяко дете, да ги доуточнява в коментар с родителите му, за да може в края на подготвителната група да разполага с база от конкретни данни относно общото развитие на всяко дете от групата. Без съмнение важна съставна част от тази своеобразна карта на детското развитие следва да бъдат и проявите на интерес към детската книга, които учителят е регистрирал по време на заниманията в импровизираната библиотека на групата. Тази информация следва да се предостави на началния учител, за да може той да продължи дейностите и да ги доразвие в посока към изграждане на детето като бъдещ читател на книги.

Етапът на овладяване на начални умения за ориентация в света на книгите започва в началното училище, но той може да продължи и през следващите години от обучението на детето.

В първи клас работата с книгите следва да е подчинена на основните цели на ограмотвяването – усвояване на буквите и техните звукове. Разбира се, има голямо разнообразие от детски книжки, свързани с писане и оцветяване на букви и на думи с тях. Въпросът е тези книжки да бъдат на разположение на първокласника и ако той не се заинтригува от тях, да се търсят други възможни решения, чрез които да се стимулира интерес у детето към детската книга. Най-важното условие е първокласникът да не приеме книгата като част от ученето. За него тя трябва да продължи да бъде източник на забавление. Ето защо за децата от тази възраст наред с традиционните книжки с букви следва да се осигурят и други книжки, които са с елементи на игра. Със занимателен характер са например книгите, разрязани на две части – в първата част на всяка отделна страница има по една буква, а във втората част на страниците са написани думи, които съдържат тази буква и които са представени със съответните им изображения. Детето превърта страниците на всяка от двете части, докато попадне на двойка страници, които си съответстват. Привлекателни за първокласниците са и „магическите книжки“, които дават възможност на детето не само да изпълни няколко занимателни задачи, но и да провери своето решение с помощта на „умна писалка“ или „умно фенерче“, които светват само при правилен отговор. Изключително атрактивни и в помощ на четенето са и книжките с вграден аудиозапис на текста от съответната страница – при тях детето, срещнало затруднение при четенето, може да чуе написаното. Към това се добавят и „говорещите букварчета“, при които към всяка от буквите има бутон, чрез който могат да се чуят стихотворения или песни за тази буква. Приятни занимания за първокласниците са и така наречените „умни книжки“, при които детето, разглеждайки страницата, чува въпроси, на които отговаря с натискане на бутон. Има и книжки с детски смартфон, чрез който читателят може да получава съобщения от героите в историята. В нашето съвремие съществува голямо разнообразие от интерактивни книжки, които освен четенето осигуряват и допълнителни забавления за малкия читател. Важното е обаче тези книжки да бъдат част от учебните ресурси в класната стая на първокласниците. Това не само ще им помогне да напреднат с четенето, но и ще поддържа у тях интерес към книгите, желание да ги разглеждат и стремеж да ги прочетат.

Във втори клас книжките с вградени аудиоелементи постепенно би трябвало да отстъпят място на обикновените книжки. Оформя се класна

библиотека, съобразена с четивните умения и читателските интереси на учениците от конкретния клас. Книгите следва да бъдат подбрани така, че да задържат вниманието на второкласниците – с богат илюстративен материал, с кратки и достъпни за четене текстове, с многообразие на теми и жанрове. Препоръчително е в класната библиотека да преобладават сборници с гатанки или басни, тъй като те са самостоятелни текстове, което позволява четенето им да е и с прекъсвания във времето. Добре е на вниманието на второкласниците да бъдат и детски енциклопедии от типа „Знаете ли, че...“, в които без излишна фактология се дават отговори на въпроси, интересни и важни за живота на детето. Ако учениците предпочитат приказките, следва да им се препоръчват не сборници с приказки, а книжки с една приказка, която е разгърната с кратки откъси от текста на фона на богато илюстрирани страници. Разбира се, добре е да има и книжки с по-висока степен на четивна трудност, от които биха се заинтригували най-добрите читатели. Класната библиотека непрекъснато следва да се обогатява с книжки, предоставени от училището или от родителите. Целесъобразно е тя да бъде в къта за отдих на учениците. Целта е, когато детето се разположи за почивка, да има възможност да прегледа по свой избор някоя от книжките и ако реши, да я разгледа или да се зачете в нея. Всеки ученик има правото да вземе и книга за четене къщи. Разбира се, очакваният краен резултат в дългосрочен план е кътът да се оформи като място за почивка чрез занимания с книги, а читателският кръг от децата от класа непрекъснато да се разширява. Достигането до този резултат обаче е дълъг път, свързан с продължителна и системна методическа работа. Ролята на учителя е не само да се грижи за многообразието от книги в класа, но и да наблюдава поведението на всеки от учениците, като отбелязва за всеки от тях колко често разглежда книги от класната библиотека, към кои от тях се насочва, в кои от тях се зачита, взема ли книжки за четене у дома, прочита ли ги докрай и т.н. Тези наблюдения дават възможност на педагога да очертае профила на ученика като читател – кои жанрове предпочита, коя тематика го привлича, доколко са устойчиви неговите читателски интереси, в каква степен проявява читателска самостоятелност и т.н. В зависимост от това е и организацията на уроците по извънкласно четене. При традиционното обучение тези уроци се провеждат с опора на читанките, в които са предложени теми и книги от детската класическа литература. Това обаче не е добър модел на работа, тъй като при него не се отчитат индивидуалните нагласи и читателски способности при конкретните ученици от класа. Ето защо е целесъобразно тези уроци да бъдат свързани с онези книги от класната библиотека, към които децата от конкретния клас проявяват

интерес. Така уроците няма да протичат формално, а ще се превърнат в своеобразно литературно общуване между читатели по повод на прочетени от тях книги от класната библиотека.

Учителят би трябвало да е особено внимателен с децата, които не извяват никакво желание да се възползват от класната библиотека.

Ако тези деца предпочитат да използват дигитални средства и имат опит и желание за работа с компютър, таблет или айфон, учителят следва да ги насочи към детски онлайн библиотеки, в които да намерят книгите, които се обсъждат в класа. Това дава възможност в уроците по извънкласно четене да се сравняват хартиеният и дигиталният носител на една и съща книга. Целесъобразно е да се препоръча на тези ученици да направят например мултимедийна презентация на книгата, която предстои да се обсъжда. Тази презентация няма как да затрудни дигитално ориентираното дете, тъй като то разполага с електронен вариант на книгата. Най-често се ползват файлове с разширение txt, които позволяват свободно манипулиране с текста и илюстрациите на книгата. Създаването на презентация на книга е изключително полезна форма на методическа работа за стимулиране на читателската самостоятелност. Това е от голяма полза за самия презентатор, тъй като той трябва да направи подборно четене на книгата и да избере най-интересните моменти от нея, с което да привлече вниманието на своята аудитория. Обработвайки информацията, той следва да подбере и подходящите илюстрации от книгата, с които да онагледя материала, който представя. Така той натрупва не само читателски опит, но и умения да препоръчва книга със средствата на мултимедията, което е изключително полезно и за останалите ученици от класа. Тези от тях, които не са прочели книгата, ще придобият представа за нея и е възможно презентацията да ги заинтригува, да се впечатлят, да потърсят книгата и евентуално да я прочетат. Онези от учениците, които са прочели книгата на хартия, ще видят различна гледна точка, представена чрез други средства, което ще обогати тяхната читателска култура. Всичко това значително разширява възможностите за по-пълноценно навлизане на учениците в света на книгите.

Най-последователна и най-системна следва да бъде работата с учениците, които не показват интерес нито към книгите от класната библиотека, нито към електронни книги от интернет пространството. Те непрекъснато трябва да са на вниманието на учителя, да им се предлага нова и разнообразна литература от различни жанрове и с различна проблематика, за да може и те да попаднат на книга, която представлява интерес за тях. От голяма важност е тези деца да общуват със свои

съученици, които обичат заниманията с книги. Особено ефективна би била работата с тях, ако в уроците по извънкласно четене те се включват в екипи с ученици, които вече са изградени като млади читатели. По този начин децата, които са безразлични към книжния свят, ще попаднат под влиянието на свои връстници, които обичат книгите, и това взаимодействие също ще провокира интерес към четенето и търсенето на книги.

В трети и в четвърти клас наред с четенето и разглеждането на книги е добре да се премине и към дейности за съставяне на собствени книжки. Това не е необичайна практика за българското училище. Има начални учители, които включват своите ученици в подобни проекти, но става дума по-скоро за единични решения, а не утвърдена и строго подредена система на методическа работа. Тази идея следва да се разгърне в цялостна дидактическа технология, която представя книгата като художественотворчески продукт на множество дейности. Целта е ученикът да се преживее като създател на книги от различни позиции – и като автор на текст, и като илюстратор, и като редактор, и като съставител на книга. Конструирайки книги от различни позиции, ученикът натрупва собствен опит и преживявания и върху тази основа осъзнава основните елементи на книгата и техните функции. Когато прави кориците на своя книжка, ученикът мисли не само за това, че те трябва да са здрави, за да съхранят целостта на страниците, но и да са красиво оформени, за да привлекат вниманието на читателите. Когато оформя съдържанието на своя книжка, той разбира, че това е нужно, за да може нейният читател бързо и лесно да се ориентира в страниците. Когато се стреми да спечели интереса на потенциалните читатели, той пише кратък текст, адресиран към тях, и така разбира защо в книгите има предговор. По този начин при създаването на собствени книги детето придобива компетентности на добър читател, който пристъпва към книгите с оглед на конкретна цел; който е в състояние бързо да прегледа множество възможни книги и точно да прецени коя от тях е най-подходяща; който може самостоятелно да прочете книга или части от книга, за да удовлетвори целта, която си е поставил.

Дейностите за създаване на собствени книжки обикновено се осъществяват чрез дидактически материали, които учителят подготвя от хартия. Наред с това обаче е добре да се даде възможност на учениците да изработват своите книжки и в електронен вариант, ако те го предпочитат. За целта може да се използват различни програми, които предоставят подобни възможности. Най-популярни и най-достъпни са програми, които са специално предназначени за съставяне на книжки

от деца и затова са с много опростено меню, а в същото време са многофункционални. С особена практична стойност е програмата „Създател на книги“ (Book Creator). Тя е с ефектен интерфейс и се усвоява лесно. Първата стъпка, която предлага програмата, е чрез клавиатурата детето да напише заглавието на книжката си и своето име като неин автор. По този начин тази книжка се запазва като файл в библиотеката от електронни книги, които детето създава чрез програмата. Следващата стъпка е то да избере формат на книгата си – квадратен, вертикален правоъгълник или хоризонтален правоъгълник. Следва изготвянето на кориците и страниците. Те се явяват на екрана на таблета заедно с бутон „добавяне“, който е под формата на кръстче. С този бутон се отваря меню, което съдържа всички възможни действия, чрез които се оформят кориците и страниците на книгата. В менюто „рисуване“ детето може да избере цвят на корицата или на страницата, да избере дебелина и цвят на линия, с която да пише ръкописно или да рисува, а така също и да използва „гума“, чрез която да изтрива сгрешеното. Ако то предпочита да пише текста чрез клавиатурата, активира менюто „текст“, при което се появява текстово поле, в което пише желаното чрез клавиатурата на таблета или компютъра. При съставянето на страниците детето има изключително много възможности – то може да нареди като елементи не само текст или рисунка, но може да добави от паметта на компютъра си и различни файлове – видео, музика, снимки и илюстрации. Това му дава възможност да получи изключително атрактивна книжка, на чиито страници се отварят не само текст и картинки, но и звучи музика или се гледа видео. Книжката може да се изготвя без ограничения във времето, тъй като детето във всеки момент може да прекъсне работата си, да запише файла със сътвореното и когато отново пристъпи към съставянето ѝ, да активира съответния файл и да продължи да запълва страниците на своята книжка.

На учениците, които се чувстват неуверени в това да измислят собствени истории, може да се препоръча да работят с програмата LMA tool, която се разпространява безплатно в интернет пространството. Тя съдържа елементарни мултимедийни елементи – текст, изображения, музика и видео от конкретни истории. Историята е описана чрез няколко стъпки, всяка от които съответства на страница от книжката. Като следва тези стъпки, ученикът подрежда изображенията, така че да получи страницата със съответния епизод от историята. По свое желание той може да добави и текст като реплики на героите, при което се получава своеобразен комикс.

Ако ученикът обича да фантазира, добре е да му се предложи програмата „Създай детска книга“ (Create Children Book – приложение на google play), която също предоставя големи възможности за забавление на ученика, който е решил да създаде своя електронна книга. При тази програма детето избира колко полета да има в една страница и съответно какви да са цветовете на тези полета. Във всяко поле то подрежда по свой избор илюстрации от съдържащата се в приложението колекция от около 3500 рисунки на обстановки (гора, поляна, замък, градска улица, детска стая и т.н.), на герои (хора, животни, анимационни герои, герои от приказки и т.н.) и на обекти от различни предметни области. Чрез комбинации от тези илюстрации детето може да създаде собствена история, която да разкаже не само чрез своите картинки, но и чрез текст. То има възможност да избира как да го разположи – като авторов текст или като балони с реч на героите. По всяко време детето може да прегледа своя продукт и да направи промени в него. Всяка от страниците в неговата книга се разтваря чрез многообразие от ефекти – фойерверки или падащи звезди, придружени с музика.

Създаването на електронни книги има много предимства пред изработването на книжки от хартия.

На първо място – това е липсата на страх от грешки. Когато прави страници на хартиена книжка, ученикът се притеснява да не сгреша, защото заради една сгрешена буква например ще му се наложи да пише и да илюстрира отново цялата страница. Ако книжката е електронна, той няма подобни тревоги, защото във всеки момент с лекота може да отстрани каквато и да е грешка.

На второ място – работата по изготвянето на книжка от хартия е по-трудоемка, тъй като, преди да пристъпи към оформянето на страниците, детето следва да е написало текста предварително на чернова. После е добре да съгласува написаното с възрастен, в съответствие с препоръките да нанесе в черновата си поправки и чак тогава да ги препише върху страниците на своята книжка. При това винаги има риск от несъвършенства. Например, ако не прецени добре пространството на страницата, за да побере своя текст, ученикът може да допусне грешки при пренасянето, да умали размера на буквите и да сгъсти разстоянието между тях, да не довърши последното изречение и т.н. При работа с електронен вариант на книга всички тези опасности не съществуват, тъй като във всеки момент детето може да редактира направеното в своята книга – то може бързо и лесно да поправи грешка в текста, да намали размера на буквите, за да побере написания текст в рамките на отреденото място; само с едно движение може да промени цвета на

страницата, да отстрани който и да е елемент върху нея, да го замени с друг по-подходящ или да добави нов. По този начин детето с лекота може непрекъснато да усъвършенства своя продукт, без да е необходимо да полага големи усилия или да отделя много време за изпълнение. В противовес на това хартиената книжка, веднъж създадена, не подлежи на редакция и не може да бъде променяна дори и когато нейният създател желае това.

На трето място – електронната книжка е много по-впечатляваща от хартиената, тъй като в нея може да звучи и музика, да се съдържат видео- и други електронни ефекти, което я прави изключително забавна не само за читателя ѝ, но и за детето, което я създава.

Създаването на собствени електронни книги има още едно изключително важно предимство. То е свързано с това, че детето може да сподели своята книжка в онлайн пространството чрез специализирани сайтове за създаване и разпространение на книжки, създадени от деца (например <http://www.bookemon.com>). В тези сайтове детето може да направи своята книжка публична, за да сподели своята радост от процеса на сътворяването ѝ, за да получи отзиви за нея, за да прочете други подобни книжки на свои връстници, за да обменят чрез форума на сайта мнения и информация относно детските книжки и електронни библиотеки. По този начин ученикът може да излезе от тесния кръг на литературна комуникация в рамките само на свои съученици от класа и да осъществи общуване по повод на книгите в социални мрежи, подходящи за неговата възраст и съответни на читателските му интереси.

Предложената дидактическа технология очертава нов профил на обучението, свързано с развитието на читателските интереси у децата и учениците, с изграждането на тяхната читателска самостоятелност, с провокиране на читателската им активност. Тази технология е алтернатива на сега съществуващата фрагментарност и епизодичност в работата на учителя, свързана с приобщаването на децата и учениците към света на книгите. Целта е да се утвърди статутът на книгата в живота на младите хора както като източник на естетическа наслада, така и като средство за опознаване на природния свят и обществения живот. Едновременно с това е важно да се променят и нагласите на българските учители, за да приемат книгите като мощен инструмент, чрез който да помогнат на учениците си да повишат своята четивна и езикова грамотност. Като цяло това предполага нов облик на обучението по извънкласно четене в училище и нов поглед към неговите цели и съдържание, за да се постигне съзвучие с предизвикателствата на нашето съвремие и бъдеще.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Ангелова, Татяна*. Оценяването в обучението по български език. София: Просвета, 2012, ISBN 978-954-01-2713-2, с. 149.
2. *Гарднър, Хауърд*. Множеството интелигентности. София: Изток – Запад, 2014, ISBN 978-619-152-452-5, с. 19 – 31.
3. *Иванова, Нели*. Подходът на учителя към художествен текст и литературното развитие на учениците в 1. – 4. клас. София: Гей-Либрис, 2003, ISBN 954-300-036-0
4. *Цоков, Пламен*. Родители, изправени пред мита за Хера. Пловдив, 2001. ISBN 954-9520-39-0, с. 197.

ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Димитрина Петрова Капитанова, Гургана Руменова Михайлова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Резюме: Целта на настоящата разработка е да се разкрият възможностите на проектно ориентираното обучение за приобщаване на „различните“ ученици към училище и учебния процес като цяло.

Разглеждани са междудисциплинарните учебни проекти като своеобразно поле за приложение на придобитите знания, умения и компетентности на всички ученици, в това число и тези със СОП, при всички учебни дисциплини и по-специално в тези по математика.

Приобщаващото образование е процес, който се стреми да премахне всички форми на изолация в образованието, да обхване уязвимите и изолираните по една или друга причина ученици и да насърчи и подпомогне всички участници в образователния процес. Приобщаването в образованието се основава на разбирането, че всички хора са различни и че училището и образователната система като цяло трябва да се променят, за да отговорят на индивидуалните нужди на всички обучаващи се, независимо дали те са със, или без специални образователни потребности.

Основната идея, залегнала в приобщаващото образование, е всяко дете да има право на достъп до качествено образование в общообразователната училищна система. Според тази идея всяко дете, независимо от своите различия, основаващи се на възраст, пол, етническа принадлежност, способности и талант, увреждане или с други бариери пред ученето, може и трябва да се обучава в общообразователно училище.

Основните цели на приобщаващото образование е да се отговори, на нуждите на всяко дете, като се отделя специално внимание на групи деца, които са в риск да бъдат социално изолирани или изключени от общообразователната система.

Ценностите, лежащи в основата на приобщаващото образование могат да бъдат открити във всички култури, философии и религии и са отразени в най-важните членове на международните документи в сферата на човешките права. Те включват:

- Взаимно уважение;
- Толерантност;
- Принадлежност към общността;
- Възможност за развитие на собствените умения и таланти;

- Взаимопомощ;
- Взаимно научаване;
- Съдействие на хората да помагат на себе си и на своите общности.

Проблемите на приобщаващото образование се коренят в образователната система; нагласите на учителите; недостъпната среда; многото отпадащи и повтарящи ученици; учителите и училищата не получават подкрепа; родителите не са въввлечени в приобщаващия процес; използването на закостенели методи; остарелите учебни програми и др.

Промяната на политиките, практиките и културата в българското училище е насочена към това то максимално да отговори на разнообразните образователни потребности на децата, които го посещават, и да насърчава активното им участие в процеса на приобщаване. Училищната база също трябва да осигурява приобщаваща среда: квалифициран преподавателски и помощен персонал, индивидуални планове за обучение, които са съобразени с потенциала на всяко дете със специални образователни потребности, добре оборудвани специализирани кабинети, ресурсни учители, психолози, логопеди и други.

Целта на настоящата разработка е да се разкрият възможностите на проектно ориентираното обучение за приобщаване на „различните“ ученици към училище и учебния процес като цяло.

Проектно ориентираното обучение е модел, който реализира образователни проекти. Според различни научни източници проектите са сложни за решаване задачи, базирани на предизвикателни въпроси или проблеми.

Основна задача на обучението чрез проекти е изследване на заобикалящия ни свят, придобиване на знания, необходими за живота, и усъвършенстване на комуникативните умения на учениците.

„Реализирането на идеята за проектно обучение помага да се преодолеят прекаленият академизъм, откъсването от социални контакти, ниската личностна ангажираност“ [2].

Привържениците на обучение въз основа на проекти цитират многобройни ползи при изпълнението на тези стратегии в класната стая, включително по-голяма дълбочина на разбиране на концепции, по-широка база знания, подобряване на комуникацията и междуличностните (социални умения, усъвършенствани лидерски умения, повишаване на способностите за творчество и по-добри умения за писане).

Едно описание на процесите на проектно ориентираното обучение, дадено от Блуменфелд, казва, че „проектно ориентираното обучение е цялостна перспектива за преподаване чрез ангажиране на учениците в рамките на изследването. В тази рамка учениците търсят решения на нетриви-

ални проблеми чрез задаване на въпроси, обсъждане на идеи, проектиране на планове и експерименти, събиране и анализиране на данни“ [3].

Основната идея на обучението, основано на проекти, е да се уловят опитите и интересите на учениците и да се провокира мисленето им, като се акцентира на способността на малките ученици да придобиват и прилагат новите знания в контекста на решаването на проблеми.

При разработване на изследователски концепции вниманието трябва да е насочено към обучението чрез проекти като един от възможните съвременни пътища за постигане на нов тип педагогическо взаимодействие, фокусирано върху „различния“ ученик, създаващо условия за по-пълно разгръщане на личностния му потенциал.

При проектно ориентираната учебна дейност ученикът работи ангажирано в реален социален контекст, поема отговорност за собствените си действия, учи чрез натрупване на опит и чрез преживяване на случващото се. Така практическото приложение на проектното обучение е един надежден начин за управление на механизмите на самоорганизация и саморегулация в учебния процес.

Темите на проектите се определят в зависимост от възрастта и интересите на учениците и са съобразени с учебното съдържание по различните учебни дисциплини: „*Моето училище*“, „*Моето хоби*“, „*Любим спорт*“, „*Здравословно хранене*“, „*Геометрията около нас*“ и т.н. Поставяйки темата на проекта, учителят трябва ясно да формулира етапите на работа и конкретните задачи, съпътстващи всеки етап, например: Отговорете на въпросите; Интервюируйте своите съученици; Намерете факти и данни; Проучете; Нарисувайте; Разкажете; Намерете снимки и т.н.

Учебният проект завършва с изработване на краен продукт от ученика по предварително зададени инструкции. Този продукт може да включва текст, рисунки, снимков материал, диаграми, резултати от проучвания, интервюта, оформени като табло, постер, мултимедийна презентация.

Учебният проект предполага използване на:

- интерактивни форми и методи в образователния процес;
- личностно ориентиран към детето подход;
- прилагане на знанията и уменията вместо натрупване на информация и познание;
- осмисляне на конструктивизма и сътрудничеството в процеса на обучение и възпитание;

- използване на възможностите на информационните и комуникационните технологии при квалификацията на педагозите и цялостната им дейност;
- интеграционни процеси при планиране и реализиране;
- психолого-педагогически проучвания на детското развитие в училищната възраст.

Повечето ученици обичат дейности като рисуване, оцветяване, работа с приложения и други материали, поради което задачите, съпътстващи проектите, са много по-атрактивни за тях от традиционните преговорни упражнения. Тук всеки ученик може да разгърне своя потенциал.

Могат да се разграничат следните основни моменти в изпълнението на един учебен проект:

- Обособяване на групите, възлагане на общата тема, съответните подтеми и индивидуалните задачи

За уточняването на броя и състава на групите са необходими поне 10 – 15 минути. Това може да се направи в края на даден учебен час или извън учебно време, особено за продължителните по време на изпълнение проекти. Ако учителят направи това в началото или средата на учебния час, рискува да провали другите планирани дейности, тъй като учениците се въодушевяват от поставената задача, започват да коментират и да дават идеи и са неспособни да се концентрират върху изпълнението на други задачи.

- Самостоятелна работа и предварителна подготовка

От момента на възлагане на проекта и формиране на групите учителят трябва да осигури достатъчно време за подготовка и възможност за работа на групите. Това става, като се отделят по няколко минути в рамките на учебните часове или извън тях за работа в групите. Това време се използва за обсъждане и докладване от страна на отделните членове докде са стигнали в изпълнението на индивидуалните си задачи, като се споделят възникнали трудности и проблеми и се търси съдействието на другите ученици от групата или на учителя.

- Изработване на учебния проект

Това е самата същност на учебната задача, за която е необходима значителна подготовка и организация. За изработването на проекта се предвиждат няколко учебни часа, в които всяка от групите пристъпва към изпълнението с ясна концепция за крайния резултат и ролята на всеки член от групата. За целта е необходима специфична организация на времето и пространството в класната стая. Всяка група се обособява да работи в свой собствен кът и се стреми да завърши своя проект в

рамките на определеното време. Всеки ученик изпълнява своята задача в сътрудничество с останалите членове на групата: един отговаря за оформянето на надписите, друг – за текстовете, трети за илюстрациите и снимките, и т.н.

- Презентация на проектите

Това е последният етап от изпълнението на всеки проект, който е своеобразна кулминация на тази учебна задача. Презентирането на резултатите може да стане или в края на часа, когато се изработват, или да се отделят по няколко минути на група в следващите часове, ако проектът е с кратък срок на изпълнение и темата е свързана с един учебен предмет. При междудисциплинарните проекти е необходимо повече време за представяне на резултатите. Проектът на всяка група се представя от говорителя или друг упълномощен член на групата. Не се четат всички материали, а се представят общата идея и резюме на отделните компоненти. Говорителят не чете, а излага ясно и убедително концепцията на проекта. Дава се възможност на всеки член от групата, ако желае, да добави информация. Останалите ученици от класа могат да задават въпроси към говорителя или другите членове на групата.

- Оценяване

Този етап дава неоценима възможност на учителя да изгради у ученика чувство за самокритичност и реална самооценка. Той може да предложи самооценяването и взаимното оценяване като иновативен и нетрадиционен метод, рядко прилаган в българското училище. Добре е това да става след презентацията на всеки проект.

За да се постигнат максимално обективни оценки, е подходящо оценяването да става на три нива: индивидуална самооценка от всеки отделен ученик, оценяване на работата на ученика от страна на другите членове на групата и оценяване на работата на групата от страна на целия клас.

Най-стимулиращо за учениците е, ако всеки член на отделната група може да обоснове своя индивидуален принос за изработването на проекта, като същевременно сподели своите затруднения, слабостите, които е допуснал, и чувствата си в процеса на работа. Преди това учителят трябва да мотивира учениците да бъдат максимално обективни към работата, без да омаловажават или надценяват своя принос.

Останалите членове на групата също изразяват мнението си, като могат да се съгласят или да оспорят самооценката на отделния ученик. Класът оценява проектите на отделните групи, като изтъква техните предимства и недостатъци.

Откриването и коригирането на някои грешки може да стане и на този етап с участието на целия клас. Не е необходимо учителят предварително да открива и коригира всички грешки. Така вниманието на учениците се задържа активно през цялото време.

Препоръчително е учителят да се съобрази с оценките от групите и да направи цялостен преглед на резултатите от работата и заключителен коментар.

Най-ценното при груповата работа по проекти е осъзнаването от всеки ученик, че е взаимосвързан с останалите от групата и трябва да допринесе за общия успех.

Най-стимулиращо за учениците е, ако всеки член на отделната група може да обоснове своя индивидуален принос за изработването на проекта, като същевременно сподели своите затруднения, слабостите, които е допуснал, и чувствата си в процеса на работа.

Мотивите ни за избор на работа по проект е, че този метод се отразява не само на интелектуалната сфера на учениците, но и на чувствата, емоциите и отношението им към света, тяхната ценностна ориентация. Създава се атмосфера на доверие, мислят свободно и изразяват мнението си, насърчава самочувствието им, всеки участник в групата вижда своя принос в общата кауза и изживява радостта от успеха.

Особено ценни за повишаване на общата ученикова компетентност са образователните проекти, чиято цел е учениците да интегрират знанията и уменията си по различни учебни дисциплини, да намират и решават проблеми, свързани с тях.

По време на изпълнение на такива проекти се осъществява неусетен пренос на знания, умения и компетентности от една област на познанието в друга.

Ако потенциално съществуващите връзки в множеството от учебните предмети бъдат в разумна степен последователно и целенасочено добре изявени в уроците по отделните предмети, то тези връзки ще останат така и в съзнанието на всеки ученик. Това означава, че и оформящият се светоглед на всеки ученик ще отразява единството и връзките на знанията, които се получават от различните учебни предмети.

Израз на приемственост между предметите е установяване на дълбока взаимосвързка на задачите, съдържанието, формите и методите на обучение по различните учебни предмети.

Една от универсалните учебни дисциплини е математиката, чиито понятия, закони, алгоритми и др. се използват повече или по-малко от всички учебни дисциплини. Приемствеността в учебния предмет математика може да се определи като двустранна връзка, предполагаща, от

една страна, образователната работа по математика и от друга страна – използване на математическите знания за пълноценна работа по другите учебни предмети в началното училище.

Проблемът за междупредметните връзки придобива нови измерения в условия на усъвършенстване на математическото образование в контекста на приобщаващото образование. Ако основна цел на математическото образование е повишаване на елементарната математическа компетентност на учениците, която се определя като „способността им да отделят от различните ситуации математическия проблем и да го решават с помощта на елементарни математически знания и умения...“ [1], то грижата за това всяко дете да придобие такива компетентности, е не само на училището, семейството, но и на цялото общество.

Когато съществуващите междупредметни връзки не се извяват, тогава непълно и изопачено се отразява действителността в съзнанието на учениците, тъй като изолираните знания от всеки самостоятелен учебен предмет дават информация за отделни страни на действителността. Ако учителят съзнава и компетентно организира този „букет“ от знания, той би могъл като цяло да даде по-добри решения на много методически проблеми, а именно:

- ❖ По-редовно да се поддържат знанията и уменията на учениците чрез увеличаване на честотата и плътността на срещането им в учебния процес без използването на допълнителни сили и време. Когато се решават задачи по математика, могат да се актуализират знания и умения от предметите човек и природа, български език и литература, човек и общество и др.
- ❖ Да се развива умението на учениците за извършване на обобщения и построяване на различни конкретни модели на едни и същи понятия и теории, т.е. да се обучават на дейности, представляващи важен творчески елемент в поведението на хората.

В методиката на обучение по математика в НЕ на СОУ междупредметните връзки са представени в три групи:

1. Междупредметни връзки, при които знания и умения от една дисциплина се използват за мотивиране на знания и умения от друга дисциплина.
2. Междупредметни връзки, при които знания и умения от една дисциплина се използват за изграждане на теорията на друга дисциплина.
3. Междупредметни връзки, при които знания и умения от една дисциплина се използват за упражнения от друга дисциплина.

Междудисциплинарни учебни проекти

Основните предимства на груповото изработване на проекти са:

- Изключва се конкуренцията между отделните ученици – всеки ученик получава индивидуална задача в групата, съобразена с възможностите му, с чийто изпълнение допринася за разработване на общия проект;
- Редуват се разнообразни дейности и умения;
- Елиминира се страхът от провал и несправяне със задачата; дори и децата със специални образователни потребности съумяват да се справят с помощта и подкрепата на другите от групата и учителя и придобиват самочувствие на успели;
- Учениците взаимно обогатяват идеите си, взаимно се учат и коригират, а знанията, придобити в такава среда, са много по-трайни;
- Обстановката е творческа, неформална, нестресираща, емоциите са положителни, учениците са мотивирани за работа;
- Учениците могат да видят крайния резултат от своя труд и да изпитат удовлетворение от естетическото му оформление и съдържание;
- Формират се определени социални умения у учениците;
- Успешно се включват децата със специални образователни потребности в екипи (групи), където могат да покажат и развият своите способности.

Групата може да се състои от трима и повече членове, но оптималният брой ученици в екипите се определя от ръководителя на проекта. За учениците от 1. – 4. клас това е учителят. Правилният избор на състав на групата позволява по-равномерно разпределение на задълженията, по-качествено изпълнение на задачите и намаляване на вероятността някои от учениците да не участват в работата.

Групите могат да бъдат *постоянни и временни*. *Постоянни са тези*, които се сформират в началото на учебната година и работят в постоянен състав за изпълнението на различни задачи, а *временни* – които се сформират за изпълнението на конкретна задача. И двата способа за сформизиране на групите имат свои предимства и недостатъци, така че е добре учителят да ги редува балансирано, като се съобразява и с желанията на учениците. Групите се сформират по два основни принципа: *случаен и преднамерен*.

Случайният принцип не е подходящ за класове, в които се обучават деца с различни способности, интереси и възможности. При него учениците се стремят да се групират на приятелски принцип, а те обикно-

вено се сприятеляват въз основа на своята успеваемост в училище, т.е. отличните ученици се сприятеляват с отличници и съответно по-слабите ученици търсят за приятели по-трудно справящи се, а в много от случаите децата със СОП остават изолирани и нежелани.

За приобщаващото образование подходящ принцип за подбор на учениците в групи (участници в проекта) е преднамереният принцип.

Педагогическото майсторство на учителя се проявява в това да неутрализира съпротивата на някои от учениците да работят в определена група, но и да създаде у тях положителна нагласа, като ги убеди, че това е шанс за тях да опознаят по-добре характера и способностите на своите съученици, с които до този момент не са общували много.

На този етап учителят трябва да наложи и идеята за взаимопомощ и сътрудничество, разбирането за уникалността и ценността на всеки човек, който може да не е толкова добър в дадена област, но за сметка на това да притежава способности и таланти в други области.

Преднамереният принцип също може да се реализира по различни начини: сформирани на екипите съобразно със зададените теми, по желание на учениците, по интереси и др. Малките ученици нямат изградени критерии за самооценка на собствената си личност и на своите съученици и определена ценностна система, ето защо отговорната задача за подбора на групите и по-специално на членовете им е задължение и отговорност на учителя.

Учителят трябва да създаде условия, при които:

- Всички членове на групата още с нейното сформирани трябва да подхождат един към друг, както и към общата задача с положителна нагласа и мотивация да дадат най-доброто от себе си за общия успех;
- Учениците са толерантни към мненията и предложенията на останалите членове на групата, те спорят, убеждават се и се подкрепят един друг по време на своята съвместна работа, като се стремят да преодолеят личните си несъгласия или антипатии и да потушават конфликтите в името на общата цел;
- Намирането на общи черти и споделени възгледи укрепва сплътеността на групата и трябва да бъде стимулирано от учителя;
- Разпределянето на конкретните задачи трябва да е съобразено със способностите и уменията на отделните членове на групата – търсенето на материали, обобщаването им, написването на текста, намирането на илюстрации, художественото оформление на проекта.

Учителят не е основен източник на информация. Той трябва много внимателно да планира и организира дейността, но да се стреми през

цялото време да остане на заден план и да контролира по индиректен начин изпълнението на проекта, за да се даде възможност на учениците да развият самостоятелно мислене, готовност за сътрудничество и подкрепа, самоанализ и самоконтрол. Същевременно да е готов във всеки момент да отдели внимание и окаже индивидуална помощ на тези ученици и групи, които имат най-много нужда от него. Необходимо е през цялото време да окуражава и насърчава, особено ученици със СОП и онези, които нямат голямо желание да работят в група и са свикнали индивидуално да се справят с поставените задачи.

Учителят трябва да бъде информационно и технически подготвен за часовете, в които се работи по проекта. Той трябва да разполага с необходимите материали – маркери, лепило, ножици и т.н., тъй като често се случва някои от членовете в групите да забравят част от необходимите неща, а липсата на такива, макар незначителни на пръв поглед, може да блокира работата по проекта. Учениците не бива да бъдат критикувани за допуснати грешки, а да се изтъкват техните постижения.

Този начин на обучение може да бъде ефективен, ако учителят съумява да контролира нещата и да ръководи обучението на много нива.

Примерен междудисциплинарен проект

Междудисциплинарните проекти позволяват учениците на практика да се убедят във взаимосвързаността на знанията и уменията, придобити в различните учебни дисциплини, и реалните житейски ситуации, в които те намират конкретно приложение.

Подходящ за учениците в 4. клас е учебен проект „Опазване на околната среда“, свързан с екологичните проблеми на планетата Земя.

Тези проблеми са актуални и засягат всеки от нас днес и в бъдеще.

Целта на този проект може да е учениците, от една страна, да се запознаят със замърсяването на въздуха, водите и опазването им, а от друга, чрез информацията, която намират в интернет и други източници, да решават и съставят математически учебни задачи, да редактират и пишат подходящ текст по темата, да изготвят рисунки и приложения.

В процеса на работа по проекта се очаква учениците да покажат въображение, оригиналност, възможност за естетическа преценка, комуникативност, емоционална и естетическа отзивчивост, развитие на способността за работа в екип, мотивация, знания и умения.

Основните задачи на учебния проект може да са:

- Запознаване с екологичните проблеми на планетата Земя и изработване на постери;

- Интегриране на знания и умения от учебните дисциплини „Математика“, „Човекът и природата“, „Български език и литература“, „Изобразително изкуство“, „Информационни технологии“ и „Домашен бит и техника“;
- Съставяне на математически учебни задачи, съобразени с проучвания проблем и математическите знания и умения, придобити в 4. клас;
- Интегриране на технологиите в обучението;
- Изграждане на умения за работа в екип, водене на диалог и обсъждане на мнения и предложения;
- Изграждане на умения за самоконтрол и самооценка.

Всеки проект се нуждае от технологично време и техническо осигуряване, което включва компютър, мултимедиен проектор, екран, компютърна зала с интернет, която учениците да могат да използват за целите на проекта. Необходим е набор от предварително подготвени информационни материали по темата на проекта, табла, моливи, пастели, ножици, флумастери, лепило, листове, картон, ръкавици, както и допълнителни технически средства – цифров фотоапарат и принтер.

Проектът, в зависимост от броя и вида на учебните дисциплини, които включва, трябва да е съобразен със стандартите, залегнали в учебните програми по математика, български език и литература, изобразително изкуство, домашен бит и техника и информационни технологии в 4. клас, и цели да покрие част от тях.

Препоръките ни за успешна организация и провеждане на междудисциплинарен проект с всички ученици в класа са:

- Избор на актуална и добре формулирана тема на проекта;
- Проектът да е съобразен с възрастта и интересите на учениците от съответния клас;
- Информационно проектът да е съобразен с учебното съдържание по различните учебни дисциплини за конкретния клас;
- При сформирание на екипите да се използва преднамереният принцип;
- Групите да са нехомогенни и ако в класа има деца със специални образователни потребности, те да са разпределени в различни екипи според личните им възможности и интереси;
- Ресурсното обезпечаване и предварителната подготовка на учителя да са съобразени с необходимостите на всяко дете, за да може всеки участник в групата да осъзнае значимостта на проекта и ролята му за постигане на крайния резултат.

