

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

An ethnic and cultural situation and bases of multicultural education are in Moldova (on experience of the Dniester region) Nicolai Dimcenco	7
Empirical research of the aptitudes of the students for virtual converse in the College of Tourism Antonina Nedkova	11
Some current problems of pedagogical communication in university education Antonina Nedkova	15
The education of Bulgarian language in a joint class and in the context of intercultural education Penka Dimitrova	20
The place of the teacher in the system of pedagogy of Maria Montessori and the contemporary system of education Tinka Ivanova	26
Enhancing the quality of e-learning through evaluation by the students Angelina Kirkova, Nonka Mateva, Daniela Taneva, Diana Kireva	33
The education in middle age and renaissance religious schools in Bulgarian Violeta Atanasova	41
Rights and obligations of Bulgarian school teachers during the period 1878-1885 Violeta Atanasova	48
What is quality of education and qualitative education and does it take place in Bulgaria? or Qualitate of education and qualitative education under existing sociocultural circumstances in Bulgaria Valentina Milkova	56
Movable games in first grade as a method of complex impact in terms of group-adversarial learning organization Dechko Ignatov	62
Liability of teachers on the rights of the child in the context of pedagogical ethics Elena Petkova	67
The school consilium in the training of the future social pedagogues Elena Dicheva	72
Some challenges to mathematical education of students at university programme in economics Jechka Dimitrova	81
Methods for active learning in training of students from specialty “Social activities” Iskra Petkova	87

Some economic tasks in school mathematics course Krasimir Kolarov	94
Aspects of students' values formation in the context of globalization Lilya Lozanova	99
Mass media and education Lilia Lozanova	105
Need for teaching of economic knowledge Mariana Todorova	110
Self-assessment as a factor for socialization of children Mariana Todorova	114
Assessment pedagogical training and pedagogical activities of health professionals working in crèches of territory of Varna municipality Marinela Grudeva	120
Views avicena education Natalia I. Vitanova	130
The method of projects in process of training in students - future educators Nikolinka Atanasova	135
Education for sustainable development-concept and approaches Lyudmila Chakarova, Silvyia Mladenova, Delyana Hadjideleva, Radka Goranova	142
An inquiry into education in telecommunications department at NBU-bachelor and master degrees Tereza Stefanova, Georgi Petrov, Ivan Bogomilov, Antoni Slavinski	146
Motivation of sportsmen fencers Filip Shabanski	156
The role of sport in children' socialization Filip Shabanski	160
Fine design methodology Yana Vasileva	165

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Етнокултурната ситуация и основи на поли-културното образование в Молдова (по примера на Приднестровска област) Николай Дымченко	7
Емпирично изследване нагласите на студентите за виртуално общуване в Колеж по туризъм Антонина Недкова	11
Някои актуални проблеми на педагогическо общуване в университетското образование Антонина Недкова	15
Обучението по български език в слети класове в контекста на интеркултурното образование Пенка Димитрова	20
Учителят в педагогическата система на Мария Монтесори и в съвременната образователна ситуация Тинка Иванова	26
Повишаване на качеството на електронното обучение чрез оценяване от студентите Ангелина Киркова, Нонка Матева, Даниела Танева, Диана Кирева	33
Възпитанието в българското църковно училище през средновековието и килийното училище през възраждането Виолета Атанасова	41
Права и задължения на българските учители през периода 1878 – 1885 година Виолета Атанасова	48
Що е качество на образованието и качествено образование и има ли то почва у нас? или Качество на образованието и качествено образование в съвременните социокултурни условия в България Валентина Милкова	56
Подвижните игри в първи клас, като метод за комплексно въздействие, в условията на групово-съревнователна организация на обучение Дечко Игнатов	62
Отговорността на учителите за правата на детето в контекста на педагогическата етика Елена Петкова	67
Училищният консилиум в обучението на бъдещите социални педагози Елена Дичева	72

Предизвикателства пред обучението по математика на студенти от икономическа специалност Жечка Димитрова	81
Методи за “активно учене” при обучението на студенти от специалност “социални дейности” Искра Петкова	87
Икономически задачи в училищния курс по математика Красимир Коларов	94
Аспекти на ценностното формиране на учениците в условията на глобализация Лилия Лозанова	99
Медии и образование Лилия Лозанова	105
Потребност от преподаване на икономически знания Марияна Тодорова	110
Себеоценката като фактор за социализацията на децата Марияна Тодорова	114
Оценка на педагогическата подготовка и педагогическата дейност на здравните специалисти работещи в детските ясли на територията на Община Варна Маринела Грудева	120
Възгледите на авицена за образованието Наталия И. Витанова	130
Методът на проектите в процеса на обучение при студентите – бъдещи педагози Николинка Атанасова	135
Образование за устойчиво развитие – концепция и подходи Людмила Чакърлова, Силвия Младенова, Деляна Хаджиделева, Радка Горанова	142
Анкетното проучване за обучението в бакалавърските и магистърските програми на департамент телекомуникации на НБУ Тереза Стефанова, Георги Петров, Иван Богомилов, Антони Славински	146
Мотивация на спортистите - фехтувачи Филип Шабански	156
Ролята на спорта за социализацията на децата Филип Шабански	160
Изобразителна методика в дизайна Яна Василева	165



**ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ И ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В МОЛДОВЕ
(на опыте Приднестровского региона)**

Николай Дымченко

**AN ETHNIC AND CULTURAL SITUATION AND BASES OF MULTICULTURAL
EDUCATION ARE IN MOLDOVA
(on experience of the Dniester region)**

Nicolai Dimcenco

***ABSTRACT:** The article is sanctified to the ethnic and cultural environment of population of east Moldova. In the article multicultural education is investigated in the Dniester region. An author investigates influence of ethnic cultural organizations on education. The article is part of complex research of culture of region.*

***Key words:** culture, multicultural, cultural heritage, education, national society of culture.*

В современном мире развитие поликультурного образования обусловлено историческими и социокультурными предпосылками. Общеизвестно, что будущее каждого государства зависит от того, какими вырастут её дети, какое воспитание и образование они получат.

Проблемы образования и воспитания ребенка в полиэтнической среде актуальны сегодня во всем мире. В первую очередь это связано с ростом значимости этнической идентичности в условиях интернационализации социально-экономических и политических аспектов жизни.

Проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая этническая и образовательная ситуация на постсоветском пространстве.

Вопросам этнокультуры и поликультурного образования в Молдове и Приднестровье, посвящены труды Г. Аствацатурова, М.Губогло, О.Гукаленко, Н.Червенкова, С.Новакова, Е. Рацеевой, В. Степанова и других ученых [1,3,4,10].

Приднестровский регион Молдовы, является особым полиэтничным регионом. Поликультурность Приднестровья всегда отличалась от других регионов значительным своеобразием, поскольку эта территория издавна являлась зоной активных контактов многих

населяющих ее народов. В настоящее время 90% населения региона составляют молдаване, русские, украинцы. В регионе проживают представители и других национальностей: болгары, гагаузы, белорусы, евреи, армяне, немцы, поляки и др. [11].

Важное место в возрождении и популяризации национальной культуры и языка, народов которые проживают в регионе, занимает деятельность этнокультурных организаций.

Крупными национально-культурными объединениями Приднестровья являются: Союз украинцев, Союз молдаван и Союз русских общин Приднестровья. Всего в Приднестровье функционирует более 30 национально-культурных обществ (болгар, гагаузов, белорусов, армян и др.) [7].

Одним из первых был образован Союз украинцев Приднестровья (1991г.). Исследование показало, что главной целью создания союза украинцев Приднестровья стало соединение усилий всех украинцев края для возрождения и развития своей родной культуры, языка, национального просвещения, обычаев и традиций, изучение собственной истории и истории своей этнической родины [6].

Союз молдаван Приднестровья – как республиканское общественное движение был создан 27 января 1993 года, по инициативе молдавской интеллигенции проживающей в Приднестровье. Как показало исследование, главная цель Союза молдаван Приднестровья

– это мобилизация граждан во имя сплочения и развития молдавской культуры и языка, народной самобытности и обрядности.

По всему Приднестровью в 33 молдавских и 15 русско-молдавских школах 14 тыс. детей изучают молдавский язык на кириллической графике. В самой Молдове на рубеже 80-90-х годов молдавский язык был переведен с кириллицы на латинскую графику, став практически неотличимым от румынского, и получил статус единственного государственного языка.

Богатая на события история сложилась и у русского народа, проживающего в Приднестровье. Связи Приднестровья с русскими духовными традициями сформировались после присоединения края к России в начале 90-х годов XVIII столетия. В Приднестровье доминирует российское политическое, экономическое, культурно-образовательное влияние [9].

Первые русские общины в Приднестровье появились в середине 90-х гг. XX века. В 2001 году на учредительной конференции был образован Союз русских общин Приднестровья. Он объединил «Русскую общину российских соотечественников», русские общины «Отчизна» и «Отечество» г.Тирасполь, движение «Россияне» г.Слободзея, общину «Добрыня» г.Бендер, общину им. А. Суворова г. Рыбница.

Деятельность Союзов украинцев, молдаван и русских Приднестровья, стимулирует процесс формирования поликультурного пространства Приднестровья. В Приднестровье начался процесс объединения и других национально-культурных общин.

Союз гагаузов Приднестровья «Бирлик» («Единство») образовался 7 апреля 2010 года для обеспечения сохранения и развития гагаузской нации, гагаузского языка, его исторических ценностей, защиты законных интересов гагаузов, налаживания вузовского обучения. Союз гагаузов Приднестровья сотрудничает с гагаузскими диаспорами из Украины, Молдовы, Азербайджана, России и Турции. Всего в приднестровской гагаузской общине состоят более 1 тысячи 600 человек. Это только 10 процентов от общей численности представителей гагаузского народа, проживающих на территории Приднестровья.

Особое место в полиэтничном пространстве занимают болгарские общины. В Приднестровье находится одно из самых крупных болгарских поселений за пределами Болгарии

– село Парканы. Это единственное болгарское село в Приднестровье. В этом селе, расположенном между Тирасполем и Бендерами, живут 10,2 тыс. человек, из них до 80% – болгары.

В селе Парканы была создана болгарская община, основной целью деятельности которой является удовлетворение этнических культурных, духовных, образовательных, социальных, экономических и других потребностей, а также защита законных интересов членов общины. На учредительном собрании был принят устав общины, избрано правление, председателем которого стал действующий глава сельской администрации Петр Николаев [8].

Еще в советское время, в результате общих процессов урбанизации середины XX века и далее, в города Приднестровья и близлежащие села стали поселяться выходцы из болгарских сел территории бывшей Бессарабии, относящиеся сегодня к территории Молдовы и Украины. В результате в Приднестровье стали проживать около 20 тыс. болгар, половина из которых местного, парканского происхождения, остальные – в основном бессарабские болгары. Больше всего болгар, кроме Паркан, живет в Бендерах – около 4 тыс., Тирасполе – около 3 тыс., а также прилегающих к ним поселках и селах (Днестровск, Суклея, Кицканы и др.). Всего в Приднестровье в данный момент проживает около 16 тыс. этнических болгар.

В 1990 году в Тирасполе была образована городская общественная организация «Общество болгарской культуры «Свястно цвете». Возглавила общество доц. д-р Евгения Пейкова. В 2005 г. Приднестровский Государственный университет им. Т.Г. Шевченко предоставил помещение для создания «Болгарского клуба», в котором приднестровские болгары и их соотечественники из Болгарии могут организовывать и проводить свои мероприятия.

Культурно-исторический и защищающий права центр «Болгария» учрежден на конференции, проведенной 1 декабря 2005 г. в зале Приднестровского Государственного университета им. Т.Г. Шевченко. Его основные цели: возрождение и пропаганда болгарской письменности и культуры; информирование мировой общественности о проблемах приднестровских и бессарабских болгар; налаживание контактов с болгарскими государственными и негосудар-

ственными организациями; защита интересов и прав этнических болгар в Приднестровье и соседних странах; участие в международном обмене в учебных заведениях и негосударственных организациях; открытие филиалов и представительств за границей.

С 2008 г. при Институте языка и литературы Приднестровского госуниверситета образован Центр болгарской культуры. В сентябре 2011 года при Институте языка и литературы была создана секция болгаристики, а в институте был проведен набор студентов по специальности «Болгарский язык и литература». Следует отметить, что ректор Приднестровского университета им. Т.Г. Шевченко – Степан Иорданович Берил, является этническим болгаринцем. Сегодня болгарские национально-культурные общества действуют в гг. Тирасполь и Бендеры, Слободзейском и Рыбницком районах Приднестровья.

Важным событием в культурной жизни болгар Приднестровского края стало торжественное открытие в 2008 году в болгарском селе Парканы памятника Василию Левскому – революционеру, участнику освободительного движения, национальному герою Болгарии [5].

Такое этнокультурное разнообразие, конечно же, не могло не сказаться на образовательном процессе в регионе. В условиях полиэтничности региона особую актуальность приобретает изучение опыта поликультурного образования и использование его в образовательных учреждениях [1].

Центром поликультурного образования региона, является Приднестровский Государственный университет им. Т.Г. Шевченко. При поддержке полиэтничных национально-культурных общин и диаспор вообще, при Приднестровском Государственном университете действуют 7 национальных центров: русского языка и российской культуры, молдавской культуры, болгарской культуры, украинской культуры, французской культуры, английского языка и американской культуры, Русский центр Фонда «Русский мир».

Университет в сотрудничестве, как с местными, так и с зарубежными партнерами, использует разные формы взаимодействия: организует и проводит научные конференции и семинары, публикует сборники, проводит исследования в области истории, лингвистики, литературы и музыки, лингвистики, фольклора, археологии и этнографии. Проводятся исследования, связанные с проблемами русских,

молдаван, украинцев, болгар, гагаузов Приднестровья. Результаты этой научно-исследовательской работы, используются в поликультурном образовательном процессе университета.

Следует отметить, что образовательный процесс в регионе осуществляется на любом из трех официальных языков (молдавском, русском, украинском) от дошкольных учреждений до высших учебных заведений.

Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

Большинство населения края, независимо от национальной принадлежности, считает себя православными христианами (Русская Православная Церковь Московского Патриархата), что является фактором духовной консолидации этносов левобережных районов Днестра – Приднестровского региона.

Общепризнано, что полиэтничный состав населения, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают государству особую устойчивость и открытость.

Иоганн Готфрид Гердер выделял взаимодействие культур, как способ сохранения культурного многообразия и отмечал, что познание своей культуры, самих себя возможно через познание других культур [2].

Естественно, что поликультурное образование стремится ответить на вызовы общества, где происходит обогащение и развитие культурного многообразия этносов. Поэтому, поликультурный сегмент системы образования в Приднестровье – это цивилизованный ответ на потребности многонационального населения региона. Оценивая состояние поликультурного образования в Приднестровье, следует отметить, что оно является приоритетным в сфере образования [4].

Таким образом, опыт поликультурного образования в Приднестровском регионе является ярким примером этнической толерантности и фактором сохранения национальных культур.

Литература

1. Гайдаржи, Г.Х., Гукаленко, О.В. 2002. *Образовательное пространство Приднестровья как фактор интеграции славянских культур*. Славянский педагогический собор. Тирасполь, с. 3.
2. Гердер, И.Г. 1977. *Идеи к философии истории человечества*. Москва.
3. Грек, И., Червенков, Н. 2005. *По пути национальной духовности болгар Молдовы: Док. и материалы (конец 80-х-90-е гг. XX в.)*. Научное о-во болгаристов РМ, Таракийский гос. ун-т; Кишинев, с.17.
4. Гукаленко, О.В., Лабунский, В.В. 2003. *Особенности моделирования поликультурного образовательного пространства*. Воспитание в культурно-образовательном пространстве: реалии и перспективы: материалы межд. научно-практической конференции. Тирасполь.
5. Дымченко Н. 2012. *Культура и литература болгар в истории Приднестровья*. Несебр.
6. Дымченко, Н. 2003. *Национальные украинские общества в Приднестровье: традиции и опыт культурно-просветительной деятельности*. Південний архів. Вып.13. Херсон, с. 152.
7. Дымченко, Н.В., Кожухаров, Р.Р., Распопова, С.Л. 2010. *Культурное пространство Приднестровья: истоки, реалии, тенденции*. Тирасполь, с. 224.
8. Пейкова, Е.И. 2009. *История болгарской диаспоры Приднестровья*. Культурологический альманах «Приднестровское наследие». вып. №2. Тирасполь.
9. Протоиерей Дионисий Абрамов. 2002. *Русские общины Приднестровья: проблемы и перспективы развития*. Славянская педагогическая культура. Вып.1. Тирасполь, с.21.
10. Степанов, В. П. 2010. *Грани идентичности*. Тирасполь, с.11-18.
11. *Феномен Приднестровья*. 2003. Тирасполь, с.18-19.

Дымченко Николай Викторович,

Ph.D., профессор,

Директор Центра исследования культурно-исторического и духовного наследия Приднестровья, профессор кафедры социально-коммуникационных дисциплин Тираспольского межрегионального университета

Почтовый адрес: MD-3300, Республика Молдова, г.Тирасполь, Ул. Краснодонская 72 к.77

E-mail: Dimko70@rambler.ru



ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ НАГЛАСИТЕ НА СТУДЕНТИТЕ ЗА ВИРТУАЛНО ОБЩУВАНЕ В КОЛЕЖ ПО ТУРИЗЪМ

Антонина Недкова

EMPIRICAL RESEARCH OF THE APTITUDES OF THE STUDENTS FOR VIRTUAL CONVERSE IN THE COLLEGE OF TOURISM

Antonina Nedkova

ABSTRACT: *The article presents the conducted empirical research of the aptitudes of the students for virtual converse in the College of Tourism. The attached inquiry with questions and answers provides rich and varied information about the preferred software means used by the students for virtual converse and their role in the contemporary pedagogic practice. The empirical research analysis ends with summaries and conclusions drawn.*

Key words: aptitudes, virtual converse, communication, software means, virtual education

Въведение

Използването на информационно-комуникативните средства за съвременни комуникации обуславя масовото приложение на виртуалното общуване във всички сфери в обществения живот, включително и в сферата на образованието [2]. Виртуалното общуване в образованието е индиректно информационно взаимодействие между основните негови субекти - преподаватели и учащи се, осъществявано чрез глобалната мрежа или чрез средствата за мобилна комуникация. Характерът и съдържанието му зависят от конкретните цели на комуникацията - обучение, консултация по определен проблем, обмен на мнения, оказване на помощ и др. [4]. Под виртуално общуване следва да се разбира „такъв способ за комуникация, при който контакта между хората е опосредстван чрез компютъра, включен в глобалната или локална мрежа, а всички взаимодействия се осъществяват в пространството на виртуалната реалност [3].” Според В. Джамбазов ”при общуването си във виртуалното пространство хората са свързани чрез интернет мрежата, но в действителност те са и фактически разделени от нея. Налице е вакуум в общуването - невъзможност да се види „на живо” събеседника, да се долови настроението му, да се стисне ръката му, което води до ограниченост на възприятията” [1]. Компютърните устройства, които са свързващото звено в комуникацията

се оказват линия на разделението – „скриват” общуващите и те остават напълно непознати. Авторът подчертава, че при виртуалното общуване чрез невербални знаци, комуникиращите от една страна обменят част от получената информация, а от друга страна взаимно си влияят”. За разлика от непосредственото общуване, при което съществуват няколко нива на комуникация, то в общуването чрез интернет тези нива се редуцират и поражда психологическо усещане за анонимност и дори отдалеченост, допълва авторът [1]. В. Джамбазов сравнява общуването в мрежовото пространство на границата между реалността и въображението. Според авторът, при него има един постоянен процес на пренасяне на образите от въображението в мрежата и обратно - на изживяване на реалностите в нея като част от собственото въображение на участниците в него.

Виртуалното общуване е „комуникативно взаимодействие между субектите, осъществено посредством компютъра, при което се създава особен модел на реалността с ефективното присъствие на човека в нея, с въображаеми и реални обекти [5]”. Виртуалното общуване в учебния процес може да се определи и като „опосредованост на общуването на учащите се” от преподавателя, като „взаимодействие с компетентен събеседник”, с помощта на информационно-комуникативните технологии. Този специфичен комуникативен процес отразява спецификата на отношенията

между виртуалните събеседници, очертава многообразието и неповторимата индивидуалност на участващите в обучаващата комуникация личности - учащи се и обучаващи [5]. Виртуалното общуване включва още „комуникацията, взаимодействието, интеракцията” между субектите (учащи се и обучаващи), осъществявано посредством съвременните компютърни технологии и информационни системи. Важна специфична особеност на интерактивния процес в обучението е ефективното присъствие на преподавателя, който общува както с виртуални, така и с реални комуникативни субекти [6]. Според М. Тенева, виртуалното общуване „може да се използва успешно в образованието” и контактът с преподавателите посредством каква да е форма в Интернет пространството ще повлияе положително както на социалния контакт между участващите субекти, така и на качеството на съвместната им образователна дейност” [4].