В следваща публикация екипът ни ще сподели етапите от осъществен междудисциплинарен учебен проект на тема „Опазване на околната среда“ с ученици от 4. клас и резултатите от дейността на всички ученици и по-специално на тези със СОП.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Капитанова, Д.* Елементарна математическа компетентност за възрастни. В: Съвременното образование: стратегии, направления, ценности. Сборник на ПУ „Паисий Хилендарски“, Педагогически факултет, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, П., 2012, с. 288 – 298, ISBN 978-954-423-827-8.
2. *Радев, П., Александрова, Ал.* Дидактическа тестология. Унив. изд. „Паисий Хилендарски“, 2003.
3. *Blumenfeld et al.* 1991, EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 26(3&4) 369 – 398 „Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning.“ Phyllis C. Blumenfeld, Elliot Soloway, Ronald W. Marx, Joseph S. Krajcik, Mark Guzdial, and Annemarie Palincsar.

СТРАТЕГИИ ЗА НЕСТАНДАРТНО ИЗЯСНЯВАНЕ НА НЯКОИ СЛУЧАИ ПРИ АРИТМЕТИЧНИТЕ ДЕЙСТВИЯ С ЕСТЕСТВЕНИ ЧИСЛА В УСЛОВИЯТА НА ПРИБОЩАВАЩАТА КЛАСНА СТАЯ

Владимира Стефанова Ангелова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: В статията се представя нестандартно и теоретично обосновано изясняване на някои специфични случаи при извършване на аритметичните действия с естествени числа. Изучаването им в началния етап на средното училище се свързва с необходимостта от развитие на познавателните способности и математическото мислене на учениците. Представя се и изграденият от автора технологичен вариант на овладяване на ефективни правила за бързо смятане в условията на приобщаващата класна стая.

В съвременното общество всеки педагог би искал неговите възпитаници да имат стремеж към реализация на своя интелектуален и творчески потенциал. За формирането му обаче той трябва да работи в дългосрочна перспектива, като популяризира различни техники и подходи за устно смятане в обучението по математика. Изследванията показват, че във всекидневния живот най-малко 75% от изчисленията се извършват устно. Всъщност изчисленията са много по-лесни, ако те се извършват устно. Така децата се насърчават да мислят активно, да развиват силните си страни и таланти, да извличат и съхраняват информация и опит.

Владеенето на разнообразни стратегии за устно смятане е един от приоритетите на обучението по математика. Целта е да се гарантира разширяване и подобряване на работата при изучаването на писмените и устните изчисления на учениците, като акцентът в настоящата статия е устното смятане.

Изследванията на редица учени върху различни варианти за рационални пресмятания в математиката са допринесли за създаването на разнообразни системи (модели) за извършване на аритметичните действия с естествените числа. Някои от тях са: Ведическата математика (Agrawala, 1992), Mental abacus (Stigler, 1984), Математиката на Оз (Pickover, 2002), системата за бързо смятане на Я. Трахтенберг (Trachtenberg, 1989). Чрез прилагане на техните идеи се решават много проблеми от различни клонове на математиката. Те са инструмент за бързо смятане.

Целта на настоящата публикация е да се представи нестандартно и теоретично обосновано изясняване на някои специфични случаи при извършване на аритметичните действия с естествени числа. Изградена-та дидактическа технология се свързва с формулиране на оригинални и ефективни правила за бързо смятане, допринасящи за развитие на способностите на учениците. Представяме широк спектър от примери, както и идеи за тяхното изучаване.

Усвояването на представените варианти за устно смятане и на тях-на база формулираните правила за бързо смятане допринасят за разви-тие на логическото и функционалното мислене на учениците в услови-ята на работа в приобщаваща класна стая.

Изучаването им в средното училище се свързва с необходимостта от развитие на познавателните способности и математическото мисле-не на учениците.

Технологии на изясняване на нестандартно умножение с числата: 5, 50, 500; 25, 250; 125

Ще разгледаме и представим нетрадиционен вариант на умножение с тези числа, който се основава на връзките между измененията на множителите и произведението.

Зависимостите, които се използват при изясняването на тези слу-чай, са:

1. Ако се увеличи единият множител няколко пъти, а другият мно-жител не се промени, то произведението се увеличава толкова пъти.

2. Ако се увеличи единият множител няколко пъти, а другият мно-жител се намали толкова пъти, произведението не се променя.

Когато множителят е 5, на базата на първата функционална зависи-мост, умножава се с числото 2 ($5 \cdot 2 = 10$). Така произведението се увели-чава два пъти и за да не се промени, е необходимо да се намали два пъти.

Например:

$$16 \cdot 5 = (16 \cdot 10) : 2 = 160 : 2 = 80.$$

По-подробното изучаване на случая води до рационалния начин: при умножение с 10 се записва 0 след цифрите на множителя, който не е 5, а полученото произведение се дели на 2.

Примери:

$$84 \cdot 5 = 840 : 2 = 420;$$

$$268 \cdot 5 = 2680 : 2 = 1340;$$

$$8462 \cdot 5 = 84620 : 2 = 42310.$$

На практика втората функционална зависимост е подходящо да се прилага, когато се получават числа, с които умножението се извършва устно и рационално. Ако единият множител е 5, той се умножава по 2 ($5 \cdot 2 = 10$), а другият множител се дели на 2 (ако е възможно).

Например:

$$5 \cdot 84 = (5 \cdot 2) \cdot (84 : 2) = 10 \cdot 42 = 420;$$

$$5 \cdot 426 = (5 \cdot 2) \cdot (426 : 2) = 10 \cdot 213 = 2130.$$

Когато множителят е 50, въз основа на първата функционална зависимост, умножава се с числото 2 ($50 \cdot 2 = 100$). Така произведението се увеличава два пъти и за да не се промени, е необходимо да се намали два пъти.

Например:

$$16 \cdot 50 = (16 \cdot 100) : 2 = 1600 : 2 = 800.$$

По-подробното изучаване на случая води до рационалния начин: при умножение със 100 се записват две нули след цифрите на множителя (който не е 50), полученото произведение се дели на 2.

Примери:

$$84 \cdot 50 = 8400 : 2 = 4200;$$

$$268 \cdot 50 = 26800 : 2 = 13400;$$

$$8462 \cdot 50 = 846200 : 2 = 423100.$$

Ако се прилага втората от представените функционални зависимости, когато единият множител е 50, той се умножава с 2 ($50 \cdot 2 = 100$), а другият множител се дели на 2 (ако е възможно).

Примери:

$$50 \cdot 68 = (50 \cdot 2) \cdot (68 : 2) = 100 \cdot 34 = 3400;$$

$$50 \cdot 428 = (50 \cdot 2) \cdot (428 : 2) = 100 \cdot 214 = 21400.$$

Ако в произведението има множител 500, на базата на първата функционална зависимост, той се умножава с числото 2 ($500 \cdot 2 = 1000$). Така произведението се увеличава два пъти и за да не се промени, е необходимо да се намали два пъти.

Например:

$$16 \cdot 500 = (16 \cdot 1000) : 2 = 16000 : 2 = 8000.$$

По-подробното изучаване на случая води до рационалния вариант за пресмятане: при умножение с 1000 се записват три нули след цифрите на множителя (който не е 500), полученото произведение се дели на 2.

Примери:

$$84 \cdot 500 = 84\,000 : 2 = 42\,000;$$

$$268 \cdot 500 = 268\,000 : 2 = 134\,000;$$

$$8462 \cdot 500 = 8\,462\,000 : 2 = 4\,231\,000.$$

При втората функционална зависимост разсъжденията са: когато единият множител е 500, той се умножава с числото 2 ($500 \cdot 2 = 1000$), а другият множител се дели на 2 (ако е възможно).

Пример:

$$500 \cdot 682 = (500 \cdot 2) \cdot (682 : 2) = 1000 \cdot 341 = 341\,000.$$

Ако единият множител е 25, въз основа на първата функционална зависимост, той се умножава с числото 4 ($25 \cdot 4 = 100$). Тогава производението се увеличава четири пъти и за да не се промени, е необходимо да се намали четири пъти.

Например:

$$48 \cdot 25 = (48 \cdot 100) : 4 = 4800 : 4 = 1200.$$

При умножение със 100 се записват две нули след цифрите на множителя (който не е 25), полученото произведение се дели на 4.

Примери:

$$84 \cdot 25 = 8400 : 4 = 2100;$$

$$408 \cdot 25 = 40\,800 : 4 = 10\,200.$$

Още по-рационално се извършва действието, ако, вместо да се разделя на 4, се разделя на 2 и полученото число – още на 2 ($4 = 2 \cdot 2$).

Например:

$$846 \cdot 25 = 84\,600 : 4 = (84\,600 : 2) : 2 = 42\,300 : 2 = 21\,150.$$

При втората функционална зависимост разсъжденията са: когато единият множител е 25, той се умножава с числото 4 ($25 \cdot 4 = 100$), а другият множител се дели на 4 (ако е възможно).

Пример:

$$25 \cdot 284 = (25 \cdot 4) \cdot (284 : 4) = 100 \cdot 72 = 7200.$$

При умножение с числото 250, на базата на първата функционална зависимост, то се умножава с 4 ($250 \cdot 4 = 1000$). Тогава производението се увеличава четири пъти и за да не се промени, е необходимо да се намали четири пъти.

Например:

$$48 \cdot 250 = (48 \cdot 1000) : 4 = 48\,000 : 4 = 12\,000.$$

При умножение с 1000 се записват три нули след цифрите на множителя (който не е 250), полученото произведение се дели на 4.

Примери:

$$84 \cdot 250 = 84\,000 : 4 = 21\,000;$$

$$408 \cdot 250 = 408\,000 : 4 = 102\,000.$$

Още по-рационално се извършва действието, ако, вместо да се разделя на 4, се разделя на 2 и полученото число – още на 2 ($4 = 2 \cdot 2$).

Например:

$$846 \cdot 250 = 846\,000 : 4 = (846\,000 : 2) : 2 = 423\,000 : 2 = 211\,500.$$

При другата зависимост се разсъждава така: когато единият множител е 250, той се умножава с числото 4 ($250 \cdot 4 = 1000$), а другият множител се дели на 4 (ако е възможно).

Пример:

$$250 \cdot 284 = (250 \cdot 4) \cdot (284 : 4) = 1000 \cdot 71 = 71\,000.$$

При множител 125 се използва първата функционална зависимост и равенството $125 \cdot 8 = 1000$. Множителят 125 се увеличава 8 пъти и за да не се промени произведението, е необходимо да се намали 8 пъти.

Например:

$$56 \cdot 125 = (56 \cdot 1000) : 8 = 56\,000 : 8 = 7000.$$

При умножение с 1000 се записват три нули след цифрите на множителя (който не е 125), полученото произведение се дели на 8.

Тъй като $8 = 2 \cdot 2 \cdot 2$, полученото произведение може да се раздели на 2, полученото число още на 2, и последното – отново на 2.

Например:

$$804 \cdot 125 = 804\,000 : 8 =$$

$$= (804\,000 : 2) : 2 : 2 = (402\,000 : 2) : 2 = 201\,000 : 2 = 100\,500.$$

При другата зависимост се разсъждава така: когато единият множител е 125, той се умножава с числото 8 ($125 \cdot 8 = 1000$), а другият множител се дели на 8 (ако е възможно).

Пример:

$$125 \cdot 328 = (125 \cdot 8) \cdot (328 : 8) = 1000 \cdot 41 = 41\,000.$$

Технологии на изясняване на нестандартно умножение с числата 11 и 101

Изясняването на вариант на умножение с тези числа се осъществява чрез прилагане на дистрибутивното свойство на умножението относно събирането.

Свойството гласи: За произволни естествени числа a , b и c е в сила равенството:

$$(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c.$$

В сила е и равенството $c \cdot (a + b) = c \cdot a + c \cdot b$ за произволни естествени числа a , b и c , което също се нарича дистрибутивно свойство на умножението спрямо събирането.

Най-напред ще изведем научно обосновано правило за умножение на естествено число с 11. Използваме, освен приведеното свойство, и десетичния състав на числата.

Ако естественото число е двуцифрено и a е броят на десетиците му, а b – броят на единиците му, записваме: $\overline{ab} = 10 \cdot a + b$.

Пресмятаме произведението:

$$\begin{aligned}\overline{ab} \cdot 11 &= (10 \cdot a + b) \cdot 11 = 110 \cdot a + 11 \cdot b = 100 \cdot a + 10 \cdot a + 10 \cdot b + b = \\ &= 100 \cdot a + 10 \cdot (a + b) + b = \overline{a(a + b)b}.\end{aligned}$$

Да пресметнем сега това произведение по друг начин – като използваме равенството: $11 = 10 + 1$.

$$\overline{ab} \cdot 11 = \overline{ab} \cdot (10 + 1) = \overline{ab} \cdot 10 + \overline{ab} = \overline{ab0} + \overline{ab} = \overline{a(a + b)b}.$$

В теоретичен план и двата представени начина ни позволяват да формулираме правилото според представянето:

$$\overline{ab} \cdot 11 = \overline{a(a + b)b}.$$

Тук отбелязваме, че ако сборът $a + b$ е по-малък от 10, полученото произведение е трицифрено число, а ако този сбор е по-голям или равен на 10, имаме преминаване в следващия ред и полученото произведение може да се окаже четирицифрено число.

За учениците от началния етап на образование правилото може да се изведе индуктивно или с представителен пример.

Намирането например на произведението $45 \cdot 11$ се изяснява със записа:

$$45 \cdot 11 = 45 \cdot (10 + 1) = 45 \cdot 10 + 45 \cdot 1 = 450 + 45 = 495.$$

Сборът $450 + 45$ е подходящо да се представи така:

$$\begin{array}{r}
 450 \\
 + 45 \\
 \hline
 495
 \end{array}$$

Като се анализират връзката между множителите и произведението, се стига до извода: единиците на произведението съвпадат с единиците на множителя 45, десетиците 9 са сбор на 4 и 5, а стотиците са 4 (съвпадат с десетиците на 45). Разсъжденията представяме схематично:

$$45 \cdot 11 = \begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{Стот.} & \text{Дес.} & \text{Ед.} \\ \hline \boxed{4} & \boxed{4+5} & \boxed{5} \\ \hline \boxed{4} & \boxed{9} & \boxed{5} \\ \hline \end{array} = 495.$$

Следвайки алгоритъма, за произведението $48 \cdot 11$ получаваме:

$$48 \cdot 11 = \begin{array}{|c|c|c|} \hline \text{Стот.} & \text{Дес.} & \text{Ед.} \\ \hline \boxed{4} & \boxed{4+8} & \boxed{8} \\ \hline \boxed{4} & \boxed{12} & \boxed{8} \\ \hline \boxed{5} & \boxed{2} & \boxed{8} \\ \hline \end{array} = 528.$$

Стрелката показва прехода в следващия ред:

$$12 \text{ дес.} = 1 \text{ стот.} + 2 \text{ дес.};$$

$$4 \text{ стот.} + 1 \text{ стот.} = 5 \text{ стот.}$$

Преминаваме към извеждане на правилото за умножение на трицифрено число с 11.

Ако естественото число е трицифрено и a е броят на стотиците му, b – броят на десетиците му, а c – броят на единиците му, записваме:

$$\overline{abc} = 100.a + 10.b + c.$$

Пресмятаме произведението $\overline{abc} \cdot 11$ по два начина.

$$\begin{aligned} \overline{abc} \cdot 11 &= (100 \cdot a + 10 \cdot b + c) \cdot 11 = 1100 \cdot a + 110 \cdot b + 11 \cdot c = \\ &= 1000 \cdot a + 100 \cdot a + 100 \cdot b + 10 \cdot b + 10 \cdot c + c = \\ &= 1000 \cdot a + 100 \cdot (a + b) + 10 \cdot (b + c) + c = \overline{a(a+b)(b+c)c}; \\ \overline{abc} \cdot 11 &= \overline{abc} \cdot (10 + 1) = \overline{abc} \cdot 10 + \overline{abc} = \overline{abc0} + \overline{abc} = \overline{a(a+b)(b+c)c}. \end{aligned}$$

Въз основа на представянето $\overline{abc} \cdot 11 = \overline{a(a+b)(b+c)c}$ се формулира правилото за бързо и рационално намиране на произведението на 11 с произволно трицифрено число. Това произведение може да е трицифрено или многоцифрено число в зависимост от сборовете $a + b$ и $b + c$.

Вниманието на учениците може да се насочи към формулирането му по индуктивен път.

Да пресметнем произведението:

$$243 \cdot 11 = 243 \cdot (10 + 1) = 243 \cdot 10 + 243 \cdot 1 = 2430 + 243 = 2673.$$

Сбора $2430 + 243$ представяме така:

$$\begin{array}{r} 2430 \\ + \\ 243 \\ \hline 2673 \end{array}$$

Вижда се, че единиците на произведението съвпадат с единиците на множителя 243, десетиците 7 са сбор на 4 и 3, стотиците 6 – сбор на 2 и 4, а хилядите 2 съвпадат със стотиците на 243. Разсъжденията представяме в таблицата за редните единици.

$243 \cdot 11 =$	Хил. 2	Стот. 2 + 4	Дес. 4 + 3	Ед. 3	$= 2673$
	2	6	7	3	

Ако $\overline{abcd} = 1000 \cdot a + 100 \cdot b + 10 \cdot c + d$ е четирицифрено число, пресмятаме:

$$\begin{aligned} \overline{abcd} \cdot 11 &= (1000 \cdot a + 100 \cdot b + 10 \cdot c + d) \cdot 11 = \\ &= 11000 \cdot a + 1100 \cdot b + 110 \cdot c + 11 \cdot d = \\ &= 10000 \cdot a + 1000 \cdot a + 1000 \cdot b + 100 \cdot b + 100 \cdot c + 10 \cdot c + 10 \cdot d + d = \\ &= 10000 \cdot a + 1000 \cdot (a + b) + 100 \cdot (b + c) + 10 \cdot (c + d) + d = \\ &= \overline{a(a+b)(b+c)(c+d)d}; \end{aligned}$$

$$\overline{abcd} \cdot 11 = \overline{abcd} \cdot (10 + 1) = \overline{abcd} \cdot 10 + \overline{abcd} =$$

$$= \overline{abcd0} + \overline{abcd} = \overline{a(a+b)(b+c)(c+d)d}.$$

Правилото за намиране на произведение на четирицифрено число с 11 се получава от равенството:

$$\overline{abcd} \cdot 11 = \overline{a(a+b)(b+c)(c+d)d}.$$

Прилагаме получения алгоритъм при намиране на произведението $4526 \cdot 11$. Получаваме:

$4526 \cdot 11 =$	Десето хил.	Хил.	Стот.	Дес.	Ед.	$= 49\,786.$
	4	4 + 5	5 + 2	2 + 6	6	
	4	9	7	8	6	

Аналогично постъпваме при намиране на произведението $6382 \cdot 11$.

$6382 \cdot 11 =$	Десето хил.	Хил.	Стот.	Дес.	Ед.	$= 70\,202.$
	6	6 + 3	3 + 8	8 + 2	2	
	6	9	11 ←	10	2	
	6	9 ←	12	0	2	
	6 ←	10	2	0	2	
	7	0	2	0	2	

При преходите в следващите редове се използват равенствата:

$$10 \text{ дес.} = 1 \text{ стот.};$$

$$12 \text{ стот.} = 1 \text{ хил.} + 2 \text{ стот.};$$

$$10 \text{ хил.} = 1 \text{ десетохил.}$$

Правилото за умножение с 11 се потвърждава, ако другият множител е петцифрено число и изобщо n -цифрено число ($n \in N$).

$$\begin{aligned}
\overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} \cdot 11 &= (10000 \cdot a_1 + 1000 \cdot a_2 + 100 \cdot a_3 + 10 \cdot a_4 + a_5) \cdot 11 = \\
&= 110000 \cdot a_1 + 11000 \cdot a_2 + 1100 \cdot a_3 + 110 \cdot a_4 + 11 \cdot a_5 = \\
&= 100000 \cdot a_1 + 10000 \cdot a_1 + 10000 \cdot a_2 + 1000 \cdot a_2 + 1000 \cdot a_3 + 100 \cdot a_3 + \\
&+ 100 \cdot a_4 + 10 \cdot a_4 + 10 \cdot a_5 + a_5 = \\
&= 100000 \cdot a_1 + 10000 \cdot (a_1 + a_2) + 1000 \cdot (a_2 + a_3) + 100 \cdot (a_3 + a_4) + \\
&+ 10 \cdot (a_4 + a_5) + a_5 = \overline{a_1 (a_1 + a_2) (a_2 + a_3) (a_3 + a_4) (a_4 + a_5) a_5}
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} \cdot 11 &= \overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} \cdot (10 + 1) = \overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} \cdot 10 + \overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} = \\
&= \overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} 0 + \overline{a_1 a_2 a_3 a_4 a_5} = \overline{a_1 (a_1 + a_2) (a_2 + a_3) (a_3 + a_4) (a_4 + a_5) a_5}
\end{aligned}$$

$$\overline{a_1 a_2 a_3 \dots a_{n-1} a_n} \cdot 11 = \overline{a_1 (a_1 + a_2) (a_2 + a_3) \dots (a_{n-1} + a_n) a_n}$$

Въз основа на теоретично обоснованото пресмятане за умножение с числото 11 и анализираната връзка между множителите и произведението се получи ефективно правило за бързо смятане, при което се получават директно редните единици на произведението.

Като се опрем на дистрибутивното свойство и десетичния състав на числата, успешно можем да изведем правило за умножение на естествени числа със 101.

Нека да пресметнем произведението на произволно двуцифрено число със 101:

$$\begin{aligned}
\overline{ab} \cdot 101 &= (10 \cdot a + b) \cdot 101 = 1010 \cdot a + 101 \cdot b = 1000 \cdot a + 10 \cdot a + 100 \cdot b + b = \\
&= 1000 \cdot a + 100 \cdot b + 10 \cdot a + b = \overline{abab}.
\end{aligned}$$

Като използваме равенството $101 = 100 + 1$, горното произведение можем да пресметнем по друг начин:

$$\overline{ab} \cdot 101 = \overline{ab} \cdot (100 + 1) = \overline{ab} \cdot 100 + \overline{ab} = \overline{ab00} + \overline{ab} = \overline{abab}.$$

Въз основа на изложените теоретични варианти за умножение на двуцифрено число със 101 можем да формулираме правилото:

$$\overline{ab} \cdot 101 = \overline{abab}.$$

В началното обучение по математика методиката на изучаване на случая се провежда с помощта на конкретни примери.

Например:

$$42 \cdot 101 = 42 \cdot (100 + 1) = 42 \cdot 100 + 42 \cdot 1 = 4200 + 42 = 4242;$$

$$96 \cdot 101 = 96 \cdot (100 + 1) = 96 \cdot 100 + 96 \cdot 1 = 9600 + 96 = 9696.$$

Не е трудно да се открие тук връзката между двуцифрения множител при умножението му с числото 101 и полученото произведение.

А сега нека да изведем правило за умножение на трицифрено число със 101 по два начина:

Първи начин:

$$\begin{aligned} \overline{abc} \cdot 101 &= (100 \cdot a + 10 \cdot b + c) \cdot 101 = 10100 \cdot a + 1010 \cdot b + 101 \cdot c = \\ &= 10000 \cdot a + 100 \cdot a + 1000 \cdot b + 10 \cdot b + 100 \cdot c + c = \\ &= 10000 \cdot a + 1000 \cdot b + 100 \cdot (a + c) + 10 \cdot b + c = \overline{ab(a+c)bc}. \end{aligned}$$

Втори начин:

$$\overline{abc} \cdot 101 = \overline{abc} \cdot (100 + 1) = \overline{abc} \cdot 100 + \overline{abc} = \overline{abc00} + \overline{abc} = \overline{ab(a+c)bc}.$$

Като се опрем на представените начини, формулираме правило за бързо пресмятане при умножение на трицифрено число със 101:

$$\overline{abc} \cdot 101 = \overline{ab(a+c)bc}.$$

Методиката на изучаване на този случай отново можем да представим с конкретни примери. Необходимо е да отбележим, че ако сборът $a + c$ е по-малък от 10, полученото произведение е петцифрено число, а ако този сбор е по-голям или равен на 10, имаме преминаване в следващия ред.

Например:

$$128 \cdot 101 = 128 \cdot (100 + 1) = 128 \cdot 100 + 128 \cdot 1 = 12\,800 + 128 = 12\,928.$$

Сравняваме множителя 128 и произведението 12 928. Забелязва се, че първите им две цифри съвпадат, последните им две цифри – също, а 9 в средата на произведението е сбор на 1 и 8. При този пример не се преминава в следващ ред. Подходящо е схематичното представяне:

$128 \cdot 101 =$	Десето хил.	Хил.	Стот.	Дес.	Ед.	$= 12\,928.$
	1	2	1 + 8	2	8	
	1	2	9	2	8	

Можем, следвайки забелязаната зависимост, да запишем резултата от умножението на трицифрено число и 101, когато има преминаване в следващия ред.

$627 \cdot 101 =$	Десето хил.	Хил.	Стот.	Дес.	Ед.	$= 63\ 327.$
	6	2	6 + 7	2	7	
	6	2	← 13	2	7	
	6	3	3	2	7	

Стрелката показва прехода в следващия ред:

13 стот. = 1 хил. + 3 стот.;

2 хил. + 1 хил. = 3 хил.

Правилото за умножение на четирицифрено число със 101 можем теоретично да обосноваем отново по два начина.

Първи начин:

$$\begin{aligned}
 \overline{abcd} \cdot 101 &= (1000 \cdot a + 100 \cdot b + 10 \cdot c + d) \cdot 101 = \\
 &= 101000 \cdot a + 10100 \cdot b + 1010 \cdot c + 101 \cdot d = \\
 &= 100000 \cdot a + 1000 \cdot a + 10000 \cdot b + 100 \cdot b + 1000 \cdot c + 10 \cdot c + 100 \cdot d + d = \\
 &= 100000 \cdot a + 10000 \cdot b + 1000 \cdot (a + c) + 100 \cdot (b + d) + 10 \cdot c + d = \\
 &= \overline{ab(a+c)(b+d)cd}.
 \end{aligned}$$

Втори начин:

$$\begin{aligned}
 \overline{abcd} \cdot 101 &= \overline{abcd} \cdot (100 + 1) = \overline{abcd} \cdot 100 + \overline{abcd} = \\
 &= \overline{abcd00} + \overline{abcd} = \overline{ab(a+c)(b+d)cd}.
 \end{aligned}$$

Равенството $\overline{abcd} \cdot 101 = \overline{ab(a+c)(b+d)cd}$ дава теоретично обосновано правило за умножение на 101 с произволно четирицифрено число.

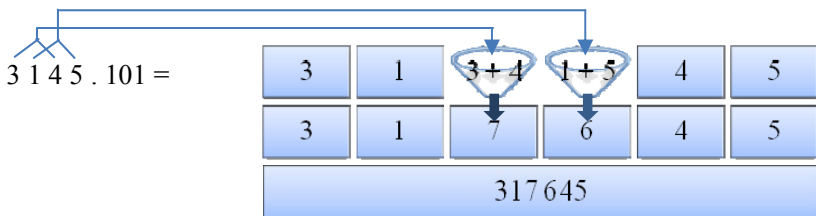
Представителен пример може да илюстрира методиката на работа в конкретния случай.

$$\begin{aligned}
 3145 \cdot 101 &= 3145 \cdot (100 + 1) = 3145 \cdot 100 + 3145 \cdot 1 = \\
 &= 314\ 500 + 3145 = 317\ 645.
 \end{aligned}$$

Сравняването на първия множител (3145) и резултата от умножението показва интересен факт:

- ✓ първите две цифри на произведението (3 и 1) съвпадат с първите две цифри на този множител;
- ✓ последните им две цифри (4 и 5) също съвпадат;
- ✓ хилядите (7) на произведението са сбор от хилядите и десетиците на първия множител;
- ✓ стотиците (6) на произведението са сбор на стотиците и единиците на първия множител.

За да се улесни запаметяването на правилото, е подходящо построяването и използването на следния модел:



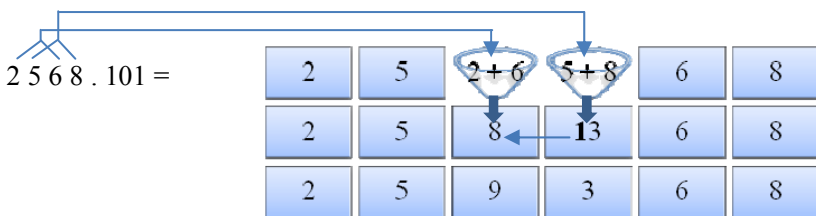
В разглеждания пример няма преминаване в следващ ред.

Ще представим случай, в който има преминаване в по-горен ред.

Например:

$$2568 \cdot 101 = 2568 \cdot (100 + 1) = 2568 \cdot 100 + 2568 \cdot 1 = 256\ 800 + 2568 = 259\ 368.$$

Този алгоритъм изясняваме схематично така:



Извеждането на други правила за бързо и нестандартно смятане би могло да продължи по аналогия с представените. Такива са случаите от умножение на естествени числа с 1001; 10 001; 111; 1111 и т. н.

Като се наблюдават и анализират механизмите за нестандартни изчисления, се откриват зависимостите между компонентите и резултата от умножението и се формулират правилата за тяхното пресмятане.

Публикацията е един ресурс, една идея за въвеждането на правила за бързо и нестандартно смятане, който разнообразява алгоритмизирания до голяма степен процес на обучение по математика. Тя е готов продукт в ръцете на учителя, като е научно-теоретично и методически обоснован, придружен с подходящо онагледени примери.

Въвеждането на тези правила улеснява процеса на преподаване и учене, като подпомага запаметяването на информация и след това на прилагането ѝ.

Броят на изучаваните правила може да се адаптира спрямо индивидуалните способности на учениците, техният стил на учене, както и според резултатите, които се получават при обратната връзка с тях.

Възможните решения за работа в приобщаваща класна стая са много. Стига да осъзнаем необходимостта от допълнителни ресурси, като представения по-горе, ние ще съдействаме за включването на талантивите деца към средата в училище.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Agrawala, V. S.* (1992). *Vedic mathematics*. Motilal Banarsidass Publ. India.
2. *Benjamin, A., Shermer, M.* (2006). *Secrets of Mental Math: The Mathematicians Guide to Lightning Calculation and Amazing Math Tricks*. California, USA: Three Rivers Press.
3. *Pickover, C. A.* (2002). *The Mathematics of Oz: Mental Gymnastics from Beyond the Edge*. United Kingdom: Cambridge University Press.
4. *Stigler, J. W.* (1984). „Mental abacus“: The effect of abacus training on Chinese children’s mental calculation. *Cognitive Psychology* 16 (2), 145.
5. *Trachtenberg, J.* (1989). *The Trachtenberg Speed System of Basic Mathematics*. Doubleday and Company, Inc., Garden City, NY, USA.

ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕТО КАТО МЕТАПРЕДМЕТНО УМЕНИЕ И ИДЕЯТА ЗА ПРИОБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ НА УЧЕНИЦИ БИЛИНГВИ

Пенка Петрова Димитрова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: Актуалността на изследвания проблем се определя и от констатираните съществени трудности пред билингви с доминиращ ромски или турски майчин език при обучението по четене. Причините се търсят в нарастващите изисквания към качеството на образованието; липсата на утвърдени образователни политики за обучение на ученици билингви; отсъствието на апробирана технология за обучение по четене на деца билингви. В доклада се описват спецификите при овладяването на четенето при обучението на ученици билингви и се предлагат технологични варианти за реализацията му.

Процесите на икономическа и културна глобализация поставят все по-настойтелно проблема за качеството на образованието. Значението на образованието, особено в началната му степен, се определя от факта, че учениците получават базата, на която се градят бъдещите им знания. От друга страна, все по-видимо просперитетът на страната и на индивида в частност се обвързват със знанието и с технологиите, със способността за учене и осмисляне на опита през целия живот.

В последните години различни фактори провокираха говоренето на тази тема – постиженията на българските ученици както в националното външно оценяване, така и в редица международни изследвания, както и констатирането на пряка зависимост между равнището на грамотност и социално-икономическите и демографските фактори. Стремжът да се измести фокусът на вниманието от граматично ориентираното към комуникативно ориентираното обучение по език (четене) е показателен за значимостта на проблема за повишаване на грамотността в българското училище [6].

Актуалността на проблема се определя и от констатираните съществени трудности пред билингви с доминиращ ромски или турски майчин език при обучението по четене. Причините се търсят в:

- 1) Нарастащите изисквания към качеството на образованието;
- 2) Липсата на утвърдени образователни политики за обучение на ученици билингви;
- 3) Отсъствието на апробирана технология за обучение по четене на деца билингви [8].

Налагащото се в последните години разбиране за грамотността като способност за разбиране, усвояване, преработка, предаване и ефективно използване на информация (основно текстова) в ежедневно битова, учебна и професионална дейност предполага търсенето на адекватни технологични варианти за обучение на всички категории обучавани и особено на билингви [7].

Ето защо цел на настоящата разработка е да се предложи теоретичен базис за обучение по четене на билингви с доминиращ ромски и турски майчин език, като базисът е ориентиран към овладяване на четенето като метапредметно умение, инструмент за приобщаване и адекватно развитие.

1. Четенето – основна културна техника

Към интерпретацията на проблема „обучение по четене“ се пристъпва с идеята, че не е възможно да се открие една-единствена препратка, нито пък еднакъв прочит на различните теоретични конструкции, които се опитват да предложат обяснение на това широко понятие. Самият процес на обучението функционира като феномен, който в съвременния контекст има следните по-важни определящи характеристики: културна глобализация, еволюиране на уменията, комплексност, мобилност, алтернативност. Очевидно е, че е невъзможно един-единствен интерпретативен модел да обедини множеството сфери на действие, различните цели и предполагаеми резултати.

Читателското развитие се определя като сложно, системно образувание, съвкупност от читателско съзнание и дейност, способност за общуване на основата на аксиологични, креативни, когнитивни, афективни и рефлексивни принципи. Това разбиране очертава следните фази на общуване с текста в процеса на четене:

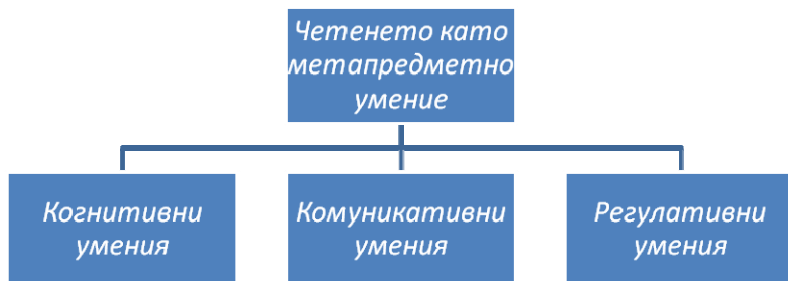
1) Мотивационна: наличие на потребност; определяне на целта и задачите на четенето; умение за адекватен избор на текст; планиране на четенето според заложените времеви бюджети;

2) Процесуално-результативна: избор на темпа на четене в зависимост от целта на четенето и характера на текста; използване на разнообразни видове четене (проучвателно, изучаващо, критическо и др.); усвояване на лексиката; възприемане на илюстративния материал към текста (рисунки, схеми, таблици); смислово прогнозиране на съдържанието на текста;

3) Закрепване и използване на прочетеното: съставяне на план, конспект, анотация; критическо оценяване на прочетеното; използване на прочетеното в различни видове дейности (учебна, семейно-битова, в междучитателското общуване); рефлексия на читателското развитие.

Според П. Бурдийо четенето е практика с особено значение. Той приема четенето като „културна консумация“ и ключова техника за конструиране на хабитуса. Четенето според автора не е неутрален акт, защото всеки път, когато участваме в някаква културна практика, имаме предвид своята собствена позиция като агенти на тази практика [10]. Разбирането при четенето като текстова дейност се мотивира не само отвън, но и отвътре, от комуникативно-познавателните намерения на обучаващите се субекти и от семиосоциопсихологическите им характеристики: нивото на комуникативно-познавателните им умения и перцептивната им готовност, наличието на способности за адекватно опериране с текстуално организирана смислова информация, т.е. от социално-психологическата подготовка за знаково общуване, каквото по същество е общуването чрез четене.

Разбирането на четенето като основен компонент на учебно-познавателната компетентност, включваща овладяването на необходими знания и умения за получаване, преработка и прилагане на информация, дефинира определянето му като **метапредметно умение**. Това разбиране пряко кореспондира с дефиницията на „компетентността за четене“, която определя четенето като способност за разбиране на писмени текстове с различен характер и свързването на тези текстове в по-голямо цяло, за да могат обучаваните да ги използват адекватно за постигането на различни цели.



Фигура 1. Структура на четенето като метапредметно умение

1) Когнитивни умения – умения за декодиране и за целенасочено извличане на смисловата информация от текста чрез прилагане на различни стратегии за анализ на текста и формализация на неговата структура;

2) Комуникативни умения – умения за съотнасяне на съдържащата се в текста информация с контекста на четивната ситуация и четивната задача (цел на четенето, условия, при които се осъществява четенето);

3) Регулативни умения – самоконтрол по отношение на усвоената информация от текста; рефлексия по отношение на разбирането.

2. Аспектен анализ на учебните програми по български език и литература за началния етап на СОУ

Образованието заема важно място в процеса на социална репродукция, на първо място – посредством учебната програма и знанията, чрез които, от една страна, се налагат и легитимират определен език и ценности като официални, а от друга страна, се „стратифицират“ знанията [5].

За В. Миленкова учебната програма е централизирано направляван обществен феномен, който организира процеса на личностно формиране и е форма на социален контрол. Затова учебната програма придобива статуса на „парадигма“ за определен период от време [5].

По традиция при изследване на учебната програма се прави разграничение между усвояване на „знания“ и „умения“. В първия случай учебната програма е синоним на „натрупване“ на културен капитал. Във втория случай при усвояване на умения акцентът е върху „обучението като техника или метод“ и има препратки повече към практиката [5]. Тоест знанието може да се възприема не само като база за научаване, но също и като научаване на мислене, на търсене, на стремеж към усвояване на нови неща; особено ярко тази тенденция се проявява в идеята за „учене през целия живот“ [1].

Ключова предпоставка за ефективността на преподаването е неговата съотносимост към конкретното настояще. В контекста на настоящото изследване това означава да се проследи дали действително учебната програма по български език и литература за началния етап на СОУ е в състояние да внушава определени начини на мислене и възприемане; да се потърси съответствие между преподаваното знание и обществените потребности. Необходимо е също да се види дали (и как) тази учебна програма създава предпоставки за усвояване на умения за изпълнение на бъдещите роли, които включват обучаваните в различни взаимодействия. Целта е да се проследи доколко учебната програма е съотносима с особеностите и потребностите на съвременния 7 – 10-годишен ученик.

От 2000/2001 учебна година в началното училище функционира учебна документация, целяща модернизирание на образователното пространство. Учебното съдържание по учебни предмети се разпределя

в културно-образователни области, в които се открояват и дефинират държавните образователни изисквания, конструирани на интегративна основа. Чрез въвеждането на Държавните образователни изисквания се определят равнищата на подготовка на учениците в края на определен етап и степен на образование, заложена е необходимостта от измеримост и постижимост на резултатите [2].

В контекста на настоящото изследване учебните програми по български език и литература за началния етап на СОУ ще бъде анализирани въз основа на следните критерии:

- 1) Приоритети и целепоставяне;
- 2) Учебно съдържание и очаквани резултати;
- 3) Дейности.

В учебните програми по български език и литература четенето се включва в раздела „Езикова компетентност като комуникативно-речева дейност“, в ядрото „Писмено общуване“, в което се изисква ученикът да чете с разбиране и да показва, че е разбрал прочетеното, но не се извеждат критерии за това. Четенето не е представено чрез ключови умения и компетенции за комуникация чрез текст, каквито са уменията да се разграничава факт от мнение, да се търсят факти и връзки между тях, да се правят преки и непреки изводи, да се обобщава информация и да се интерпретира текстът, като се анализира неговата структура, да се аргументира собствено мнение; не са указани и равнищата на четене с разбиране, които следва да се постигнат, независимо че тестовата задача е посочена като една от формите за оценяване на учениковите постижения.

За съжаление, в практиката най-често обучението по четене се асоциира с раздела „Литература“. Целта на това обучение е ориентирана към „усъвършенстване на уменията на учениците за възприемане и осмисляне на художествен текст“, за интерпретацията му с помощта на учителя при изучаване на „достъпни за възрастта литературни произведения; за самостоятелно четене на художествени и научнопопулярни текстове и споделяне впечатления от прочетеното“ [9]. Тази ориентация изначално залага липсата на конкретни и многообразни комуникативни ситуации, в които реално функционира четенето. Усилията са насочени към овладяване на „правилни“ знания за литературния канон за сметка на различни интерпретативни кодове [3]. В резултат учебната програма не фиксира функционални прагове, определящи четенето като ключова компетентност, а това затруднява изработването на диагностичен инструментариум.

Предвиденото учебно съдържание отразява цялостната перспектива, заложена в учебната програма. Напр. в края на IV клас ученикът трябва да може за разграничава приказка, разказ, стихотворение, га-

танка, пословица, поговорка, басня, народна песен, комикс, афоризъм, легенда; да разграничава епитет, сравнение, повторение, олицетворение, изброяване. Макар че присъстват като цел на обучението, информативните текстове от различни сфери (напр. медийна или социално-делова) са изключително слабо представени. Четенето на текстове с прекъснат формат (таблицы, графики, диаграми) става интуитивно и обслужва целите на учебното съдържание в природонаучния и техническия цикъл от учебни предмети.

С оглед на технологията на обучение учебната програма залага предимно на директни (преки) методи: учениците четат и обсъждат литературни и фолклорни произведения, разграничават жанрово художествен текст, преразказват повествователен текст или епизоди от него, четат подборно, четат изразително, съставят, задават и отговарят на въпроси по конкретното съдържание на произведението. В наложения модел отсъстват т. нар. интерактивни методи, чиято функция е да ориентират обучението по посока към обогатяване и диференциране на жизнения опит на учениците. Посочените в програмата очаквани резултати не отразяват самостоятелните действия на ученика с текста, а само ръководени от учителя активности.

В заключение в учебните програми за обучение по четене е налице противоречие между целта на обучение по четене, от една страна, и учебното съдържание и предвидените дейности, от друга. Целта не е определена диагностично и това прави процеса на овладяване на четенето труден за целенасочено управление. Липсва единна концепция за обучение по четене с оглед на неговата прагматична ориентация.

Обучението по четене (литература) най-често предлага фактологични знания, свързани с литературните процеси, а не ориентация към овладяване на „умения за живот“ и стратегии за справяне с определен тип житейски задачи чрез четене. За целите на обучението и социализацията е необходимо представяне на типични сценарии на общуване, в които функционира четенето. Само по този начин умението за четене ще се превърне в „умение за живот“.

3. Специфики при обучението на ученици билингви

Въпросът за обучението по четене на езиково малцинствени деца е особено актуален. Поради редица причини – икономически, социални, езикови, за повечето от тези деца училището се превръща единствено в необходимо стъпало към трудова реализация. Много от тях не успяват да завършат пълния образователен цикъл. В българските условия това се отнася най-вече за деца от ромски произход.

Децата с българско етническо самосъзнание овладяват родния си език в естествена речева среда, при това в период на най-голяма сензитивност. Непроизволно те формират асоциации и стереотипи, лежащи в основата на словосъчетанията, изреченията и свързаната реч. За децата, носители на различен майчин език, е необходимо практическо изучаване на българския език, насочено към изграждане на речев опит, дограматическа основа за граматическо изучаване. Трябва да отбележим и това, че много често у тези деца отсъства целенасочен информационно-познавателен интерес поради редица, най-вече социални, причини.

Всичко това води до пораждането на низ от парадокси в обучението по четене, които ще анализираме накратко:

1) Не се отчитат обективният социокултурен контекст и равнището на владеење на българския език. Обучаваните билингви в повечето случаи са представители на най-бедните, много често маргинализирани прослойки на обществото. Майчиният език е ромски или турски, което безспорно ще повлияе на обучението им по български език и четене. Голям процент не говорят на български език в домашна среда, което допълнително усложнява процеса на обучение. Това предполага и необходимостта през целия етап на обучение на преден план да е задачата за обогатяване на речниковия запас на обучаваните и натрупване на речев опит в използването на българския език. Независимо от това резултатът е, че голяма част от учениците продължават да бъдат „етикетирани“ като изоставачи и полуграмотни.

2) От учениците в началния етап на СОУ се изисква да осъзнават ролята на четенето като факт от заобикалящата ги среда. За учениците билингви това е непосилна задача. При тях липсва естествена мотивация в процеса на обучение, доколкото повечето поставени задачи, свързани с общуване, могат да бъдат решени на родния език. Ето защо овладяването на четенето като вид речева дейност може да бъде мотивирано само с познавателен интерес. Ефективността на обучението се определя от това доколко е осъзната целта на четенето и доколко адекватно е подбрана съответната стратегия.

4. Технологични варианти

Предлаганата система е изградена съобразно със:

1) Възприетото разбиране за четенето като преносимо и универсално за разнообразни познавателни и жизнени ситуации, като метапредметно умение;

2) Специфичните характеристики на ученици билингви – степен на развитие на психо-физиологичните функции, динамика на мотивите за

учене, социален и демографски статус, отношение към образователния процес, ценностни ориентации;

3) Разбирането за приобщаващото образование като нов тип образование, който налага промяна във фокуса – от вглеждане само в една определена група към търсене на начини за преодоляване на бариерите пред научаването и участието.

Технологичните варианти са ориентирани към развиване на всички функции на четенето:

- 1) Образователна – „Чета, за да узная“;
- 2) Комуникативна – „Чета, за да мога да участвам в диалог“;
- 3) Хедонистична – „Чета, за да изпитам удоволствие“;
- 4) Социална – „Чета, за да се адаптирам в обществото“;

Реализацията преминава през следните етапи:

1) Етап на анализ, свързан с разширяване на текстовия компонент с различни по своя характер текстове (художествени, познавателни, делови, медийни); със стимули за повишаване на положителната мотивация за четене; с форми за ефективно субект-субектно сътрудничество в процеса на четене;

2) Етап на реализация: формиране на отделните блокове в състава на читателската компетентност чрез интеграция на компоненти от класното и извънкласното четене; творческо четене на художествени текстове, изучаващо и възпроизвеждащо четене на учебно-познавателни и делови текстове;

3) Контролно-оценъчен етап: рефлексия на разбирането; демонстрация на резултатите (портфолио, създаване на вторични текстове и др.).

За учениците билингви от особено значение е мотивационният компонент в обучението по четене. Той трябва да е ориентиран към решаване на практически задачи чрез четене, с помощта на които на учениците се предоставя избор и възможност за съвместна дейност.

Отделните функции на четенето се овладяват посредством специфични системи от учебни задачи:

- Система от задачи за извличане на определена информация от текста за четене: подбор на текстови материал по зададена тема, подбор на цитати от текста, съставяне на план на текста, преработка на информацията от текста и представянето ѝ в различен вид (таблицы, схеми, графики);
- Система от задачи за художествено възприемане: персонификация на герой (животно или неодушевен предмет), наблюдение, построяване на асоциограма на понятие (напр. приказка), про-

дължаване на сюжетната линия, диалог с автора, „Среща на литературни герои“, „Изгубеното писмо“;

- Система от задачи за самооценка при четене: участие в дискусия, аргументация на мнение, „Докажете, че...“, осъзнаване на трудностите при четене („Какво не разбрах...“).

За ученици билингви основен е т. нар. **стратегически компонент** в системата от учебни задачи. Това са задачи, ориентирани към поставяне на въпроси, търсене на информация в разнообразни текстове, създаване на резюмета, организиране на информацията в графичен вид. Учителят обяснява и показва основни стратегии за задаване на въпроси, резюмиране, разясняване и предположение и подкрепя това в диалог с учениците, докато те се опитват да разберат текста.

Актуално за учениците билингви е и използването на елементи от технологията за развитие на критическо четене: клъстер, ключови думи, мозъчна атака, „Зигзаг“, „Дърво на предсказанията“.

Съществено място заема факторът универсализация, изискващ акцент в технологичен план върху повтарящите се (типологично обобщени и осмислени) ситуации на четене. Това са ситуации в реален, житейски контекст, чрез които се осмислят различните функции на четенето.

5. Изводи

В процеса на интегрираното овладяване на четенето като мета-предметно умение се формират:

- Комуникативни умения – извличане на информация от различни източници, нейната преработка, систематизация и представяне чрез различни способности; оценка на текста от гледна точка на неговото съдържание и езиково оформяне;
- Регулативни умения – управление на учениковата дейност с текста (поставяне на цели, планиране на действията, прогнозиране на резултатите); контрол и самооценка;
- Познавателни умения – логически операции (анализ, синтез, обобщение и класификация); издигане на хипотези, тяхната обосновка, подбиране на аргументи.

Приемаме, че в началната училищна възраст е възможно да се овладяват елементи от различни стратегии за четене, ако в процеса на обучение се използва методика на диференцирано формиране на четивните умения в зависимост от спецификата на конкретния тип текст, включен в контекста на различна читателска ситуация.

Идеята за формиране на четенето като метапредметно умение поставя и въпроса за индивидуализация и диференциация на обучението

чрез функциониращите учебници и учебни помагала по четене. В действащите учебници по четене не са отчетени интересът и спецификите на отделните категории обучавани. Приема се, че учебникът представя задължителния компонент от учебната програма, в този смисъл не се допускат вариации, учебното съдържание е структурирано еднозначно. Учебните текстове са насочени към ученици с вербален тип възприятие, а за учениците билингви е характерно визуално възприятие. И доколкото учебникът е модел на учебния процес, той трябва да задава възможности за конструиране на индивидуална образователна траектория на всеки ученик чрез индивидуално прогнозиране на основата на диагностично поставени цели и задачи.

Представеният в изследването опит открива възможности за позадълбочени дискусии по отношение на обучението на ученици билингви в началния етап на СОУ. Зараждащата се тенденция обучението по четене да се еманципира от литературното както в теоретичен, така и в технологичен аспект, задава нови перспективи. В този смисъл настоящата разработка е само едно начало.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Бояджиева, П.* Ученето през целия живот или за „и“-то на втората модерност. В: Грекова, М., П. Кабакчиева. Отвъд дисциплинарните (само)ограничения. София, УИ „Св. Климент Охридски“, 2006.
2. *Василева, Е.* Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства. София, 2004.
3. *Дамянова, А.* Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка. <http://liternet.bg/publish3/admianova/doi.htm> [прегледан 3.04.2013].
4. *Леонтьев, А. Н.* Психология обучения чтению//Начальная школа: плюс-минус, 1999, № 10, с. 9 – 13.
5. *Миленкова, В.* Българското училище във фокуса на неравенствата. София, Акад. издателство „Проф. Марин Дринов“, 2009.
6. Национална стратегия за насърчаване и повишаване на грамотността (2014 – 2020) – проект.
7. *Танкова, Р.* Алтернативи по пътя към грамотността. Технологии за обучение по четене и писане на деца и неграмотни възрастни. София, Просвета, 2012.
8. *Танкова, Р.* Дидактическа технология за начално овладяване на български език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски

- език. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2014.
9. Учебни програми за задължителна подготовка I, II, III, IV клас. МОН, София, 2004, с. 189.
 10. *Bourdieu, P.* Cultural Reproduction and Social Reproduction. – In: Karabel, J. and A. H. Halsey. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977, 487 – 511.

ЦЕННОСТТА НА РАЗЛИЧИЕТО В АСПЕКТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО

Даниела Тодорова Маркова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: С отчитане на вариативността на нивото на интелектуално развитие на децата се очертава модел на приобщаващо образование, опиращо се на потенциала на изкуството, тъй като то е сфера на дейност, която създава благоприятни условия за реализиране на индивидуалността. Принципите на приобщаващото образование се интерпретират чрез творчески обучителен подход, който отчита индивидуалните стилове на научаване.

С анализиране на диапазона на различието, което без съмнение е част от човешкия живот, се оказва, че то може да приема роля както на разделящо обстоятелство, така и на посредник. Дали ще се види неговата противопоставяща или притегателна сила, дали е оправдан стремежът за преодоляването му, или подтикът да бъдеш друг ще се приеме за дръзновение, а не за отклонение от нормата, зависи от контекста, в който се разглежда. Важно е не самото различие само по себе си, а нагласата на съзнанието спрямо него и произтичащите от начина на мислене модели. С множество нюанси на значение, променящо се във времето, опозицията различие – идентичност, процесът на приближаване или отдалечаване до другия или до „другото“ в другия се движи в противоположни посоки – от баланс до категорично разграничаване.

Теоретичното осмисляне на забелязаните различия между хората започва от ранните етапи на развитие на човешкото общество. Още Платон, интересувайки се от проблема, отбелязва, че няма двама еднакви човеци, че всеки се различава от другите; Хипократ и Гален правят типология на темперамента, а Теофраст пише „За характера“ – книга, която се приема за първия труд по диференциална психология.

Изследвайки индивидуалните различия между хората, факторите, които ги пораждат и методите за адекватното им измерване, диференциалната психология обръща внимание на различията в психологическия статус между групите, особено между половете, отделните социални групи в обществото и човешките раси; интерес представляват факторите, които обуславят и поддържат индивидуалните различия, като наследствеността, социалната среда, социално-класовата принадлежност и културния контекст, в който се развива индивидът. Възгледите,

оформени на основата на диференциално-психологическите изследвания, могат да въздействат върху стереотипите на възприемане на обществото. Акцентът при оформяне на тези възгледи са **предимствата, които тези различия осигуряват**, като се подчертават предимствата на всички групи.

Интересен в това отношение е древноизточният начин на мислене. Философското учение на Лао Дзъ се основава на единството на противоположностите, а не на противопоставянето. Различието води до хармония, а не до отрицание, преминаване на едната противоположност в другата, елиминиране и заменяне с нова или отричане и на двете. В тази диалектика се акцентира на запазването на единството в различията, като се следва естественият ред на нещата и се живее в единство, без противопоставяне.

Би могло да се каже, че случаите, в които различието е повод за поставяне на граници, са доста по-очевидни. По правило никой не приема лесно различието, изискват се известни усилия, за да се надскочат собствените ограничения, несигурността и страхът, породени от приствието на другия.

Тенденцията другият да бъде мислен като неравнопоставен, има своите древни корени; той е възприеман по-скоро като този, който трябва да бъде завладян и подчинен, а не опознаван. Това мислене може да се открие и днес, дори е институционализирано на политическо, социално и културно ниво. Не са много периодите, в които равнопоставеността е ценност, в най-добрия случай другият е просто интересен със своето различие. Той може да се възприема като антагонистичен (когато се акцентира на различието) и да се обезцени неговата значимост като личност или да се надцени (когато се идеализира).

Изследвайки отношенията между различните културни общности, Ц. Тодоров [5] анализира доколко в мисловния ни свят има място, запазено за другия. Той проследява началото на един продължителен процес на признаването на другия с неговите фази – опознаване, общуване, асимилация, експлоатиране, еманципиране, съвместно съществуване, свързани с исторически драми, които до голяма степен проправят пътя към днешния глобализиран свят. Разглежда проблематиката за другостта в три плана. В аксиологичен план съждението е ценностно – другият е добър или лош, равнопоставен или по-нисш; праксиологичен аспект – приемат се ценностите на другия, отъждествяваме се с него или пък го асимилираме, налагаме му собствения си образ. Третият план е епистемологическият – градация между по-висша или по-нисша степен на познание. Между това да се подчиниш на другия и да подчи-

ниш другия на себе си, съществува и неутралността или безразличието. Според Ц. Тодоров „постулатът за различие лесно поражда чувство за превъзходство, постулатът за равенство – чувство на безразличие“ [5; с. 85]; „може ли да се обича истински някой, ако не се познава идентичността му или ако на нейно място проектираме себе си или своя идеал?“ [5; с. 194]; „откриването на другия е многостепенно – от другия като обект, разглеждан като част от околния свят, до другия като субект, равнопоставен на аза, но различаващ се от него, с безбройни междинни нюанси – човек може да изживее живота си, без да открие напълно другия (ако това изобщо е възможно). Всеки от нас трябва на свой ред да извърши това откриване“ [5; с. 273].

Проявите и измеренията на различието са в широк диапазон. Крайностите се проследяват от позицията, свързана с егото, че сме различни, изключителни, т. е. нещо повече от другите, до обратния вариант на различността (служещ отново за целите на егото) – че всички сме еднакви, когато всъщност не може да става въпрос за еднаквост и когато равенството изкривява разбирането за справедливост. Разглеждано в светлината на принадлежността на всички към една и съща човешка природа, равенството е основа, върху която се опира толерантността. Тя прави възможно разбирането на различността на другия, основа на неговата културна идентичност. Става въпрос за едно по-fino отношение – приемане на принципа на равенство и същевременно приемане, че хората си остават различни. Както твърди Адлер, „хората имат нещо повече от това, което им дава наследствеността и средата. Те могат сами да се сътворяват, способни са да участват в създаването на своето различие от другия“ [по 1].

Различието може да предизвика удивление и интерес, то е ценност, както многообразието и многозвучието на живописна творба с нейната уникалност; всеки посвоему е различен и това е част от богатството на живота; същевременно то може да предизвика непонятен страх заради непознатите страни на другостта. То е в основата на развитието, защото тези, които имат дръзновението да погледнат с различни очи на обичайното, да тръгнат в противоположна посока дори, по-лесно достигат до идеи, водещи до значими открития. Себеразбирането в много случаи е зависимо от осъзнаването на различието.

Един поглед в интернет пространството може да проследи множеството прояви в обществения живот, свързани с отношението към различието в последните години (*In Varietate Concordia* „Обединени в различието“ е мотото на Европейския съюз), като *Международна конференция „Отвъд затрудненията в научаването: уникалност на раз-*

личието, стъпка към приобщаване“, организирана от СУ „Св. Климент Охридски“, посветена на приобщаващото образование, 2007 г., с мотото *„Отвъд затрудненията в научаването: уникалност на различието, стъпка към приобщаване*“, проведена в рамките на Националната информационна кампания за приобщаващо образование в българските училища под мотото *„Едно училище за всички!*“, реализирана от екипа на „Спасете децата“ и Центъра за приобщаващо образование; проекта на ЮЗУ „Неофит Рилски“ *„Заедно в подкрепа на различието и равния шанс за всички деца*“; международния изследователски проект *„Предизвикателствата на различието: измерения на толерантността в България*“, по Седмата рамкова програма на Европейската комисия, Генерална дирекция „Научни изследвания и иновации“, Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия; *„Нека всички разберат (за) другостта*“, проект на АЕС (Академичното етнологско сдружение), осъществяван с подкрепата на Европейската комисия по повод на обявяването на 2007 г. за Европейска година на равните възможности за всички; училищните проекти *„Равенство в различието*“, *„Намери разликите, приеми разликите, уважавай различието*“, *„Приемане на различието*“ – обществени форуми, организирани от Сдружение „Знание“ в рамките на проекта *„Училище за всички*“, схема *„Подпомагане на обучението на деца и ученици със специални образователни потребности*“, оперативна програма *„Развитие на човешките ресурси*“, ON Festival *„Заедно в различията*“, фотоизложбата *„Богатството на различието*“, част от проекта *„Корени, идентичност, дестинация*“ по оперативната програма *„Развитие на човешките ресурси*“, по схемата *„За по-добро бъдеще на децата*“ на Европейския социален фонд; *„Различието твори чудеса*“ – благотворителен концерт, организиран от Фондация „Старт“ и БНТ; *„Равни в различието*“ – документален филм по повод на *„2007 – Европейска година на равните възможности за всички*“; *„Да запазим достойнството и уникалността на различието*“ – коледен базар с благотворителна цел, организиран от Сдружение „Дете и пространство“ и Защитеното жилище за млади хора с умствени затруднения в София; *„Толерантността – доверие към различието на другия*“ – творчески конкурс, обявен от Европейския форум и Интерактклуб.

Този преглед на обществени прояви в съвременното, свързани с проблема за различието, показва, че обстоятелствата, които ни изправят пред взаимодействието с другите, налагат неговото обсъждане. Има необходимост от вглеждане в другостта. Толерантността е по-важна от всякога в епоха, белязана с процес на глобализация, бързо нарастваща

мобилност, миграции на население, комуникация, интеграция и взаимозависимост. Тъй като различието е същностна особеност в много случаи, особено актуално е разглеждането на проблема на фона на проявите на нетърпимост, агресия, насилие. Нетолерантността не е ограничена до отделна държава, а е глобална заплаха. Очевидна е необходимостта от култура на толерантността и промяна на социалните модели. Срещата с другостта, съжителството с нея поставя изпитания и те са свързани с усилието да надскочиш себе си, да направиш стъпка в посока, където се свързват различието и единството.

Наблюдава се преосмисляне на съотношението на различието и единството, индивидуалното и общото и признаване на правото на различие. Вниманието се пренасочва от това как да се живее заедно с другия, към това как да се живее с него, без да се заличава неговата идентичност и различията, които тя носи. Това дава възможност за проявяване на богатството на човешката индивидуалност.

В приобщаващото образование се налага разбирането, че различията имат своята ценност. Влага се нов смисъл в разбирането за различията, акцентира се на отношението към приликите и липсата на сходства, като се изхожда от убеждението, че всеки човек е различен, но и равностоен, ценен със своите уникални способности и трябва да му се даде възможност да ги изяви. Толерантността се разбира като хармония в различието, уважение, приемане и разбиране на богатото многообразие от култури, признаване на многообразните форми на самоизява и способности за проява на индивидуалността. Необходимо е тя да се възпитава, за да не бъде случайна или преднамерена проява. Декларацията на принципите на толерантността (приета през 1995 г.), утвърдена на Генералната конференция на ЮНЕСКО [7] издига толерантността като онази ценност, която ще замени културата на противопоставянето с култура на взаимодействието.

Приобщаващото образование е подход, който утвърждава определено разбиране за същността на различието, стремежът е към създаване на подходящите условия за образование и осигуряване на отношение на равнопоставеност между всички. Ако „интегрираното образование“ донякъде подчертава различието с разделението на личности, които са „в норма“ и такива, които не са, приобщаващото образование поставя акцент на **ценността на различието**. Разбира се, не се пренебрегват несъмнените проблеми, свързани с психо-физическите нарушения. Основна постановка на приобщаващото образование е, че ценността на човека не зависи от неговите способности и постижения. Подчертава се, че всички са равни, като фактът, че всеки по свой начин е особен, не

пречи той да се чувства част от цялото, част от обществото. Признаването, че всяко дете е индивидуалност с различни потребности в обучението, определя основния подход – съобразяване с тези различия, които не се приемат като пречка, а като предизвикателство и възможност.

Освен проблема за начина за въвеждане на приобщаването, образователната система, училищата, ресурсите, достъпа до качествено образование, развиване на личностния потенциал, в приобщаващото образование се акцентира на проблема за различието, като принципите, свързани с него, могат да се сведат до: признаване на ценността на човека независимо от неговите психо-физически възможности и разглеждане на различието и разнообразието като ценен ресурс, който способства, а не пречи на образователния процес. То е ценност, а не проблем, който трябва да се преодолява. Различието става обект на анализиране, търси се потенциалът в него. Процесът на обучение се насочва към приобщаване и повишаване на активността на участниците в образователния процес, пълноценно участие в живота на общността и намаляване на изолацията на тези от тях, които се чувстват непълноценни и различни. Според специфичните му потребности се предоставя на всеки право на избор за вида образование, като се търсят подходи и средства, които да отговарят на разнообразието от възможности и способности.

Дж. Харгрейв-Райт говори за „ефективна различност“, отстоявайки гледната точка, че да се смята например дислексията единствено като *нарушение на възможността за четене и писане, това води до невъзможност да се разбере същността на проблема, който може да бъде разглеждан като проблем с общуването, като поведение, което се ръководи от начина, по който се вижда светът, поведение – трудно приемано от околните, когато съдят според предварителните си очаквания*. Като се има предвид, че в много случаи тези деца по-лесно, по-бързо и по-всеобхватно възприемат всяка информация, която идва по визуален или звуков път, би могло да се акцентира на точно тези техни потенциални способности [6].

Ако към другия се подходи с разбирането за многоаспектността на личността, различието няма да бъде ограничаващ мисленето фактор. Диалогът между отделните култури, общуването при наличие на различия биха имали истинско значение в стремежа за постигане на хармония. Разбира се, че има граници на разграничаване и разделяне, които са се оформили като традиционни – за типове общности, групи и т. н. Историята е резултат от общуване и взаимодействие между близки във времето и пространството общности. Различията са белези, значими за самата общност, които я открояват и определят идентичността на

общността. Обвързано с идентичността, различието се съхранява, за да укрепи и поддържа общността. Но осъзнаването на условността на границите изисква едно почти творческо възприемане и мислене – необвързано от закостенели схеми и надскачащо наложените стереотипи. Като се има предвид, че „картата не е територията“, породените предразсъдъци, отрицанието, множеството видове видими и невидими граници няма да бъдат пречка, а основа за пълноценно общуване. Условие за това е проявеното внимание, чувствителност към другия, диалогът, основан на знания, откритост и свобода на съзнанието.

Съзнанието е необятна територия, личността е динамична, изменчива, притежава общочовешки и общовалидни характеристики, но и такива, които са уникални. По-често съжденията за другия се основават на представи и предразсъдъци. Впечатленията се поместват в рамки и се реагира негативно всеки път, когато някой изразява мнение, различно от това на мнозинството. В много случаи човек е поставен пред избора да бъде себе си или да следва общоприетото и така да бъде част от обществото. С премахване на различието и индивидуалността той се превръща в един от многото. Единици са тези, които съумяват да съхранят различното в себе си.

Изследване, което проучва представите и нагласите към другия (чуждия, различния), дава основание да се твърди, че осъзнато и социално приемливо отношение към другостта може да се постигне единствено чрез целенасочено въздействие върху културния опит на хората. Случаите на кампанийно „обучение по толерантност“ по проекти за социална интеграция, социално включване и антидискриминация, имат само краткосрочен ефект, след което хората в неравностойно положение и представителите на малцинствени групи са обречени на ново социално изключване [4].

Основният проблем е по какъв начин образователна ни система е способна да реагира адекватно към поставения и широко дискутиран въпрос за приобщаване на „деца с образователни потребности“, „специални образователни потребности“, „със специфични възможности“, „деца с хронични заболявания“, „в неравностойно положение“, „от рискови групи“ и т.н. Промяната в нагласите е по-трудно осъществима и това налага използването на подход, различен от обичайния, насочен към търсенето на форми на обучение и възпитание, чрез които да се формира осъзнато и непредубедено отношение към различието.

С отчитане на вариативността на нивото на интелектуално развитие на децата може да се работи по посока на модел на приобщаващо образование, опиращ се на потенциала на изкуството, тъй като то е сфера на

дейност, която създава благоприятни условия за реализиране на индивидуалността.

Идеите на приобщаващото образование са близки до разбирането на изкуството за различието. Принципите на приобщаващото образование могат да се осъществят чрез творчески обучителен подход, който отчита индивидуалните стилове на научаване. Творческите дейности се основават на разкрепостеното съзнание, на свободата на мислене, възприемане и изразяване. Една част от особеностите, които характеризират творческата личност, ще даде представа за „типа различие“ в изкуството:

- непредубедено възприемане; възприемане на света по свой собствен начин (нещата се виждат такива, каквито ги виждат останалите, но също така и такива, каквито останалите не могат да ги видят);
- проява на въображение;
- стремеж към автономия.

Изкуството може да се разгледа като най-типичната форма на индивидуализъм, при която се проявява респект към другостта. Тайната му се открива в способността да се възприема „с нови очи“, „с различни очи“. Сякаш неговият призив е: „Бъди различен!“. Един от постоянните белези в полето на творчеството е необичайния поглед към нещата. Винаги дистанциран от конвенционалното, творецът запазва свободата да наблюдава със собствените си очи, и в този смисъл не подлежи на възпитание, на претопяване в общоприетия начин на виждане. Създаденото произведение се цени заради своята уникалност. Тъй като всеки възприема нещата по свой индивидуален начин, всяко произведение на изкуството се различава от това на друг художник, независимо от това, че претворява една и съща тема. С многообразието на виждането изкуството винаги ни удивява. Това е и причината всяка детска рисунка да е различна – въпреки специфичните особености на развитието, въпреки закономерностите при формирането на образа. Откривателският дух е в представянето на обекта по начин, по който никой друг не го е видял, в новия начин на виждане. Едни и същи данни могат да се възприемат и тълкуват различно. Светът е и такъв – видян по този специфичен начин, многолик, многоизмерен. Историята на изкуството е и история на промяната на гледната точка на твореца.

Различието е източник на креативност и неслучайно се говори за „латерално мислене“, необходимо за решаване на творчески задачи. В този контекст да си различен, е от първостепенно значение. Представата за различието е осъзната, емоционално и рационално осмислена. Чувствителността към другостта се изразява в способност за съпрежи-

вяване, в гъвкава гледна точка. В други случаи определяно като „ерес“, тук различието е издигнато в култ, тук то намира своето убежище.

Творческите дейности са особено ефективни при работа с деца, които срещат затруднения при общуването и изразяването. Няма значение как ще се изрази детето, важното е да му се предоставят условия то да се изрази, и това изразяване може да се осъществи не само с думи, но и със звуци, движение, цветове, форми... Неслучайно се говори за „множествена интелигентност“, има се предвид, че освен обичайната за нас проява на интелигентност чрез знания, изразени предимно словесно, съществуват и други видове интелигентност. Говори се за „емоционална“, за „духовна“ интелигентност. Х. Гарднър ги класифицира като: езикова или лингвистична, семантична интелигентност; абстрактна (има предвид преди всичко математическата интелигентност); музикална; пространствена; двигателна; социална; интерперсонална (изразяваща се в отношението към другите); интраперсонална (проява на интелигентност по отношение на себе си, познаване на собствения си аз, себеразбиране) [3]. Вероятно могат да се открият и други разновидности на така класифицираните видове интелигентност.

Изкуството, като дейност, която допуска нетрадиционни подходи, различно мислене и възприемане, е сфера, която може ефективно да бъде използвана в съответствие с принципите на приобщаващото образование. Въз основа на отношението към различието в творчеството би могло да се очаква, че творческите практически занимания с подбрани форми и методи ще променят себеусещането и нагласите на личността, ще активизират заложените у всеки креативни способности и ще допринесат за осъществяване на идеите на приобщаващото образование.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Александров, П.* Проблемът за различието и разнообразието в битието. <<http://www.bulsite.com/desi/aleksandrov.doc> 3>
2. *Баева, М.* Морал, етика, толерантност към различието. <<http://bgconv.com/docs/index-22986.html>>
3. *Гарднър, Х.* Множеството интелигентности. Нови хоризонти в теорията и практиката. „Изток-Запад“, С., 2014.
4. *Попова, Ю.* Развитие на чувствителност към другостта чрез интеркултурен тренинг. В: Научни трудове на Русенския университет, том 48, серия 5.2, 2009.
5. *Тодоров, Ц.* Завладяването на Америка. Въпросът за Другия. „Хермес“, С., 2010.

6. Център за приобщаващо образование – официална интернет страница.
<http://ciebg.eu/cgi-bin/index.pl?_state=CMSPage&Table=advantages&ID=7&Field=Advantag>
7. ЮНЕСКО 1995: Декларация на принципите на толерантността, утвърдена на Генералната конференция на ЮНЕСКО. Париж: 16.11.1995 <<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf>>

ЕМОЦИОНАЛНОТО ПРЕЖИВЯВАНЕ НА МУЗИКАТА КАТО ФАКТОР ЗА ПРИОБЩАВАНЕ

Таня Викторова Бурдева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Резюме: Научният доклад се основава върху тезата, че отношението между музикалното изкуство и приобщаващото образование се базира на възможността, която музикално-художествените образи дават на личността за свободно изразяване и себеизразяване, за формиране на социални емоции, като емпатия и съчувствие. Така както в условията на междуличностните комуникативни ситуации човек може да съпреживява чувствата на отсрещната страна, да прониква в нейния свят, така и в условията на различните видове художествена дейност, при контакт с произведенията на изкуството е възможно „пренасяне“ в света на художествения образ. Разгледаните в статията приобщаващи педагогически технологии дават възможност на децата със специални образователни потребности да проявят своята спонтанност и непосредственост. Те са средство, което оказва емоционално-позитивиращо въздействие и създава емоционална удовлетвореност. Музиката е надеждно средство за преодоляване на изолираността, за придобиване на комуникативни умения, за премахване на бариерите пред приобщаването.

Емоциите в голяма степен определят личностното поведение на човека. Музикалното възпитание играе съществена роля в изграждането на емоционалната сфера на детската личност. Значението на музикалното въздействие при хора със специални потребности се основава върху различни теоретични постановки от областта на психологията, медицината, музикалната психология, специалната педагогика и др. При изследвания на хора с поражения в зоната на фронталните мозъчни лобове, страдащи от трудности в социалната интеграция, се установява, че тези хора практически не изпитват емоции. Логично би било да се очаква, щом като са „без чувства“, да вземат най-разумните решения. Установено е обаче, че се случва точно обратното – субектите с мозъчни нарушения, засегнали само емоциите, се справяли по-зле от „емоционалните“ индивиди. Вследствие на тези изследвания А. Дамазу стига до заключението, че емоциите са необходими за вземане на правилни решения и че „чувството е необходимо на разума“ [4]. К. Г. Юнг разглежда психиката като доминирана от четири функции, разделени на две противоположни двойки. Той нарича първата диада чувствителност (или чувство) и интелект, като смята, че има два начина да се анализира онова, което ни заобикаля. „Можеш да базираш живота си

върху преценката на нещата според чувството, което пораждат у теб; тогава ще имаш великолепно диференцирана и развита чувствителност. Ще можеш прекрасно да оценяваш изкуствата, нюансите и богатството на живота. От друга страна, можеш да преценяваш нещата от гледна точка на интелектуални решения – правилно и погрешно... разумно и неразумно. Ако взимаш решенията си, използвайки само едната основа, другата не се развива... Онази функция, върху която не се набляга, става непълноценна“ [2].

Емоционалните преживявания, породени от произведенията на музикалното изкуство, развиват емоционалната сфера на личността. Музиката съдържа и предава информация за емоционалното отношение на човека към околния свят. Този вид информация е много разнообразна, богато нюансирана и много динамична – тя съществува в духовния мир на личността. Музиката е изкуството, което може да предава най-фините, тънки нюанси в човешките преживявания. Именно това своеобразие на музикалното изкуство създава предпоставки то все повече да се използва като високоефективно средство за приобщаване.

Отношението между музикалното изкуство и приобщаващото образование се базира на възможността, която музикално-художествените образи дават на личността за свободно изразяване и себеизразяване, за формиране на социални емоции, като емпатия и съчувствие. Така както в условията на междуличностните комуникативни ситуации човек може да съпреживява чувствата на срещнатата страна, да прониква в нейния свят, така и в условията на различните видове художествена дейност, при контакт с произведенията на изкуството е възможно „пренасяне“ в света на художествения образ. Преживявайки например чрез изпълнението на вокалните творби чувствата на героите от поетичния текст (весела Кукувичка, страхлив Зайко, тъжен Мечо и др. под.), децата практически изразяват емоции, които в действителни житейски ситуации по една или друга причина са потискали.

Конкретно измерение на механизмите за приобщаване чрез музика представляват:

– **Педагогическите технологии**, посредством които се формира емпатийна способност за съпреживяване на музикалната образност, за проникване в художественото съдържание посредством емоционалната идентификация – т. нар. „пластични“ похвати, чрез които се „пресътворява“ музикалната творба. Според физиологията и психологията емоциите имат външен, осезаем израз в движенията на човешкото тяло. Реализирането на връзката между музиката и пластическия език на жестовете е един от конкретните пътища за преживяване на музикал-

ното произведение. Пластичната илюстрация на музикалните творби съобразно с поетичния текст на песните или програмното съдържание на инструменталните пиеси могат да имат и функцията на „превод“ за децата на разбираем за тях език. Осъществяването на връзката между словесния текст на песента и физическия му израз в движения е един вид „декодиране“ на емоционалното съдържание на творбите, тъй като всяко вокално произведение е единство между поезия и музика. Музикалният текст „произтича“ от поетичния, музикалната интонация се „ражда“ от говорната. Между словото и физическото действие съществува определена зависимост, според която много често движението, жестът, мимиката, погледът, позата придружават словесния израз. Словесно-пластичните средства са материален израз на общуването, чрез които човек изразява своите мисли, чувства, настроения, желания. Различните действия в процеса на общуване имат своята психологическа страна, чиято естествена окраска е външната физическа изява. Затова съвсем естествено е песента, като „музикално-словесен израз“ на най-разнообразни психични преживявания, да бъде съпроводена с пластичен израз. Напр. аналог на тъжното настроение в есенните песни са плавните, меки движения, с които децата илюстрират „как листата капят“ (клякайки бавно, постепенно, с изнесени встрани ръце, движейки ги леко в китките) и чрез които се вживяват в музикалния образ, „преживяват“ тъгата от отиващото си лято и отлитането на птичките. И обратно – веселото, празнично настроение в новгодишните песни намира пластичен израз напр. в пъргавите, бързи движения, с които децата илюстрират как „джуджетата на Дядо Коледа майсторят играчки“, преживявайки радостта от настъпващия празник.