Изложение

Целта на емпиричното изследване е да се разкрие същността на електронно-дистанционното обучение и равнището на виртуалното общуване между преподаватели и студенти в Колежа по туризъм.

Изследователските **задачи** са:

1. Да се характеризират категориите електронно-дистанционно обучение и виртуално общуване.

2. Да се разработи и приложи изследователски инструментариум относно виртуалното общуване в Колежа по туризъм.

3. Да се изработят анкети за изследване на виртуалното общуване и неговата роля в колежанското образование по туризъм.

4. Да се анализират получените резултати и да се направи обобщение, да се формират изводи и заключение.

Хипотеза на изследването: Предполагаме, че разкриването на противоречивите параметри на виртуалното общуване в колежите по туризъм ще окаже позитивно въздействие върху преподавателите и студентите в процеса на тяхната съвместна дейност, с което ще се повиши качеството на обучение при съчетаване на дистанционната форма с традиционните организационно-педагогически форми.

Обект на изследването са студентите от Колеж по туризъм гр. Бургас през учебната 2012/2013 година по учебната дисциплина:

„Технологично обзавеждане на хотела и ресторанта”.

Изследваните лица са групирани в студентски групи и учебни потоци.

Предмет на изследването е виртуалната учебна среда на студентите като интерактивен инструмент за формиране на дигитални умения и комуникативни компетентности.

Изследователските методи са подбрани с оглед на поставените цели, задачи и хипотеза. Тези методи включват:

- Проучване на учебната документация на колежанското образование: учебни планове, програма по учебната дисциплина, тематични разработки по проблема, хорариум, учебни форми и методи, дидактически инструментариум и др.

- Беседи със студентите относно техните интереси по въпросната проблематика.

- Изработване на анкетни карти-тип интервю.

- Търсене на привлекателни форми за стимулиране на виртуалното общуване.

- Наблюдение-педагогическо и проучване на учебната работа на студенти и преподаватели в Колежа по туризъм и в други колежи и ВУ.

- Дидактически експеримент.

- Наблюдение в хода на дидактическия експеримент.

- Анализ на резултатите от проведената анкета.

Изследователски методи- теоретичен анализ и синтез на теоретичното проучване на проблема и формиране на авторска концепция: анализиране на педагогическа, методическа и психологическа литература по изследвания проблем, с оглед очертаване на изследователските изводи.

Изследователски инструментариум

Анкетен метод

Емпиричното изследване се състои в провеждане на анкета със студенти от Колежа по туризъм град Бургас. Получените данни от проведената Анкета представя следната фактическа информация.

На въпроса: В каква степен е сигурно, че виртуалното общуване съдейства за това Вие

да имате интересен и разнообразен живот: 27,3% от анкетираните дават средна оценка за виртуалното общуване, което съдейства да имат интересен и разнообразен живот, от които 18,2% са от женски пол, докато 9,1% са от мъжки пол. 30,7% считат, че виртуалното общуване съдейства да си в крак с времето. Също висок-32% от анкетираните считат, че виртуалното общуване развива интелекта и личностните им качества.

29,4% от анкетираните оценяват средно виртуалното общуване като интересна среда. 30,7% дават средна оценка за виртуалното общуване подпомагащо да се чувстваш можещ и знаещ, като 20,4% са анкетираните от женски пол. 32% от анкетираните дават висока оценка за виртуалното общуване като форма за забавление, а 27, 3% дават висока оценка на виртуалното общуване, осигуряващо добро бъдеще.

На въпроса: В каква степен всеки от изброените фактори е важен за виртуалното общуване?

30% от анкетираните дават висока оценка на парите, които трябва да се отделят, както и за наличието на собствен компютър, GSM и пейджър. 25,3% оценяват средно времето, което трябва да отделят за виртуално общуване. Същият % от анкетираните оценяват много високо необходимостта от знания по информационни технологии, необходими за виртуално общуване.

На въпроса: Използвали ли сте някое от избраните средства за електронна комуникация?

22,6% от анкетираните декларират, че използват често електронната поща, а 30% използват много често Чат, както и GSM и електронни дискуссионни групи.

На въпроса: Кои от изброените средства за електронна комуникация могат да се използват в образованието?

26% от анкетираните считат, че електронната поща може да се използва за виртуално общуване в образованието. Аналогични са отговорите на анкетираните за използване на GSM. 27,3% са на мнение, че електронните дискуссионни групи много рядко може да се използват в образованието, като 18,2% от анкетираните са отново от женски пол.

На въпроса: Възнамерявате ли да използвате средствата за виртуална комуникация? 54% от анкетираните са дали отговор „Да”, като 36% са от женски пол и 18% от мъжки пол.

На въпроса: Сред хората, с които общувате във виртуалната среда, има ли Ваши преподаватели? 40% от анкетираните са дали отговор „Да”, а 60%- „Не”, като 40% от които са от женски пол. 56% от анкетираните студенти предпочитат да предадат самостоятелната си работа лично, като 37,3% дали аналогичен отговор са от женски пол. 45% от анкетираните декларират предпочитанието си да предадат самостоятелната си работа по e-mail. Сравнително висок 36% са изразили предпочитанието да потърсят лично преподавателя си по личен проблем, като 24% от анкетираните дали същия отговор са отново от женски пол.

Резултатите от проведената анкета ни даде основание да направим следните обобщения и изводи.

30% от анкетираните студенти определят виртуалното общуване като средство за развиване на интелекта и личностните качества, възможност за получаване и обмен на информация, като форма за забавление, както и форма осигуряваща развитие в бъдеще. Сравнително същият е %-тът на анкетираните студенти изразяващи необходимостта от парични средства и време за виртуално общуване, както и необходимостта от знания и дигитални умения за работа със съвременни информационни средства и комуникативни технологии. 30% от анкетираните студенти декларират използването на Чат, 22,6% използват електронната поща, както GSM и електронни дискуссионни групи за виртуално общуване. Също висок е %-тът на анкетираните, които считат, че електронната поща може да се използва в образованието, докато 27,3% изразяват мнение за по-рядко използване на дискуссионните групи в образованието. Въпреки относително оптимистичните отговори, 40% от студентите дават положителен отговор за използване на виртуалното общуване с преподавателя, докато 60% дават отговор „Не”. 56% от анкетираните студенти предпочитат да предадат самостоятелната си работа лично на преподавателя, докато 45% предпочитат да бъде изпратена по e-mail. Относно личен проблем, 36% от студентите са изразили да потърсят преподавателя си лично, като по-голям е %-тът дали същия положителен отговор е от женски пол.

Заклучение

Резултатите от изследванията на нагласите на студентите към виртуалното общуване, показват, че те са достатъчно позитивни. Преобладаващата част от изследваните отчитат достойнствата на виртуалните комуникации и възнамеряват да ги използват и в бъдеще. Те считат, че виртуалното общуване може успешно да се използва в образованието и че влиянието му върху дейността и отношенията на преподаватели и студенти е изключително положително. Въпреки, че преобладаващата част от изследваните заявяват желанието си да участват в подобни комуникации, може да се обобщи, че този вид общуване все още не е особено популярно и широко разпространено у нас [4].

Литература

1. Джамбазов, В. 2012, Общуването на границата на въображението, www.journal-informo.eu
2. Недкова, А. 2013, „Развитие на комуникативни умения и компетентности за виртуално общуване”. Б., *Годишник на Университет „Проф. д-р Асен Златаров”*, том XLII , кн.2 , с.218-222
3. Недкова, А. 2012, Образованието в условията на информационното общество. *Международна научна конференция” Образование, наука, икономика и технологии”*. Б., ФОН, 4-5.09. 2012, кн. 2 том 8 с.18-24
4. Тенева, М. 2003, Нагласите на студентите към виртуалното общуване в образованието, *Годишник на ТУ-София*, ISSN 1311-9354.
5. Вячеславовна, Е. 2009 К. Виртуальное общение как вид социальной коммуникации современной молодежи: последствие использования, <http://sibac.info/index.php/>
6. Сорокина, С.А., С. А. Домрачева, 2013, Роль интернет технологий во взаимодействии преподавателей и студентов, www.scinform.ru/

гл. ас. д-р инж. Антонина Недкова
Университет „Проф д-р Асен Златаров”, гр. Бургас
Колеж по туризъм
antonina.nedkova@abv.bg



НЯКОИ АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ОБЩУВАНЕ В УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Антонина Недкова

SOME CURRENT PROBLEMS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN UNIVERSITY EDUCATION

Antonina Nedkova

ABSTRACT: *The article is dedicated to the pedagogic converse realized through the modern informational-communicative technologies. Presented are the main functions of the tutor for pedagogic converse, as well as his role in the training-educational process. Reviewed are some of the negative aspects of the pedagogic converse in the field of education, the undesired consequences thereof, and the ways of their efficient overcoming are indicated. A characteristic is given for the most often used software means for the realization of virtual pedagogic converse and social communications.*

Key words: pedagogic converse, informational-communicative technologies, software means, virtual converse

Въведение

Съвременният глобализиращ се свят разполага с мощни информационно комуникативни технологии. Тяхната иновационна роля прониква във всички, човешки дейности, динамично ги обогатява и развива. В сферата на образованието информационно интерактивните технологии предоставят нови и разнообразни педагогически възможности за преход от традиционно едностранчивите форми и методи на обучение към интерактивност и иновации. Стимулирайки целенасочено познавателната активност на обучаваните, преподавателят постига по-висока ефективност и творческо усвояване на теоретичното познание, развитие на професионални умения и иновации. Приложението на информационно-комуникативните технологии открива широки перспективи и реални възможности за нов вид взаимодействие и комуникация, способства за развитие на педагогически насоченото и виртуално общуване, „отвъд учебните програми”. Важно значение за развитието на професионални компетенции у обучаваните студенти има педагогически целенасоченото използване на информационно-комуникативните технологии в процеса на учене и обучение, за оптимизиране на общуването в учебния процес чрез раз-

нообразни форми и методи на педагогическо взаимодействие.