– **Педагогическите технологии**, насочени към диференцирано възприемане на средствата на музикалната изразност. За деца със специални образователни потребности това означава създаване на представа за изразително-смысловото значение на достъпните музикално-изразни средства. Осмислянето на творбата има за цел именно стимулиране на емоционалното въздействие и задълбочаване на художествено-емпатийния процес. Активната интелектуална дейност върху музикалния материал „не отнема естетическите му функции и... при действена мисловна активност когнитивните резултати не поглъщат афективните. Нещо повече, мисловните аналитични операции са подчинени на естетическото преживяване на художествения продукт“ [3]. На тази гледна точка подхожда понятието „емоционално мислене“, което К. Г. Юнг употребява, макар и в друг контекст – този на психологическите типове – дефинирано като „мислене, повлияно от чувстването“ и „под-

чинено на принципа на чувстването... При емоционалното мислене законите на логиката присъстват... в полза на емоционалната цел“ [5].

Спецификата на музиката дава огромни възможности за детайлно нюансиране, в което и най-малките отсенки имат съществено смислово значение. За тази цел музиката, както всяко отделно изкуство, има собствен художествен език – това са музикалноизразните средства.

Ритъмът, метрумът и темпото организират протичането на мелодията във времето. Ритъмът е движението в музиката от редуването на различни по времетраене тонове. Той е подвижният, променливият елемент, създаващ впечатление за непрекъснато обновление и развитие. Метрумът организира ритъма, той е пулсацията, породена от периодичното редуване на силни и слаби времена. Темпото е скоростта, с която се редуват метричните времена. Дори най-малката промяна в един от компонентите на метроритъма коренно променя впечатлението от една мелодия и нейното въздействие.

Тембърът е специфичен начин на прозвучаване на различните музикални инструменти, човешки гласове, оркестрови и вокални състави. Той зависи от броя на обертоновете, съпровождащи основния тон, и се сравнява с колорит, цвят на звука. Всеки звукоизточник има уникален тембър. Това качество на музикалния звук може да се характеризира с много най-различни определения. В този смисъл тембърът може да бъде: светъл, тъмен, рязък, остър, блестящ, мек, кадифен, наситен, плътен, приглушен, нежен, груб и много други. Благодарение на множеството музикални инструменти и видове човешки гласове – респективно тембри, в музиката може да се постигне огромно многообразие от темброви нюанси. Тембърът има големи звукоподражателни възможности. Така например тембрите на различните инструменти могат да пресъздават различни звуци от околната среда: ромона на потока, воя на вятъра, звуците по време на буря, плисъка на вълните и т. н. Но тембърът може да предизвика и асоциации, свързани с различни емоционални сфери и душевни преживявания. Например този на флейта, цигулка, арфа извиква асоциации за нежност, изящество, лекота и др. Тембърът на инструменти като контрабас, фагот, туба може да се асоциира с монументалност, масивност, тежест и др.

Динамиката в музиката е степенуването на силата на тоновете. Тя се проявява в музикалното произведение или чрез внезапно съпоставяне на тиха със силна звучност (*subbító*), или чрез постепенно усиляване/утихване (*crescendo/decrescendo*). Динамиката има много голямо значение за по-изразителното пресъздаване на различни психологичес-

ки състояния, на драматични или лирични моменти, за придаване на трагични акценти, героичен патос и др.

Овлаждането на музикално-художествения език е в пряка зависимост от диференцираното възприемане на елементите на музикалната реч. Диференцираното възприемане изисква детайлно осмисляне на значението на отделните компоненти на музикалния език, разбиране на смисъла на изразните средства. При музикално-структурни анализи за диференцирано възприемане на елементите на музикалната реч като съставни единици с определено значение в системата от музикалноизразни средства е необходима сетивноконкретна опора. В сферата на музикалното възпитание с дидактична цел такава роля могат да изпълняват разнообразните моделиращи действия. Моделирането на отделни елементи на музикалния език създава по-пълни и точни представи за:

- дяловете на музикалната форма;
- двете основни метрични форми (двувременна и тривременна);
- различните видове мелодическо движение;
- ритъм, метрум, темпо, динамика, регистър.

Такива моделиращи действия, подпомагащи разбирането на музикалната творба, са:

- нагледни изображения на дяловете на музикалната форма;
- броене и отмерване на метричните времена;
- изпълнение на ритмически съгласувани сюжетнообразни движения;
- визуално представяне на различните видове тонововисочинно движение;
- вербални характеристики на настроението, характера, тембъра на музикалното произведение.

Именно анализът на изразните средства е този, въз основа на който може да бъде определена образно-емоционалната характеристика на мелодията – тема. „Съставните единици“ на музикалния език слушателят трябва да диференцира, за да възприеме адекватно темите и на тази база да разбере цялостното музикалнотематично развитие, което лежи в основата на емоционалното преживяване на музикалния образ.

Разгледаните по-горе приобщаващи педагогически технологии дават възможност на децата със специални образователни потребности да проявят своята спонтанност и непосредственост и са средство, което оказва емоционално-позитивиращо въздействие и създава емоционална удовлетвореност. Музиката е надеждно средство за преодоляване на изолираността, за придобиване на комуникативни умения, за премахване на бариерите пред приобщаването.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Вълчев, Р.* Интерактивни методи и групова работа в съвременното образование, 2006.
2. *Камбъл, Д.* Пътища към блаженството, 2006.
3. *Минчева, П.* Музиката и интелектът, 1995.
4. *Сютер, П.* Лудите, които ни управляват, 2009.
5. *Юнг, К.* Психологически типове, 1995.
6. *Brunnett, Sabine* – „Musik und Tanz für Alle“ – Integrative und inklusive Konzepte der Musik- und Tanzpädagogik mit erwachsenen Menschen mit Behinderung – Masterarbeit zur Erlangung des Grades Magistra der Künste, Universität Mozarteum Salzburg, 2010.
7. *Burnard, Pamela, Dillon, Steven C., Rusinek, Gabriel & Saether, Eva.* „Inclusive pedagogies in music education“: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), pp. 109 – 126 (2008).
8. Concept Note; International Conference „Reaching the marginalised – How to approach Inclusive Education“; Düsseldorf, Germany, 10 – 11 September, 2009.
9. *Stubbs, Sue.* „Inclusive Education – Where there are few resources“; September 2008 <http://www.eenet.org.uk/resources/docs>

ГРУПОВАТА РАБОТА В УРОКА ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК КАТО ОСНОВА ЗА ПОДКРЕПЯЩА СРЕДА НА ДЕЦА С ОБУЧИТЕЛНИ ТРУДНОСТИ И НА ДЕЦА С ИЗЯВЕНИ ЕЗИКОВИ СПОСОБНОСТИ

Хилда Нишан Терлемезян

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: В научния доклад се анализират възможностите, които осигурява груповата работа в учебната работа по английски език, осигуряваща подкрепа за децата с обучителни трудности и стимулираща креативността на учениците с изявени езикови способности. Педагогическите основания за използване на група работа в часа по английски език са неоспорими, защото екипното изпълнение на конкретно задание дава възможност за повече комуникация, по-креативен език, повишава социалната и културната чувствителност на учениците, осигурява както взаимопомощ, така и съревнование между тях, активира различни стилове на учене, а всичко това осигурява психологически комфорт и повишени нива на мотивация както при децата в норма, така и при децата със специални образователни потребности. Сътрудничеството в групите превръща ученето в един социален процес, а това от своя страна задълбочава и подобрява обучението по английски език.

За да може човек да се развива от самото начало на живота си, той трябва да си взаимодейства с по-можещ член на обществото (Виготски, 1986). И за да бъде ефективна тази интеракция, помощта, която по-опитният член на обществото ще предложи, трябва да е съобразена с нуждите на детето (Елис и Рогоф, 1986; МакЛейн, 1987; Уерч, 1979; Уерч и Хикман, 1987). Езикът играе ключова роля в теорията на Виготски. Езикът улеснява когнитивното развитие, защото е семиотичен инструмент, който опосредства интеракцията между експерта и новака (Виготски, 1986; Уерч, 1979). Той помага на експерта и новака да планират, координират и ревизират своите действия (Уелс, 1999). Езикът отразява и когнитивното развитие в прехода му от социална реч за общуване към лична реч. Езикът, когато се използва като лична реч, регулира действията на индивида и мисловните му процеси. И въпреки че теорията на Виготски е фокусирана основно върху когнитивното развитие на децата, твърди се (Тарп и Галимор, 1988; Ван Лиър, 1996), че теорията му е приложима за всякакъв вид учене, на деца и възрастни, във формална и неформална среда, при несиметрично (експерт – начинаещ) и симетрично (с равни способности) групиране.

Основанията за използване на груповата форма на работа са както педагогически, така и психолингвистични.

Педагогическите основания за използване на груповата работа при изучаването на английски език са свързани с това, че груповата работа увеличава броя на възможностите за устни упражнения, подобрява качеството на речта, индивидуализира обучителния процес и създава позитивен афективен климат в часа, а също и повишава мотивацията на учениците. Ето и един кратък преглед на тези ползи.

Педагогическо основание 1

Една от основните причини за слаби резултати при чуждоезиковото обучение е това, че учениците нямат време да практикуват новия език, а трябва да развият умения и за слушане, и за говорене. Наблюденията на работата в час (Хоткер и Олбранд, 1969; Фенслоу, 1977) са доказали, че при класическия обучителен модел учителят задава общото темпо и съдържание, като преподава, обяснява граматика, следи за изпълнението на упражненията и задава въпроси към целия клас. Същите тези наблюдения са доказали, че при такъв тип организация на часа учителят говори поне през половината време и най-често през две трети от него (Фландърс, 1970). И тъй като около 5 минути – винаги се отделят за административни или организационни проблеми (проверка на присъстващите, настаняване на учениците, проверка или задаване на домашната работа и др.) поне още 5 минути за четене и писане, на учениците не им остават повече от 9 минути време за комуникативна практика общо за всички. В един клас от 25 ученици в държавно училище това се равнява на 22 секунди на всеки ученик. Тази статистика е валидна и за възрастните, посещаващи интензивни езикови курсове. Ако имаме група от 15 курсисти, които имат по 4 учебни часа на ден, на всеки учащ се пада по час и половина индивидуална изява за 6-седмичен курс. Обратно на това, в което рекламите на някои езикови курсове ни карат да вярваме, въпросното време е крайно недостатъчно. Груповата работа не може напълно да разреши този проблем, но със сигурност може да помогне. Например, ако в едно държавно училище учениците са организирани в групи от трима, количеството на индивидуалната им езикова практика значително ще се повиши в сравнение с работа с целия клас, при която един ученик говори, а 24 слушат. Това разширява индивидуалната изява на учениците около 5 пъти.

Педагогическо основание 2

Груповите задачи значително повишават качеството на чуждоезиковата продукция. Общата работа с целия клас ограничава не само количеството на говорни упражнения, които учениците могат да правят, но и качеството им. Това е така, защото, когато учителите работят едновременно с целия клас, те винаги използват един набор от диалози, които рядко се срещат извън контекста на класната стая. Във формалната обстановка на класната стая единият партньор в диалога задава въпроси, за да намери информация, която вече знае, като например: Do you like ice-cream? (Обичаш ли сладолед?), а след това партньорът отговаря – Yes, I do. (Да). Много рядко в час може да се получи автентичен разговор (за допълнителни потискащи детайли виж Хоткер и Олбранд, 1969; Фенслоу, 1977; Лонг, 1975; Лонг и Сато, 1983; Меан, 1979).

Една неблагоприятна и неизненадваща последица от тази псевдокомуникация е това, че учениците губят интерес. Учителите в тези случаи поддържат стегнато темпо на задаване на въпроси и даване на отговор, но това занимание не изисква особено задълбочено мислене от страна на учениците или богат речников запас. Учителите бързо коригират евентуалните грешки, а учениците бързо разбират, че не съдържанието е важно, а начинът на изразяване. Такъв вид дейности може да са полезни за развиване на граматическа коректност, но малко вероятно е да развиват комуникативни умения, от които учащите ще се нуждаят извън рамките на класната стая. Първо, комуникацията лице в лице в малка група е естествената среда за непринуден разговор и оттук следва и ползата от тази форма на работа. Второ, когато двама или трима ученици работят заедно за определено време, те не са ограничени да произвеждат бързи и изолирани изречения, а изказванията им се отличават с кохерентност и кохезия, които развиват дискурсната им компетентност. Трето, както доказаха изследванията на Лонг, Адамс, Маклиин и Кастъбс (1976), учениците могат да си избират различни роли и да упражняват различни езикови функции, свързани с тези роли. Докато решават дадена задача и например уточняват меню за голямо светско събитие, те могат да изразяват предположения, хипотези, да обобщават, да се съгласяват или отхвърлят предложения, могат да квалифицират или правят изводи. При работа с целия клас обикновено учителят е този, който дава думата, определя фокуса, обобщава, изяснява. И накрая, при наличието на достатъчно много материал за работа и задачи за решаване учениците могат да си комуникират в стил, близък на този в реалния живот, в който има спонтанност и креативност, а това означава, че фокусът е не само върху формата на изказа, а и върху съдържанието. С други думи казано, така те

формират поне някои от уменията, които изграждат комуникативната компетентност на изучавания чужд език.

Педагогическо основание 3

Груповата работа помага и да се индивидуализира обучението. Колкото и да е ефикасно в определени случаи, като например представянето на информация, нужна на целия клас, общата работа с целия клас грубо пренебрегва индивидуалните различия на учениците. Това е особено валидно за големите класове в училище, където учениците се групират по възраст. Дори и в профилираните гимназии, където учениците се приемат по успех, това не дава ясна характеристика на техните езикови умения. Например някои ученици може да са много по-добри при възприемането на информация на чуждия език, отколкото при производството ѝ, а други обратно. Някои може да говорят бавно, но вярно, а други – бързо и с много грешки. Други специфични умения, които класната форма на работа пренебрегва, са възрастта на учениците, степента на когнитивно развитие, пол, нагласи, мотивация, надареност, личност, интерес, когнитивен стил, културен произход, роден език, предварителна чуждоезикова подготовка и нужди. В един идеален вариант тези индивидуални различия щяха да са отразени в темпото на обучение, в езиковото и културното съдържание на учебния материал, в нивото на интелектуалното предизвикателство, в стила на презентиране (индуктивен или дедуктивен) и в различните роли, които се назначават на учащите. Груповите задания също не биха могли да се справят с всички тези различия, но със сигурност могат да помогнат. Малки групи в класа могат да работят по различни материали, отговарящи на техните нужди и ниво на знания. Освен това те могат да изпълняват задачата едновременно, без да отегчават другите, които работят по други задачи или по същата, но за която се нуждаят от по-малко време. Затова и груповите задачи са първа стъпка към индивидуализация на обучението, с което всички винаги се съгласяват, но малко учители или учебни пособия реално прилагат.

Педагогическо основание 4

Груповата работа повишава позитивната атмосфера в часа. Много ученици, особено срамежливите и езиково неуверените, изживяват сериозен стрес, когато трябва да се изявяват пред целия клас. Този стрес се увеличава още повече от необходимостта те да отговорят правилно и бързо. Проучванията (Роу, 1974; Уайт и Лайтбоун, 1983) са доказали, че ако учениците се забавят преди или при даването на отговор дори с

една секунда или още по-лошо – покажат, че не знаят отговора или направят грешка, учителите най-вероятно ще ги прекъснат, ще повтарят въпроса, ще го перифразират, ще зададат друг въпрос, ще го коригират или ще посочат друг ученик. Това не се отнася за всички учители, но много учители реагират така, дори и ако не го осъзнават. За разлика от тази публична атмосфера на представяне пред целия клас, малката група от съученици предлага по-задушевна и по-подкрепяща среда, особено за децата със специални образователни потребности. Проучванията на Барнс (1973) за работата на деца от началната училищна и прогимназиалната училищна степен доказват, че речта на децата се отличава с паузи, колебания, търсене на подходящи думи, промяна на посоката и други характеристики, които ясно ги отличават от едно устно представяне пред целия клас, където усещането за един учител – съдия, който очаква кратки и съвършени отговори, определено елиминира този „изследователски“ език. Барнс (1973) акцентира и на факта, че отсъствието на изискването за коректност на отговорите на всяка цена и отсъствието на присъщата за формалната обстановка ритуалност създават един позитивен афективен климат. Това от своя страна позволява появата на тази персонализирана и креативна реч на учениците, към която се стремят всички упражнения за слушане и говорене.

Педагогическо основание 5

Груповите задачи мотивират учениците. Груповото изпълнение на заданията позволява по-голям обем продукция и по-голямо езиково многообразие, по-адаптирано е към индивидуалните нужди на децата и е осъществено в една по-позитивна атмосфера. Всички ученици са почесто ангажирани в часа, и то на по-лично ниво. Поради тези причини и поради многообразието, което груповата работа осигурява, можем основателно да предположим, че тази форма на организация на работата в час ще мотивира учениците много повече. Емпиричните доказателства в тази посока на Литълджон (1983) допълнително подкрепят това твърдение. При попълването на анкета ученици са отговаряли, че при работа в малки групи те говорят много по-свободно и без страх от допускане на грешки, отколкото при класна форма на обучение. В друго изследване на Фитц-Гибън и Рий (1982) три четвърти от учениците от едно британско училище са изразили значително предпочитание към френския като училищен предмет, след като са завършили курс на обучение, при който 14-годишни изучаващи езика са преподавали на 11-годишни, изучаващи същия език.

Психолингвистични основания

Психолингвистичните предимства на груповата работа са в посока разбиране на чуждоезиковото входящо съдържание и естеството на разговорите между изучаващите нов език. Много проучвания са направени върху речта на носителите на езика, адресирана към онези, за които този език е чужд. За да бъде разбрана, тази реч е силно адаптирана към възможностите на слушателите. Това е една опростена форма, която се характеризира с по-лесни синтактични форми, ограничен речников подбор от думи и избягване на идиоматични изрази. Тази реч също така протича с по-бавно темпо, а артикулацията е по-изразителна и ясна (Хатч, 1983; Гайс, 1983). Тези, които са свикнали да говорят с чужденци на родния си език, като учителите например, могат да модифицират не само езика си, но и формата на целия разговор, в който се появява адаптираният език. Те помагат на своите партньори в комуникацията не само да разбират тяхната реч, но и да участват в общуването. Например те често слагат темата на разговора в началото на изречението – *The film – did you like it?* (Филмът хареса ли ви?) Те задават повече въпроси и винаги доизясняват както казаното от тях, така и казаното от партньора им в комуникативния процес. Те винаги питат дали има нужда от разясняване, повтарят, перифразират своите реплики и тези на другия участник. Важно е да се отбележи, че като правят тези корекции на речта и диалога си, носителите на езика целят ефективна комуникация – водещото е не това как оформят речта си, а какво е съдържанието. Това обаче не означава, че езиковата им продукция винаги бива разбрана, дори когато се демонстрира разбиране. Но изследвания (Лонг, 1980, 1981, 1983) са доказали, че нивото на разбиране значително се повишава, когато при комуникацията между носител на езика и чужденец се търси информация, нужна за решаването на даден проблем, който е отговорност и на двамата партньори. А освен това има достатъчно доказателства (Крашън, 1980, 1982; Лонг, 1981, 1983) за това, че колкото по-разбираемо е входящото лингвистично съдържание, толкова учащите по-бързо и по-добре учат. Крашън обяснява това с хипотезата за входящото съдържание, която твърди, че учениците подобряват чуждоезиковите си умения, когато им се налага да разбират език, който е с едно ниво по-труден от тяхното ниво на владееене и което иначе не биха разбрали в изолация. Новото езиково съдържание е въплътено в ситуация и език, които те разбират. Все още остава неизяснен въпросът дали чутото и разбраното на чуждия език са достатъчни условия, за да започнат учащите да ги ползват на един по-късен етап. Крашън твърди, че говоренето е ненужно и основната цел е да се

постигне разбираемо входящо съдържание. Но поне един изследовател – Суеин (в пресата), твърди, че на учащите трябва да се дава възможност и за производство на нови форми, което той нарича хипотеза за разбираемото изходящо съдържание. Това, с което много изследователи се съгласяват, е, че учащите трябва да бъдат поставяни в ситуации, при които да преговарят за смисъла на входящото съдържание и така да се уверят, че езикът, който чуват, е адаптиран за тяхното ниво на разбиране. Това, както бе споменато по-рано, е осъществимо при задачи, за изпълнението на които носителят на езика и изучаващият новия език трябва да си взаимодействат.

Проблемът в класната стая е, че за учителите е невъзможно да осигурят достатъчно индивидуализирани такива възможности за всички ученици. Затова е добре да се изясни дали, работейки в групи, учениците могат да постигнат същото съгласуване на значението.

Направените проучвания в тази посока водят до следните изводи:

1. Количество практика

Учениците получават значително повече възможности за езикова практика при работа в групи, отколкото при работа общо с целия клас. (Лонг, Адамс, Маклийн и Кастайос, 1976, Доти и Пика, 1984). Оказва се, че възможностите за общуване при групиране с други учащи са много повече, отколкото при групиране с носители на езика (Портър, 1983), както и когато другите участници в групата са по-напреднали, а не на същото езиково ниво. От друга страна, Доти и Пика (1984) доказват, че комуникативните възможности са доста по-многобройни при двупосочните задачи (динамични, информацията тече и в двете посоки), отколкото при еднопосочни задачи (статични, информацията тече само в едната посока).

2. Езиково многообразие

Диапазонът от езикови функции (реторични, педагогически и междуличностни), упражняван от отделни ученици, е по-широк при групова работа, отколкото при работа с целия клас (Лонг, Адамс, Маклийн и Кастайос, 1976).

3. Точност на речевата продукция

На базата на своите наблюдения Пика и Доти са стигнали до извода, че учениците демонстрират една и съща граматична акуратност в чуждоезиковата си продукция както при ненадзиравана групова работа, така и при изява пред целия клас. Този факт остава същият и независи-

мо дали партньорът в груповата задача е носител на езика, или изучаващ новия език (Портър, 1983).

4. Коригиране

Честотата, с която учениците се коригират и допълват един друг, е по-голяма при груповата работа, отколкото при работа с целия клас (Пика и Доти, в пресата), и незначително по-различна при групиране с носители на езика, отколкото при групиране с изучаващи езика, като и в двете ситуации това ниво на коригиране е ниско (Портър, 1983). Оказва се, че учениците обръщат променливо внимание както на своите, така и на чуждите грешки (Гайс, 1983, Морисън и Лоу, 1983). При групово обучение учениците са по-склонни да коригират лексикални грешки, докато учителите обръщат еднакво внимание и на синтаксиса, и на произношението (Братън и Самуда, 1980).

5. Преговори

Учениците се ангажират да преговарят за значението много повече, първо, когато работят в малки групи, отколкото при работа пред целия клас (Доти и Пика, 1984), второ, когато си партнират с други изучаващи езика, отколкото при работа с носители на езика (Портър, 1983; Варонис и Гас, 1983), трето, когато трябва да общуват с лица с различно ниво на владеене на чуждия език (Портър, 1983, Варонис и Гас, 1983), и четвърто, когато техните партньори са с майчин език, различен от техния (Варонис и Гас, 1983).

6. Задачата

Доти и Пика (1984) са установили, че за разлика от статичните еднопосочни задачи, двупосочните задачи, т.е. тези, които изискват размяна на информация между партньорите в групата, увеличават количеството на разговорите, на преговорите за значението и на количеството разбрано входящо съдържание, което се измерва чрез успеха при изпълнение на задачата.

ИЗВОДИ

Груповата работа осигурява по-голямо количество и по-разнообразна езикова практика, а това би трябвало да се хареса на всеки преподавател по чужд език независимо от методологическите му предпочитания. Фактът, че нивото на акуратност при работа в групи е същото като при направлявана от учителя работа с целия клас, би трябвало да разсее опасенията, че повишеното количество е за сметка на

качеството на езиковите упражнения. Оказва се също, че мониторингът и коригирането при груповите задачи се осъществява спонтанно и те могат да се подобрят чрез упражняване на някои техники за коригиране. Тази наблюдавана спонтанност автоматично обезсмисля назначаването на лидер във всяка група, който да следи за точността на езиковата изява. Груповите лидери вероятно могат да запазят позицията си, но по-скоро за да следят доколко се спазват инструкциите на учителя и сроковете за изпълнение на задачата.

През последните години много учители разбраха, че грешките са неминуема и дори „здравословна“ част от чуждоезиковото развитие. Комуникативният подход проповядва езикът да се използва с цел комуникация от най-началните нива на обучение. За много учители формата се запазва като основен фокус на работата им, но едновременно с това внимават в часовете им да има много комуникативни упражнения, които, естествено, предполагат и грешки. Грешките са естествен спътник на всички изучаващи чужд език и именно затова груповата форма на работа предразполага най-добре учениците със специални образователни потребности към активност и преодоляване на страха от експериментиране с езика. Също така изследванията сочат, че за разлика от еднопосочните задачи, при които един участник държи цялата информация и останалите няма какво да дискутират, то двупосочните задачи са особено полезни за учащите, защото осигуряват голямо количество разговори, преговори и обем разбрано входящо съдържание.

Представеният теоретичен преглед на направените проучвания по въпроса за ролята на груповата работа в часа по английски език несъмнено подчертава ролята на количеството и качеството на входящото лингвистично съдържание и извежда както педагогически, така и психолингвистични основания за избора на тази организационна форма за приобщаване както на деца с обучителни трудности, така и на деца с изявиени езикови способности.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Barnes, Douglas. 1973. *Language in the classroom*. Bletchley, England: Open University Press.
2. Bruton, Anthony, and Virginia Samuda. 1980. Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work. *RELC Journal* 11(2): 49 – 63.
3. Chaudron, Craig. 1983. Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall. *TESOL Quarterly* 17(3): 437 – 458.

4. Doughty, Catherine, and Teresa Pica. 1984. Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? Paper presented at the 18th Annual TESOL Conference, Houston, March 1984.
5. Ellis, S., & Rogoff, B. (1986). Problem solving in children's management of instruction. In E. Mueller & C. Cooper (Eds.) *Process and Outcome in peer relationships* (pp. 301 – 325). Orlando, FL: Academic Press.
6. Fanselow, John F. 1977. Beyond Rashomon-conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly* 11(1): 17 – 39.
7. Fitz-Gibbon, C.I., and D.G. Reay. 1982. Peer-tutoring: brightening up FL teaching in an urban comprehensive school. *British Journal of Language Teaching* 20(1): 39 – 44.
8. Flanders, Ned. 1970. *Analyzing teaching behavior*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
9. Gaies, Stephen J. 1983a. The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly* 17(2): 205 – 217.
10. Gaies, Stephen J. 1983b. Learner feedback: an exploratory study of its role in the second language classroom. In *Classroom oriented research in second language acquisition*, Herbert W. Seliger and Michael H. Long (Eds.), 190 – 213. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
11. Hatch, Evelyn. 1983. *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
12. Hoetker, James, and William P. Ahlbrand. 1969. The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal* 6(1): 145 – 167.
13. Krashen, Stephen D. 1980. The input hypothesis. In *Georgetown Roundtable on Languages and Linguistics*, James E. Alatis (Ed.), 168 – 180. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
14. Littlejohn, Andrew P. 1983. Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly* 17(4): 595 – 608.
15. Long, Michael H. 1975. Group work and communicative competence in the TESOL classroom. In *On TESOL'75*, Marina Burt and Heidi Dulay (Eds.), 211 – 233. Washington, D.C.: TESOL.
16. Long, Michael H. 1980. Input, interaction and second language acquisition. Ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles.
17. Long, Michael H. 1981. Input, interaction, and second language acquisition. In *Native language and foreign language acquisition*, Harris Winitz (Ed.) *Annals of the New York Academy of Sciences* 379: 250 – 278.

18. Long, Michael H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom. In *On TESOL '82*, Mark A. Clarke and Jean Handscombe (Eds.), 207 – 225. Washington, D.C.: TESOL.
19. Long, Michael H., Leslie Adams, Marilyn McLean, and Fernando Castaiios. 1976. Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In *On TESOL '76*, Ruth Crymes and John Fanselow (Eds.), 137 – 153. Washington, D.C.: TESOL.
20. Long, Michael H., and Charlene Sato. 1983. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In *Classroom oriented research in second language acquisition*, Herbert W. Seliger and Michael H. Long (Eds.), 268 – 285. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
21. McLane, J.B. 1987. Interaction, context and the zone of proximal development. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 267 – 285). Orlando, FL: Academic Press.
22. Mehan, Hugh. 1979. „What time is it, Denise?": asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice* 18(4): 285 – 294.
23. Morrison, Donald M., and Graham Low. 1983. Monitoring and second language learners. In *Language and communication*, Jack C. Richards and Richard W. Schmidt (Eds.), 228 – 250. New York: Longman.
24. Porter, Patricia A. 1983. Variations in the conversations of adult learners of English as a function of the proficiency level of the participants. Ph.D. dissertation, Stanford University.
25. Rowe, Mary Budd. 1974. Pausing phenomena: influence on the quality of instruction. *Journal of Psycholinguistic Research* 3(2): 203 – 224.
26. Swain, Merrill. In press. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input and second language acquisition*, Susan Gass and Carolyn Madden (Eds.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
27. Tharp, R.G., & Gallimore, R. 1988. *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press
28. Van Lier, L., 1996. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
29. Vygotsky, L.S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
30. Varonis, Evangeline Marlos, and Susan Gass. 1983. „Target language“ input from non-native speakers. Paper presented at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto, March 1983.

31. Wells, G. 1999. *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
32. Wertsch, J.V. 1979. From social interaction to higher psychological processes: *A clarification and application of Vygotsky's theory*. *Human development*, 22, 1 – 22.
33. Wertsch, J.V., & Hickman, M. 1987. Problem solving in social interaction: A microgenetic analysis. In M. Hickman (Ed.) *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 251 – 266). Orlando, FL: Academic Press.
34. White, Joanna, and Patsy M. Lightbown. 1983. *Asking and answering in ESL classes*. *Canadian Modern Language Review* 40 (2): 228 – 244.

ОБРАЗОВАТЕЛНИЯТ ТЕАТЪР В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК НА ДЕЦА С РОМСКА ЕТНИЧЕСКА ПРИНАДЛЕЖНОСТ

Диана Минкова Димитрова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

***Резюме:** В последно време навлизащата в българските училища съвременна образователна система изисква промяна в традиционната образователна среда, промяна по посока към диалог, пълноценно общуване между участниците, сътрудничество и общо решаване на задачите в образователния процес. Същата тази система е изправена пред навлизането на **сравнително нов тип образование**, а именно приобщаващото образование. Предмет на изследването в настоящата статия е именно приобщаващото образование, което предполага използването на учебни методи, които осигуряват на децата обучение чрез преживяване и обучение на различни равнища, обучение, в което всички ученици са равни независимо от тяхната социална или етническа принадлежност.*

***Ключови думи:** приобщаващо образование, образователен театър*

Поглеждайки към училището, мястото, където подрастващите усвояват знания, компетенции и умения за общуване, които от своя страна спомагат за цялостното изграждане и възпитание на ученическата личност, обръщаме внимание именно на това, че то, училището, е институцията, в която всяко дете, без значение на неговата етническа или социална принадлежност, се развива, възпитава, учи и придобива социални умения.

В резултат на това създаващите се условия на различност в образователната система изискват организиране на обучение в училищата, което да е съсредоточено към ученика, неговите възможности, потребности и интереси в учебно-възпитателния процес. Образованието трябва да бъде достъпно за всички и за всеки, да се осигуряват равни възможности за учене и постигане на развитие. По този начин се дава възможност за отговор на различните образователни потребности на всички деца.

Въпросът за образователната интеграция на децата от ромски етнос е проблем с постоянна актуалност. Известен е фактът, че ромите живеят в относително обособени общности. Това може да се разглежда като причина за проблема, свързан със социалното и културното развитие на тези деца. Разбира се, този неоспорим факт е сериозна пречка за

тяхното образование, възпитание и социализация в обществото като цяло. При децата от ромски произход липсва мотивация и желание за участие в учебните дейности в училище, липсва дори желание за посещаване на училище. Изхождайки от тези житейски истини за споменатите деца, считаме, че трябва да се предложат алтернативни подходи и методи, които ще способстват за приобщаването им към образованието.

Приобщаващото образование се разглежда като процес, който се стреми да премахне всички форми на сегрегация в образованието, да обхване уязвимите и изолирани по една или друга причина деца и да насърчи и благоприятства участието на всички деца в образователния процес.

Приобщаването се изразява в реорганизация на политиките, практиките и културата в българското училище, така че то да може да отговаря на разнообразните образователни потребности на децата, които го посещават, и да насърчава активното им участие (2 – стр. 5).

За да приобщим всяко дете, трябва да разглеждаме личността в нейната цялост. Това е един от начините, по които различията между интересите, познанията, уменията и постиженията се превръщат в ресурси и подкрепа на научаването. Приобщаването предполага промяна. То е непрекъснат процес на насърчаване на научаването и участието на всички, то, приобщаването, започва да се случва в момента, в който стартира процесът, насърчаващ участието (1 – стр. 4, 5).

Една от възможностите за приобщаване на ромските деца към образоването е свързана с чуждоезиковото обучение по английски език. Трябва да се отбележи, че ромските ученици проявяват интерес към усвояването на английския език като чужд. Без съмнение това се дължи на значително по-интересните дидактически технологии за обучение по чужд език. Самата форма на преподаване на езика, особено в началните класове, е по-атрактивна, забавна и емоционална за малките ученици като цяло, какво остава за ромските деца, които по рождение имат афинитет към музиката, песните и танците. За голяма част от обществото ромите са музикални, свободолюбиви, спонтанни, находчиви и креативни. Музиката, песните и танците за тях са начин на живот. Именно така те се чувстват свободни, далеч от дискриминация и изолация (5).

Опирайки се на казаното дотук, се мотивирахме да използваме образователния театър като средство за приобщаване на ромските деца към образованието. Образователният театър е интерактивен метод, при който учители и ученици взаимодействат и формират образователна среда, в която заедно се обучават. Този метод предполагаше активното участие на учениците в учебния процес, тъй като ги ангажира емоционално и им доставя естетическа наслада.

Според Г. Дянкова метода „образователен театър“ можем да отнесем към допълване и разширяване на характерните за театъра развлекателни цели и открояването на преден план на въздействащия му потенциал върху промяната на знанията, нагласите, а чрез това – и върху поведението на публиката. Спецификата на театъра се изгражда върху основата на обединяването на различни жанрове изкуства и заимстването на разнообразни изразни средства с цел провокиране и активизиране на участието на децата в учебния процес (6, стр. 111). Авторката определя образователния театър като съвременен образователен конструктор, който се опира не на репродуктивното учене, а на интерактивно участие на децата/учениците.

Именно в това участие централно място заема преживеният опит, който гарантира максимално качество на възприемане на информация, това се дължи на ангажираността на всички системи на психичния апарат в процеса – когници, емоции и чувства, поведенческо реагиране.

Включвайки се в интеракцията, като резултат участниците в нея осъзнават знанието по автентичен начин, или казано с други думи – формирането на понятията е на базата на придобит индивидуален опит, а не посредством дистанцираното знание, формулирано от някой друг (6, стр. 111).

Образователният театър е подходящ за възпитателни и образователни цели. Сам по себе си театърът като изкуство въздейства на всички сетива едновременно, наблюдаваш, отразяваш и интерпретираш, но чрез играта и физическото въздействие той, театърът, създава условия за учене чрез преживяване – тук и сега, във всеки един момент от случващото се. Артистичната атмосфера на образователния театър оказва влияние върху мотивацията на учениците за учене чрез преживяване и разгръщане на техните творчески способности.

Театърът в образованието се разглежда от много автори като една от най-ефективните практики, намерили своето неоспоримо приложение в училищното образование. Това е така, тъй като се оказва изключително приспособим към различно учебно съдържание, подходящо за различни образователни единици (4, стр. 70).

Във връзка с това Г. Дянкова посочва, че театърът предлага възможности за работа по стимулиране на речевата активност на децата на равнището на реалността, която достатъчно наподобява живота.

В тази насока авторката счита, че театрализираните дейности обединяват две основни характеристики на активността на децата: *непреднамереност* – театрализирането поощрява децата, те обичат да играят и да подражават, мотивира ги и стимулира, дава им образци за звучащо

слово; *преднамереност* – процесът на формиране на личността е възможен само при нейното активно участие в различни по съдържание, форма и цел организирани дейности. Като интерактивен метод театрализираните дейности предоставят на учителя възможности за работа върху речевата активност на децата чрез въвеждане на стимулиращи и мотивиращи действия по посока към определено образователно направление (7, стр. 113).

Създаването на организация на педагогическо взаимодействие в условията на играещо детско общество позволява социалната интеграция на децата, тоест прилаганите игрови форми целят да ограничат проявите на дискриминационно поведение по етнически признак сред учениците. Организираното обучение по английски език чрез приложението на образователния театър в началното училище ще създаде условия за успешно овладяване на познавателното съдържание от всички деца, независимо от тяхната етническа и социална принадлежност, като осигури възможности за по-добро обучение.

В отговор на често задаваните въпроси за активизиране и съсредоточаване на вниманието на ромските деца, както и за пробуждане на интереса им към усвояване на знания настоящата статия изследва възможностите на образователния театър (като интерактивен метод) за оптимизиране на обучението по английски език в началното училище на деца с ромска етническа принадлежност.

В стремежа да приложим нови методи на обучение използвахме играта с нейната специфика, използвахме я и като средство за решаване на образователни цели, за да формираме един действащ образователен модел, който модел да отговаря на педагогическото взаимодействие в мултиетническа учебна среда.

Организацията на обучението предвижда да се трансформира част от учебното съдържание в драматургичен текст.

Изхождайки от проучванията в литературата и наблюденията в практиката, се насочихме към проследяване и изследване на възможностите на образователния театър като средство за приобщаването на деца с ромска етническа принадлежност към обучението по английски език.

За проследяване на изследването си поставихме следните задачи:

- ✓ Да се подбере подходяща част от учебното съдържание при овладяване на чужд език за театрална трансформация;
- ✓ В условия на различност да се формира подкрепяща учебна среда, в която учениците свободно и в благоприятна атмосфера да овладяват чуждия език;

- ✓ Да се анализира и опише ефективността от приложението на образователен театър в началното училище в обучението по английски език като средство за приобщаване на деца с ромска етническа принадлежност.

За оценка и анализ на данните от изследването се ръководехме от следните **критерии**:

- Отношение на учениците към учебното съдържание;
- Самостоятелност и изява при усвояване на учебното съдържание;
- Активно участие на учениците в образователния театър;
- Ефективност на проведеното обучение.

За всеки критерий определихме и подходящи показатели.

Опирайки се на работата си върху проследяването на ефективността при усвояване и затвърдяване на знания и умения в часовете по английски език в следствие на приложението на образователния театър като интерактивен метод и средство за интегрирането на ромските деца в учебния процес, си позволихме да съставим модел на система за работа, която система следва няколко етапа за провеждане на изследването. Разработените етапи са представени в следната таблица:

Таблица 1

Етапи	Дейност на учителя	Дейност на учениците
I етап Подготовка за работа	Изготвяне на необходимите дидактични материали (маски, картинки и др.)	Запознаване със задачата за изпълнение
II етап Инструкции за работа	Разпределение на ролите между учениците	Прочит на текста за изпълнение
III етап Изпълнение на задачата	Наблюдение, помощ и корекция	Влизане в роля на изпълнителите
IV етап Резултати от изпълнението на задачата	Провеждане на тест проверка за установяване на постигнатите резултати	Попълване на теста за проверка

Безспорно изучаването на езика предполага трудности в началната училищна възраст, но организирането на учебния час по английски език по един по-интересен и забавен начин стимулира малките ученици (независимо от тяхната социална или етническа принадлежност) за ра-

бота, което от своя страна гарантира трайно усвояване на знания по конкретната задача. На следващо място – трябва да се осигури стимулираща за това обстановка за насърчаване на детския интерес и желание за учене чрез игри. В началния етап на обучение е важно да се формира положителна вътрешна мотивация у учениците чрез игрови взаимодействия при изучаването на чужд език. Следователно използването на интерактивни технологии обогатява общуването в учебния процес и създава условия за формиране на комуникативни умения за работа по групи и интерес към обучението по английски език. Излизането до голяма степен от рамките на традиционното преподаване и организирането на обучение по нов начин, чрез образователен театър в учебния час по английски език, трябва да е целенасочено добре подготвено и организирано от учителя. Необходимо е той да стимулира образователната игра, като представи пред учениците многократно ключовите моменти в играта и направи кратък анализ.

Учителят е поставен в ситуация, в която под негово ръководство да се осигури атмосфера на доверие, необходимо за реализиране на успешно и ефективно обучение и възпитание. Според Г. Иванова съвместната игра на деца от ромския и българския етнос създава предпоставки за активното им общуване и взаимодействие (8, стр. 32).

Осигуряването на добра атмосфера в образователната игра гарантира успех във възпитателно-образователния процес, във формирането на педагогическа среда, която среда се отличава с промяната на общуването с учениците и на ролята на учителя.

При реализирането на подхода за приобщаването на ромските деца и преодоляването на препятствията при обучението им се ръководехме от идеята, че театърът е вид игра, а именно детето, играейки, е свободно и се забавлява, което е добра предпоставка за интегрирането на ромските деца към образованието, а и не само.

За провеждане на изследването организирахме обучение по английски език с 28 ученици от 2. клас, като учениците са от смесена паралелка, както следва: 15 български деца и 13 ромски, децата са на възраст 7 – 8 години. Имайки предвид това, че образователният театър се опира на интерактивното участие на учениците в процеса на обучение, приложихме метода, като използвахме способностите на децата да имитират и възпроизвеждат ситуации от бита, да запомнят и имитират това, което са видели и чули.

Методиката за организация на образователната ситуация чрез театрализираните дейности ангажира всички ученици, те или изпълняват определени роли в претворяването на художествени творби (или учеб-

но съдържание), или участват в качеството си на активни зрители, които оценяват интерпретацията на своите връстници (7, стр. 114).

Такова участие дава възможност за взаимодействие в учебните часове и до-голяма степен осигурява гъвкавост на учебното съдържание, съобразявайки се с индивидуалните способности и интереси на децата.

За реализация на поставените задачи, целта на които е активното участие на ученици, в това число и на децата от ромски произход, използвахме образователния театър и за кратък период от време организирахме образователна учебна среда, в която учениците да могат да експериментират и грешат, да изказват мнението си, без да се притесняват, че ще бъдат укорявани за това.

Втори клас – урок за нови знания: целта на урока е да се усвоят наименованията на числата от **1** до **5** на английски език.

Формирането на образователна театрална среда предполага включването на всички ученици, дори и тези от тях, които работят по-бавно и срещат затруднения при изпълнението на поставената от учителя задача. Всичко това стимулира малките ученици и желанието им за учене чрез участие в образователен театър.

Поставеният театър е на тема „**Игра с цифри**“ или „**Разходката на цифрите**“.

За участие в театъра се използват картончета, предварително подготвени от учителя, с изписани на тях наименованията на цифрите с думи, както и самите цифри.



Игрова ситуация: В театъра първоначално играят петима ученици. Всеки един от тях е герой и има име (цифрата с думи: **One, Two, Three,**

Four, Five), което е изписано на картонче. Всяко играещо дете поставя на блузата си името на героя, който играе **One, Two, Three, Four, Five**. В резултат на това учениците могат да виждат изписана думата, значеща съответната цифра, а също и да чуват как звучи и се произнася тя. Роля в театъра получава и учителят, той е водачът на цифрите (господин (г-жа) **Number**). Ролята на водача в театъра е да помогне на цифрите да пресекат улицата от едната площадка за игра към друга такава. Първо водачът на цифрите (господин (г-жа) **Number**) се представя, след това представя и играещите – децата актьори с имена **One, Two, Three, Four, Five**, като насърчава всички ученици да изказват наименованията, написани на картончетата на всеки един от актьорите. След това всеки от героите, участници в театралната постановка, се представя сам, като влиза в диалог с другите ученици: **Hello! I'm number One. Hello! I'm number Two...** – всички участници повтарят в един глас имената на героите, т. е. цифрите, като едновременно с това и ги поздравяват (**Hello One, Hello Two...**). Играещите деца също поздравяват класа: **Hello everyone!** Докато обаче господин (г-жа) **Number** (водачът) помага на цифрите да пресекат улицата, отново кара учениците при преминаването от едната площадка за игра към другата да произнасят наименованията на цифрите (имената на героите), които са пресекли улицата.



Така всички установяват, че няколко от героите цифри са се скрили (например **One, Three** и **Five**). При пристигане на площадката водачът проверява цифрите, като пита **Who are you?** и получава отговор от децата актьори **I'm number Two**. Така господин (г-жа) **Number** установява липсата на две цифри, обръща се за помощ към класа и пита: **Who is**

missing?, като очаква отговор от децата **Number One, number Three, number Five** или само **One, Three и Five**. Игровата ситуация продължава с подкана от учителя към децата да повикат липсващите цифри. След като липсващите цифри се покажат, водачът ги брои отново. При следващото изиграване на играта и смяна на учениците може да се замени и учителят, господин (г-жа) **Number** от ученик, който да играе ролята на водач, и така класът да играе самостоятелно, разбира се, с подкрепа и намеса на учителя.



Втори клас – урок за упражнение: целта на урока е да се преговорят и затвърдят вече познатите езикови структури за притежание (**have got** и **has got**), тяхната употреба, както и въпросителната структура (**How many... have you got?** и **How many... has it got?**), изучавани в предходните уроци. За провеждане на урока се изисква предварителна подготовка от учителя, т.е. изработват се необходимите дидактични материали – маски на животните, лъв, куче, мечка и пеперуда (**lion, dog, rabbit** и **butterfly**), а организиране на игровата среда – образователен театър. Основната задача, която се решава в този урок, трябва да бъде организирана така, че времето за изпълнение да е балансирано и да позволява активното включване на всички ученици в нея. В този ред на мисли и опирайки се на способността на ромските деца да имитират и запомнят, реализирахме чрез образователния театър играещ клас в чуждоезиково обучение. Така с разнообразни обучаващи средства в театрална игрова среда се стимулира по-лесното запомняне, научаване и ефективното овладяване на думи и езикови средства на английски език.

Театралната постановка е на тема „**Парад на животните**“.

За участие в театъра се използват маски на животни.



Игрова ситуация: В театъра играят четирима ученици. Всеки ученик влиза в ролята на животното, чиято маска е поставил, а учителят осъществява кратка индивидуална работа с участниците. Договарят се за реда на представяне на всеки. Всеки от учениците актьори в хода на изпълнението на играта представя себе си пред класа (публиката), като описва тялото си с жестове и мимики, характерни за съответното животно, и казва например: ***Hello everybody! I'm Leo the lion. I have got four legs***, показвайки. По време на театралната постановка се изисква всички ученици да влизат в диалог с играещите деца, като слушат внимателно и без да бързат, описват това, което са чули за животните. Когато всички герои в играта са се представили, всеки един от участниците задава въпрос на публиката (класа), за да се даде възможност за включване на всички в театралната постановка, например едно от децата актьори пита класа: ***How many legs have I got?***, и с подкрепата и помощта на учителя получава отговор: ***You have got four legs*** или ***You have got two legs***.

Театърът продължава с въпрос от учителя ***How many legs has lion got?*** за да получи отговор (за преговор и затвърдяване на употребата на ***has got***) ***It has got four legs***. След това учителят сменя участниците, за да няма пренебрегнати деца.



През цялото време при провеждането на учебния час чрез приложението на образователния театър и при двата урока във втори клас педагогът поощрява и помага на учениците, за да могат да се включат активно в театралната постановка. Многократното повторение на изразните средства, които се употребяват при изпълнението на театъра, прави разбирането по-лесно и поддържа интереса и вниманието на всички ученици през учебния час. Подобни модели на уроци мотивират всички ученици, включително и учениците от ромски етнос, да участват активно в процеса на обучение.

Анализът на резултатите от проведеното изследване след приложението на образователния театър е на базата на обективни тестове от учебните тетрадки по английски език за 2. клас. Тестирането е проведено съответно по време на следващите учебни часове и данните са представени в следната таблица:

Таблица 2. Резултати от изследването

Критерии	Показатели	Резултати от експеримента
<i>Отношение на учениците към учебното съдържание</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Положително отношение • Не проявяват интерес 	<p>75%</p> <p>25%</p>
<i>Самостоятелност и изява при усвояване на учебното съдържание</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Доброволно включване • Включване след допълнителна мотивация • Не проявяват интерес 	<p>48%</p> <p>35%</p> <p>15%</p>
<i>Активно участие на учениците в образователния театър</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Изпълняват всички действия и взаимодействия, театрална дейност • Частични действия и взаимодействия, театрална дейност • Пасивно отношение към играта 	<p>49%</p> <p>35%</p> <p>16%</p>
<i>Ефективност от проведеното обучение</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Високи резултати при тестиране вследствие на образователния театър • Задоволителни резултати • Незадоволителни резултати 	<p>46%</p> <p>34%</p> <p>20%</p>

Като резултат от приложението на образователния театър установихме, че включването на ромските деца в учебния процес, отношението им към проведения учебен час е променено в положителна посока. Увеличава се броят на ромските деца, които доброволно се включват в учебния процес, активно изпълняват всички действия, взаимодействия и учебни задачи по време на протичане на учебния час и из-

питват удоволствие от подобен вид дейности. Това показва ефективността на извършената от нас работа по време на експеримента в часовете по английски език. Използваният от нас интерактивен метод образователен театър предизвика положително отношение към учебния процес у всички ученици, спомогна за организирането и сплотяването на класа, създадох се условия за активно взаимодействие, сътрудничество и чувство за отговорност у всички ученици, като различията бяха забравени. Това ни дава основание да твърдим, че образователната среда, в която има взаимодействие или обратна връзка учител – ученик, ученик – ученик дава възможност на всеки участник в учебния процес да се чувства значим и уверен, което стои в основата на интеграцията.

Театрализираните дейности способстват за развитие на умения за приложение на наученото в реално общуване. Играейки и влизайки в роля, децата развиват речевата си дейност, общувайки със съучениците си, и придобиват знания при обучението по чужд език.

Образователният театър, като интерактивен метод, дава на учениците емоционално удовлетворение от учебния процес и осигурява успешно и ефективно усвояване на знания и умения. Това е благодатен метод за социализация на ромските деца чрез театрална дейност, без да се акцентира върху тяхната етническа принадлежност.

Налага се изводът, че съвременните методи и подходи за обучение по английски език в началното училище, които целят приобщаването на ромските деца към образователния процес, формират подкрепяща учебна среда, при която овладяването на чужд език в условия на различност дава възможност на всички ученици да участват в учебния процес.

В създадената подкрепяща учебна среда чрез образователен театър всички ученици, независимо от различията си, придобиват увереност в собствените си възможности и работят заедно. Създават се условия, в които се осъществява ефективно обучение и възпитание, учениците свободно, в благоприятна атмосфера овладяват чужд език в условията на различност, учат с желание и ентусиазъм.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Бут, Т., Айнскоу, М., Кингстън, Д., Индекс за приобщаване – Насърчаване на играта, научаването и участието в ранна възраст и при отглеждане на деца.
www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Bulgarian.pdf

2. Приобщаващото образование в България: Още колко ни остава? Доклад с препоръки на „Спасете децата – Обединено кралство“, София, 2006 г. old.europe.bg/upload/docs/Position_Paper.pdf
3. Методът Юнити – Академия Юнити unity.bg/metodat-unity-v-obuchenieto
4. *Николова, М.*, Приложение на идеите за театър в образованието в българската училищна практика. http://journal.e-center.uni-sofia.bg/site/wp-content/uploads/downloads/2014/08/6_Mariya_Nikolova_SUJER_2014_2_ED.pdf
5. *Иванова-Гаврилова, Ц.*, Спортните танци като средство за интеграция на децата от малцинствен произход. Образователна и културна интеграция на ромските деца – Дупница, 2008, ISBN 978-954-680-597-3.
6. *Дянкова, Г.*, Методът образователен театър за формиране на еко-съзнание. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за учители. София, 2013.
7. *Дянкова, Г.*, Театрализираните дейности като интерактивен метод за стимулиране на речевата активност. Обучение на детски учители за работа в групите за задължителна предучилищна подготовка. Наръчник за учители. София, 2013.
8. *Иванова, Г.*, „Играта на ромските деца като отражение на социалният им опит“. Образователна и културна интеграция на ромските деца (Учебно-методическо пособие), Дупница, 2008. ISBN 978-954-680-597-3, Университетско издателство „Неофит Рилски“ Благоевград.

ПРОЕКТНО ОРИЕНТИРАНОТО ОБУЧЕНИЕ В КОНТЕКСТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ. РЕЗУЛТАТИ ОТ ПРОЕКТА „ОПАЗВАНЕ НА ОКОЛНАТА СРЕДА“

Димитрина Петрова Капитанова, Гергана Руменова Михайлова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

***Резюме:** Разработката описва етапите и резултатите от проведен междудисциплинарен учебен проект на тема „Опазване на околната среда“ с ученици от 4. клас. Специално внимание се отделя на успешното включване на три деца със специални образователни потребности в работата по екипи.*

Целта на работния проект е учениците да се запознаят с проблемите при опазването на околната среда (въздух, вода, гори) у нас и по света и на базата на получената конкретна информация, да осъзнаят сериозността на проблема и да го представят с помощта на математическите си знания, умения и компетентности.

Чистата околна среда е от особена важност за човешкото здраве и благополучие. Взаимосвързаността между опазването на околната среда и човешката дейност е важна част от обучението на подрастващото поколение. В настоящите дни, когато страната ни е член на Европейския съюз, изучаването на причините, които водят до замърсяването на околната среда, и начините за опазването ѝ е все по-актуално. От една страна, то води до опазване на природата ни, а от друга – до формиране на човешки ценности у учениците.

Според психологически изследвания в паметта на човек остава около 10% от това, което чува, 50% – от това, което вижда, и 90% – от това, което прави. Ето защо работата по проект е едно от най-ефективните средства за обучение и натрупване на знания, за приобщаване на учениците към творческа дейност и изява. Създава се атмосфера на доверие, в която децата се чувстват достатъчно сигурни да мислят свободно и да изразяват мнението си. Това е причината да предложим на учениците междудисциплинарния проект „Опазване на околната среда“, чрез който да интегрират знанията си по математика и някои други учебни дисциплини със знанията от учебната дисциплина „Човекът и природата“.

Целта на проекта е учениците да се запознаят с проблемите при опазването на околната среда (въздух, вода, гори) у нас и по света и на базата на получената конкретна информация, да осъзнаят сериозността

на проблема и да го представят с помощта на математическите си знания, умения и компетентности.

Основните **задачи на учебния проект** са:

- Запознаване на учениците с екологичните проблеми на планетата Земя и изработване на постери с избрани от тях случаи на глобално замърсяване;
- Съставяне от учениците на математически учебни задачи с реално съдържание, съобразени със знанията и уменията, придобити в 4. клас;
- Интегративно използване и представяне на знания от учебните дисциплини „Математика“, „Човекът и природата“, „Български език и литература“, „Изобразително изкуство“, „Информационни технологии“ и „Домашен бит и техника“;
- Интегриране на различните технологии в обучението;
- Приобщаване на „различните“ ученици към активно включване в работата на екипите по проекта;
- Изграждане на умения у участниците за работа в екип, водене на диалог и обсъждане на мнения и предложения;
- Изграждане на умения за самоконтрол и самооценка.

Продължителността на проекта е 14 учебни часа (8 дни). Периодът за изпълнение: март 2014 г. – май 2014 г., а основната област на приложение е „Математика“, „Човекът и природата“.

Етапи на учебния проект

I етап – организационен

На този етап се осъществи въвеждането на учениците в темата на проекта, задаването на плана за работа, избирането на екипите, разпределянето и поставянето на изследователската задача.

II етап – оперативен

- Запознаване на учениците със световните екологични проблеми чрез презентация на Microsoft Office Power Point „Да опазим планетата Земя чиста“;
- Изработване на постери.

Предхождащи постера дейности са:

- Издирване на информация за замърсяванията на въздуха, водата и влиянието на глобалното затопляне върху планетата Земя;
 - Систематизиране на информация;
 - Изработване на илюстрации и приложения.
- Съставяне на математически учебни задачи;

- Почистване на двора на училището.

III етап – продуктивен

На този етап се разработи, организира и проведе публичното представяне на резултатите от работата по проекта.

Ресурси – технологично осигуряване на проекта

- *Работа в класната стая:* компютър; мултимедиен проектор; екран; презентация на Microsoft Office Power Point;
- *Компютърна зала:* 17 – 20 компютъра; интернет; операционна система Windows;
- *Работа по съпътстващи задачи:*
 - Осигуряване на набор от предварително подготвени информационни материали по темата на проекта;
 - Осигуряване на набор от предварително подготвени технически материали: моливи, пастели, ножици, флумастери, лепило, листове, картон, ръкавици;
- *Допълнителни технически средства:* цифров фотоапарат; принтер.

Работата по проекта „Опазване на околната среда“ е съобразена със стандартите, залегнали в учебните програми по дисциплините „Математика“, „Български език и литература“, „Изобразително изкуство“, „Домашен бит и техника“ и „Информационни технологии“ в 4. клас и цели да покрие част от тях.

Елементи от експерименталната работа и анализ на резултатите

Изследването е проведено в Начално училище „Христо Ботев“, гр. Пловдив, в 4. клас. Класът се състои от 22 ученици, от които 12 момичета и 10 момчета. В урока по „Човекът и природата“ – „Опазване на природата“, на учениците бе предоставена презентация на Microsoft Office Power Point на тема „Да опазим планетата Земя чиста“, която включва двадесет и един слайда. Всеки слайд предоставя интересна информация, която учениците много харесаха и бяха заинтригувани.

Бе поставена на учениците изследователска задача за домашна работа да потърсят от публични сайтове в интернет различни видове замърсявания на околната среда, като им бяха посочени няколко примерни сайта [2, 3, 4, 5].

Така се роди идеята, да се направи цялостен проект. Информацията, която им бе предоставена, беше предварително подготвена. Тя съдържаше много статистически данни. На учениците бе предложено да

разширят проекта, като го интегрират с други учебни дисциплини. Обяснено им бе, че в част от информацията ще намерят количествено изразяване на данните. С помощта на числата, съдържащи се в информацията, която ще намерят, могат да съставят различни математически задачи. По този начин ще осъществят междупредметна връзка с математиката. Поискано им бе да изброят какви умения, придобити от другите изучавани учебни дисциплини, ще използват за изготвянето на един постер. Учениците посочиха, че биха могли да използват знания от дисциплините „Домашен бит и техника“, „Българския език и литература“ и „Изобразително изкуство“. „Българския език и литература“ ще им е нужен за изготвяне и систематизиране на данните. „Домашен бит и техника“ – за апликирането, а „Изобразително изкуство“ – създаването на илюстрации върху постерите.

В училището има целодневна организация на учебния процес. Полуинтернатна група посещават 21 ученици, затова им бе предложено разпределението на задачите и сформиранието на групите да направим в следобедните им часове „Дейности по интереси“. На ученичката, която не посещава полуинтернатна група, ѝ бе поставена индивидуална задача да напише съчинение на тема „Замърсители на природата и борбата с тях“.

Следобед в часовете „Дейности по интереси“ (2-ри и 3-ти час) бяха сформирани хетерогенни екипи на принципите пол и компетентност на участниците. Екипите бяха формирани така, че във всеки от тях да има ученици с различни интереси:

- задълбочени интереси в областта на науката за човека и природата;
- задълбочени интереси в областта на изкуствата;
- задълбочени интереси в областта на математиката;
- задълбочени интереси в областта на информационните технологии.

С активното участие на учениците се обособиха три работни екипа от по седем участници.

Първият екип включваше четири момичета и три момчета. Едно от момичетата е със специални образователни потребности. Страда от епилепсия. То много добре се справя в часовете по Домашен бит и техника и затова на него бе възложена работата по изрязване и апликиране в постера. В този екип бяха включени две деца с изяви математически способности, по едно дете с интереси в областта на природните науки и информационните технологии и две деца, съответно с интереси по български език и литература и изобразително изкуство.

Вторият екип включваше три момичета и четири момчета. В този екип също имаше дете със специални образователни потребности –

синдром на хиперактивност с дефицит на вниманието. Момчето почти не обръща внимание на детайлите и често допуска грешки по невнимание. Когато прави нещо, е разхвърляно или нестарателно. Лесно се разсейва от стимули, на които другите деца не обръщат внимание, трудно задържа вниманието си върху задача или дейност, както и при изпълнението на домашни или друга поставена му задача, която изисква концентрация. Често минава от една недовършена задача към друга, която също не завършва. Обикновено не спазва правилата при групови занимания, но се увлича и има голям интерес в часовете по дисциплината „Човекът и природата“. Затова на него му бе възложена задачата да подбере най-интересната информация по темата. В този екип бе включено и момиче, което също е увлечено от материала по същия предмет. То е много внимателно и толерантно дете, което с удоволствие се съгласи да помага на момчето с хиперактивност да се справи с поставената му задача. Останалите членове на групата имаха различни отговорности – по съставяне на математически задачи, изготвяне на картини и илюстрации за постерите и подбирането и редактирането на информационните научни текстове.

Третият екип се състоеше от четири момичета и три момчета. Момчето, което отговаряше за съставянето на задачите, е със зрителни увреждания и носи очила с висок диоптър. Притежава логическа мисъл и математически усет. В екипа бе включено и единственото в класа дете от ромски произход. То има много езикови пропуски, но с удоволствие изработва изделия от различни материали. Едно от момчетата отговаряше за събирането на информацията от интернет, а друго, което има силно изразен творчески усет за графичното оформление – за постерите. Две от момчетата в екипа показват афинитет към българския език и литературата и пишат красиво. А седмият от групата има задълбочени интереси в областта на науката за човека и природата.

Всеки екип получи конкретна за изпълнение задача, която бе изтеглена чрез жребий. Предварително бяха подготвени три плика с темите. На първия екип се падна да потърси информация на тема „Опазване на околната среда“. Темата на втория екип бе „Замърсяване на въздуха“, а на третия екип жребият определи „Замърсяване на водата“.

Екипите бяха насърчени да изберат свой лидер. Заедно дискутираха функциите, които трябва да изпълнява той. Какви качества следва да притежава: организираност, умения за работа с компютър, умения за общуване и комуникативност, умения за систематизиране на информация, умение да представя екипа си.

На лидерите бяха раздадени следните подтеми:

- ✓ За първия екип: замърсяване на околната среда, пластмасови отпадъци и систематизиране на статистическите данни от кампанията на телевизионния канал БиТиВи „Да изчистим България за един ден“;
- ✓ За втория екип: видове замърсявания на въздуха, вредните емисии, отделяни от превозните средства, горите – белите дробове на планетата;
- ✓ За третия екип: замърсители на водите, нефтени разливи – екологична катастрофа, влияние на парниковия ефект върху леда на Земята.

Всеки лидер на екип разпредели задачите между членовете на групата.

Всяка една издирена информация трябваше да съдържа статистически данни. Илюстрациите към постерите трябваше да отговарят на темата и подтемите. Графичното оформление следваше да е пропорционално: текст – илюстрация (апликация).

Училището разполага с кабинет по информационни технологии и интернет. Работата през третия ден (2 часа) от началото на нашия проект протече в търсене, анализиране и принтиране на намерената информация по всяка от темите.

Екипът с тема „Опазване на околната среда“, след дълга дискусия подбра следната информация:

- **Околна среда** – *Околната среда е средата, в която живеем. От околната среда зависи нашето здраве и начинът ни на живот. Човекът трябва да се грижи за околната среда и да не я замърсява, защото това може да доведе до фатален край на човешкия род. Като цяло околната среда са реките, планините, моретата, океаните, равнините, долините и др., също така живата и неживата природа.*
- **Пластмасови отпадъци** – *През 2010 година в Италия забранили пластмасовите бутилки, защото разбрали, че 2 милиона са били оставени от туристи всяка година по плажовете. През 1989 година 29 хиляди играчки за плаж са били изгубени в морето. 15 години по-късно и 17 000 мили по-далече тези играчки започнали да пристигат по плажовете във Великобритания. За производство на една пластмасова бутилка от един литър се изразходва 250 грама нефт. Запасите му намаляват и след време той ще се превърне в ценен ресурс. За да го запазим, трябва да не изхвърляме пластмасовите отпадъци, а да ги използваме повторно. (1 милиа = 1 км 609 м)*

- **„Да изчистим България за един ден“** – През пролетта на 2011 година стартира инициативата на БиТиВи „Да изчистим България за един ден“. Тази година бе даден стартът ѝ за четвърти пореден път. От помощта на доброволците в кампанията имат нужда 932 мръсни кътчета на страната, маркирани на карта. Организирано чистене има на около 630 точки. 322 563 души са се включили в инициативата. Почистени са 1711 нерегламентирани сметища. Най-много са в Шумен – 177, Велико Търново – 159, и Плевен – 156. Извозени са над 11 922 тона отпадъци, което е приблизително същото количество като миналата година. Близко 375 000 българи участват в кампанията на БиТиВи „Да изчистим България за един ден“ през 2013 година – 52 000 повече от 2012 година. Изчистени са 1494 замърсени зони и 2136 незаконни сметища. Доброволците са изчистили 24 045 тона боклук, с 2000 тона по-малко, отколкото през 2012 година. Хората, които излизат да почистят, в София са 31 455, София област – 30 820, Пловдив област – 28 855, Бургас – 28 441, Силистра – 24 196. Акцията са подкрепили 3319 фирми, 1703 училища и 780 неправителствени организации.

Екипът с тема „Замърсяване на въздуха“ обсъди и систематизира следната информация:

- **Замърсяване на въздуха** – Замърсяването на въздуха представлява внасянето на нови, нехарактерни за атмосферния въздух вещества. Тези вещества нанасят вреда на живите организми или щети на околната среда. Замърсяването на въздуха може да става от: естествени източници – изригване на вулкани, минерални извори, горски пожари, процесите на гниене, дишането на хората и животните, процеси под земната повърхност; човешка дейност – моторни превозни средства, електрически централи, промишлени предприятия, горене на твърди горива, петролни станции, химични, биологични и ядрени оръжия.
- **Вредни емисии, отделяни от превозните средства** – Проблемът за изхвърлените газове от двигателите е много сериозен. Тези газове са отровни и вдишвани в големи количества, могат да предизвика задушаване или смърт. Натрупването на газове в атмосферата води до общо затопляне на планетата (парников ефект). Замърсеният въздух се разтваря добре в малки водни капчици, които образуват облаците. От това пък следват киселинни дъждове, които поразяват растенията, разяждат мета-

лите, скалите, сградите. Попаднали в реки и езера, унищожават животните.

- **Горите – белите дробове на планетата** – Горите заемат около 1/3 (третинка) от земната суша. Годишно създават около 30 милиарда тона органични вещества, т.е. преработват необходимото количество въглероден двуокис и освобождават кислород. Зелените растения консумират средно за една година по 20 тона въглероден двуокис на хектар (1 хектар = 10 дека) площ и се освобождава 14 тона кислород. Най-богат на кислород е въздухът над горите.

Екип три – с тема „Замърсяване на водите“, откри следната информация:

- **Замърсители на водите** – Основните източници на замърсяването на водите могат да се разделят на две категории в зависимост от източника им. Замърсители, които попадат във водата от отделни източници – изхвърлени от пречиствателните станции, заводи и производствени помещения, пропускащи подводни складове и т.н. Повечето от замърсителите на водата са токсични и могат да предизвикат болести и смърт. Замърсяването на водата е в глобален мащаб. Всеизвестно е какви големи количества вода се използват при различните производствени процеси. Като пример можем да дадем производството на един тон чугун, за който се използват 1000 кубични метра (1 кубичен метър = 1000 литра) вода; за един тон захар – 15 кубични метра вода; за един тон синтетични влакна – 500 кубични метра вода. Замърсяването на водите от промишлеността се дължи преди всичко на химичните вещества, които се използват или получават в производството. Основни водоприемници на замърсените отпадъчни води от промишлеността са реките и езерата. Реките от своя страна стават причина за замърсяване на моретата и Световния океан. В целия свят остро е поставен въпросът за опазване на водоизточниците от замърсяване и изчерпване. Бъдещето на човечеството е поставено под въпрос по отношение на питейната вода. Чистата питейна вода ще бъде разменна монета с висока номинална стойност за стоки, които в момента считаме за лукс.
- **Нефтните разливи – екологична катастрофа** – Нефтодобивната и нефтопреработвателната индустрия са сериозни източници на замърсяване не само на атмосферния въздух, но и на моретата. Хиляди танкери пренасят нефт и нефтопродукти.

Замърсяването настъпва главно при изтичане на резервоарите, при миенето на танкерите или при аварии. Нефтеният разлив в Мексиканския залив е най-големият разлив, регистриран в американската история. Разливът е причинен от изтичане на суров петрол след експлозия на нефтена платформа на 20 април 2010 година. Изтичането изхвърля от 12 000 до 100 000 барела (1 барел \approx 159 литра) дневно, което се равнява на от 1 900 000 до 16 000 000 литра, и се случва на дълбочина 1500 метра. Нефтеният разлив, получен при експлозията, покрива най-малко 6500 квадратни километра, като размерът му се изменя всеки ден според атмосферното време. Учените съобщават и за големи нефтени количества под водата, невидими от повърхността.

- **Влияние на парниковия ефект върху леда на Земята** – Ако човечеството продължи да увеличава количествата на въглерода в атмосферата, то най-вероятно планетата ни ще остане без лед, със средна температура от около 27°C, вместо настоящата от 15°C. Ако се разтопи ледът, нивото на водата ще се увеличи с над 65 м. Това би означавало, че Лондон и Венеция ще останат в историята. След хиляди години, ако този сценарий се изпълни, Холандия отдавна вече ще е част от морето, както и по-голямата част от Дания. Подобно на леда в Гренландия, този в Западна Антарктика е бил много по-тънък по време на предишни затопляния. Затопляният се океан топи ледените блокове отдолу и така всяка година се губят големи количества лед.

Четвъртият и петият ден (4 часа) учениците изработиха своите постери. Това беше най-забавната и лека част от проекта за децата. Оцветяването на рисунките достави огромно удоволствие на всички.

Първият екип разположи в центъра стилизирано изображение на земното кълбо и му придаде човешки облик (с ръце, крака, очи). Над него разположиха цветен надпис „Опазване на околната среда“, който от двата си края има цветя. В долния ляв ъгъл нарисуваха зелена къщичка с коминче от листа и дърво до нея. В долния десен ъгъл изобрази зелено дърво, в короната на което има жълто сърце (една от емблемите на кампанията на БиТиВи „Да изчистим България за един ден“). Между рисунките и заглавието разположиха текстове, които вече бяха одобрени.

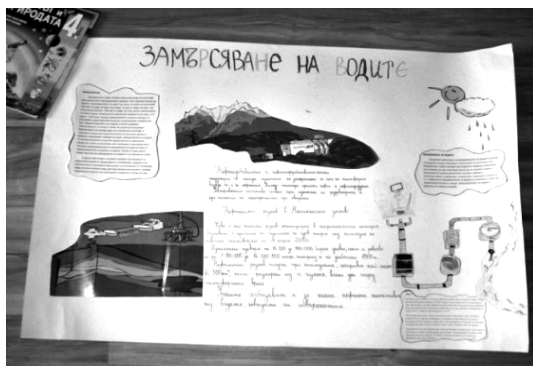


Вторият екип разположи в центъра на постера си ветрогенератори и апликира кола на електроразпределителното дружество EVN. Над тях децата оцветиха надписа „Замърсяване на въздуха“. В горния ляв ъгъл нарисоваха стилизиран облак, който насочва с уста струя въздух към ветрогенераторите. В горния десен ъгъл на постера учениците изобразиха противогаз, чийто филтър е над пушека, който излиза от комините на завода, нарисуван в долния десен ъгъл. В долния ляв ъгъл разположиха рисунка на пролетно дърво. Между всички рисунки написаха намерената в предишните дни информация.



Третият екип вложи цялата си енергия в рисуване на пречиствателна станция и затова реши да използва готов материал, от който изрязва нефтена платформа, водоелектрическа централа и слънце с облак. Децата

апликираха картинките и дорисуваха лъчите на слънцето и капките дъжд от облака. Прецениха, че принтираната от тях информация е прекалено дълга и няма да се събере на постера, затова я изрязаха и залепиха. Рамкираха с флумастери. Разположиха надписа „Замърсяване на водите“ в центъра на постера. А под апликацията на водоелектрическата централа написаха текста за замърсяванията, причинени от нефт.



Шестият ден (2 часа) всеки един от екипите започна да обсъжда данните, които беше поставил в постерите си, за да прецени от кои може да съставят математически задачи. Задачата бе изключително творческа. Благодарение на математическите знания, умения и компетентности, придобити през четирите години на обучението, учениците се справиха чудесно.

Общо трите екипа съставиха 27 математически задачи по различните проблеми при опазването на околната среда. Примери:

Задача 1. Ако площта на сушата на Земята е около 148 713 000 кв. км, а горите са третинка от земната суша, то намерете колко кв. км е площта на горите?

Задача 2. Зелените растения от 10 000 кв. м (1 хектар) площ консумират средно за една година по 20 тона въглероден двуокис и освобождават 14 тона кислород.

Въпрос 2.1. Колко тона въглероден двуокис ще консумират зелените растения за година и половина от 1 хектар?

Въпрос 2.2. Колко тона кислород ще освободят зелените растения за 2 години от 1 декар?

Задача 3. През 2014 година в кампанията на БиТиВи „Да изчистим България за един ден“ са се включили 322 563 души. С колко по-малко

са участниците през 2014 година, ако знаем, че доброволците през 2013 година са били 375 000 души?

Задача 4. В голямото чистене на БиТиВи през 2014 година са регистрирани 932 нерегламентирани сметища в страната. Организирано чистене е имало в около 630 точки. Колко мръсни кътчета са останали?

Задача 5. Няколко деца предали 108 кг хартия за вторични суровини. Децата били разделени на равен брой момчета и момичета в група. Момчетата донесли по 15 кг, а момчетата – по 21 кг. Колко момичета и колко момчета са били в групата?

Задача 6. За една смяна в захарния комбинат „Кристал“ в град Пловдив три бригади произвели общо 3 т захар, които разпределили в чували по 50 кг. Колко чувала е напълнила всяка една бригада? Колко литра вода е замърсил комбинатът за това производство, като знаете, че за 1 т захар се използват 15 000 литра вода?

Задача 7. Завод за синтетични влакна в Силистра замърсява 500 000 литра вода за производството на 1 тон синтетични влакна. Колко литра вода използва заводът за 1 месец (30 дни), ако за една седмица произвежда 49 т синтетични влакна?

Задача 8. Едно четиричленно семейство изразходва на месец 11 000 литра вода.

Въпрос 8.1. Колко литра вода ще изразходва семейството за две години?

Въпрос 8.2. А колко литра вода изразходва всеки член от семейството за 2 години?

Задача 9. За производството на една пластмасова бутилка с вместимост от 1 л се изразходва четвърт (четвъртинка) литър нефт. Колко литра нефт се изразходват за производството на 1500 бутилки от 1 л?

В деня на представяне на проектите (1 час) всеки един лидер представи работата на екипа си.

Лидерът на първия екип обясни пред класа значението на опазването на околната среда. Любопитните факти за пластмасовите отпадъци доведоха до бурна дискусия. Почти всяко дете се оказа, че е губило плажни играчки в морето, и всички започнаха да се чудят къде ли са те сега.

Всички деца харесаха постера на втория екип заради закачливото облаче. Лидерът на екипа посочи замърсяванията от естествени източници и човешка дейност, опасността при вдишване на изгорелите газове от колите и значението на горите.

Лидерът на третия екип представи източниците на замърсяване на водите. Обясни им вредата от замърсяванията с нефт и им разказа за най-големия нефтен разлив в историята на САЩ. Припомни на съуче-

ниците си механизма на работа на пречиствателна станция и представи сериозността на проблема за разтопяването на леда на Земята.

Всеки екип раздаде листчета на останалите два екипа със своите задачи. Излъчен бе по един представител от екип, който да даде идея за решаването им.

Накрая бе представено съчинение на тема „Замърсители на природата и борбата с тях“ от ученичката с индивидуалната задача:

„Една от най-важните задачи, която стои пред човечеството, е опазването на природата, защото природата е наш дом. Хората трябва да откриват основните източници на замърсяване и да отстраняват вредите, които те нанасят на околната среда.

Най-сериозните отпадъци в природните паркове на България са хранителните отпадъци, опаковките, особено пластмасовите и металните. Те не се разграждат никак бързо. Например кората от портокал се разгражда от половин година до 2 години, салфетката – 3 месеца, кибритът 6 месеца. Най-обикновеният фас от цигара се разлага от 1 до 2 години. Но това е нищо в сравнение с пластмасовата опаковка – от 100 до 1000 години, найлоновия плик – от 20 до 100 години – пластмасовата карта – за 1000 години, и пластмасовата бутилка за 150 години. Да не говорим за стъклото, което се разгражда за 4000 години.

Почти всички предмети в нашето ежедневие са пластмасови. Вместо да се изхвърлят на сметища, те биха могли да бъдат рециклирани или изгоряни.

Рециклирането възстановява суровината, която може да се използва за направата на нови пластмасови продукти. Изгарянето възстановява химическата енергия, която може да се използва за производството на пара и електричество.

Замърсяването на водата и въздуха се дължи на транспорта, работата на промишлените предприятия, нефта, нефтопродуктите и битовата дейност. Последниците от замърсяването им са смърт за животинския и растителния свят, по-малко питейна вода, замърсяване на почвата.

Ако се грижим за чистотата на природата, ще имаме по-добро място за живот“.