Изложение

Педагогическото общуване е специфичен вид социално общуване. То е основен механизъм за организиране и осъществяване на учебно-възпитателния процес в колежите и Висшите Училища. Педагогическото общуване е основно средство за реализиране на актуални и значими цели в обучението и възпитанието. То играе водеща роля в съвременната педагогическа теория и образователните практики. Предполага взаимна размяна на информация за състояния и действия, за интенции (намерения) и мотиви. В педагогическия процес учащите се не само усвояват знания, умения и навици, а изграждат и самостоятелно оценъчно отношение към предоставената информация, както и към самите преподаватели, които я използват. В резултат на това взаимно влияние, преподавателят непрекъснато получава обратна информация за ефективността на информационното и личностно въздействие. Именно на тази основа, той има възможност да внесе своевременно необходими корекции в образователната стратегия и професионална подготовка на обучаваните. Педагогическото общуване е многоизмерен, полифункционален процес. Не

случайно то се счита за основен, водещ механизъм при реализиране професията на преподавателя-педагог именно като „комуникативна“, социономическа професия. Педагогическото общуване е специфичен вид творческа дейност на преподавателя, то е вид негово личностно творчество, то е „сърцевината“ на учебно-възпитателната дейност и в университетското образование. Известният руски изследовател А.А.Леонтиев [1] определя педагогическото общуване като „професионално общуване на преподавателя с учащите се по време на учебни занятия или извън тях“. То е насочено към създаване на благоприятен психически климат в учебната група. Общуването в педагогическия процес не е само обмен на информация, на мисли и чувства. По своята същност то е дълбоко социален процес, чиито комуникативна, интерактивна и перцептивна страна се намират в органическо единство. Преподавателят организира и управлява обмена на знанията и идеите между общуващите, обмена на действията, междуличностното познание, регулира собственото си поведение и самопрезентация. Оптималното педагогическо общуване отбелязва А. А. Леонтиев е такова общуване на преподавателя с учащите се в процеса на обучението, което създава най-добри условия за развитие на мотивацията на учащите се и творческия характер на учебната дейност, за правилно формиране личността на учащите се, осигурява благоприятен емоционален климат на обучение без негативни бариери на самоцелна доминантност, на високомерие и недоверие. Осигурява се компетентно управление на социално-психическите процеси и позволява максимално да се използват в учебния процес личностните качества на преподавателя. Руските педагози В. А. Кан Калик и Г. А. Ковальов [4] разглеждат педагогическото общуване като „система от методи и похвати, които осигуряват реализация на целите и задачите на учебно-възпитателната дейност; организират и направляват социално-психическото взаимодействие между педагога и учащите се“. Според авторите най-същественото в това взаимодействие е „обмен на информация, междуличностно познание и сътрудничество, организация и регулация на взаимоотношенията с помощта на различни комуникативни средства, както и обективна самопрезентация на педагога, който организира и управлява този процес. Други автори (А. А. Леонтиев, В. А. Кан Калик, Г. А. Кова-

льов и др.) под педагогическо общуване разбират само взаимодействието между педагога и учащите се. „Главен момент на педагогическия процес е личностното общуване на учащите се с педагога и организираното от него общуване между учащите се посредством изучавания учебен предмет“. Оптималното педагогическо общуване в процеса на обучението осигурява не само благоприятен климат и атмосфера за изграждане на нов тип взаимоотношения между педагога и учащите се, а и създава най-добри условия за ефективно дидактическо взаимодействие, за духовно-практическо опознаване на заобикалящия ни свят. В процеса на непосредственото общуване на учащите се с педагога и на организираното от него общуване между самите учащи се при изучаване на учебното съдържание, протичат динамични процеси самопознание и взаимно опознаване, на саморазвитие на личностите в учебната група. Характерът на педагогическото общуване до голяма степен зависи от характера на самата учебна дейност, от учебното съдържание и целите, които се преследват с неговото усвояване. Д. Ф. Миронов [3] разглежда педагогическото взаимодействие „като система от взаимно въздействие на субектите, включване в съвместни образователни дейности за постигане на поставените учебни цели и образователни задачи“. Според нас педагогическото общуване може да се определи като начин за организация и регулация на дейността, на взаимодействието и поведението на субектите на учебно-възпитателния процес в съответствие с преследваните цели, с решаване на конкретните образователни задачи. То е преднамерена, съзнателно проектирана и осъществявана дейност, взаимодействие и процес, чрез който се реализират обучението и възпитанието, предаването и овладяването на педагогически адаптиран социален опит, на определени отношения и поведение, формиране на личността на учащите се в съответствие със зададените социокултурни модели в обществото. Педагогическото общуване е многопланов процес на организация, протичане и развиване на ползотворни комуникации, взаимно разбиране и взаимодействие между педагози и учащи, определено от целите и съдържанието на съвместната им учебна дейност. Педагогическото общуване е оптимално, ако то осигурява активно въздействие на преподавателя към студентите и обратно, когато създава условия за творчес-

ко развитие на позитивни личностни качества, когато осигурява емоционално-креативна среда за обучение, когато се осъществява ефективно управление на социалните и познавателни дейности, когато конструктивно се използват специфичните индивидуално-личностни качества на преподавателя и на обучаваните в неделимо единство.

В публикация на Д. Ф. Миронов [2] са дефинирани няколко основни функции на педагогическото общуване: презентационна; мотивационна; регулираща; целеполагаща; управляваща.

Презентационната функция предполага изложение на новото учебно съдържание в такъв вариант и в такава степен, която най-много съответства на спецификата на учебната аудитория. При неуспех в презентационната функция на педагогическо общуване се затруднява обратната връзка на преподавателя, губи се възможност за оперативно представяне на учебното съдържание с оглед специфичните особености на аудиторията. Възниква необходимост от допълнителни усилия за разработване на учебно-методически и дидактически материали, адаптирани в няколко варианта, подпомагащи усвояването на учебните курсове.

Мотивационната функция включва в себе си смислово творчество, създава у студентите вътрешна убежденост за необходимостта от изучаване на дадена учебна дисциплина, както и целесъобразно изучаване на учебни дисциплини, формиращи профила на професионалната им подготовка за бъдеща реализация и кариерно развитие. Успешното реализиране на мотивационната функция довежда до преодоляване на възникващи трудности в процеса на усвояване на новото учебно съдържание, формира по определението на руския „новатор“ Сергей Шаталов „радост в постиженията“. При недостатъчни мотивационни функции на педагогическо общуване е възможно да се прояви у студентите формален подход към изучаваната дисциплина или негативно отношение към нея и разглеждането ѝ като препятствие за успешно финализиране на обучението.

Регулативната функция нормализира моралния и психическия климат в студентската група, осигурява положително отношение към учебното познание, ограничава възникване на излишно емоционално напрежение, създава подходяща атмосфера за групов и екипна работа. При недостатъци в регулира-

щите функции на педагогическо общуване, обективната сложност на изучаваните дисциплини поражда излишно емоционално напрежение у студентите, играе деструктивна роля. А. А. Леонтиев отбелязва, че в хода на педагогическото общуване емоционалното напрежение може да премине във фрустрация и отказ от по-нататъшни усилия в обучението по изучаваните учебни дисциплини.

Реализирането на целеполагаща и управляваща функция улеснява управляването на учебната дейност чрез своевременно поставяне на общи и частни цели, както и своевременно управленски въздействия за стимулиране и корекции, обезпечаващи ефективно обучение, с високо качество на постигнатите резултати. Възникващи недостатъци на целеполагащата функция за педагогическо общуване води до невъзможност за поставяне на оперативни оценки за работата на отделни студенти и своевременно неформално поощрение или корективно въздействие, което понижава както мотивацията към изучаваната дисциплина така и ефективността на учебния процес. В съвременните учебни практики в университетите често се наблюдава ограничаване на традиционните възможности за педагогическо общуване чрез аудиторните форми за провеждане на учебни занятия по добре известни причини. Една от тях според Д. Ф. Миронов е тенденцията към намаляване хорариума на аудиторните занятия за сметка на часовете за самостоятелна работа и практическа подготовка. Тази тенденция намира отражение в актуализираните учебни планове и програми в съответствие с европейски образователни изисквания и стандарти. Друг съществен фактор, намаляващ възможностите за педагогическо общуване е привличане на специалисти от практиката с висока квалификация и професионална компетентност. За съжаление в повечето случаи те нямат необходимата педагогическа квалификация и подготовка. Тези преподаватели се стремят към преподаване на прагматични знания, без системност и научна аргументираност. Такива подходи стесняват и без това ограничените учебни програми за сметка на системната теоретична подготовка по изучаваните университетски дисциплини. Дефицити и сниженото качество на педагогическо общуване в условията на Висшето образование води до недостатъчно развитие на професионалните и комуникативни умения на обучаваните, до значително понижаване ефективността на

образователния процес и непоправими нарушения в професионалното им и кариерно развитие. Прилагането на съвременни информационно-комуникативни технологии в университетското обучение допринася за оптимизиране професионалната подготовка на бъдещите специалисти (бакалаври и магистри) и касае разнообразяване и адаптиране на дидактически методи и образователни технологии, заложен в академичните учебни планове и програми и осъществяване от опитни преподаватели. Професионалното използване на новите интерактивни технологии от страна на преподавателя, подобрява реализирането на целите на педагогическото общуване. Свързва се и с факта, че по-голямата част от студентите не само добре владеят уменията на „мрежовото общуване“ (виртуално), но за много от тях то е предпочитано пред традиционното. Отчитайки предимствата на мрежовото педагогическо общуване се откриват перспективни възможности за неговото по-широко разпространение, както в процеса на обучение, така и в самостоятелната учебна работа на учащите. „Мрежовото педагогическо общуване“, неговата „виртуализация“ би могло да се реализира чрез разнообразни и специфични „форми и методи“, като: учебен форум, телеконференция (електронен диалог), груповата работа, електронна поща.

Учебният форум е съвкупност от дидактически средства и селекция на важни съобщения в мрежата, позволяващи студентите-посетители на определени сайтове да разменят в глобална или локална мрежа, вести от съвместно информиране и обсъждане на учебно-професионални теми, включени в състава на форума. Функционалните възможности на форума позволяват публикуване на документи, провеждане на гласуване, задаване на въпроси и получаване на отговори на участниците във форума. Необходимо е преподавателят и избрани участници във форума - модератори да получат по-широки права и отговорности в сравнение с другите участници: да следят за спазване на определени правила в контекста на избраната учебно-професионална тема, да се прави периодично коментар и обобщения на форума. Основно преимущество в общуването във форума е незадължителната синхронизация по време на участниците. В педагогическата практика учебният форум може да се използва за извън аудиторно провеждане на семинарни занятия, не в реално време. В този случай е възможно

публикуване на доклади по различни теми и обсъждането им, поставяне на оценки както за докладите, така и за активност при обсъждане на докладите на другите участници. Във форума може да се проведе и педагогически контрол на знанията на участниците. Преподавателят участва не само като модератор и администратор, но и като редови участник във форума, благодарение на което се постига интензификация на педагогическото общуване във виртуалната мрежа. Учебният форум може да се използва и за организация на интерактивни ролеви игри, а така също и при обсъждане на проблемна практическа ситуация.