През осмия ден (2 часа) от началото на проекта, въодушевени от знанията си, учениците с радост участваха в почистването на училищния двор. Осъзнаха, че дори и малък по обем отпадък допринася за глобалните катастрофи. Състезаваха се кой ще събере най-много боклук.

И в трите екипа по време на работата не възникнаха конфликти. Учениците се трудеха отговорно, като всеки един от тях подпомагаше членовете на групата, които срещаха затруднения. Подкрепяха и уважаваха лидера си. Доброто поведение на всеки член от екипа допринесе за отличното изпълнение на проекта.

Учениците се трудеха усърдно и постигнаха високи резултати в изработването на постерите, съставянето на математически учебни задачи и тяхното решаване, почистването на училищния двор и презентирането на резултатите от изпълнението на поставената проектна задача. Изказана им бе благодарност.

В заключение ще споделим, че бе постигната поставената цел на проектното обучение и поставените задачи бяха изпълнени.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Капитанова, Д., Г. Михайлова.* Проектно ориентираното обучение в контекста на приобщаващото образование (статия от същия сборник).
2. *Интернет сайт:* <http://bg.wikipedia.org/wiki/Проект>
3. *Интернет сайт:* <http://students.ibsedu.bg/content/documents/Study.pdf>
4. *Интернет сайт:* <http://www.bg-ikon5omika.com/2012/09/30.html>
5. *Интернет сайт:* http://en.wikipedia.org/wiki/Project-based_learning

ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА РЕСУРСНИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО НА УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Жана Атанасова Янкова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

Резюме: В съвременното глобализиращо се общество висшето образование е поставено пред големи предизвикателства – качеството на обучението, връзката с пазара на труда и финансирането, академичната мобилност, интернационализацията.

Професионалната подготовка на специалния педагог се осъществява в рамките на базовото образование. В условията на формалното висше образование фокусът е насочен към професионалната подготовка и личностното развитие на бъдещия специален педагог – ресурсен учител, за включване на децата и учениците със специални образователни потребности в общообразователната среда, а така също и въвеждането на помощни средства и технологии в процеса на обучението.

Професионалното развитие и продължаващата квалификация на специалния педагог се извършват в хода на професионалната му дейност. Развитието на професионалните компетентности се осъществява чрез продължаваща квалификация.

В условията на значителните промени, настъпващи в съвременното глобализиращо се общество, висшето образование е поставено пред големи предизвикателства – подготовка на студентите както за професионалната им реализация, така и за социалната и гражданската им роля, а така също и за цялостното личностно развитие. Във висшето училище се провежда обучение за повишаване на квалификацията или за специализация на учителите.

Образователната политика утвърждава основните приоритети на по-нататъшното развитие на образованието – качество, достъпност, вариативност на образователните услуги, иновативност, ориентация към личността, отчитане на индивидуалните потребности и интереси на всеки участник в процеса.

В сферата на образованието са очертани шрихите на реални промени в подготовката на специалните педагози. Важен фактор в съвременното училище е учещият се учител.

Според Десев (2010) усвояването на конкретна професия и специалност означава овладяване на редица специални, а така също и „неспециални“ научни дисциплини, редуцирани в учебни предмети. При професионалната подготовка те са подредени в следната последователност: професия, специалност, учебна дисциплина. Професионалната подготовка на специалния педагог се осъществява в рамките на базовото образование. В условията на формалното висше образование фокусът е насочен към професионалната подготовка и личностното развитие на бъдещия специален педагог – ресурсен учител. В този аспект съвременната ситуация в образованието е обусловена от необходимостта от преход от традиционната технократска парадигма на знанието към хуманистична личностно развиваща парадигма, предполагаща промяна на характера на отношенията между субектите в образователното пространство. Като резултат от обучението, наред с предметното и мета-предметното равнище на развитие на учащите, започва да се разглежда и определено личностно равнище, осигурено от професионализма на педагога и други субекти на образованието.

Особено важно е решаването на проблема с личностно-професионалното развитие на субектите в образователното пространство: училище, висше училище, колеж, системи за непрекъснато и продължаващо образование на възрастни.

Митина (2014) посочва, че решаването на проблемите за личностното и професионалното развитие на субектите в образованието изисква поставяне на редица взаимосвързани теоретични, експериментални и практически задачи, а именно:

- разработване на нов методологичен подход към изследването на личностно-професионалното развитие на човека;
- изучаване на цялостната професионална еволюция на човека (от момента на постъпване на детето в училище през стадия на осъзнат и самостоятелен избор на професия и професионална подготовка за творческа самореализация в професията);
- избор в качеството на „единица“ за анализа не на отделния субект, а на функционално взаимодействащи си съсубекти – съвкупен субект (полисубект);
- изследване на психологическите условия, способстващи и препятстващи личностното и професионалното развитие на човека;
- разработване на интегративна психологическа технология за личностно-професионално развитие на човека.

Европейската образователна политика по отношение на децата, младежите и възрастните със специални образователни потребности е

насочена към повишаване на капацитета на образование и адаптиране към високотехнологичните изисквания на съвременното информационно общество чрез интензивно внедряване на разнообразни форми на подпомагане от технологиите, обучение и създаване на ефективна подкрепяща среда (Йовкова, 2013). В чл. 24 от Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания е посочено, че „държавите, страни по настоящата Конвенция, признават правото на образование на хората с увреждания. С оглед на реализирането на това право без дискриминация и при равни възможности държавите, страни по Конвенцията, се задължават да осигурят всеобхватна образователна система на всички равнища и възможности за обучение през цялата продължителност на живота“. В този контекст въвеждането на помощни средства и технологии за деца, ученици и младежи с увреждания, включени в общата среда, разкрива възможността да получат качествени знания и да формират умения за самостоятелен и независим живот.

За да отговори на съвременните изисквания на интегрираното и включващото обучение, а така също и на индивидуалните особености на децата и учениците със специални образователни потребности, ресурсният учител е необходимо да повишава квалификацията си, а това се осъществява чрез курсове за неформално образование и самостоятелно учене.

Образованието и обучението обхващат системите като цяло в ученето през целия живот. Ученето през целия живот може да се разгледа като фундаментален принцип, обуславящ цялостната рамка, предназначена да обхване ученето във всички му аспекти – формално, неформално и самостоятелно, и във всички степени – образованието от ранна детска възраст до висшето образование, професионалното образование и обучение и ученето за възрастни. Един от водещите приоритети на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението („Образование и обучение 2020“) е да се гарантира високо качество на предучилищното и училищното възпитание и обучение. В този контекст се подчертава нуждата от осигуряване на качествено педагогическо образование и продължаващо професионално развитие на учителите.

За да отговорим на Европейското пространство в областта на образованието и обучението до 2020 г., образованието трябва да обхване четирите стратегически цели:

- Превръщане на ученето през целия живот и мобилността в реалност;

- Подобряване на качеството и ефективността на образованието и обучението;
- Утвърждаване на равнопоставеността, социалното сближаване и активното гражданско участие;
- Разгръщане на творчеството и новаторството, включително предприемчивостта, при всички степени на образование и обучение (Заключение на съвета от 2009 г. „Стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението „ЕСЕТ 2020“).

Настоящата разработка цели да разкрие каква е професионалната подготовка на специалния педагог – ресурсен учител, за въвеждането на помощни средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда.

Във фокуса на базисното висше образование студентите получават знания за съвременните помощни средства и технологии в сферата на образованието и как те улесняват обучението на децата и учениците със специални образователни потребности, включени в интегрирано обучение в детската градина и училище (1). Факт е, че технологиите са отворили много врати в обучението на деца и ученици, в това число и на тези с увреждания. След обучението студентите ще могат да разпознават и прилагат в работата си като педагози съвременните нискотехнологични и високотехнологични помощни средства, които улесняват участието на децата и учениците с увреждания в детската градина и училище, ще могат да адаптират учебната среда и да използват в работата си помощни средства и технологии съобразно с обучителните потребности на децата и учениците с увреждания.

Образованието за устойчиво развитие сред педагогическата общност би следвало да придобие решаваща роля в образованието и обучението на учителите. Важен фактор за постигане на качествено образование е квалификацията на учителите. Ето защо от решаващо значение за ресурсните учители е осигуряването на продължаващо професионално развитие. В Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри е посочено, че развитието на професионалните компетентности на учителите се осъществява чрез продължаваща квалификация, а именно:

- за придобиване на нови фундаментални знания и умения в конкретната област на преподаване;
- при промени на съществуващите или въвеждане на нови държавни образователни изисквания;

- за повишаване на методическата подготовка и усвояване на новости в преподаването (Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри, 2014).

Системата за квалификация в образованието се разглежда в три взаимносвързани направления:

- правна рамка;
- система за повишаване на квалификацията;
- институции и организации.

Ако се опитаме да дешифрираме довсекидневната практика, свързана с квалификацията на учителите, то неминуемо достигаем до поредицата от нормативни документи. Важен компонент в квалификационните дейности е обучението на ресурсните учители за въвеждане на помощните средства и технологии в обучението на децата и учениците със специални образователни потребности. Акцентът е поставен върху практическата насоченост на обучението, така че детето и ученикът с увреждане да бъде активен участник в образователно- възпитателния процес.

За да бъде резултатно и успешно обучението на ресурсните учители, то трябва да отговаря на някои основни изисквания:

- да бъде мотивиращо;
- да води към професионално-личностно и кариерно развитие;
- да изисква от учащия да конструира новите знания върху натрупани стари знания и върху професионален педагогически опит;
- да бъде насочено към образователната среда;
- да бъде насочено към преподавателя в обучението на педагогическите специалисти.

Едно от най-важните предизвикателства на образованието е поддържането и повишаването на качеството му (Гюрова, 2011).

Разработената и апробирана учебна програма „Помощни средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности“ дава отговор на следните въпроси:

Защо ресурсните учители се нуждаят от обучение (по принцип)?

Какви умения трябва да бъдат формиранни?

Къде ще са необходими новите умения?

Къде може да се проведе обучението?

Как могат новите умения да бъдат предадени (формиранни)?

Целта ѝ е ресурсните учители да се запознаят със съвременните помощни средства и технически решения, които улесняват включването на децата и учениците със специални образователни потребности в училище или детска градина.

След обучението участниците ще могат да:

- Оценяват индивидуалните потребности на децата и учениците със специални образователни потребности от помощни средства и технологии, които улесняват участието им в учебния процес;
- Разпознават съвременните нискотехнологични и високотехнологични помощни средства, които улесняват включването на децата със специални образователни потребности в общообразователната среда;
- Адаптират учебната среда и използват в работата си помощни средства и технологии, съобразно с обучителните потребности на децата и учениците с увреждания.

Изискванията за постоянно усъвършенстване на нивото на знанията, уменията и компетентностите е предпоставка за професионално и личностно развитие на ресурсните учители. В концепцията за професионалното развитие на личността Митина (2010) посочва два алтернативни модела (стратегии) на професионалния труд: модел на адаптивното функциониране и модел на професионалното развитие на личността. Данните за всеки модел се различават по равнището на развитие на професионалното самосъзнание и интегралните личностни характеристики (насоченост, компетентност, гъвкавост), които са психологическата основа, необходима за личностното и професионалното развитие както на вече реализираните професионалисти, така и на бъдещите – учащи се във висшето училище. В концепцията се посочва, че изборът на жизнен път се определя от вътрешната позиция на личността, от собствените ѝ ценности, имащи възможност да станат реален мотив за жизнена дейност и водещи към саморазвитие на човека (Митина, 2014).

Многобройните изследвания на личността и труда на учителя дават възможност да се изтъкнат три интегрални характеристики: насоченост, компетентност и гъвкавост.

Педагогическата насоченост може да се определи в по-тесен смисъл като професионално значимо качество, което заема централно място в структурата на личността на учителя и обуславя неговото индивидуално и типично своеобразие, в по-широк смисъл (интегралната характеристика на личността) – като система от ценностни ориентации, определяща йерархическата структура на доминиращите мотиви на личността на педагога, подбуждащи учителя към нейното утвърждаване в педагогическата дейност и общуване.

В руслото на концепцията за професионалното развитие на учителя понятието „педагогическа компетентност“ включва по мнение на Митина (2014) знания, умения, навици, а също и способности и прийоми за

тяхната реализация в дейността, общуването, развитието (саморазвитието) на личността. С други думи, под педагогическа компетентност може да се разбира хармоничното съчетание на знанията по предмета, методиката и дидактиката на преподаване, уменията и навиците (културата) на педагогическото общуване, а също и прийомите и средствата за саморазвитие, самоусъвършенстване и самореализация.

В концепцията за професионалното развитие на учителя оптималната йерархическа структура на педагогическата насоченост (доминиращите личностни мотиви) може да бъде представена като касоченост към:

- детето (и другите хора), свързана с грижа, интерес, любов, съдействие за развитието на личността и максимална самоактуализация на неговата индивидуалност;
- самия себе си, свързана с потребността от самоусъвършенстване и самореализация в сферата на педагогическия труд;
- предметната страна на учителската професия (съдържанието на учебния предмет).

Динамиката на педагогическата насоченост се определя от:

- преодоляване на ситуативността на поведението и мотивацията;
- преустройство на мотивационната структура на личността на учителя чрез преминаване от предметна насоченост към хуманистична;
- осъзнаване на системата от ценности и мотиви за поведение, дейност и общуване.

Това определяне дава възможност в структурата на педагогическата (психолого-педагогическата) компетентност да се обособят три подструктури:

- дейностна (знания, умения, навици и индивидуални способности за самостоятелно и отговорно осъществяване на педагогическата дейност);
- комуникативна (знания, умения, навици и способности за творческо осъществяване на педагогическото общуване);
- личностна (потребност от саморазвитие, а също така и знания, умения и навици за самоусъвършенстване).

Педагогическата компетентност изисква от учителя осмисляне на широк спектър от педагогически, психологически, социални, физиологични (здраве), културни и други проблеми, свързани с образованието.

Динамиката на развитие на педагогическата компетентност се определя от преминаването от репродуктивно равнище на изпълнение на действия и операции към творческо такова; хармонизация и усложня-

ване на дейностните, комуникативните и мотивационните компоненти на педагогическата дейност.

В заключение ще посоча, че важен фактор за включване на деца и ученици със специални образователни потребности в общообразователната среда е ресурсният учител, за което е необходимо той да притежава много добра професионална подготовка и да участва в продължаваща квалификация за повишаване на професионалноличностното си развитие.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева, А. (2014)*. Оперативна програма развитие на човешките ресурси 2007 – 2013 – инструмент за реализиране на политики за продължаваща професионална квалификация на педагогическите специалисти. Педагогика, 5.
2. *Гурова, В. (2011)*. Анализ на потребностите от обучение на работната сила. Годишник на СУ, том 104.
3. *Десев, Л. (2010)*. Речник по психология. С.
4. Европейски съюз (2009). Стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението „ЕСЕТ 2020“.
5. *Йовкова, Б. (2013)*. Електронно дистанционно обучение – съвременни перспективи пред студентите със специални образователни потребности, бр. 1.
6. *Митина, Л. (2014)* Психология на личностно-професионального развития субъектов образования. М.
7. Национален център за информация и документи. (2014). Право на свобода на изразяване на мнение и достъп до информация на хората с увреждания в Европа, С.
8. Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014). С.

ВИДЕОМОДЕЛИРАНЕТО КАТО ТЕХНОЛОГИЯ ЗА НАУЧАВАНЕ НА СОЦИАЛНО ПРИЕМЛИВО ПОВЕДЕНИЕ И АКАДЕМИЧНИ УМЕНИЯ ПРИ ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Златомира Георгиева Костова, Огнян Досев Койчев

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

***Резюме:** Използването на моделиране или наблюдението, описано от Алберт Бандура през 70-те години на XX век, показва, че децата развиват умения чрез имитиране на действия, наблюдавани при изпълнението им от други лица. Базирайки се на модела на Бандура за социално научаване (социално-когнитивната теория – СКТ), автори откриват, че деца със специални потребности (от аутистичен спектър, с интелектуални затруднения) учат ефективно през копиране на наблюдаваното, видеофилм, реклама, поведение на друго дете от семейството. Чрез наблюдение децата интегрират сложни модели на поведение в социална среда. Видео-моделирането (ВМ) е технология, чрез която се усвояват желани поведени на деца и ученици със специални потребности.*

1. Концептуална рамка на ВМ

Моделирането е учебна технология, използвана често в преподаването на ново поведение на лица с аутизъм и интелектуални затруднения; нейната ефективност е подкрепена от редица изследвания (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry & Davis, 2003). Видеозаписите дава възможност за придобиване на целево поведение, като ежедневни умения и умения за самообслужване (хранене, приготвяне на храна, пазаруване, миене на съдове, пране при лица с интелектуални затруднения и аутизъм) (Norman et al., 2001; Cannella-Malone et al., 2006; Graves, Collins, Schuster & Kleinert, 2005; Sigafos et al., 2007).

Предимствата на тази технология се свързват с възможността продуктът да бъде ползван многократно не само от едно дете или ученик; не изисква много време за изготвянето му; развива когниция и уменията за комуникация, поведение и социално взаимодействие с връстниците; повишава самостоятелността и адаптивността на индивида (Collins, Gast, Ault & Wolery, 1991; Ledford, Gast, Luscre & Ayres, 2008).

Шест вида технологии, свързани с използване на видеозаписи, са обсъждани в литературата: а) видео обратна връзка, б) основно видео-моделиране, в) самостоятелно видео-моделиране, г) видео-моделиране

от собствена гледна точка, д) видео с цел и е) компютърно базирани видеоинструкции (Mechling, 2005). В настоящата статия ще бъде разгледана технологията на основно видеомоделиране; самостоятелно видео-моделиране; видеомоделиране от собствена гледна точка (Mugray & Noland, 2013).

Основното видеомоделиране включва запис на участник, различен от обучаемия (т.е. родител, сиблинг), в умението или поведението, които се целят. След това видеозаписът е предоставен за гледане от учащия се на по-късен етап и се осигурява визуален модел на това, което се очаква от него/нея.

Развива: функционална игра; символна игра; ежедневни активности, умения за самообслужване.

Самостоятелното, или автовидеомоделиране, цели развитието на *социални, комуникативни умения, поведение*. Реализира се в две форми в зависимост от желанието на детето:

- Запис на поведение по сценарий (по-малко кадри, по-висок контрол над процедурата, по-точни инструкции);
- Запис на естествено поведение (осигурява по-голяма валидност).

Участниците са възрастни, деца (в детска възраст с предпочитание към деца – Бандура, 1977). Необходимо е допълнително обучение, което повече време за изработване на проекта.

Видеомоделирането от собствена гледна точка наподобява основното видеомоделиране. Включва заснемането на човек, различен от учащия се, като например родител, сиблинг, учител, връстник, ангажирани в определеното умение или рутинно действие.

Заснемащият улавя точно това, което учащият се ще види през своите собствени очи, докато демонстрира умението или рутинното действие. Заснема само това, което учащият се вижда през собствените си очи, лесно е да се контролира броят на разсейващите обекти във видеото. Това позволява на учащия се да гледа, без да се налага да разпознава важната информация. Не се налага редакция.

В детска възраст, прилагайки ВМ като подход за развитие на ежедневни активности, се постигат резултати, свързани с повишаване на: вниманието върху активността; уменията за социална интеракция – отговаря на името си, поздрав, изчакване на ред; уменията за основна функционална игра; креативността; своевременната имитация на елементарни действия с предмети; независимостта в дневните активности (тоалет, хранене, обличане); лесното преминаване от една активност към друга; употребата на функционалната комуникация по време на дневни активности; независимото инициране на активности; позитив-

ната емоция по време на специфичните активности; използването на предметите по предназначение (лъжица, молив, ножици); безопасното поведение извън дома (за ръка – на улицата).

Дискутираната технология се отразява и върху редуцирането на:

- Тревожността от дневни активности (посещение при лекар/зъболекар; каране на велосипед);
- Неприемливо поведение по време на дневните активности.

2. Алгоритъм за създаване на видеозапис

И за трите вида моделиране се използват *десет стъпки* за създаване и използване.

2.1. Идентифициране на умение или активност, които да бъдат цел – очаквано за възрастта и способностите на детето

При определянето на целта на видеото се взема предвид, че при някои от видеозаписите детето ще бъде актьор. Умението или поредицата от умения, които да бъдат постигнати, е необходимо да са съобразени с потенциалните възможности на детето.

Очакваният резултат е важно да включва поведение, което е присъщо на други деца в близка възраст до тази на детето с аутизъм. Например, подходящо е да се научи едно дете на четири години да си мие ръцете самостоятелно, но не е подходящо да очакваме от същото дете устойчивост и концентрация на вниманието, равняващо се по време на 45-минутен урок.

2.2. Идентифициране и събиране на необходимото оборудване

Определяне и набавяне на необходимите материали. Създаването на видео от този тип ще бъде много по-лесно, ако предварително се определи и се съберат необходимите материали. На първо място се планира присъствието на основния актьор, детето. Ако се създава видео, в което детето ще се нуждае от помощ, за да извърши планираното действие, е добре при заснемането му да се включат двама възрастни: един – за да работи с камерата, и друг – който да помага на детето.

В зависимост от целта на видеото и нивото на независимост на детето присъствието на втори възрастен може да не е необходимо – това просто трябва да се планира предварително.

Също така може да е необходимо да се набавят визуални материали. Например, ако целта е детето да усвои как да си мие зъбите или как да се облича, могат да бъдат включени картини с необходимите стъпки.

За да бъдат заснети необработените сцени, е необходима видеокамера. Освен това всяко видео от този тип се нуждае от корекция, така че ще бъде необходим и софтуер за редакция на видео.

При набавянето на необходимите материали за видеото не трябва да се забравят предметите, които детето ще използва във видеото (играчки). Добре е също така да се помисли как видеото ще бъде показано на детето. Тук възможностите са много – телевизор, телефон, таблет.

2.3. Цялостен анализ на задачите за уменията и събиране на изходните данни – всяка активност отделно.

На този етап се откриват най-малките елементи на уменията или поредицата от уменията, които се цели да бъдат постигнати. Преди заснемането на видеото или започването на опитите за промяна на поведението на детето е добре да бъдат събрани изходни данни. Това означава да бъде наблюдавано детето, за да се установят компетентностите му. В зависимост от видеото детето ще бъде актьор и е важно да се знае какво може то и от каква подкрепа ще се нуждае.

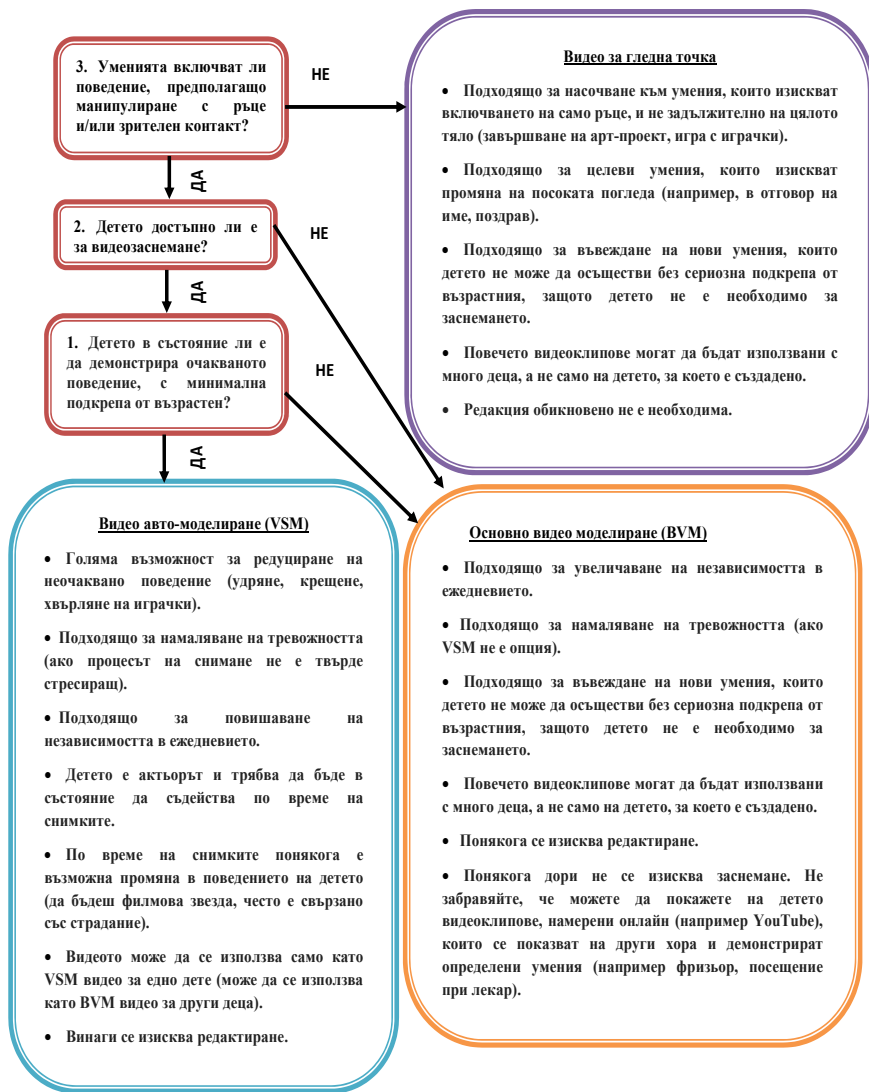
2.4. План за заснемане на видеото (Схема 1)

Преди заснемането на видеото е добре да се създаде план за това. На първо място е добре да се избере видът на видеомоделирането, което ще бъде използвано. След това е добре да се създаде сценарий на видеото, който да включва всички реплики и действия на актьорите във видеото.

Схема 1 представя плана за заснемане на видеото (по Murray, S. & Noland, B., 2013).

2.5. Запис на видеото – в зависимост от възрастта на актьора – за деца е необходима работа на малки стъпки и няколко ролеви опита преди заснемането

Как ще протече записването на видеото, зависи от възрастта и способностите на актьорите, които участват. Ако участват възрастни актьори, това позволява видеото да се заснеме без прекъсвания, което от своя страна ще изисква малко или никаква редакция. Това не е така, ако актьорите са деца. Когато във видеозаписа участват деца, е добре да се използва ролева игра, която да се репетира няколко пъти преди заснемането на видеото. Освен това видеото с деца може да се заснеме на няколко стъпки. Това ще осигури възможност за подкрепа и допълнителна тренировка, но ще изисква и допълнителна редакция на видеото.



2.6. Обработване на видеокадри

Преди заснемането на видеоето е добре да се определи и каква програма ще бъде използвана, за да бъде редактирано видеоето.

Без значение какъв софтуер ще бъде избран за редакция на видеоето, процесът на редактиране винаги е сходен. Създаден е списък със седем

стъпки при редактирането на видеото. Не е необходимо те винаги да се изпълняват в този ред.

- Въвеждане на необработени данни в редакционния софтуер.
- Съединяване на необработените данни, така че да съдържат само частите, които ще участват в завършеното видео. Всеки нежелан звук може да бъде премахнат, така че не е необходимо кадри с разсейващи звуци да бъдат отстранени.
- Трябва да се реши дали във видеото ще се използват неподвижни кадри. Те са мощен инструмент за подчертаване на определено умение.
- Заглушаване на всички нежелани звуци.
- Добавяне на разказвач. Разказът е полезен, за да подчертае определени стъпки, правила или очаквания. Добавянето на разказ е полезно, за да опише какво е казал актьорът или да подчертае действие.
- Добавяне на музикален фон. Музиката е друг мощен инструмент при заснемане на видео от типа основно видеомоделиране. Може да бъде използвана, за да покаже, че умението, която се цели да бъде постигнато, е забавна задача и може да носи удоволствие. Музиката също така увеличава забавлението по време на гледането на видеото. Добре е да се използва инструментал/музика без текст, защото текстът може да пречи на посланието на видеото. Изключение може да бъде, ако думите на музиката засилват посланието на видеото.
- Запазване на видеото, така че да може да бъде гледано. Как ще бъде записано видеото, зависи от това как ще бъде гледано след това.

2.7. Показване на видеото на детето – свободно

След като видеото е заснето и готово за възпроизвеждане, то е показано на детето. Има много възможности за възпроизвеждане на видеото. Те включват използване на телевизор, компютър, дивиди.

За да се засили ефектът от гледането на видеото, то се показва на детето без прекъсвания. Коментирането на видеото, докато детето го гледа, би имало негативен и разсейващ ефект.

Важно е, докато детето гледа видеото, да се намира в спокойна, тиха обстановка без разсейващи елементи. Затова е добре това да се случва у дома.

Ако видеото ще бъде гледано в училище, е добре да бъде записано на преносимо устройство и да бъде гледано в тиха и спокойна стая. Ако това трябва да се случи в класната стая, е важно да се осигурят слушалки за детето.

Всяко дете е различно и честотата и ползите от гледане на видеото зависят от това. Някои деца може да се нуждаят да гледат видеото всеки ден, а други да постигнат резултати само с гледане на видеото веднъж на няколко седмици. Добре е това да се случи непосредствено преди да се практикува умениято, ако това е възможно.

2.8. Улесняване на развитието на умения след гледане на видео – не е препоръчително да се използва само тази стратегия

Важно е да се знае, че е необходимо да се подпомагат уменията на детето дори когато се използва видеомоделиране. Без значение какъв напредък ще има детето, е от значение да се използват и други стратегии за развитие на уменията му. Videомоделирането не е панацея и е добре да бъде използвано в комбинация и с утвърдените стратегии за работа с деца със специални потребности.

2.9. Наблюдение на напредъка, за да се определи налагат ли се промени

Използва се чеклист, с който се оценяват няколко параметъра: с физическа подкрепа, с вербална подкрепа, с невербална подкрепа, самостоятелност (Sarah Murray, 2012).

2.10. Решение на проблема, ако напредъкът е бавен

Ако напредъкът на детето е по-бавен от очакваното, е необходимо да се потърсят възможните причини за това. С тази цел се задават няколко въпроса, свързани с изготвения проект:

- Достатъчно дълго време ли е показано видеото на детето?
- Подходящо ли е времето на показване на детето (сутрин, вечер)?
- Изнервяща ли е обстановката за детето, докато гледа видеото?
- Видеото твърде дълго ли е като времетраене?
- Уменията, които сте набелязали, не съдържат ли твърде много стъпки, или очакваното поведение да е твърде затрудняващо способностите на детето?
- Би ли било по-ползено детето да гледа видео, което включва един актьор от различен пол, възраст или да е в отношения с него?

3. Практика

Пример за видео моделиране

Умение: Изписване на името	
Поведение, което целим да постигнем: <ul style="list-style-type: none">• Затискане на листа с недоминиращата ръка;• Правилен захват на молива;• Правилна последователност на буквите;	
Вид/ Тип на видеото: Видео моделиране „гледна точка”	Местоположение за заснемане: На масата
Необходими материали: <ul style="list-style-type: none">• Маса, хартия, молив със син уплътнител, показващ къде трябва да бъде хванат	Хора, участващи във видеото: <ul style="list-style-type: none">• Оператор на видеото- Сара;• Актьори- Бренна;

Позиция на камерата и фокус: Сара ще държи камерата близо до главата на Бренна, фокусира върху ръцете и, като в кадър трябва да бъде и ръката, която притиска хартията.	
Действие:	Помощни фрази/ Сценарийен език
Хващане на молива с дясната ръка, и захващане, там където е уплътнителят	„Хващам синьото”
Поставяне на лявата ръка на ръба на хартията, за да я затисне.	„Не забравявай ръката, която ти помага”
Писане на името, като се започва с първата буква и се продължи със следващите.	„Докато пишеш всяка буква, изговаряй името си високо”
Остави молива и посочи, с показалец, името, което написа.	„Докато посочваш, изговаряй името си силно”

Описание на случай, в който е използвана технологията „Самостоятелно видео-моделиране“, представен от Murray, S. & Noland, B. (2013)

Ахмад: възраст – четири години и половина.

Умение: инициране на игра с връстници.

История на детето

Ахмад е момче на четири години и половина с диагноза разстройство от аутистичния спектър. Той посещавал масова предучилищна група четири пъти седмично. Заедно с това той получавал услуги от специален учител, специалист по аутизъм и логопед. Ахмад харесвал предучилищната група. Той бил вербален и участвал в дейностите заедно с другите деца. Въпреки че Ахмад се включвал във взаимодействие, иницирано от връстниците му, той много рядко започвал самостоятелно разговор или игра с тях. В случай че предлагал на някого от съучениците си да играят заедно, той използвал много тих глас. Това затруднявало разбирането на намерението му от другото дете. Учителката на момчето решила да направи самостоятелно видеомоделиране, за да насърчи Ахмад да иницира по-често игра с връстниците си и да използва по-силен глас за това.

Описание на видеото

Видеото показвало как Ахмад предлага на няколко деца от класа да играят. За да подготви момчето за заснемането на видеото, учителят на Ахмад му помогнал с ролева игра. Момчето трябвало да предлага на учителя си да играе с него. Картина на човек, използващ „силен“ глас, била показвана на Ахмад, за да му напомня да говори по-високо. След като ролевата игра била направена няколко пъти, заснемането на филма започнало. Учителката на Ахмад решила, че тя ще заснеме видеото с Ахмад, а помощник-учителят ще му помага с вербални подсказки, когато е необходимо.

Когато заснемането започнало, помощник-учителят предложил на Ахмад да помоли приятеля си да рисуват, като използвал точните думи, с които Ахмад да направи това, показал му картинката за „силен“ глас и след това излязъл от фокуса на камерата. Ахмад попитал „Искате ли да рисуваме?“.

Когато приятелят му отговорил „Да“, помощник-учителят казал на двете деца да отидат заедно до статива за рисуване и да започнат да рисуват заедно.

Учителят заснел как децата отиват заедно до статива и как започват да рисуват заедно. Когато Ахмад приключил с рисуването, неговият помощник му предложил да покани друго дете да играе с него. Ахмад решил да покани Уил и да играят в кухненския кът. Помощник-учителят показал отново картата за „силен“ глас, излязъл извън кадър и тогава казал точните думи, които Ахмад трябвало да използва. След

като и тази игра приключила, Ахмад трябвало да помоли друго дете да играе с него. Той помолил приятеля си Питър да играе с него с коли.

Тези три ситуации били редактирани, така че да покажат как Ахмад самостоятелно предлага на три различни деца да играят с него, как отиват заедно до мястото за игра и как започват да играят заедно.

Вербалните подсказки и всички сцени, в които се виждал помощник-учителят, били изрязани. В началото на видеото гласът на учителя съобщавал заглавието на видеото – „Ахмад предлага на приятели да играят заедно“, а в края на видеото – „Браво на теб, Ахмад, че използва „силен“ глас, за да поканиш приятелите си на игра“.

Дължината на видеото била две минути.

Показване на видеото

Видеото за Ахмад било запазено на iPad-а на учителя. Момчето гледало видеото всеки ден в училище, когато било време за игра. То седяло с учителя в тиха част на класната стая, гледало видеото и след това било насърчавано да отиде и да попита някого дали иска да играе с него.

Улесняване на развиването на умение, следвайки видеото

След първия път, когато Ахмад изгледал видеото, той се нуждаел от помощ при избора на дете, което да помоли да играе с него. Учителят му помогнал с въпроси: „С кого искаш да играеш, Ахмад?“ и „Какво искаш да правиш?“. След това му напомнил, че просто трябва да отиде при някого и да използва „силен“ глас. Ахмад се справил страховотно. Дори хванал ръката на приятеля си, за да вървят заедно до мястото за игра. След известно време на игра Ахмад се преместил в друга част на стаята. Учителят му го попитал дали иска да играе с друго дете. Ахмад отговорил, че иска да играе с Уил, и самостоятелно отишъл и го поканил да играе с него.

Резултати на детето

Видеото било много полезно за Ахмад. Той продължил да го гледа всеки ден преди времето за игра и всеки път се нуждаел от все по-малко помощ, за да започне игра с някого от връстниците си. Ахмад започнал да използва „силен“ глас винаги, когато говорел със съучениците си, и повече не се нуждаел от картинката, напомняща му да говори високо.

Обобщение

След като Ахмад гледал видеото в продължение на две седмици, той вече не се нуждаел от него. Ахмад самостоятелно се приближавал

до другите деца и използвал глас, който можел да бъде чут. Неочаквано било, че Ахмад започнал да инициира игра с другите и в гимнастическия салон, и при игра на външната площадката. Той започнал да говори по-високо не само по време на игра. Ахмад започнал да използва тези умения и въкщи (Murray, S. & Noland, B., 2013).

С представената рамка на технологията „Видеомоделиране“ и приложението ѝ в практиката се дава допълнителна възможност за развитие на годности, които са необходими в училището, дома, при взаимодействие с другите. Развитието на технологичната мисъл намира приложение и при обучение на деца със специални потребности. Описаната методика е с шадящ характер, базира се на желанието на детето и отговаря на съвременните тенденции в образованието и възпитанието на специалните деца и ученици.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J., & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation*, 26, 18 – 32.
- Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 34 – 46.
- Ledford, R. J., Gast, D. L., Luscree, D., & Ayres, K. M. (2008). Observational and incidental learning by children with autism during small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 86 – 103.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, 20(2), 25 – 36.
- Murray, S., & Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Norman, J. M., Collins, B. C., & Schuster, J. W. (2001). Using and instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 16(3), 5 – 18.
- Rehfeldt, R. A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavior Intervention*, 18, 209 – 218.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., Lancioni, G. E., ... Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish walking skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education, 16*(2), 93 – 109.

http://www.esludwig.com/uploads/2/6/1/0/26105457/bandura_sociallearning_theory.pdf

ПРИВЪРЗАНОСТ НА МАЙКИТЕ И БАЩИТЕ КЪМ ДЕЦАТА ОТ РАННА ВЪЗРАСТ

Кирилка Симеонова Тагарева

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Педагогически факултет

***Резюме:** Статията е посветена на родителското отношение на майките и бащите към деца в ранна възраст. Представени са резултати от емпирично изследване на общо 28 родители. Приложен е тест въпросник на Н. Верещагина – Е. Николаева, адаптиран и апробиран в българските социални условия от нас. Резултатите показват, че повечето майки – 66,7%, имат ниско ниво на надеждна привързаност и 33,3% – средно ниво. Половината от бащите – 50% – демонстрират средно ниво на надеждна привързаност; 41,7% – ниско, и 8,3% – ненадеждна привързаност.*

Привързаността е първата система от емоционални връзки между детето и възрастния, която възниква в процеса на междуличностното общуване. Редица научни изследвания (М. Ainsworth & S. M. Bell, 1970; R. T. Ammerman, 2006; К. Бриш, 2012, и др.) доказват решаващото значение на привързаността, възникнала в ранното детство, за по-нататъшното психическо и личностно развитие на човека. Затова проблемът за емоционалната привързаност е актуален и важен. Най-престижната концепция за привързаността е тази на Джон Боулби и Мери Ейнсуърт (J. Bowlby, 1969; Ainsworth, M., 1985). М. Ейнсуърт класифицира основните типове емоционална привързаност (надеждна привързаност, ненадеждна избягваща привързаност и ненадеждна амбивалентна привързаност) и въвежда разбирането за фигурата на привързване като сигурна основа, от която детето може да изследва света (М. Ainsworth, 1985; М. Ainsworth & S. M. Bell, 1970). Опознавайки света на възрастните и на предметите, детето се приобщава в широк смисъл на думата към социалното и културното пространство, в което живее и се развива. И един от основните механизми за приобщаването му към света на хората в най-ранно детство е емоционалната привързаност (К. Тагарева, 2012; К. Тагарева, Б. Гинина, 2013, и др.). Обикновено през първата година от живота на детето майката е този човек, към когото се привързва кърмачето. В същото време децата се привързват и към други членове на семейството: към баща си, към баби и др. В основата на различните взаимоотношения има различни биологични, социални и културно-исторически предпоставки, но поведението и на двамата родители (на майката и на бащата) е важно за процесите на

обгрижване и привързаност. Поради важноста на този въпрос ние сме се спрели на проблема за изучаване на характеристиките на привързаността на майката и бащата при деца от ранна възраст.

Поставихме си за цел да изучим родителското отношение и характера на привързаност на майките и бащите към техните деца в ранна възраст.

Основните ни задачи са:

1. Да проведем собствено експериментално изследване с родители на деца от раждането до тригодишна възраст;
2. Да анализираме получените резултати.

Хипотеза на изследването:

Предполагаме, че родителите на децата в ранна възраст – и майките, и бащите – ще проявят различни нива и различни видове привързаност към своите деца.

Изследваните лица са общо 24 родители на възраст от 29 до 41 години. От тях 12 са майки на възраст от 29 до 35 години и 12 – бащи на възраст между 29 и 41 години. Изследваните лица отглеждат и възпитават деца в ранна възраст – от шестмесечна до тригодишна. Изследваните двойки в проучването са избрани на случаен принцип и при съгласие от тяхна страна с отделяне на необходимото време за тестиране и коментар по въпросите. Извадката не е достатъчно изчерпателна като брой родителски двойки за категорични изводи, но независимо от това изследването ще предостави доказателства за вида и нивото на привързаност на родителите към детето у нас.

Метод: Основен метод в изследването е модифициран тест на Н. В. Верещчагина и Е. И. Николаева (2009), валидизиран за руски условия, адаптиран за българската култура от нас. В оригинал тестът въпросник измерва отношението на майките към детето до двегодишна възраст с опора на скалите, предложени от Ейнсуърт, и оценява разпространеността на поведението в днешната диада „майка – дете“. Ние разширихме обхвата на приложение на теста в две направления: изучавахме и бащинското отношение, като приложихме теста при родители с деца и след двегодишна възраст – до тригодишна възраст.

Тестът оценява нивото на надеждна привързаност. Той съдържа двадесет въпроса, съответстващи на четири скали:

- чувствителност – нечувствителност;
- приемане – неприемане;
- неоперативност – вмешателство;
- поддържане – игнориране.

Всяка скала включва по 5 въпроса. Скалите съответстват на качествата, които е обособила Мери Ейнсуърт като необходими за формиране на надеждна привързаност. Тяхната характеристика е следната.

- Скала „чувствителност – нечувствителност“ към потребностите на детето. Този параметър в изследването показва доколко майката е способна да разбере потребностите на детето и да види ситуацията от неговата гледна точка. Тук се включват твърдения като: „Старая се по плача на детето да определя какво точно иска“, „Досещам се какво точно е разстроило детето ми“. Тази скала оценява доколко родителите са чувствителни към потребностите на детето, доколко могат да се досетят за тях и да ги погледнат от позицията на детето, а не от своята собствена.
- „Приемане – неприемане“ е тази скала, която определя размера на приемането на детето от родителите, т.е. да се оцени доколко детето съответства на техните очаквания. Тук се включват твърдения от рода на „Старая се да приемам детето такова, каквото е“, „Когато гледам своето дете, изпитвам любов и нежност дори когато се държи лошо“.
- Скала „неоперативност – вмешателство“ отразява доколко родителите подкрепят инициативността и уважават самостоятелността на детето. Това се отчита чрез твърдения от рода на: „Старая се да подкрепям самостоятелността на детето вкъщи и навън“, „Стремя се да покажа на детето как се играе с новата играчка“, „Детето не може да определи с какво да се занимава и затова родителите трябва да помислят за неговите занимания“.
- „Поддържане – игнориране“. Тази скала фиксира аспект в поведението, който е проява на степента на емоционална адекватност на майката. В дадения параметър се оценява нейната способност да подкрепя детето в моменти, когато то изпитва затруднения, или предпочита да го оставя сам с нерешени проблеми. Включените тук твърдения са: „Винаги се отзовавам, ако детето ме моли за помощ“, „Старая се да подкрепям детето, ако изпитва затруднение“.

Материал: Въпросите са общо 20 – по пет за всяка скала.

Чувствителност – нечувствителност: 1. – 5. въпрос;

Приемане – неприемане: 6. – 10. въпрос;

Неоперативност – вмешателство: 11. – 15. въпрос;

Поддържане – игнориране: 16. – 20. въпрос.

При отговор „да“ изследваното лице получава 1 точка, при отговор – „не“ – 0 точки. Данните се обработват. Количественият анализ включва сумиране на баловете по четирите скали отделно и общия

брой точки. На тази основа се правят изводи за ефективността на отношението на майката към детето. Определят се нива на надеждна привързаност на майките към децата:

Високо: 17 – 20 точки

Средно: 13 – 16 точки

Ниско: 8 – 12 точки

Небезопасна/ненадеждна привързаност: 7 и по-малко точки. Ейнсуърт определя два типа ненадеждна привързаност – тревожна и амбивалентна, но в рамките на този тест въпросник само въз основа на отговорите на изследваните лица, без да знаем реалното поведение на родителя към детето, е трудно да се разграничат.

Качествената характеристика на нивото на привързаността на родителя към детето е следната:

Високо ниво на надеждната привързаност съответства на високите оценки, които получава изследваното лице по четирите скали. Това означава, че родителят е максимално чувствителен към потребностите на детето, приема го такова, каквото е. Възрастният винаги оперативно откликва на призивите на детето, подкрепя детето в неговите начинания и предоставя достатъчно свобода за неговите лични действия.

Средното ниво на надеждната привързаност определяме тогава, когато по всички скали има получени средни оценки или много високи оценки по повечето скали се съчетават с ниска оценка по една от тях. При средно ниво на надеждната привързаност родителят проявява чувствителност към потребностите на детето в повечето случаи, старее се да сформира от ранна възраст социално желани форми на поведение. В зависимост от ситуацията възрастният откликва на призивите на детето и оказва подкрепа в неговите начинания, но понякога често излишно контролира детското поведение или, ако е зает, пропуска отделните призови на детето за помощ.

Ниско ниво на надеждна привързаност съответства на ниски оценки по всички скали или средни оценки по две скали и много ниски по някоя друга. На практика родителят проявява интерес към детето в социално одобряеми ситуации и в присъствието на свидетели, има склонност към натрапване на своите собствени стереотипи на поведение, без да отчита потребностите на детето. Интересите на детето в повечето случаи се игнорират, а молбите за поддръжка или желанието за самостоятелно търсене се отхвърлят.

Ненадеждна привързаност се характеризира с това, че родителят провежда собствена линия на поведение без отчитане на желанията и особеностите в развитието на детето; предимно блокира самостоятел-

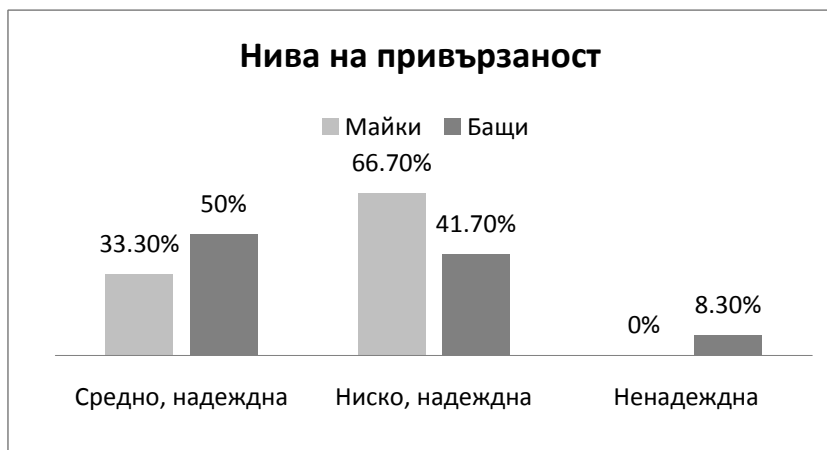
ността и инициативата на детето и не се стреми към подкрепа в трудна ситуация. По този начин от отговорите на изследваното лице може да се диференцира тревожната небезопасна привързаност, но нито един родител не би написал за амбивалентност на поведението си спрямо детето. Възможно е този тип взаимодействие да се разпределя в отговорите по категориите на надеждната привързаност, защото много изследвани лица отговарят не така, както постъпват, а така, както биха искали да постъпват, или така, както изискват социалните стандарти в културата ни.

Анализ на резултатите

Резултатите от изследването са представени в Таблица 1 и на Диаграма 1.

Таблица 1. Оценка на нивата на привързаност на изследваните лица

<i>Изследвани лица</i>	<i>Надеждна привързаност</i>			<i>Ненадеждна привързаност</i>
	<i>Високо ниво</i>	<i>Средно ниво</i>	<i>Ниско ниво</i>	
<i>Майки</i>	0%	33,3%	66,7%	0%
<i>Бащи</i>	0%	50%	41,7%	8,3%
<i>Общо родители (средно)</i>	0%	41,7%	54,2%	4,2%



Диаграма 1. Съотношение на нивата на привързаност на изследваните майки и бащи

Както се вижда от Таблица 1 и Диаграма 1, в нашето изследване не се регистрират родители с високо ниво на надеждна привързаност. Данните сочат, че повечето майки – 66,7%, имат ниско ниво на надеждна привързаност към своите деца и 33,3% от майките – средно ниво на надеждна привързаност. В същото време най-високият процент при бащите е 50% и той е свързан с татковците, които имат средно ниво на надеждна привързаност; 41,7% са тези с ниско ниво, а при 8,3% от бащите се наблюдават форми на ненадеждна привързаност.

Анализът показва следното. Най-високи са стойностите на ниските нива на надеждната привързаност, общо 54,2%. Този резултат може да бъде изненадващ, но по данни на други изследвания с този тест се оказва, че приблизително такива са данните в емпиричното изследване на Н. Верешчагина и Е. Николаева с руски майки. От диаграмата се вижда, че 66,7% от майките са оценени с ниски нива на надеждна привързаност. Това означава, че майките проявяват интерес към детето в социално одобряеми ситуации и в присъствието на свидетели. Понякога са склонни на натрапват своите собствени стереотипи на поведение. Въпреки това този тип майки са чувствителни към потребностите на детето. Такъв стил на привързаност демонстрират и татковците, но те са с 25% по-малко от майките.

Анализът на резултатите показва, че половината татковци показват средни нива на привързаност. Това означава, че в повечето от случаите татковците проявяват чувствителност към потребностите на детето и отрано се стараят да формират социално желани форми на поведение, но често излишно контролират поведението на детето.

Качественият анализ на резултатите показва, че при 8,3% от бащите се диагностицират елементи на ненадеждна (небезопасна) привързаност, докато при майките не наблюдаваме такова поведение. Това означава, че за разлика от групата на майките има бащи, които провеждат собствена линия на поведение по отношение на детето без отчитане на желанията и особеностите в развитието на детето, блокират самостоятелността и инициативата (преобладават забрани или игнориране).

Получените резултати по отношение на изучаваните параметри са представени на Диаграма 2.



Диаграма 2. Сравнение на стойностите по основните параметри

От Диаграма 2 се вижда, че най-високи са стойностите по скалата „неоперативност/вмешателство“. Това означава, че тази скала е особено значима както за майките, така и за татковците. Родителите и от двата пола ценят самостоятелността и индивидуалността на детето, подкрепят неговата инициатива и се стремят да развиват неговите способности, като майките са символично по-зачитащи самостоятелността на детето в сравнение с татковците.

На второ място по стойностни показатели е скалата „чувствителност/нечувствителност“. И тук майките са с минимална преднина пред бащите в умението си да разберат и откликнат по-успешно на потребностите на детето и да видят ситуацията от гледна точка на своята рожба.

Но по параметъра „поддръжка/игнориране“ татковците „изпреварват“ майките: бащите са по-способни да подкрепят детето в момент, когато наследникът изпитва затруднение. Това може да се обясни с обстоятелството, че бащите са водещ фактор за сигурност за детето, за минимизиране нивото на стрес и страх, за намиране на решения дори в „невъзможни“ ситуации, за действие при изпълнение на определена задача.

По параметъра „приемане/неприемане“ стойностите и на двете групи изследвани лица са най-ниски. Това означава, че изследваните родители рядко си дават сметка за това доколко тяхното родено бебе съответства на техните желания. Отговорите, дадени от майките, са в посока към по-ниско приемане на децата в сравнение с отговорите на бащите. Причините може да са емоционални, тъй като майката биологично износва детето и е натоварена с очакване, с идеализиране на появата на детето. Но след раждането на бебето и в процеса на отглежда-

не се натрупват препятствия, които водят до негативи и равносметка, че детето е могло да бъде по-спокойно, по-здрaво, по-лесно за обгрижване.

По отношение на видовете привързаност се оказва, че изследваните майки са оценени с нива само на надеждна привързаност, докато изследваните бащи демонстрират както нива на надеждна, така и на ненадеждна привързаност. Това не бива да бъде смуцаващо, тъй като ненадеждната привързаност по същество се разглежда като резултат от защитата или адаптацията на детето. Освен това в изследването на Вершчагина – Николаева, проведено само с майки, се оказва, че 7,5% от тях имат ненадеждна привързаност. Но дали получените от нас резултати са характерна особеност на българската културна обстановка, или са частен случай, бихме могли да кажем при изследване с участието на по-голям брой лица.

Изучаването на нивото на привързаност на майките и бащите към децата от ранна възраст показва разнообразни характеристики както по отношение на наличие на видовете привързаност, така и по отношение на техните нива.

Майките са оценени с надеждна привързаност. Най-изявени са ниските нива на надеждна привързаност, следвани от средните. Ниските и средните нива на надеждна привързаност са знак за това, че майките в повечето случаи са чувствителни към децата. Спрямо ситуацията те подкрепят децата, но понякога, когато са заети, пропускат отделни молби на детето за помощ.

Бащите са оценени с надеждна и ненадеждна привързаност. Най-изявени са средните и ниските нива на надеждна привързаност, следвани от характеристики на ненадеждната привързаност. От една страна, татковците проявяват чувствителност към потребностите на децата в повечето случаи, стараят се да формират социално желани форми на поведение, но понякога прокарват собствена линия на възпитание без отчитане на желанията на детето и особеностите в развитието му.

Проявата на различни нива на надеждна и ненадеждна привързаност се определя от особеностите в отношението на родителите, на майката и на бащата към децата от ранна възраст. При всички случаи е важно фигурата на привързване да бъде сигурна основа, „трамплин“ за детето, откъдето уверено да изследва околния свят и да се приобщава в широк смисъл на думата към социалната и културната среда.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Бриш, К. Х. (2012). Терапия нарушенных привязанности: От теории к практике. М., Когито-Центр.
2. Верещагина, Н. В. и Е. И. Николаева (2009). Тест-вопросник, оценивающий отношение матери к ребенку первых двух лет жизни. В: Вопросы психологии № 4 г., стр. 151 – 159.
3. Тагарева, К. (2012) Емоционалната привързаност на децата и съвременното образование. – В сб. *Съвременното образование: стратегии, направления, ценности*. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив. ISBN 978-954-423-827-8, стр. 77 – 91.
4. Тагарева, К. и Б. Гинина (2013). Диагностика на емоционалната привързаност – основен механизъм за приобщаване и социализация в детска възраст. – В сб. *Приобщаващо образование*. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив. ISBN 978-954-423-896-4, стр. 32 – 45.
5. Ainsworth, M. (1985). *Patterns of Infant-Mother Attachments: Antecedents and Effects on Development* Bulletin of The New York Academy of Medicine, Vol. 61, № 9, November, pp. 771 – 791.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1911899/>
6. Ainsworth, M., & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), pp. 49 – 67.
7. Ammerman, R. T. (Ed.) (2006) Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology. Vol. 3 Child Psychology. *Infant Mental Health*. Hoboken, New Jersey: WILEY, pp. 85 – 99.
8. Bowlby, J. (1969) Attachment and Loss, V.1 – 2. N.Y.: Basic Books.

СОЦИАЛНИ НАГЛАСИ НА МАСОВИЯ УЧИТЕЛ КЪМ ИНТЕГРАЦИЯТА И ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Иван Василев Тричков

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: Интегрираното обучение и приобщаващото образование се явяват не само алтернатива, но и се превръщат в съвременна стратегия за хуманизацията на обществените отношения. Днес те стоят в центъра на вниманието като процес на обучение на децата и учениците със специални образователни потребности. Въпреки това в днешно време все още съществуват различни нагласи и стереотипи, свързани с интеграцията на тези ученици.

Образованието е важен момент от живота на всеки един от нас. Както е известно, във всяко общество съществува група от хора, чийто статус, възможности за развитие и обучение изискват по-специални условия. Един от основните приоритети на специалното образование е свързан с интеграцията на децата и учениците със специални образователни потребности (СОП).

Интеграцията се свързва с процеса на 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).

Интеграцията може да се реализира в различни аспекти: училищна, образователна, професионална, културна, социална и т.н. За да се стигне до професионална или пък културна интеграция, детето със специални образователни потребности трябва да премине най-напред през образователната и училищната интеграция (Левтерова, 2009).

Училищната интеграция предполага обогатяване на средата за деца и ученици със специални образователни потребности, прилагане на система от мерки за осигуряване на необходимите образователни услуги в общата образователна система за задоволяване на техните потребности, желания, интереси и стремежи по такъв начин, че да се постигне възможно най-ефективното им образование и развитие (Терзийска, 2005).

Според Левтерова (2007) за успешна интеграция се говори тогава, когато „при наличие на дадено нарушение лицето успешно осъществява социални контакти и се реализира професионално. Притежаваното нарушение не пречи за установяване на персонална идентичност спрямо установените норми и социално валидизиране“.

Трябва да признаем, че физическото присъствие на детето не води само по себе си до приобщаване. Преместването на детето в масовия клас е важна стъпка, но след това трябва да се осигури и да се подпомогне неговото включване и социализиране. Включването понякога изисква достъпна архитектурна среда, лични асистенти, помощни средства и технологии, за да бъдат наистина приобщени децата и учениците със специални потребности. Въпреки всичко това едно от най-важните изисквания към приемането на различните деца си остава промяната в мисленето и борбата с нагласите и стереотипите към различното и нестандартното. Именно в това се изразява и включването, и приемането на децата със специални образователни потребности (по Тричков, 2014).

Приобщаващото образование се явява следващата стъпка след интегрирането на подрастващите в масовото училище. То предполага наличие на достъпно образование за всички и създаване на ново образователно пространство в съответствие с различните потребности на всички деца и ученици.

С термина приобщаващо (включващо) образование се обозначава по-широк процес на интеграция, предполагащ достъпност на образованието за всички и развитие на общото образование по посока на приспособяването му към различните потребности на всички деца. В основата на приобщаващото образование стои разбирането, че не децата са създадени за образователната среда, а образователната среда е създадена за децата и тя трябва да се организира, променя и усъвършенства по такъв начин, че да отговаря на техните потребности.

През последните години наистина се вижда, че присъствието на децата и учениците със специални потребности и видими различия в общообразователното училище доведе до свикване и приемане от страна на останалите деца, масовите учители и родителите. Те започнаха да приемат различието като нормална част от образователния процес. С други думи – настаняването в обща среда има позитивен ефект за промяна на обществените нагласи, но не води автоматично до приобщаване на индивида. Социалната трансформация е необходима, но не трябва да се случва за сметка на отделното дете (по Сивакова, 2012).

Въпреки промените, които настъпват, все още съществуват различни стереотипи и социални нагласи към децата със СОП. Това всъщност

мотивиращо провеждането на едно проучване, свързано с проследяване на нагласите на някои учители към подрастващите със специални образователни потребности.

Цел и задачи

Целта на замисленото проучване е да се направи опит за проследяване на някои социални нагласи на масовия учител към учениците със СОП.

Така формулираната цел води до следните задачи:

- Да се проведе проучване сред масовите учители с цел установяване на негативни социални нагласи към учениците със СОП;
- Да се проследи и анализира степента на толерантност на масовите учители към учениците със СОП;
- Да се идентифицират проблемни области при работата с интегрираните ученици със СОП.

Метод, изследвани лица и процедура на изследването

За целта през 2014 г. проведохме анкетно проучване. Проучването обхвана 90 учители, работещи в различни пловдивски масови училища. Анкетната карта съдържаше въпроси от типа: Работите ли (работили ли сте) с ученици със СОП? Изпитвате ли трудности при работата с ученици със СОП? Това отразява ли се на отношението Ви към тези ученици? Дразните ли се на учениците със СОП? Чувствате ли удовлетворение при работата си с ученици със СОП? Смятате ли, че Ваши колеги работят с нежелание и предразсъдъци с учениците със СОП? Според Вас къде трябва да се обучават учениците със СОП? Бихте ли работили извънкласно за интеграцията и приобщаването на тези ученици? Познавате ли колеги, които явно показват неприязънта си и не желаят да работят с учениците със СОП? Според Вас къде трябва да се обучават учениците със СОП? Имате ли нужда от допълнителни разяснения и насоки при работата с ученици със СОП? И т.н. С цел да се достигне до максимална обективност, анкетното проучване беше анонимно. Времето за даване на отговор не беше лимитирано.

Анализ и дискусия на получените резултати

Анализът на получените резултати от анкетното проучване, проведено в няколко пловдивски масови училища, показва, че 94,4% от учителите, участвали в проучването, работят или през определен етап от стажа си са работили с ученици със СОП. Това означава, че те имат поглед и придобити впечатления от работата с такъв контингент ученици. Високият процент също говори за това, че в последните години

наистина се прави много по посока към интегрирането на деца и ученици със специални образователни потребности.

Една голяма част от анкетиранияте лица – 76,6%, отговарят, че срещат затруднения при работата си с ученици със специални образователни потребности, като 27,7% признават, че това се отразява на отношението им към тези ученици. На въпроса: „Дразните ли се на учениците със специални потребности?“ – 21,1% признават, че е имало такива моменти в работата им, а 53,3% отбелязват, че изпитват удовлетворение от това, че помагат на такива ученици.

На въпроса: „Смятате ли, че Ваши колеги работят с нежелание и предразсъдъци с учениците със СОП?“ – 61,1% отговарят утвърдително, като 24,4%, посочват че техни колеги дори демонстрират неприязънта си и несъгласието си с приобщаването и интеграцията на деца със специални потребности. Много интересни резултати се получиха на въпроса: „Според Вас къде трябва да се обучават учениците със СОП в масовите училища?“ – приблизително 75% посочват отговора „интегрирано в масовото училище“, приблизително 13% отговарят, че това зависи от вида и степента на увреждането, а около 12% отговарят, че тези деца трябва да се обучават в специални училища.

Почти половината от респондентите – 46,6%, посочват, че биха работили извънкласно с този контингент с цел успешна интеграция и социализация, а 25% твърдят, че биха работили, ако се създадат условия за това. Приблизително такъв е и процентът на респондентите, които не биха работили допълнително с ученици със специални потребности.

Почти всички респонденти – 97,7%, посочват, че е наложително да се провеждат семинари за работа и обучение на ученици със специални образователни потребности. Тук е мястото да се изкаже и лична позиция – наистина е налице крещяща нужда от усъвършенстване на системата за повишаване на квалификацията на учителите за работа с деца със специални образователни потребности, премахване на бариерите, които затрудняват осъществяването на екипна работа и сътрудничество между всички субекти, ангажирани с реализацията на интеграцията и приобщаващото образование.

Изключително висок е процентът – 94,4%, на изследваните лица, които смятат, че негативното отношение към интегративните процеси от страна на някои техни колеги би се променило, ако броят на часовете и индивидуалните занятия, в които ресурсните учители работят с тези ученици, е много по-голям. Също така респондентите отбелязват, че прекалено големият брой деца, с които работят ресурсните учители,

неизбежно оказва влияние върху качеството на работата и включващо-то образование.

Ресурсният учител има специфичен статут, 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 в личностен план, че изискването за работа в екип с преподавателите и специалистите има огромно значение за постигането на реални резултати (Тричков, 2014).

Така получените резултати от проучването показват недвусмислено, че трябва да се работи в посока към изграждане на адекватно поведение по отношение на работата с деца и ученици със специални потребности. Въпреки че почти половината от участниците в проучването посочват, че са готови да работят извънкласно с цел подпомагане на детето и полесното му приемане, тези възможности все още не са много добре застъпени. Организацията на учебния процес, в който е включено детето със специални потребности, е свързана с разработването на индивидуални образователни програми, те са съобразени с възможностите и изискванията на детето и обезпечават включването му в масовия клас. За съжаление, все още в тяхното изготвяне липсват екипност и ангажираност, понякога включително дори от страна на родителите на тези деца.

Получилите се отговори по един от въпросите са малко смущаващи. Около 12% от респондентите посочват, че учениците със специални образователни потребности не трябва да се интегрират, а да учат в специализирани институции. На пръв поглед процентът не е висок, но е смущаващ фактът, че има колеги с такива разбирания.

Житейските предразсъдьци, когато са пренесени в образователната среда, могат да предизвикат дискриминация и/или снизходителност в учебния процес и в неформалните отношения. Елиминирането на предразсъдьците 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.

Смушаващ е и процентът на колегите, които демонстрират съвсем явно несъгласието си с интеграцията и включването на някои ученици с нарушения – 24,4%.

Тази част от респондентите определено не проявяват интегративна сензитивност. Това може би е повлияно от факта, че голяма част от родителите на учениците в норма не са склонни техните деца да се обучават с „различни“ деца. Социалните стереотипи, наред със социалните нагласи, могат в значителна степен да определят начина или избора на конкретен вид поведение. По този начин стереотипите могат да въздействат ефективно не само на поведението на дадено лице, но и на поведенческите репертоари на цели групи.

Стигмата и нагласата се проявява 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.

Според различни авторски колективи подобни резултати е възможно да се дължат и на факта, че въпреки започналите процеси на интеграция и включване на деца със специални образователни потребности немалка част от преподавателите в общообразователните училища не са добре информирани и не са запознати с идеите на приобщаващото образование. Много от тях съобщават, че един от основните проблеми е липсата на информация и подготовка за работа с учениците с нарушения. С оглед на увеличаването на броя на деца и ученици със специални образователни потребности разрешаването на този въпрос ще е от изключително значение и в близкото бъдеще.

Въпреки че проучването разкрива определени нагласи на някои от участниците, като цяло все пак прави впечатление позитивното отношение и готовността на респондентите да се включват, да помагат и да се борят със съществуващите стереотипи и нагласи към децата и учениците със специални образователни потребности. Това е показател, че с времето все по-лесно започва да се приема различието и интегрирането на тези деца сред връстниците им в норма наистина довежда до тяхното приемане. В България все още съществуват много стереотипи, които се явяват основна бариера за това да се приеме, че понякога не-

достатъците могат да бъдат и ценен ресурс. За да живеем в едно по-толерантно и по-добро общество, всички ние трябва да осъзнаем, че сме едно цяло и че трябва да растем, учим и живеем заедно. Активността на обществото по отношение на интегрираното обучение и възпитание и приобщаващото образование може би ще доведе до една коренна промяна в мисленето на нашето общество и приемането на различното. Чрез правилна политика ние можем да променим стереотипите и социалните норми спрямо децата със специални образователни потребности. Чрез промяна в мисленето и разбиранията може да се достигне до осъществяване на ефективни модели на интеграция и социализация на всички членове на обществото в нашата страна. Когато се постигне тази цел, тогава може да се твърди, че социумът приема различното и акцентира върху това какво могат хората, а не върху това какво не могат.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Атанасова, Ж.* „Социализация и интеграция на деца със специални образователни потребности“. – В сборника „Социализация“, том II, Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2011, ISBN 978-954-423-786-8.
2. *Левтерова, Д.* Интегрирано образование. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“, 2007; ISBN 978-954-423-386-0.
3. *Левтерова, Д.* Интеграция на хора с увреждания. Пловдив, УИ „Паисий Хилендарски“, 2009; ISBN 978-954-423-535-2.
4. *Сивакова, В.* „Приобщаващо образование – съвременни аспекти“ – Социално благополучие, приобщаващо образование и социална интеграция – съвременни аспекти на качеството на образованието. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2012; ISBN 978-954-423758-5.
5. *Тричков, Ив.* „Перспективи в развитието на специалното образование“. – В сборника „Перспективи в образованието“. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2014; ISBN 978-954-423-942-8.
6. *Терзийска, П.* Съвременни измерения на специалното образование – Благоевград, 2009; ISBN 978-954-680-588-1.
7. http://europe.bg/upload/docs/Position_Paper.pdf

ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕВЕНЦИЯ НА ОТПАДАНЕТО ОТ УЧИЛИЩЕ НА ДЕЦАТА ОТ РОМСКИЯ ЕТНОС

Галена Стоянова Иванова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: В статията се обсъждат проблеми, свързани с отхвърляне и изолация на деца и юноши, белязани от културните, етническите и религиозните различия. Вниманието е насочено към въвеждането и популяризирането на приобщаващото образование, както и към по-високо ниво на интеграция, която дава възможност за реализиране на правата на ромските деца за образование. Утвърждава се тезата, че тъй като всяко дете има различни способности, интереси, умения и образователни потребности, образованието му следва да отразява тези характеристики с цел предотвратяване на отпадането на ромските деца.

В настоящия момент в България живеят съвместно представители на различни етнически малцинства. Трета по численост след българите и турците е общността на ромите. По данни от последното преброяване през 2011 г. те са 325 343 души според самоопределянето на лицата. Изразено в проценти, това са 4,9% от населението, като 281 217 души, или 4,2% от тях, са посочили ромски език като майчин, а останалата част от ромите говорят турски или български език. Това са официалните данни на Националния статистически институт, но неправителствените организации, занимаващи се с проблемите на малцинствата, посочват доста по-големи числа, понякога надминаващи един милион. Разминаванията в данните се дължат най-вече на това, че статистиците могат да причислят някого към ромската общност само ако той се определи като ром. При преброяването голяма част от тях са предпочели да се наричат българи, турци или румънци.

До този момент социалното включване за голяма част от ромите не е постигнато, което показва, че „съвместният“ ни живот с тази общност протича в паралелни реалности, обособили се в условията на дългогодишна традиционна и цивилизационна отделеност. Това в голяма степен се дължи на масово разпространената сред другите етноси негативна нагласа към ромите, дължаща се на отрицателни стереотипи и предразсъдъци, които постоянно възпроизвеждат дискриминационни нагласи и поведение спрямо представителите на ромския етнос. Популярни в обществото са исканията те да бъдат изолирани в териториален

и социален аспект. Широко разпространено е и мнението, че „ромите сами са си виновни за тежкото положение, в което се намират“.

Очевидно е, че ромите са сравнително голяма по численост група в страната след българите и турците. Но за разлика от българската, турската и други етнически общности, при които има ясно изразена обща религия и език, ромите у нас говорят различни езици и се разпределят основно между три вероизповедания: православие, ислям и протестантство. Представителите на ромската общност се саморазграничават и на три основни ромски групи (калдараша, йерлии, рудари), всяка от които притежава множество подгрупи и разклонения. Многобройните ромски групи са изключително разнообразни като манталитет, ценности, традиции, религия и език и затова не могат да се разглеждат като етнически еднородна общност. Най-важният разграничаващ фактор е професионалната специфика на групата, като хората вътрешно се интегрират и чрез единство на представите за живот, единна ценностна ориентация, местоживеене, възпитание и поведение, общност в мненията, а в последните години – според образованието и финансовите възможности.

Разнообразен е и образователният статус на ромите. Според актуални данни на Националния статистически институт 11,8% от ромите над 9-годишна възраст са неграмотни. При децата от 7 до 15 години включително, които трябва да бъдат в образователната система, но не учат към 1.02.2011 г., също се наблюдават значителни различия според самоопределението към трите основни етнически групи. При ромския етнос 23,2% от тази възрастова група не учат, при турската етническа група този дял е 11,9% и при българската – 5,6% (7, с. 5 – 6).

Твърде скромен е дялът на образованите представители на ромския етнос. По данни на различни агенции само 0,7% от тях са с висше образование, а със средно образование са едва 12,2%.

Резултатите от различни проучвания показват, че докато в първи клас децата от ромски произход са 20,6% от общия дял ученици, в десети клас ромите са едва 1,7%. Или приблизително 19% от ромските деца отпадат от училище. И още – 95% от децата, записани в специализирани учебни заведения, като училищата за умствено изостанали, са от ромски произход, без голяма част от тях да имат ментални проблеми и без да получават диплома за завършено образование (5).

Проучвания сред младежите от 15 до 19 години показват, че 64% от ромите са завършили не повече от 4-ти клас, т.е. практически са неграмотни. Във възрастовата група 10 – 19 г. неграмотните са 13,45%, завършилите основно образование са 85,14%, а тези със средно са едва 0,35%. Тази голяма процентна разлика между завършилите/обуча-

ващите се в началния курс и тези в средния показва масов отказ от продължаване на образованието след завършване на началния курс.

Това дава основание да се счита, че в България съществува сериозен образователен дисбаланс сред различните етноси, като специфични образователни проблеми има във всички етнически групи, но при ромите ситуацията е драматична. Така, ако съществуващата в момента тенденция в образованието при ромите се запази, в следващите 15 години е твърде вероятно половината от тях да останат практически неграмотни, което обрича на изолация и бедност следващите поколения от тази етническа група. Това застрашава цялото общество, защото превръщането на такава голяма част от българското население в постоянно безработно е перспектива, свързана с напрежение в икономическото планиране и социален дисбаланс.

Посочените данни дават основание да се твърди, че политиките за социално включване на ромите трябва да са свързани и с образованието и че на този етнос трябва да се окаже подкрепа, защото оцеляването му е свързано с образованието на децата и училището. Именно училището е основната институция, чрез която повечето от ромите все още имат непосредствена връзка с държавата и обществото и която ги предпазва от тотално изключване.

Социален контекст за образованието на ромите

Като основни проблеми за ниския образователен статус се посочват изолацията на ромите в гета и обучението им в сегрегирани училища, в които учениците са само от ромската общност, ранното отпадане на ромските деца от училище, формалното записване и ниската посещаемост на учебните заведения.

Училищата в обособените ромски квартали не осигуряват пълноценно образование на ромските деца. Материалната база е по-лоша от тази в останалите общообразователни училища. Учителите в повечето случаи са с по-ниска квалификация и без мотивация за работа. Качеството на преподаване е по-ниско, критериите и изискванията към учениците са силно занижени. Това са общообразователни училища, в които учениците са предимно от ромски произход (обикновено над 50%). По данни от 2001 г. на територията на България има 60 начални, 350 основни и 9 средни общообразователни ромски училища. Те се намират в гетата в градове като София, Пловдив, Стара Загора и Русе, в ромските квартали на по-малките градове и в села с преобладаващо ромско население.

Една от причините за съществуването на „ромските“ училища е районирането, провеждано в близкото минало, и задължението децата да

посещават училище в квартала, в който живеят. Това затваря ромските деца в една среда, която ги обрича на ниска култура и социално ауд-сайдерство и предпоставя възникването на социални проблеми с непредвидими последици. Друга причина за съществуването на „ромски“ училища е миграцията, главно на българи, от малките селища към големите градове, при което броят на ромските деца в обособените училища се увеличава. Останали малцинство, българите преместват децата си в други училища поради нежеланието си децата им да се учат и растат сред роми. Тези училища лишават ромските деца от контакти с деца от другите етноси и фактически полагат основите на сегрегацията на ромската общност още от ранна детска възраст. По този начин изолацията и сегрегацията на ромите в отделни квартални училища възпрепятства образователната им интеграция, защото качеството на образование в тези училищата е значително по-ниско. Често децата в тези училища са неграмотни дори и след завършен четвърти, пети или дори осми клас (1).

Днес около 60 – 70% от ромските деца в България се учат в т.нар. „цигански училища“, намиращи се в ромските квартали. Преобладаващото мнение както сред педагози, така и сред самите деца и техните родители е, че в тези училища няма нормален учебен процес. Те възпроизвеждат ниска грамотност, ниска конкурентоспособност, зависимост от държавните социални фондове и като цяло произвеждат неравен статус. Освен това „ромските училища“ изкуствено създават прегради между две общности, които живеят на една територия. Това прави невъзможно общуването между ромите и представителите на другите етноси и когато по-късно те се сблъскат в ежедневието си като възрастни хора с изградени предразсъдъци едни към други, това общуване става проблематично. Обратно, ако те имаха възможност да учат и растат заедно, опознавайки се, много от взаимните страхове не биха съществували или не биха имали интензивност, опасна и за двете общности. Съзнанието за критичните последствия от сегрегираното образование в „циганските училища“ оформи категоричната позиция на множество ромски организации, че образованието трябва да се десегрегира, като се премахнат училищата в ромските квартали (3).

За повишаване на образованието на ромите са предприети целенасочени мерки и политики, като в последните години се наблюдава ясно изразена тенденция да се търсят комплексни решения на проблема чрез координиране на усилията в образователната система с тези в системата за закрила на детето и социална закрила. Една от тези мерки е десегрегацията, при която се извеждат част от тези деца от ромските учили-

ща, за да се обучават в други училища в същото населено място заедно с деца от другите етноси. Тази практика често среща съпротива – от една страна, заради нежеланието на голяма част от ромите да пускат децата си далеч от къщи, а от друга, заради нежеланието на така нареченото приемно училище да обучава ромчета. Съпротива проявяват и голяма част от родителите на българчетата, които не искат децата им да учат в един клас с роми. Ако благодарение на действията на директорите или на общината се появят такива деца в приемното училище, българчетата започват да напускат и отново се получава така наречената вторична сегрегация.

Въпреки подобни проблеми практиката показва, че десегрегацията дава положителни резултати и тази форма на интегрирано образование е по-благоприятна перспектива за ромските деца. Но за съжаление, тази добра практика не може да се прилага в по-малките населени места, а често с нейното приложение се злоупотребява, като децата се записват в училището формално, „за да се попълни бройката“, без да се осигуряват необходимите педагогически и социални условия за тяхното приобщаване. В резултат на това много ромски деца напускат училище, отпадат или остават неграмотни, което по-късно се обяснява с различни икономически, етно-културни и социални причини.