Телеконференцията (или електронен диалог) представлява синхронизиран във времето сеанс на общуване на териториално отдалечени един от друг участници с използване на подходящи информационни източници и виртуално общуване чрез компютърни мрежи. Би могло да се използват няколко канала за предаване на данни: видеоканал, аудиоканал, текстов канал, при което може да се работи както синхронно, така и независимо един от друг. Освен стандартните канали като база на комуникация, се използват апаратно-програмни средства, осигуряващи следните функции: пренасяне на файлове: по време на телеконференцията, участниците могат да пренасят един на друг данни, имащи отношение към тематиката във вид на файлове с различни формати; груповата работа по даден документ: технологията на работата на двама или повече участника на срещата съвместно да работят над един и същи документ например редактиране на текст; учебна (рисувателна) дъска, доколкото режимът на работа допуска едновременно интерактивна работа с графически данни. Много действия на участниците може да се схематизират чрез „рисуване“, фотографии, диаграми и др. Телеконференцията дава възможност за интензификация на педагогическото общуване в регламентиран във времето комуникации. Тази учебна форма има много сходства с учебния форум и предполага интензивно взаимодействие на участниците, недопускащо временни задръжки (за разлика от форума). Пример за такава дидактическа форма е деловата игра, в която преподавателят е посредник, организатор и арбитър. Участниците изпълняват определени роли в проблемни виртуални ситуации. Едно от преимуществата на телеконференцията е възможността да се комуникара

при „пространствена отдалеченост“ на участниците, но в реално учебно време. За целта е необходима предварителна подготовка, инструктиране, проучване на достатъчно голям обем учебно-методическа и дидактическа литература и документация, своевременно запознаване на участниците с нея. При подготовката за телеконференцията, като правило се използват и други информационно-комуникативни технологии (електронна поща или форум).

Електронната поща се използва отдавна в педагогическата практика. Тази технология позволява изпращане на съобщения, адресирани както до отделни лица, така и до групи лица с присъединени към тях файлове с данни. Преписката може да се съхранява в архив. При наличие на механизми за удостоверяване на времето и електронните подписи, електронните писма придобиват свойства на документ, имащ юридическа стойност. В аспекта на педагогическото общуване електронната поща предоставя достатъчно широки възможности, особено когато съобщението трябва да бъде персонализирано. Електронната поща е много удобна за организацията на работата на преподавателя в режима на супервайзер или тютор.

Групова учебна работа. В процеса на обучение по схемата на съвместната работа над документи може да се използват различни способности. Например: може да бъде предложен доклад от студент в учебната група, а останалите студенти внасят своите допълнения, поправки, корекции. Преподавателят анализира както доклада на студента, така и поправките на останалите студенти, поставя съответстващи персонални оценки. Крайната версия на документа на всяка учебна група, постъпва в методическия фонд на групата и

може да се използва за подготовка и контрол по изучаваната учебна дисциплина.

Заклучение

Реализирането на иновационни образователни дейности във висшето образование посредством съвременни информационно-комуникационни технологии не само разширява възможностите за педагогическото общуване на преподавателя в колежите и ВУ, но му придава нови качествени особености. Разнообразието на интерактивни форми и методи прави възможно активното участие на обучаваните, обогатява съдържателно и инструментално педагогическото общуване в сферата на висшето образование, прави го поактуално и иновационно в сравнение с традиционните технологии на обучение. Адекватното използване на мрежовите информационни и комуникационни технологии за педагогическо общуване повишава позитивния образователен ефект и качеството на академичното обучение.

Литература

1. Леонтьев, А. А. 1996. Педагогическое общение. М.; Нальчик: Эль-Фа
2. Миронов, Д.Ф. 2011., Изменение функций преподавателя в современный период // *Материалы науч.-методич. конф. Северо-Западного института управления.* 2 № 1. С. 31-41.
3. Миронов, Д.Ф. 2011., Интерактивные технологии обучения как средство преодоления дефицита педагогического общения // *Научная статья по специальности „Народное образование, Педагогика“*
4. Слостенин, В. А. 2004, Педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, С. 459.



ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В СЛЕТИ КЛАСОВЕ В КОНТЕКСТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Пенка Димитрова

THE EDUCATION OF BULGARIAN LANGUAGE IN A JOINT CLASS AND IN THE CONTEXT OF INTERCULTURAL EDUCATION

Penka Dimitrova

ABSTRACT: *In the present elaboration is given the interpretation to a live question for the Bulgarian school – the education in a joint class. The specific character of this sort of education require a new kind of organization of the study process, a specific arrangement of the subjects, a different approach to the organization of the self-dependent work. The work of the primary teacher in a joint class becomes more complicated from the fact that a high percentage of the students are bilingual. All that directs to the necessity to go deeper on the researches to the possible models of education with the purpose to form successfully the communication competences.*

Key words: joint class, bilinguals, education, communication competences

Настоящата разработка е посветена на един от най-слабо интерпретираните в учебната теория и практика проблеми – обучението в слети класове с преобладаващи ученици билингви.

Слетите класове са вид организация на учебно – възпитателния процес. Съществуването им е детерминирано от определени социални, социокултурни и политически фактори. Нормативната уредба на МОМН все още допуска тяхното съществуване и това се прави с оглед защитата на най – добрия интерес на детето там, където е невъзможно да се създаде по друг начин организация на обучението.

От края на 80-те години на ХХ век училищата със слети класове присъстват трайно в образователната система. По данни на МОМ в някои области над 60 % от селските училища обучават именно в такъв тип класове. Този вариант на обучение е спасителен и за живеещите в региона, и за самото училище, имайки пред вид безспорните му социални функции и това, че освен всичко друго, училището е и селищнообразуващ фактор.

Условията за обучение в слети класове са специфични – става дума за разновъзрастна група деца, които се обучават едновременно, но по различни учебни програми. В учебния процес в такива класове като правило преоб-

ладава самостоятелната работа. В повечето от учебниците по български език обаче отсъства апарат за управление на самостоятелната работа – липсва система за управление на самостоятелната познавателна дейност на детето, която би позволила осъзнато придобиване на знания.

Специфичен е и самият урок в слети класове като форма за осъществяване на дидактичния дейностен акт. Проф. Александър Маджаров въвежда термините „макроурок“ за урока, който провежда учителя, и „микроурок“ за учебно – възпитателната дейност на учениците от съответния клас. (Маджаров, Гълова, Гюлов, 1995) Според автора макроурокът е смесен тип урок. Именно в макроурока се реализират микроуроците – отделен урок за всеки отделен клас. За учениците от всеки клас урокът трябва да е със завършена дидактическа и методическа структура. Всичко това поставя началният учител в доста специфична ситуация, свързана както със самата организация на учебния процес, така и с разпределението на учебния материал. Далеч преди началото на учебната година училищното ръководство и самият начален учител трябва да намерят отговор на няколко въпроса: на какъв принцип да се формират класовете (тук решението зависи от конкретните условия), как да се планира цялостната

учебно-възпитателна работа (годишно разпределение на учителя за всеки учебен предмет, седмично разписание на учебните часове), като приоритетно значение има конкретното поурочно планиране, така че да се осигури оптимално съчетаване на фронтална и самостоятелна дейност.

Ето защо цел на настоящото изследване е да се разкрият резерви за оптимизиране на обучението по български език в ситуацията на слети класове.

Специфика при обучението на ученици – билингви. Работата на началния учител в слят клас се усложнява още повече и от факта, че голям процент от учениците в тези класове са билингви, и то от ромски или турски етнически произход. За съжаление до момента не е провеждано представително изследване в тази насока, но фактите от практиката са налице. В повече от 550 училища в страната ромчетата са над 50 % от учениците, сочи изследване на „Отворено общество”. Тази тенденция изпъква с особена сила в селските училища. Фактът, че повечето ромски училища са в селата, се съчетава с тенденцията повечето селски училища в България да функционират със слети класове. Със сигурност процентът им ще расте с увеличаване на децата от ромски произход в предучилищна възраст, което е доказана демографска тенденция. 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 български 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.

Невладееенето или слабото владеене на българския език е сериозно препятствие за последващата речева и познавателна дейност на малките ученици – роми. Нещо повече, наративните (повествователни) умения на майчин език (ромски или турски) при деца от начална училищна възраст не са напълно изградени в периода 6-10 години, те продължават да се развиват и усъвършенстват. Доказано е, че умението да се създава свързан текст на майчин език значително улеснява и процеса на създаване на текст на втори (трети) за детето език. В образователната ни система обаче все още се подценява мястото на обучението по майчин език за деца билингви.

Основна задача на учителя, обучаващ ученици билингви, е разширяване на лексикалния запас и развитието на речта. В повечето от случаите обаче учителят работи по интуиция, а и в самата методическа литература все още няма задоволително решение на въпроса за уменията, които трябва да се формират у учениците – роми чрез речево обучение. Малко внимание се обръща на уменията за ориентация в комуникативната ситуация, за планиране на собствените речеви изяви, за контрол и самоконтрол над речта. Самите умения следва да се овладяват на равнище текст, което би осигурило възприемане на речта като особен вид дейност и би поддържало висока познавателна мотивация.

Характеристики на курикулума в контекста на интеркултурното образование. Днес целта на обучението не може да бъде друга, освен да улеснява промяната и ученето, да развива нови интеграционни подходи, включващи елементи на интерактивност, интеркултурност, толерантност. Интеркултурното образование не се изразява само в изучаване на майчин език или обучение на деца - билингви или пък в изучаване на съответните им културни артефакти. То има много по-широки и по-важни задачи. По своята същност интеркултурното образование е резултат, ефект от човешките отношения.

Основна задача в тази парадигма е учителите да помогнат на своите учениците да придобият социални умения, необходими им за ефективно взаимодействие с ученици от други расови, етнически, културни и езикови групи.

Курикулумът (основно учебен план и съдържание) в мултикултурните училища

трябва да има интеркултурни характеристики. Основната цел е да се поощряват учениците да работят с останалите ученици и хората от различна етническа общност, за да планират, изпълняват и оценяват проекти (в случая речеви). Става дума за проекти на разнообразни по възраст, подготовка и етнически състав ученици.

Социални позитиви на възрастово смесване. Значимостта на възрастово смесване в ситуация на обучение се определя в две посоки: по посока на формиране на групата като социален микроклимат и по отношение развитието на личността. (Събева, 2005)

На равнище на групата социалните позитиви засягат такива измерения като социално пространство, социален живот, социометрична картина на групата. Безспорен е фактът, че социалните интеракции в групата ускоряват процеса на социално учене.

Обучението в разновъзрастова група носи редица особености:

- Наличие на повече от един лидер в смесената група (обособяват се повече от една микрогрупи)
- Предлага социално пространство, идентично с обществото като цяло.
- Тя е катализатор на социални компетенции и опит.
- Построената по естествен начин групова структура създава подходящ психоклимат, който отхвърля застиналите йерархични подреждания, т.е. поставянето на определени лица в постоянна аутсайдерска позиция, което се наблюдава в хомогенните групи. (Събева, 2005)

Основен позитив според Е. Събева е в това, че се задава педагогическо взаимодействие, което удовлетворя преди всичко нуждите на отделното дете и стимулиращо индивидуалните му заложби. Освен това педагогическото взаимодействие в условията на смесената възрастова група тушира натрапчиво доминиращата роля на педагога като единствен ръководител на процеса и заменя обектната позиция със субектна. (Събева, 2005)

Кооперативното обучение се лансира през последните десетилетия като алтернатива на традиционното, тъй като е свързано с групиране по способности и конкуренция между учениците. Счита се, че то е особено подходящо за мултикултурните класове.

Според Slavin (Alder, 2005), под кооперативно обучение трябва да се разбира съвкупност от методи, при които учениците работят в хетерогенни групи (4-6 члена) и печелят признание, награди и понякога оценки на базата на оценяване на изпълнението на задачата от цялата група. Различните кооперативни методи се различават по процедурите, предназначението на резултата и структурата си. (Alder, 2005)

Един от диференциалните признаци на новата образователна парадигма в обучението по български език е интерактивността като основен подход при овладяване на българския език в училище. Понятието интеракция насочва към “социалното взаимодействие между членовете на социални групи в условията на комуникация с помощта на символи”. (Ангелова 2005, с. 55)

Интерактивният модел на обучение се свързва с работата по групи, по екипи. Социалните роли се изпълняват от учениците. Дейностите, които те извършват, имат общообразователна цел и това мотивира цялата група да работи съвместно. Комуникативните намерения на членовете от екипа са сходни, всеки има принос за крайния резултат. Степента на мотивация е висока, ангажираността на всеки е еднаква или различна, но приета от групата. Действието на всеки член на екипа предизвиква реакция у другите. Основни принципи са сътрудничеството и толерантността. В научната литература са описани различни варианти при конструиране на екипите:

I вариант: екипи с еднороден етнически състав;

II вариант: екипи с разнороден етнически състав;

III вариант: екипи от ученици с еднакво равнище на комуникативна компетентност;

IV вариант: екипи от ученици с различно равнище на комуникативна компетентност;

V вариант: екипи, сформирани на базата на комплексни критерии.

Технологични процедури. Изхождаме от постановката, че технологиите произтичат от парадигмата, целите, съдържанието и структурата на образователната система.

Според нас най-удачният вариант за успешно функциониране на слетите класове е екипната съвместна дейност като форма на колективна познавателна дейност и средство за установяване на комуникативни и инте-

рактивни връзки между учениците. Наблюденията сочат, че в практиката на урока в слети класове недостатъчно се използват възможностите за стимулиране развитието на речта в ситуация на съвместна дейност. Считаме, че създаването и прилагането на обучителни процедури и ситуации, стимулиращи речевата активност и речевото сътрудничество в условията на слят клас ще повлияе благоприятно върху речевите характеристики на обучаваните. Интерес представлява и ролята на екипната работа като източник на социална подкрепа, важна за ученици от различен от българския етнос.

Изследването бе проведено в с. Пъдарско, община Брезово, област Пловдив. Това е малко село (около 600 жители), в което около 50 % от жителите са роми, а 50 % се определят като българи. Между етническите групи не съществуват конфликти, отношенията им са на добросъседство, приятелство и взаимопомощ.

В училището функционират две слети паралелки: първи и трети и втори и четвърти клас. Седмичното разпределение на учебните предмети е изготвено от учителския колектив и е съобразено както със спецификата на конкретния контингент деца, така и с проблемите на учителите, всички от които не живеят в селото и пътуват до Пловдив.

За целта на настоящото изследване избрахме да работим с паралелката втори – четвърти клас. Първият етап бе свързан с изследване параметрите на билингвалния контекст, в който се ситуира експерименталният цикъл уроци. Основен инструмент на този етап е анкетният метод.

Класът се състои от 19 ученика, от които 10 във втори клас и 9 в четвърти клас. 15 от учениците са от ромски произход (8 от втори клас и 7 от четвърти клас) и само 4 ученика са от български етнически произход (по двама във втори и в четвърти клас). Седем ученика са повтаряли една или повече години съответния клас. При повечето от децата липсва интерес от страна на родителите към училищните им постижения, тъй като като голяма част от самите родители са неграмотни или малограмотни. Липсва интерес към четене на книги, много рядко в семейството се разказват истории, и то най-често свързани с преживявания от ежедневието. Вкъщи учениците билингви основно говорят на ромски или турски език. Ако трябва да обобщим, семейната езикова среда на учени-

ците роми не благоприятствува овладяването на български език и е предпоставка за наличието на обучителни трудности.

Преди да се коментират пътищата за преодоляване на обучителните трудности, трябва да се набележат речевите ситуации, в които учениците попадат (в училище и извън него) и за които са им необходими езикови знания, знания за речевата ситуация, речеви умения и пр., свързани с различните компоненти на комуникативната компетентност. М. Петрова очертава няколко групи затруднения:

- Затруднения в ситуации на устно общуване със съученици, учители, в магазин, на улицата.
- Затруднения в ситуации на слушане на радио, гледане на телевизия
- Затруднения при четене на текстове от читанката и от други учебници.
- Затруднения при създаване на писмени текстове.
- Затруднения при конструиране на разказ по преживяно и наблюдавано. (Петрова, 2003)

В проведеното от нас експериментално обучение групите в рамките на слетия клас бяха ситуирани на хетерогенен принцип, като включихме равнопоставено ученици от български и ромски етнически произход и от различен възрастов състав (осем и десетгодишни ученици). Така се формира толерантно отношение към „различните“ ученици, тъй като те се включват като равнопоставени членове на екипа, и се изгражда чувство за принадлежност към една общност, различна от етническата. Всяка група избира свой „говорител“, който се променя във всеки учебен час. Така се дава възможност на всеки ученик да изяви себе си като своеобразен ръководител, а това мотивира децата за поемане на отговорност.

Предлаганите от нас технологични процедури целят в ситуация на екипна съвместна дейност да се стимулира формирането и развитието на уменията за устен и писмен разказ. За целта бе проектирана и реализирана поредица от експериментални уроци за стимулиране на речева активност и речево сътрудничество в четирите вида речева дейност.

Имайки пред вид стартовия профил на учениците, а именно техния преобладаващо ромски произход с всички произтичащи от това последици, се насочихме към обучение-

то в и чрез преразказ като мощно средство за обогатяване и развитие на комуникативно – речевата компетентност на тези деца. Р. Танкова определя обучението по преразказване като обучение по изразяване на смисловата страна на текста-образец, предаването ѝ по нов начин съобразно с конкретната комуникативна ситуация. (Танкова, 2001) Текстът – образец при преразказа задава езикови и речеви модели от най – широк порядък, което е изключително важно за ученици – билингви.

Обучението започна със задачата „Представи се на своите съученици”. По този начин учениците се освобождават от натрупаното напрежение от предстоящата съвместна дейност, а паралелно с това се усвояват и прилагат образци на речево поведение.

Конструирани експериментални уроци се предшестваха от всекидневни няколко минути по надслов „Какво видях и преживях по пътя за училище”. Така, в условията на непринудено речево общуване, се работи върху обогатяване на речника и активизиране на речевата изява съобразно зададения контекст. Създадените устни текстове са необходима и полезна предпоставка за последващо писмено общуване .

Според нас най – ползотворен се оказва следния технологичен вариант:

1. Започва се със серия от уроци за преразказ по серия от картинки с въпроси, които изискват отговор с едно изречение. Използва се линейната схема на изречението, а не езиковия вариант с цел да се припомни синтактичната структура, разглеждана в I клас. Нагледността подпомогна учениците, особено билингвите, при осмисляне на основните структурни елементи в съдържанието на всеки един текст. Всяка група работи по съответна микротема и изготвя съответен постер.

2. Обучението продължава чрез серия от уроци за преразказ по предварително зададен план. Планът се определя като средство за постигане на свързаност и цялостност. Речевата изява е подпомогната от опори, съчетание от прилагателно и съществително, тъй като в създадените изречения прилагателни имена липсват.

3. Следващата стъпка е насочена към стилистическата и граматическа правилност на писмената реч чрез уроци за редактиране. Акцентирахме върху стилистичната редакция поради различното равнище в овладява-

не на правописните правила и норми. Двете групи в рамките на класа работеха паралелно, а предлаганите от тях варианти бяха коментирани колективно.

4. Завършващият урок регистрира напредък по параметрите структурно изграждане и информационна пълнота на текст, като се работи върху структурата на устния разказ по преживяно („Кой как празнува”). Двете групи изготвиха постери за най – важните ромски и български празници, които послужиха като основа за устно разказване.

Тези опорни ориентири, адаптирани и конкретизирани в практиката, биха могли да бъдат обогатени с допълнителни похвати и дейности. За всичко това като резултат е необходимо осигуряване на добро функциониране както в урочната, така и в извънурочната дейност на учениците.

Изводи

1. Слетите класове предоставят възможности за организация на съвместна екипна дейност на ученици с различна възраст и етнически произход, което влияе доказано благоприятно върху тяхното речево развитие.

2. Разказите на децата стават по – разгърнати (по критериите пълнота, свързаност и цялостност).

3. В групата възниква поредица от различни речеви дейности, които стимулират речевата активност на билингвите.

4. Децата се чувстват партньори в речево сътрудничество.

5. Създават се емоционални моменти, които се превръщат в повод за устно или писмено разказване между деца от различен етнос.

6. Работата в екип стимулира желанието за учене и положителната конкуренция.

7. Детето се научава да „ръководи”, но и да се вслушва в мнението на другите.

По своята същност слетите класове са вариант на т. нар. многовъзрастово обучение, характерно за САЩ и за други страни. При него липсва познатото разграничение между отделните класове, учебната програма е интегрирана и гъвкава. Обучението е центрирано около ученика и гарантира взаимопомощ, взаимен контрол и обмен на информация между децата, особено важни за обучавани в интеркултурна среда. Съвместната учебна дейност се оказва фактор с голямо значение за ефективен учебен процес, тъй

като помежду си учениците са отворени за обмен на информация, който се осъществява леко и непосредствено. Така екипната дейност се превръща в средство за компенсиране на дефиците и повишаване на възможности.