В Стратегията за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства на Министерството на образованието, младежта и науката десегрегацията на ромските училища се разглежда като основен проблем и бъдеща задача пред образованието. В нея се поставя акцент върху пълноценната интеграция на ромските деца и ученици именно чрез десегрегация на детските градини и училищата в обособените ромски квартали и върху създаването на условия за равен достъп до качествено образование за всички деца (8).

За съжаление, десегрегацията се осъществява предимно по проекти с ограничено времетраене и дори тези проекти да са успешни, обикновено липсва контрол върху случващото се след края на проекта и не се знае как продължава образованието на ромските деца. Освен това ограничените във времето проекти не са в състояние сериозно да мотивират и да възпитат траен интерес към образованието у някои роми. Всичко това показва, че подобни практики в областта на образованието на децата от ромски произход не предлагат устойчиви и ефективни решения на проблема. Процентът на отпаднали от училище ромски деца е твърде голям и продължава да нараства.

Моделът на дефицита като предпоставка за отпадане от училище

Според доклад на УНИЦЕФ от юни 2009 г. през учебната 2006/2007 година три пъти повече деца са напуснали преждевременно училище, отколкото преди 10 години, 20% от ромчетата никога не са ходили на училище. Това отново показва, че за голяма част от ромските деца образованието се оказва непреодолима бариера. За това се изтъкват икономически, етно-религиозни и социални причини. Разбира се, в този ред се посочват и специфично образователните причини за отпадане от училище на ромските деца, които са свързани с трудности както с обучаемостта на тези деца, така и с училищната среда и с организацията и съдържанието на учебния процес.

В резултат на различни изследвания се констатира, че децата от ромски произход срещат съществени затруднения при усвояване на учебния материал; проявяват слаб интерес към учебния процес, липсва им мотивация да посещават училище, създават конфликтни отношения със съученици и/или учители и др. Те трудно приемат изискванията на училището, ограничаването на свободата им и стремежа им да бъдат независими (2, с. 22).

Според тези проучвания и интервюта с учители в смесени училища основният проблем за успешното интегриране на децата от ромската общност е, че при голяма част от тях съществува сериозен дефицит на социални и познавателни умения в сравнение с преобладаващата част от учениците от другите етноси на същата възраст, което представлява бариера пред тяхното успешно справяне с изискванията на учебната програма.

От своя страна родители и ученици от ромския етнос изразяват недоверие към училището и детската градина, оплакват се от проява на негостоприемство и дискриминационно отношение, недостатъчно подпомагане и разбиране. Често се посочва, че в някои училища не са създадени условия за съвместно обучение на деца от мнозинството с тези от ромското малцинство. Някои от тях посочват, че ромското дете трудно се адаптира в новите педагогически условия, защото те не са свързани с неговата култура и начин на живот.

Както се вижда, повечето изследвания посочват трудностите, които срещат ромите при обучението, и поставят акцент върху това, което не могат да правят. Този подход стимулира някои деца да доказват възможностите си, но за по-голямата част от тях е повод да си изградят отрицателни представи за собствения си образ и да повярват в ограничените си възможности. Поредица от такива негативни потвърждения води до закрепване на негативния образ на детето за себе си и става

повод за нови провали и неуспехи, в т.ч. и за напускане на училище. Ето защо този модел трябва да бъде сменен, защото той възпрепятства реализирането на потенциала на ромските деца и създава порочен кръг.

Крайно време е да се осъзнае, че недостатъчното образование обрича голям брой от тези деца на бедност и ги лишава от перспектива за успешна реализация. Ето защо именно образованието е от първостепенно значение за ромското дете: от една страна – за да не се възпроизвежда неуспешният семеен модел, и от друга – да се повиши шансът му за житейска и професионална реализация и позитивно гражданско поведение.

Обобщен позитивен образователен профил на ромските деца

Известно е, че всяко дете израства и се развива в специфична културна среда, поради което има уникален и неповторим опит, характерен само за конкретната общност и нейното светоусещане. Това го прави не само различно, но и неповторимо по отношение на персоналните характеристики и личния опит. Отчитането на всичко това е предпоставка за успешното образование на децата от този етнос и превенция на отпадането им от училище. Именно в училището децата трябва да намерят подкрепа за правилното си развитие и възпитание, да намерят уважение, да бъдат ценени такива, каквито са. Това обаче не може да бъде постигнато, ако непрекъснато се говори за недостатъците на ромските деца и трудностите при тяхното обучение. Необходимо е да се проучат и покажат силните страни на тези деца и на тази основа да се организира тяхното образование.

Това ни мотивира да организираме проучване, чрез което да анализираме особеностите на ромските деца като субекти в процеса на педагогическите взаимодействия с тях, осъществявани в учебното заведение. Целта ни беше да разкрием положителните качества на ромските деца, за да насочим вниманието на педагозите към тях при включването им в образователния процес и установяване на ефективно сътрудничество. Проучването проведохме с помощта на 57 учители от училища и детски градини, които участваха в квалификационен курс на тема „Специфика на работата в мултикултурна среда“. Учителите работят с деца от този етнос в учебни заведения, намиращи се в областния град, по-малки градове и села на територията на област Пловдив.

За реализиране на целите на проучването подготвихме ориентировъчни въпроси и изисквахме от учителите да отговорят на тях писмено, като се позовават на впечатленията си за децата, които обучават. На базата на методите *насочена беседа* и *насочен разговор* те подготвят кратък текст, чрез който представят обобщена позитивна характерис-

тика на ромските деца. Тези текстове ни послужиха, за да изработим вариант на обобщен позитивен образователен профил на ромските деца. Следва да подчертаем, че проучването ни има по-скоро феноменологичен характер и се опитва да улови и опише силните страни на ромските деца, за да стимулира учителите да ги виждат и използват при осъществяване на възпитателно-образователната дейност.

Ефектите от образованието са резултат от насочеността на педагогическите взаимодействия и от общия социокултурен контекст на осъществяването им. В този план, като изхождаме от понятието взаимодействие, в което се отчита активността на детето като субект в учебно-възпитателния процес и социалните отношения, вземем под внимание осведомеността на ромските деца и някои качества, които се проявяват в дейността и общуването им в средата, в която се обучават и приобщават.

По отношение на най-общата осведоменост на ромските деца учителите представиха интересни мнения. Много добра е социално-битовата ориентация на ромите. Те познават своя род, приятелите и близките на семейството, повечето от съседите. Ако в семейството се упражнява някакъв занаят, децата са добре ориентирани в професионалните действия на възрастните и отрано се включват в тях. Това, а и особеностите на живот на някои роми е предпоставка децата им да са добре осведомени за домашните животни, за растения и селскостопански култури, за дейностите, свързани с тях. Дори още малки, ромските деца много добре се ориентират в пространството. За тях е предизвикателство правилно да назовават имената на улиците, посоките и пространственото разположение на обектите, но познават в подробности мястото, където живеят.

Въз основа на анализ на различните форми на дейност, осъществявани в учебния процес, учителите посочват, че ромските деца адекватно се включват в дейности с предметен и битов характер, в които проявяват целенасоченост и съсредоточеност. На битово ниво те извършват много точни движения, показват сръчност и самостоятелност. Проявяват толерантност към другите деца и с готовност им помагат. Те могат бързо да се организират и имат добра работоспособност в практическо-предметните дейности, особено когато са добре мотивирани. Ромските деца демонстрират отлична ритмичност и много добра координираност на движенията. Те са музикални, весели, жизнерадостни, с лекота учат музика и танци.

Дейността протича при активно взаимодействие на детето със социалната среда. Затова насочихме учителите да обърнат внимание на социалните контакти на децата в училището с другите деца и с педагозите. Социалните контакти, в които участват децата, показяха много положителни страни, които често остават незабелязани или им се придава нега-

тивен характер. Проучването показва, че по-богатият социален опит на децата от ромски произход и живота им в големи семейства и общности в много отношения е оказал положително влияние върху социалната им зрелост. Тези деца имат точна преценка за заобикалящите ги хора. Те забелязват и най-дребни детайли и изменения в средата и у хората около себе си, държат се естествено и лесно се приспособяват. Задоволяват се с малко и обикновено с най-необходимото. Доверяват се на деца и педагози, които общуват сърдечно и непосредствено с тях – посещават дома им, приемат техния манталитет и етно-културни особености.

Една част от децата имат потребност и постоянни очаквания да бъдат поощрявани и се привързват към тези деца и педагози, които им оказват доминираща положителна подкрепа. Други демонстрират достойнство, опитват се да докажат качествата си и реагират негативно на общенията и предразсъдъците за техния етнос.

Ценностната основа на общуването се определя от ценностната ориентация на децата, която те са получили от семейството, общността и педагогическите взаимодействия в учебното заведение. Ако социалното влияние върху детето е било негативно, то демонстрира социално неприемливо поведение, което трудно се приема от околните. В такива случаи детето следва да получи позитивни еталони на поведение, а при коригирането съществена роля има емоционалното отношение на детето към ситуацията, които стабилизират поведението и допринасят за овладяване на положителен социален опит.

Социалните взаимодействия на ромските деца в межкултурна образователна среда се основават на сътрудничеството и подкрепата от страна на другите деца от собствения етнос. Въпреки различията помежду си ромските деца се държат като общност спрямо другите деца и демонстрират вътрешногрупова близост. Всяко отделно дете се ползва с подкрепата на групата и самите те оказват такава по отношение на децата от своя етнос.

Способността на ромското дете да се включи адекватно в социални ситуации се обуславя от степента на овладяване на езика като активен процес, при който езикът се превръща в средство за осъществяване на съвместна дейност. В този контекст езикът придобива първостепенно значение за социалните изяви на децата и се откроява като предпоставка за включването. Общуването на ромските деца с представители от други етноси в средата, в която се обучават, е силно повлияно от развитието на речта и овладяването на езика. Груповата специфика на различните ромски общности и регионалните езикови особености се отразяват на успешността на социалната комуникация и интеграция в кон-

текста на образователната среда. Но ако педагозите проявят разбиране и търпение, ромските деца успяват да преодолеят езиковите затруднения и бързо се приобщават.

Ромите са непокорни и свободолюбиви. Остарелите подходи не позволяват да се разкрие техният потенциал. Те имат енергия, която познатите образователни и социални модели трудно могат да култивират. Ето защо тяхното образование е реално предизвикателство за съвременната педагогическа наука.

Предпоставки за успешно включване на ромите в образованието

В съвременния свят предизвикателство за образованието са проблемите на различността, произтичащи от факта, че деца с различни способности и потребности трябва да се вместят в една културно-образователна рамка. Във връзка с належащото решаване на проблема за образованието на ромите в България се прави всичко възможно да се създадат условия за интегриране на ромските деца и подпомагането им за успешното завършване на образование. За да се отговори на тези предизвикателства, още през септември 2002 г. Министерството на образованието, младежта и науката излиза с Указание за интеграция на учениците от малцинствата в българското образование, в което ясно се посочва необходимостта от закриване на сегрегирани училища в ромските квартали и се набеязват мерки за осъществяването на тази цел. Понастоящем в България успешно се прилага десегрегацията на ромското малцинство. Съществен проблем е, че има много училища, които не могат да бъдат десегрегирани, особено в малките градове и селата. Ето защо трябва да се говори за повишаване на качеството на образованието във всички училища, като се обърне особено внимание на тези, в които ромските деца преобладават, и се вземат мерки за интеграцията на тези деца и превенция на отпадането им от училище.

Националният доклад за стратегиите за социална закрила и социално включване 2008 – 2010 г. извежда като един от основните приоритети ограничаването на предаваната между поколенията бедност и социалното изключване. Като критични области на действие заедно с други мерки се посочва необходимостта от инвестиции в началото на детското развитие; контролът над ранното напускане на училище и оказването на многостранна и целенасочена подкрепа за най-уязвимите семейства (4). Много нормативни документи са се произнесли по тези въпроси, утвърждавайки правата на всички деца, но реалната педагогическа практика все още не е стигнала до тяхното разрешаване. Очевидно е, че

в условията на различност трябва да се използват актуални подходи и методи на обучение, които да отговарят на специфичните особености на различните деца, на потребностите им, на техните възможности, опит и темп на развитие. В този контекст успешно се вписва идеята за приобщаващото образование, което гарантира равнопоставеност и равни шансове между всички деца. Приобщаващо образование подкрепя децата и изисква да се опираме на силните им страни, което неизбежно се свързва с промяна на социална нагласа от акцентирание на проблемите при обучението на ромските деца към максимално разкриване на потенциалните им възможности за развитие.

Опитът на други страни и българският опит показват, че когато ромски деца, дори от маргинализирани семейства, попаднат в подходящо обкръжение, те показват засилен интерес към образователния процес, продължават да се учат редом с връстниците си. Такива деца много по-рядко отпадат от училище. В тях се събужда искрен стремеж към образование, към придобиване на професия и към участие в обществения живот. Те започват да възприемат нова ценностна система и мислене, сходни с тази на голямата част от българското общество.

Практика, която засега е сочена като успешна от началните учители, е включването на ромските деца в детската градина и задължителната предучилищна подготовка. Това дава възможност на тези деца да усвоят по-добре български език, на който се преподава в училище. Освен това предучилищната подготовка е и форма на ранна социална интеграция на деца с различен етнически произход. Ето защо посещението на детска градина е изключително важна стъпка за придобиване на равен шанс и достъп на ромското дете до качествено образование.

Родителите са важен фактор за образованието на ромските деца, те стоят в основата на решението дали детето да ходи на училище, или не. Всеки родител желае сигурност за детето си и тук проблемите са в това, че в настоящия момент ромите виждат по-голяма сигурност в традициите си, а не в образованието. Поради това е нужно да се установят отношения на сътрудничество с ромското дете и неговото семейство, защото добрите взаимоотношения са необходимо условие за успешно обучение на децата и доверие към училището. Положителните намерения на учителя за развитието на детето подпомагат взаимодействията с родителя. Сътрудничеството е средство за подкрепа на детето и родителите и учителите, които могат да си сътрудничат с ромското семейство, могат да влияят много по-ефективно и да предотвратят отпадането от училище.

Днес много ромски деца от традиционни и модерни семейства показват стремеж към нови жизнени хоризонти и постигане на благопо-

лучие. Те извеждат на преден план проблемите на личната реализация, на собствения успех, осигуряващи по-висок стандарт на живота. Тези деца се нуждаят от насърчение и подкрепа, защото те могат да постигнат по-добри успехи в училище, ако усещат, че някой от училищното обкръжение е загрижен за тях, уважава ги, познава тяхната култура.

В училището ромските деца трябва да намерят подкрепа за правилното см развитие и възпитание, да намерят уважение, да бъдат ценени такива, каквито са. Образованието следва да отчита всички аспекти на развитие на децата – емоционален, интелектуален, творчески, социален, физически, да се опира на силните им страни, за да могат те да достигнат пълнотата на своето развитие. Това налага планиране и изпълняване на система от идеи и ефективни дейности за подкрепа както на детето, така и на неговото семейство. Липсата на подкрепяща среда в повечето общообразователни училища е фактор, който възпрепятства приема и успешното обучение на ромските деца. На практика именно наличието на подкрепяща среда е предпоставка за въвеждането на включващото образование и тя трябва да бъде осигурявана във всички училища като превенция на изключването. Подкрепата може да се изрази по различен начин (емоционално, материално и информационно). Емоционалната подкрепа предполага близост и привързаност, създаване на доверие и сигурност и води до чувството за приобщеност, за зачитане и значимост. Материалната подкрепа се изразява в даване на дарения, безвъзмездна помощ и предоставяне на услуги. Информационната подкрепа се изразява в информирание, съветване, разясняване на значима информация. За да има резултат, е необходима системна подкрепа на цялостния процес на обучение и възпитание. Ако ромските деца се изучат, те ще сменят житейския модел на родителите си и колкото по-високо образование има ромското дете, толкова по-голям е шансът то да стане добър гражданин и да живее пълноценно.

Приобщаването на децата от ромския етнос изисква промяна на цялата култура на педагогическо взаимодействие. У децата от мнозинството е необходимо да се формират нови, положителни нагласи към другите етноси, да се запознаят с другата култура, да разширят своите перспективи на виждане, в които да се включват и вижданията на децата от малцинствените групи. Добра практика за повишаване на качеството на образованието и включване на ромските деца е въвеждането на теми за ромския етнос в училищната програма. Темите от областта на ромската история и култура, часове по ромски фолклор и музика карат децата от този етнос да се разпознаят в учебния процес, което от своя страна провокира интерес към образованието. Освен това въвеждането

на такива тематични ядра в учебния план благоприятства етническата толерантност и създава предпоставки за междуетнически диалог в близка и далечна перспектива.

Заклучение

Представеният анализ и реалната социална и образователна практика показват, че ако търсим взаимодействие с представителите на ромския етнос от позициите на техните недостатъци, диалог и взаимно разбиране не може да се получи. Това ни поставя в позиция да водим паралелни монолози и да функционираме в паралелни реалности. Тази позиция затвърждава цивилизационната отделеност между ромите и другите етноси, живеещи в България, което не се възприема като актуална ценност.

Съвременното общество се характеризира с взаимодействие между различни култури, с активна межкултурна комуникация, която предполага включване, взаимно разбиране и приемане на своеобразието на различните. Това включване трябва да се постигне, като се използват всички възможности, а такава възможност безспорно е образователното приобщаване на ромите, като се опираме на силните им страни и в диалог и сътрудничество с тях. Това е инвестиция в дългосрочен план, която е в интерес на цялото общество.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад „Равен достъп на ромите до качествено образование“, изготвен по програмата „Наблюдение на процеса на присъединяване към Европейския съюз“ на Институт „Отворено общество“, представен на 27 – 28 юни 2007 г. в София
http://www.capital.bg/blogove/arhiv/2007/06/28/353656_romite_v_deseti_klas_-_17_ot_uchenicite/
2. Доклад на УНИЦЕФ от юни 2009 г.
3. Електронно издание www.azbuki.eu ©2010 „Аз Буки“, бр. 45/2009 г.
4. НСИ, Образование в Република България, С., 2006, стр. 22.
5. Национален доклад за стратегиите за социална закрила и социално включване 2008 – 2010 г.
6. Кючуков, Хр., Десегрегация или интеркултурна интеграция, изд. Фабер, 2005, Велико Търново.
7. ПРЕБРОЯВАНЕ 2011 (окончателни данни). НАЦИОНАЛЕН СТАТИСТИЧЕСКИ ИНСТИТУТ. www.nsi.bg/census2011
8. Стратегия за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства. Одобрена от министъра на образованието, младежта и науката на 11 юни 2004 г.

ЛИНГВИСТИЧНО ПРОГНОЗИРАНЕ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ 1. – 4. КЛАС С ДОМИНИРАЩ МАЙЧИН ТУРСКИ ЕЗИК

Илия Иванов Паишков

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“
Педагогически факултет

Резюме: Настоящата разработка е свързана с езиковото обучение на учениците от началния етап на СОУ, които в своята речева практика доминиращо си служат със своя майчин турски език. Освен официалния български език в началното училище те изучават и чужд език – най-често английски. Едновременно с това много от тях се ориентират и към изучаването на книжовния турски език, който е основа на майчиния им език. Тази полилингвална ситуация поставя въпроса за ефективността на езиковото обучение на тези ученици. В статията се прави сравнителен анализ на трите езика и контент анализ на учебните програми по трите дисциплини, за да се прогнозират резултатите от езиковото обучение на тези ученици.

В Република България има много райони с компактно население от турския етнос, което изцяло е потопено в езиковата среда на своя майчин турски език. Децата в тези семейства нямат възможност да участват в комуникация с носители на официалния български език, което е причина за сериозни трудности в процеса на тяхното образование. Много от тях постъпват в подготвителна група и в първи клас, без да имат елементарни знания и компетентности по български език. Това прави процеса на тяхното оgramотвяване изключително труден, а твърде често и безрезултатен. Във втори клас тези деца са изправени пред още едно голямо препятствие – задължителното ранно чуждоезиково обучение. Повечето от тях изучават английски език като чужд, а немалка част от тези деца изучават и турския език в часовете за ЗИП по майчин турски език. В случая следва да се има предвид, че майчиният турски език на турския етнос в България е съществено различен от книжовния турски език, което категорично е доказано чрез изследване на Румяна Танкова (1, с. 80 – 116). Логичен е тогава въпросът – какво се случва с езиковото развитие на тези деца? Как те се справят с едновременното изучаване в училище на три езика – турския книжовен език, който не съвпада изцяло с техния майчин език, българския език като втори за тях език и английския език като чужд? Това предполага необходимостта да се анализира тази особена езикова ситуация, за да се опреде-

ли доколко тя е адекватна на възрастовите особености на тези деца и ученици и как тя се отразява върху тяхното езиково развитие.

Ето защо **целта** на настоящата разработка е чрез теоретичен анализ да се очертаят в най-общ вид параметрите на полилингвалната среда на учениците с доминиращ майчин език и очакванията за успех при тяхното езиково обучение. Тази цел се постига чрез следните две изследователски задачи: да се направи сравнителен анализ на трите езика, за да се определят най-съществените трудности, които тези ученици изпитват при обучението си; чрез контент анализ на учебните програми по трите учебни предмета да се установят взаимовръзките между учебното съдържание, свързано с езиковото обучение на учениците от началния етап на СОУ, които изучават своя майчин език под формата на задължителноизбираема подготовка.

Сравнителен анализ на българския, английския и турския език

Целта на сравнението между българския, английския и турския език е да се определят онези различия между тях, които провокират най-големи трудности по отношение на езиковото развитие на учениците с доминиращ майчин турски език.

Майчиният турски език е съществено различен от българския и английския език, тъй като той е синтетичен език и се отнася към групата на аглутинативните езици, тоест лексическото значение на думата се изразява чрез последователно прибавяне на суфикси към думата. Противоположно на него, българският и английският език са в групата на аналитичните езици. Аналитичният език е език, в който огромно мнозинство от морфемите са свободни и се считат за напълно самостоятелни и смислени „думи“. За разлика от това в един синтетичен език една дума може да е съставена от слепени една за друга или слети в едно морфема, които обозначават нейния синтактичен смисъл. Аналитичните езици често изразяват абстрактни идеи чрез самостоятелни думи, докато синтетичните са склонни да използват предлози/задлози, афикси и вътрешни изменения на корените на думите със същата цел. Аналитичните езици имат по-строги и по-сложни синтактични правила. След като думите не са морфологично белязани, което да покаже ролята им в изречението, словоредът много често е от голямо значение. Например в английския чрез словореда се определя кой е подлогът и кое е допълнението на изречението. Английският също така използва словореда за образуване на въпроси. Българският език е единственият славянски език, принадлежащ към тази група.

Пристъпвайки към овладяване на официалния български език и на чуждия английски език, учениците от турския етнос се опират на своите знания и умения в практикуването на майчиния език и се опитват да ги приложат спрямо изучавания език. Този пренос се основава на езиковите универсалии, общи за всички езици. Преносът може да бъде положителен, при което се получава позитивен трансфер, наречен „транспозиция“. Той е свързан с онези граматически структури, които са сходни за двата езика, поради което обучаваният успешно пренася своите знания и компетентности от майчиния език в изучавания. В случаи на различия знанията за майчиния език възпрепятстват усвояването на изучавания език, при което се получава негативен трансфер, наречен „интерференция“. С особено голяма сила той се проявява при езиковите структури, които са съществено различни за трите изучавани езика.

Синтактични различия

Най-съществени са различията между трите езика по отношение на техния синтаксис.

В майчиния турски език има строго установен словоред. Най-типичното за него е, че сказуемото винаги е в края на изречението. Например: *Ben sık sık bahçede yürüdü* (Аз често в градината се разхождах → Аз често се разхождах в градината). В турския език обикновено границите на изречението са подлогът (в началото) и сказуемото (в края). Между тях са второстепенните части на изречението в следния ред: обстоятелствени пояснения, непреки допълнения, преки допълнения. Словоредът в английския език също е фиксиран, но по различен начин. Това е едно от най-фундаменталните правила в английската граматика, което трябва да се запомни от самото начало на усвояването на английския език. Фиксираният словоред означава, че ако в българския език дадена дума функционира примерно като подлог, допълнение или сказуемо, може да се разположи в началото, средата или в края на изречението, то в английския език това не е позволено. Този строго фиксиран словоред ограничава възможностите да бъдат размествани синтактичните компоненти на изречението.

Ето защо при изучаването на английски език трябва да се предвиди широк обем методическа работа, за да се спазват правилата за словоредното изграждане на изречението. За разлика от турския и английския език словоредът в българското изречение е относително свободен. Той зависи от комуникативната ситуация, в която се употребява изречението. Въпреки тази свободна рамка на българското изречение то все пак се подчинява на изискването подлогът и сказуемото да бъдат в

близост. За разлика от турския език в българския синтаксис изречение-то се разширява след сказуемото. Това създава изключително много затруднения за децата с доминиращ турски език, тъй като тази книжовна норма е коренно различна от познатото им в майчиния език.

За целите на обучението по английски език може да се приеме, че най-голямо внимание следва да се обърне на основните компоненти на изречението – подлог, сказуемо и допълнение. Най-често срещани и употребявани са изречения, в които е налице деятел, който извършва някакво действие или е носител на някакво състояние.

Например:

She works hard (Тя работи здраво);

Peter likes Vera (Петър харесва Вера).

Този словоред е типичен и за българския език, но докато в българския език е възможно да бъдат разместени частите в изречението, в английския език това е недопустимо.

Друга особеност в английския синтаксис е задължителното наличие на подлог в изречението.

Например:

I have a car (Имам кола);

You can't swim here (Не може да се плува тук).

Примерите показват, че за разлика от английския език в българския език подлогът не е задължително да бъде изразен с дума, тъй като той се подразбира от глаголното лице в сказуемото. Преводът на второто изречение на английски задължително изисква употреба на подлог – под формата на обобщеноличните местоимения *you (ти)*, *one (човек)* или чрез местоимението *it (то)*.

Местоимението *to* се употребява и в българския език, но твърде рядко и главно в разговорната реч.

Друго синтактично различие между българския и английския език е при употребата на глаголи в изречение с различно лице и число. В българския език употребата на подлог или местоимение, което го замества, е излишна. В английския език глаголните форми за отделните времена в повечето случаи съвпадат за различните лица и числа и извършителят на действието трудно се разбира, ако липсва подлог. Ето защо в английския език подлогът не се изпуска или не се замества с местоимение.

Друга особеност в английския синтаксис е, че допълнението, като компонент на изречението, не може да предхожда сказуемото. Изключенията от това правило са твърде малко. Крайната позиция на някои предлози в словоредата на изречението са твърде особени за възприемане

от българите, в тях предлогът *about* (*за, относно*) заема крайна позиция в изречението.

Например:

We have nothing to talk about (Нямаме за какво да говорим) – буквално преведено: „Нямаме нищо да говорим за“.

What are you talking about? (За какво говориш?) – буквално: „Какво говориш за?“.

Според употребата си изреченията в турския език са съобщителни, въпросителни, подбудителни и възклицателни, а според структурата – прости и сложни. От тази гледна точка има съвпадения между турския и българския език. Сходна ситуация се открива и в английския език. Разликите обаче са в средствата, чрез които се изразяват съответните комуникативни намерения – въпрос, отговор, подбуда, възклицание.

Морфологични различия

Разбира се, и в трите анализирани езика има сходство в лексико-семантичните категории – съществителни, прилагателни имена, глаголи, наречия, числителни, местоимения и т.н. Разликите са в граматическите признаци на тези части на речта. В това отношение различията между трите езика са твърде съществени.

Съществителните имена в турския език нямат граматически род, а се изменят само по число. Прилагателните имена в турския език са неизменяеми части на речта – те не променят своята форма. В същото време в българския език думите в потока на речта се свързват посредством граматическото съгласуване. Тази съществена разлика между двата езика е причина за безбройните грешки в българската реч на децата с доминиращ майчин турски език. Към това се добавя и фактът, че няма официално въведена методика за овладяването на българския език като втори след майчиния. По този начин обучението по български език не съдейства за отстраняването на тези трудности при децата билингви.

В английския език съществителните имена много малко се изменят граматически. Те имат форми почти единствено за число, които обикновено се получават много лесно с прибавяне към стандартната форма за единствено число на окончанието за множествено число *-s*. Граматически изразени род и падеж в английския език отсъстват, макар че наистина има незначителни изключения по отношение на категорията падеж – налице са форми за притежание от типа – *my father's car* („колата на баща ми“), които могат да се разглеждат като падежни. Членуването в английския език изобщо не засяга вътрешната форма на съществителното име.

В българския език определителният член в своите разновидности за род и число изменя облика на съществителното име или на прилагателното име към това съществително име. Например: син, момиче, дете – синът, сина, синовете; момичето, момичета, момичетата; деца, детето, децата; хубавият син, хубавите синове и т.н.

Определителният член е неразделна част от съответната дума – съществително, прилагателно или причастие, и има различни варианти в зависимост от рода и числото. В английския език определителният и неопределителният член са самостоятелни думи с много малко варианти. Неопределителният член е в два варианта – „a“ пред думи, започващи със съгласна, и „an“ пред думи, започващи с гласна. Например:

a book – книга;

an elephant – слон, и т. н.

Неопределителният член предхожда съществителното име и определянията му.

Определителния член има една писмена разновидност – *the* и две говорими [ðə] пред думи, започващи със съгласен, и [ði] пред думи, започващи с гласен:

The window (прозорецът);

The apple (ябълката) и т.н.

Посредством членуването в английския език се изразяват различни важни страни и нюанси на мисълта. Допусне ли се грешка при членуването, много често изречението става неясно.

Грешки при членуването при обучението по английски и по български език се допускат твърде много от учениците с доминиращ майчин турски език, тъй като в турския език тази категория липсва. В книжовния турски език няма граматически член, а категорията неопределеност/определеност се изразява чрез разликата между именителен и винителен падеж. Например:

именителен падеж: *kahve içiyurum* (пия кафе);

винителен падеж: *kahveye içiyurum* (пия кафето).

Под влияние на майчиния език се очаква билингвите да се затрудняват при разграничаването на двата вида пряко допълнение – съответно в именителен и във винителен падеж, което предполага голяма несигурност у децата при членуването на думите, когато говорят и пишат на български или на английски език.

Това са най-съществените различия между трите езика и както се вижда от описанието, те създават големи трудности по отношение на езиковото развитие на учениците, които приоритетно си служат със своя майчин турски език.

Сравнителен анализ на учебните програми по български език, английски език и ЗИП по майчин турски език за 2. – 4. клас

Направеният сравнителен анализ на трите езика, изучавани в началното училище от децата с майчин турски език, насочва към тезата, че тяхното езиково обучение би било успешно, ако учебният материал, свързан с граматическите категории – морфологични и синтактични, е логически подреден и съществува съгласуваност между учебното съдържание по тези три учебни дисциплини. Тази теза се проверява чрез контент анализ на учебните програми по трите езика.

Очакваните крайни резултати от езиковото обучение са представени в следната таблица:

Таблица за граматическите понятия и тяхното въвеждане в обучението по български, английски и турски език

№	Езикови явления	Обучение по български език	Обучение по английски език	Обучение по турски език
1.	Съществително име	<i>втори клас</i>	<i>втори клас: видове</i> <i>трети клас: количествено съществително име</i>	<i>втори клас</i>
2.	Прилагателно име	<i>втори клас</i>	<i>втори клас: качествени прилагателни имена, притежателни (определения)</i>	<i>втори клас</i>
3.	Глагол	<i>втори клас</i> <i>трети клас: спомагателен глагол</i>	<i>втори клас: глагол be (+ there is); модални (can); пълнозначни</i> <i>трети клас: модални, спомагателни</i>	<i>втори клас</i>
4.	Число на съществителните	<i>втори клас</i>	<i>втори клас</i>	<i>втори клас</i>
5.	Число на прилагателните имена	<i>втори клас</i>		<i>Няма такава категория.</i>
6.	Род на съществителните и прилагателните имена	<i>втори клас</i>		
7.	Изразяване на притежание	<i>Няма такава граматическа категория.</i>	<i>втори клас</i>	

8.	Определителен член	<i>трети клас: членуване</i> <i>четвърти клас: пълен и кратък член при думите от мъжки род</i>	<i>втори клас: членуване</i> <i>трети клас: определителен и неопределителен член</i>	
9.	Падежи	<i>Няма такава граматическа категория.</i>		<i>четвърти клас: падежни форми, падежни окончания</i>
10.	Число на глаголите	<i>втори клас</i>		
11.	Лице на глаголите	<i>трети клас</i>		
12.	Части на думата	<i>трети клас: корен, представка, наставка</i>		<i>трети клас: корен, наставка, окончание</i>
13.	Сложни думи	<i>четвърти клас</i>		<i>трети клас</i>
14.	Сегашно време на глагола	<i>трети клас</i>	<i>втори клас: време – сегашно просто на ве</i> <i>трети клас: сегашно продължително</i>	<i>трети клас</i>
15.	Бъдеще време на глагола	<i>трети клас</i>	<i>четвърти клас</i>	<i>трети клас</i>
16.	Минало свършено време на глагола	<i>трети клас</i>		<i>трети клас: минало време</i> <i>четвърти клас: минало свършено време, минало неопределено време</i>
17.	Минало несвършено време на глагола	<i>четвърти клас</i>		
18.	Просто минало време		<i>четвърти клас</i>	
19.	Местоимение	<i>трети клас: лични местоимения</i>	<i>втори клас: лични, показателни, въпросителни</i> <i>трети клас: притежателни и въпросителни местоимения</i>	<i>трети клас: лични местоимения</i>

20.	Наречие	<i>четвърти клас</i>	<i>втори клас: наречие (място, време) трети клас: наречие за честота и темпорални наречия</i>	
21.	Числително име	<i>четвърти клас: числителни бройни и числителни редни</i>	<i>втори клас: числително име (бройни 1 – 12) трети клас: числителни бройни (до 100)</i>	<i>четвърти клас: числителни бройни, числителни редни и числителни разделителни</i>
22.	Предлози		<i>втори клас: предлози (време, място) трети клас: предлози за посока</i>	
23.	Видове изречения по цел на изказването	<i>първи клас: съобщително и въпросително трети клас: побудително и възклицателно.</i>	<i>втори клас: просто изречение – положително и отрицателно; повелително, възпросително</i>	<i>първи клас: съобщително и възпросително трети клас: възклицателно, побудително изречение</i>
24.	Видове изречения по състав	<i>четвърти клас: просто и сложно изречение</i>	<i>трети клас: просто изречение, словоред</i>	<i>четвърти клас: просто изречение</i>
25.	Части на изречението	<i>четвърти клас: подлог, сказуемо</i>		<i>четвърти клас: подлог, сказуемо</i>

При анализа не се включват различията в учебното съдържание по трите учебни предмета, които са свързани с разминаването на съответните езикови факти и явления – например изразяването на притежание в английския език, което не съществува като особеност на българския език, но пък има сходна на него граматическа категория в майчиния език, която обаче не е предвидена за изучаване в началния етап на СОУ. Особено видима е и разликата по отношение на глаголните времена: например изучаваните в началното училище минали времена в българския език са минало свършено и минало несвършено време, в английския език през периода 2. – 4. клас се изучава просто минало

време, а в ЗИП по майчин турски език – минало свършено и минало неопределено време.

Сравнителният анализ е насочен само към онези изучавани в началното училище граматически понятия, които са общи и за трите езика.

Сравнението показва, че единство във въвеждането на граматическите понятия и по трите езика има само по отношение на понятията „съществително име“, „прилагателно име“, „глагол“ и категорията „число на съществителните имена“. Във всички останали случаи има несъвпадения. Оптимално е и въвеждането на „бъдеще време“, тъй като то се изучава най-напред само на майчин и български език – в трети клас, а върху основата на осъзнаването му то се добавя и като знание за чуждия език в четвърти клас.

Както се вижда от таблицата, при голяма част от учебното съдържание граматическите знания по английски език се въвеждат изпреварващо спрямо същите знания, отнасящи се за българския език. Пример за това е понятието „членуване“, което се въвежда най-напред чрез уроците по английски във втори клас, а след това се изучава по български език. Подобен е случаят със сегашно време, което се въвежда като термин най-напред в чуждоезиковото обучение по английски език във втори клас, а след това е предмет на изучаване по български език и по майчин турски език в трети клас. Друг пример е и изучаването на сложните думи, което започва с наблюдение на това явление в майчиния език в трети клас, а в българския език се въвежда впоследствие в четвърти клас. Това несъвпадение се явява и при изучаването на местоименията – терминът се въвежда най-напред в чуждоезиковото обучение по английски език (втори клас), а едва след това – в трети клас, се появява и в учебното съдържание по български език и по майчин турски език. Същото се отнася и за числителното име и за наречието. Тези понятия също се въвеждат изпреварващо през чуждия език (още във втори клас), докато в българския език се въвеждат чак в четвърти клас.

Разбира се, не може да се очаква, че ще има пълен синхрон в учебното съдържание по тези три учебни дисциплини, но тъй като става въпрос за езиково обучение, нормално е да има последователност във въвеждането на понятията. Естествено е, че езиковите понятия следва да се усвоят първо на майчиния език, след което да се направи пренос върху българския език като втори за учениците и върху изучавания английски език като чужд. Ето защо се налага твърдението, че между трите учебни програми липсва оптимално съотношение във времето, през което се въвежда едно и също граматическо понятие. Това от своя страна води до липса на единство в цялостното езиково обучение на учениците от турс-

ки произход, които изучават едновременно своя майчин език, официалния български език и английския език като чужд. Това съществено възпрепятства формирането на отчетливи знания и умения за граматическия строй на езика. Ето защо не биха могли да се очакват добри резултати по отношение на тяхното общо езиково развитие.

Направеният сравнителен анализ между граматическите особености на трите езика и въвеждането им чрез учебното съдържание в съответните учебни дисциплини насочва към извода, че в началното училище липсва единство в езиковото обучение на учениците с доминиращ майчин турски език. От една страна, от учениците се очаква да усвоят книжовните норми на три езика, които са с изключително големи различия помежду си. От друга страна, учебното съдържание по английски език не е съобразено с учебното съдържание по български език, при което се получават сериозни разминавания в последователността при формиране на езиковите понятия. Тези несъответствия стават още по-съществени, когато билингвите по свой избор изучават и книжовния турски език. В този случай те са изправени пред големи препятствия, тъй като им се предлага да усвояват три езика с твърде различен граматически строй, при това – без да има взаимовръзка между учебното съдържание и методическата работа по трите учебни дисциплини. Всичко това се отразява върху качеството на езиковото обучение и не може да се очаква, че то ще бъде ефективно.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Танкова, Румяна*. Дидактически технологии за начално овладяване на българския език от ученици с доминиращ майчин ромски и турски език, Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“, 2014. ISBN 978-954-423-901-5

ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*Сборник с доклади на участниците в проекта
„Приобщаващо образование“*

Българска, първо издание

Съставител: доц. д.п.н. Румяна Танкова

Рецензенти: проф. д-р Галин Цоков, доц. д-р Елена Събева

Коректор: Гергана Иванова

Предпечатна подготовка: Георги Ташков

Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“

Пловдив, 2015

ISBN 978-954-423-994-7