Макар че мястото им в педагогическата реалност е спорно и временно, слетите класове все още са факт, който не можем да отменим. Пламенно отричани или защитавани с възрожденска привързаност, те продължават да са един от големите компромиси в българското образование. Компромис, който носи в себе си и много възможности.

Литература

1. Ангелова, Т. 2005. *Методика на обучението по български език. Съвременни проблеми*. София, Сема РШ
2. Маджаров, А., С. Гълова, Н. Гюлов. 1995. *Проблеми на учебно – възпитателния процес в слети класове*. София, МОНТ

3. Събева, Е. 2005. *Социалновъзпитателни приоритети на смесената възрастова група*. Пловдив, Университетско издателство „Паисий Хилендарски”

4. Танкова, Р. 2001. *Методика на началното обучение по български език и литература*. Пловдив, Сема 2001

5. Alder, N. 2000. *Teaching Diverse Students. Multicultural Perspectives, Vol. 2, Issue 2*

Пенка Петрова Димитрова
Главен асистент, доктор
ПУ „Паисий Хилендарски”, гр. Пловдив
Катедра „Начална училищна педагогика”
Бул. „България” № 236, гр. Пловдив
e-mail: peni.dim.bg@abv.bg



УЧИТЕЛЯТ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА СИСТЕМА НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ И В СЪВРЕМЕННАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИТУАЦИЯ

Тинка Иванова

THE PLACE OF THE TEACHER IN THE SYSTEM OF PEDAGOGY OF MARIA MONTESSORI AND THE CONTEMPORARY SYSTEM OF EDUCATION

Tinka Ivanova

ABSTRACT: *The pedagogic theory and practice of Maria Montessori (1870 – 1952) belongs to the so – called individualistic (personal) pedagogy . It is a direction in the pedagogy of reformation. The aim of the research is to trace the place and functions of the teacher in the pedagogic system of Maria Montessori, to come to some contemporary projections in the preparation of the contemporary teachers.*

The position of the teacher in the Maria Montessori system differs from that of the teacher in the classic educational systems. He is also a teacher and supervisor, but most of all he is an organizer, facilitator, observer, a partner of the child, mediator, supporter. This is a non-traditional type of a teacher, compared to the classical type of teacher. Non-traditional professional roles are typical of him. These are not preferred by the contemporary teacher in the usual class-lesson organization of education.

Key words: reformation pedagogy; pedagogical system; didactically organized environment; didactic materials, interference limit, professional roles of the teacher.

Въведение

Педагогическата теория и практика на М. Монтесори (1870 - 1952) принадлежат към така наречената индивидуалистична (персоналистична) педагогика, която е направление в реформаторската педагогика. Тя се появява в Западна Европа и САЩ в края на XIX в. и в началото на XX в. Тази педагогика получава различни названия: в немскоговорящите страни се нарича “реформаторска”, в англосаксонските – “прогресивно образование”, във франкофонските – “ново възпитание”, в Италия – “активизъм”. В България тя се обозначава с термините “реформаторска”, “реформена” или “нетрадиционна”. Нейна основна характеристика е осъществяването на реформи, т.е. преустройство на съществуващото училище и въвеждане на новости в педагогическата реалност, които се противопоставят на някои от традициите и класическите възгледи за образование. Реформаторската педагогика може да бъде представена като съвкупност от идеи, теории, дейности и процеси, които се стремят към промяна на целите, съдържанието, формите и средствата на образование. От научна гледна точка е трудно нейните направления да се представят в

единна класификация, която да включва всичките им разновидности, национална особеност и международна значимост. Педагозите реформатори обикновено работят в няколко области и искат да променят всичко. За методологическа основа на своите възгледи те използват различни философски и психологически концепции, от които абсолютизират отделни постановки и ги превръщат в основа на практическата си дейност. Идеите им често се допълват, преминават от една област в друга. Реформаторските школи от първите десетилетия на XX в. носят названието на мястото, където са реализирани за първи път, името на създателя си, както е при педагогиката на М. Монтесори, или основния принцип, върху който са изградени. Въпреки съществуващото разнообразие от реформаторски направления и “нови училища”, могат да се очертаят следните общи характеристики, разграничаващи ги от традиционното обучение:

- критика, а понякога и пълно отричане на актуална и предишна педагогическа теория и практика;
- насочване на възпитателния идеал към формиране на инициативни личности, което до голяма степен превръща обучението

в процес на натрупване на собствен опит и го ограничава в рамките на практицизма;

- приемане на детето и неговите потребности за център на образователния процес;
- обогатяване на педагогическата практика с нови системи и форми на обучение;
- създаване на нови дидактически материали;
- формиране на нови отношения между учители, ученици и родители;
- промяна на ролята и функциите на учителя в образователния процес.

Методика на изследване

Изследването има за цел да проследи мястото и функциите на учителя в педагогическата система на М. Монтесори като изведе някои актуални проекции в подготовката на съвременните учители. Посочената цел се реализира чрез следните задачи:

- Да се представят водещи теоретични идеи в педагогическата система на М. Монтесори, които рефлектират върху подготовката на учителя.
- Да се анализират участието и мястото на учителя в методиката на М. Монтесори.
- Да се изведат професионалните роли на учителя във възпитателната система на М. Монтесори и да се сравнят с професионални роли на български учители в съвременната образователна ситуация.

Основни методи на изследването са теоретичен и сравнителен анализ, проучване на специализиран печат и литература, анкета с учители, фокус-група със студенти.

Резултати

Според М. Монтесори в природата на детето са заложили конкретни потребности от развитие. Те са:

- Потребност от движение – „Голямо значение за развитието на детето имат собствените му спонтанни движения”.
- Потребност от сетивен опит – „У малкото дете има интензивна потребност от активен сетивен опит”.
- Потребност от работа – „Работата е вътрешна предразположеност на човешката природа, присъщ на човешкия род инстинкт”.
- Стремение към точни, координирани движения – „Това е признак, ... че у него има

потребност, инстинкт да координира своите собствени движения”.

- Стремение към подобряване на различни функции – ”Периодът между третата и шестата година е период на реализация и усъвършенстване”.
- Склонност към повторение – „Малкото дете при пълна свобода на действията често многократно повтаря малки актове от своя живот”.
- Потребност от ред – „Детето се нуждае от ред ... То обича да вижда предметите от обкръжаващата среда постоянно на едно и също място и само се старее да възстанови реда, ако той е нарушен”.

• Потребност от социално развитие – „Това движение съответства на реалната потребност от социално развитие, присъщо на природата на децата и юношите”.

• Потребност от свобода и независимост - „Само чрез свободата и опита в обкръжаващата среда човек може да се развива... Тя (природата) прави свободата закон на живота” (Сорокова, 2006, с. 18-19).

Възпитателната система на М. Монтесори като всяка система се отличава с единство на компонентите и цялостност на организацията. Тя е изградена върху собствена философия за мястото на човека, по-конкретно на детето, във Вселената, оригинална методика, различаваща се от класно-урочната система на обучение. Това предполага и нов тип учител.

Според М. Монтесори подготовката на учителя съответства на тенденциите в експерименталната наука.

- „ние сме длъжни да развиваме в нашите учители по-скоро духът, отколкото механическото майсторство на учения” (Монтесори, 1932, с. 8);
- „необходимо е, щото учителят проникнал се от духа на учения да стане наблюдател на човешката природа” (пак там, с. 10);
- „и детето ще му посочи пътя към собственото възпитание, т.е. чрез детето той ще се научи да се усъвършенства в своята роля на възпитател” (пак там, с. 11).

Основната цел на педагога във възпитателната система на М. Монтесори е да пробуди у детето интерес към обкръжаващия го свят, желание да го изследва, да задава въпроси и самостоятелно да намира отговорите им. Детето е активен участник, партньор в обучението. То формира такива качества като инициативност, самостоятелност, увереност,

отговорност да прави избор и да носи последствията от него. След задължително необходимото и специализиращо Монтезорие образование се изисква и предварителна подготовка на педагога, нагласа за работа. Първата крачка в тази насока е учителят да подготви себе си. Монтезори-педагогът вярва, че детето ще открие себе си в дейността. Той не се безпокои от различията между децата, а приема всички еднакво като живеещи в един духовен свят. Според М. Монтезори учителката ще види дълбоки индивидуални различия в децата. Те изискват различни въздействия от нейна страна, които са в широк диапазон - от пълно невмешателство до действително преподаване. Все пак реформаторката препоръчва колкото се може повече да се ограничи вмешателството и да се предостави свобода за изява на детето.

Учителят е „опекун и пазител на средата”. Той непрекъснато се грижи за нейното запазване и обогатяване. Неслучайно М. Монтезори нарича своите възпитателни институции „дом на детето” – „ Нека си спомним какъв поетически смисъл ние придаваме на нашата дума „Casa” – „дом”, в която ние сме вложили високия и свещен смисъл на английското понятие „дом”, техните „home” – това са затворени храмове на семейната любов, където най-нежни чувства окрасяват душите, които намират в него спокойствие и мир, където се допускат само най-близки” (Сорокова, 2006, с. 36). Както стопанката се грижи за уюта на семейното жилище, така и учителят се грижи да превърне училището в комфортно място за всички деца, независимо от техните интереси. Училището е дело на любовта към децата, то е тяхно убежище. Според М. Монтезори външността на учителя е първата крачка към завоюване на доверието и уважението им. Той трябва да бъде чист и спретнат, с плавни движения, усмихнат и чаровен.

Следващата крачка в непосредствената подготовка на учителя за работа по реформаторската система е да анализира своето отношение към децата. Необходимо е той да ги увлича в една или друга дейност, но да не забравя, че добре организираната дидактическа среда е главното средство за достигане на възпитателните цели. Същността на дейността на Монтезори-педагога е презентацията на дидактическите материали. Всеки от тях има определен начин за демонстриране пред детето. Той се стреми детето да усвои работата с материала поэтапно, да формира опреде-

лени навици. Учителят работи върху точността на възприятието, концентрацията на вниманието, развитието на детската памет и логика.

Помощта, която той оказва на децата, е представянето на материала – как се използва и как се работи с него. Педагогът максимално бързо трябва да отреагира на детската молба за помощ. Всяко дете си има свой образователен път, по който се придвижва с удобна за него скорост. Това е един от основните принципи в педагогиката на М. Монтезори – принцип за индивидуализация на обучението. Само при необходимост учителят помага на детето да направи своя избор на дидактически материал и да организира дейността си с него. Отново ключовата дума според М. Монтезори е „помощ”. Тя се оказва и в конфликтни ситуации за успешното им разрешаване, както и когато децата имат да подготвят самостоятелни съобщения, информации. Педагогът организира взаимодействието в групата между децата от различни възрасти. Винаги идва моментът, когато всяко дете проявява интерес към определен дидактичен материал и започва да работи с него. Сега учителят трябва да бъде внимателен и да не се намесва в работата на детето. Това професионално умение се придобива непосредствено в практиката, но пътят към него никога не е лесен. Успехът за двете страни идва тогава, когато учителят спокойно може да каже, че децата работят така, сякаш него го няма.

Възрастният в системата на М. Монтезори се отказва от своята власт, от всички действия, които имат принудителен характер, но запазва ръководството си. Италианската реформаторка въвежда понятието „праг на намесата”. Това е онази тънка граница между помощта и привидното бездействие на педагога, когато той не заменя детето в извършването на определени действия, но му оказва помощ, подкрепа, за да действа то в полза на себе си. Да намериш мярата е трудна задача, за която учителят трябва да има предварителни нагласи. Тя нарича това „личен такт”, „лично изкуство на учителя” всеки път да определя своевременността и характера на вмешателството. В конкретния случай помощта на учителя не е по-малка, но е по-разумна.

В работата си педагогът се отказва от класическите до този момент методи като награди и наказанията. Те са „оръдия за поробване на духа”, „изкуствен стимул” за чиновника, но не и за ученика, и нямат място във

възпитанието. Според М. Монтесори основно начало на педагогиката като наука е свободата на ученика, която предоставя възможност за непосредствено проявление на неговата личност. Ние можем да организираме дидактически средата, да променим облика на училището, но всичко ще пропадне, ако няма подготвени за целта учители. Точно те е необходимо „да пробудят в душата на детето, човека, който дреме в него”(Монтесори, 1932, с. 27).

Друга специфична особеност на системата на М. Монтесори, за която учителят е необходимо да се подготви предварително е нейният принцип за „дисциплина в свободата”. Това е активна дисциплина, различна от тази в класическата педагогика. „Обикновено ние смятаме, че личността е дисциплинирана само тогава, когато тя се прави изкуствено мълчалива... , неподвижна. Но това е личност – унищожена, а не дисциплинирана”(Монтесори, 1932, с. 62). В системата на М. Монтесори учителят търпеливо учи детето да умее да се владее и да се разпорежда със себе си, следвайки определени жизнени правила. Той работи с него индивидуално, за да не се допускат груби и невежливи постъпки, но всяко останало негово проявление не само се разрешава, но и се уважава. Реформаторката съзнава, че това е трудно за учителя, защото той дълго време е обучаван да бъде единственото свободно и активно лице в класа и да порицава детската активност. Нейната цел е да се дисциплинира за дейност, труд и добро, а не за неподвижност, пасивност и послушание. В същото време учителят е нужно да реагира бързо, ако се появи активност, която пречи на останалите деца.

Свободата на детето започва с формиране на неговата самостоятелност. Учителят отново му помага да овладее всички полезни за целта средства. В това отношение той служи на детето, но не в позицията на слуга, а на възпитател. „Всеки разбира, че обучението на детето самостоятелно да яде, да се мие и да се облича е много по-бавно и трудно, че тази работа иска неизмеримо повече търпение, отколкото, ако сами мием и обличаме детето. Но първото е работа на възпитателя, а второто – лекият, но неизменен труд на слугата”(Монтесори, 1932, с. 70). Затова учителят на М. Монтесори е търпелив, защото неговата награда е голяма – самостоятелността на детето.

Ето основните съвети на М. Монтесори:

- Никога не докосвайте детето, докато то не се обърне към Вас под някаква форма.
- Никога не говорете лошо за детето, нито пред него, нито в негово отсъствие.
- Концентрирайте се да развивате доброто у детето, така че за лошото да остава все по-малко и по-малко място.
- Бъдетете активен в подготовката на средата. Проявявайте постоянна педантична грижа за нея. Помогнете на детето да установи конструктивно взаимодействие с нея. Покажете мястото на всеки развиващ материал и правилните начини за работа с него.
- Бъдете готов да откликнете на призива на детето, което се нуждае от Вас, винаги се вслушвайте и отговаряйте на детето, което се обръща към Вас.
- Уважавайте детето, което е направило грешка и може сега или малко по-късно да я поправи, но веднага твърдо спрете всяко некоректно използване на материала и всяко действие, заплашващо безопасността на самото дете или на други деца, на неговото развитие.
- Уважавайте детето, отдъхващо или наблюдаващо работата на другите, или размислящо за това, какво то прави или има намерение да прави. Никога не му се обаждайте и не го призовавайте към други активни действия.
- Помогнете на тези деца, които търсят работа и не могат да си я изберат.
- Бъдете настоятелни, повтаряйки на детето презентациите, от които то по-рано се е отказало, помагайки му да усвои по-рано неусвоеното, да преодолее несъвършенството. Направете това, изпълвайки обкръжаващия свят с грижа, съдържаност и тишина, милосърдие и любов. Направете своята готовност да помогнете очевидна за детето, което търси, и незабележима за детето, което вече е намерило.
- Винаги в общуването с детето използвайте най-добри маниери и му предлагайте най-доброто от себе си и най-доброто от това, с което разполагате (8).

Учителят в системата на М. Монтесори не подменя своя личен опит с този на детето. Напротив, той създава всички необходими предпоставки подрастващият да се развива и да обогатява своя опит в и чрез дейностите. Детето се занимава, защото му е интересно, има свобода на действията, формира самостоятелност и активно се адаптира към обкръжава-

ващата го среда. Превръщането на детето в център на образователния процес променя класическия репертоар на учителя от професионални роли.

Ролите на учителя отразяват неговото взаимодействие със средата при осъществяване на професионалните му функции. Те показват динамиката на професията както чрез нейната способност за непрекъснато адаптиране към променящите се социално-икономически, педагогически, културни условия, така и чрез обновяване и включване на нови роли, непознати в предходни исторически периоди. Професионалните роли си взаимодействат, съществуват в система, съчетават индивидуалното и социалното. Всеки учител упражнява определен брой роли, които до голяма степен отговарят на неговата лична и професионална философия, компетентност, характер, условия на труд. В историко-педагогически аспект като основни роли на учителя се приемат ролята на обучител и възпитател. Те са толкова значими, че и днес се използват за определяне на учителската професия, превърнали са се в нейни синоними. Класическото определение за учител продължава да бъде професия в сферата на образованието, чиято същност е работа с ученици, базираща се на преподаване на теоретични знания и формиране на практически умения.

Според изследователите на педагогическата система на М. Монтесори проблемът за ролята и функциите на педагога в нея стават особено актуални през 90-те години на XX в., когато се търсят нови модели за възпитание и обучение, успешно интегриращи се в класическата система. Учителят е организатор на дидактическата среда. Той добре познава философията и теорията на М. Монтесори, практическата работа с дидактическите материали. Учителят е експериментатор. Той не се страхува да създава свои материали или да обогатява средата с други, дори те да представляват интерес само за едно дете. В същото време умее да работи еднакво добре както индивидуално, така и групово, защото ежедневно с децата се провеждат групови срещи. Педагогът ръководи образователния процес, но индиректно като посредници между детето и организираната материална среда. Той е прецизен, обективен и търпелив наблюдател, можещ да съперничи на учения в това отношение. „Следователно учителката трябва да наблюдава дали детето се е заинтересовало от предмета на обяснението, доколко се е заин-

тересувало, надълго ли и т.н. при това необходимо е да следи дори – и мимиката на лицето му. Но ръководителката трябва да полага всички усилия, за да не наруши принципа на свободата на детето” – съветва М. Монтесори (Монтесори, 1932, с.77). Учителят е изследовател и владее инструментариума за педагогическа диагностика на практическите, сензорни и интелектуални постижения на своите възпитаници. Той е наблюдател, но и диагностик, оценител на физическото и психическото развитие на децата. Всичко това се регистрира в индивидуални дневници на всяко дете, вписва се и в дневници за текуща информация, а през определен период от време учителят обсъжда с детето неговите намерения с какъв материал му предстои да се занимава.

Учителят умее да мълчи и да владее себе си, да използва паузата и тишината, за да възпитава. Фасилитирането е особено характерно за него, защото така отговаря на същността на нетрадиционната методика и нейното мото „Помогни ми да го направя сам”. Монтесори-педагогът е консултант, съветник на деца и родители, всеотдаен помощник, приятел, партньор, защитник на детето. Той е негов „ангел-хранител” и има мисия да служи на детето, вярва, че съзидателната му дейност ще доведе до позитивно развитие. Негово водещо личностно качество е любовта към детето и желанието да работи за него. Той е оптимистичен и позитивен човек, умее да поощрява и да отбелязва всеки напредък на детето. В теоретичен аспект това не изглежда трудно и е пожелавано от много други педагогически направления, но Монтесори-педагогиката го превръща в реалност и своя специфика. Ето как Монтесори-педагози определят различията си от класическата педагогика:

- Цялата активност в учебния процес принадлежи на детето.
- Учителят е посредник между материала и детето.
- Учителят е ориентиран към зоната на най-близкото развитие на всяко конкретно дете.
- Учителят създава атмосфера на спокойствие, доброта и самоуважение.
- Няма фронтално обучение.
- Обучава се по пътя на създаване на културна развиваща среда.

- Учителят не оценява детето, не акцентира вниманието си върху неговите грешки.
- Учителят минимално използва вербални средства на обучение (9).

Студентите, с които бе организирана фокус-група за професионалните роли на учителя в педагогическата система на М. Монтесори, предложиха следните роли: възпитател, обучител, организатор, демонстратор, медиатор, партньор, съветник, сътрудник, фасилитатор, наблюдател, консултант, приятел, ръководител, ментор. Според тях повечето от тези роли са характерни за учители-иноватори и очакват към Монтесори-педагогиката да се насочат учители, които имат нетрадиционно мислене и не са се "срастнали" с класическата педагогика. Като основни професионални роли в педагогиката на М. Монтесори те определиха организатор, фасилитатор, наблюдател, партньор и защитник на детето, медиатор. Студентите сами достигнаха до извода, че реформаторската педагогика променя позицията и професионалните роли на учителя. След нейната поява тя се сравнява, често се противопоставя на класическата педагогика. В този смисъл представлява интерес и проучването на професионалните роли на съвременния учител и доколко в неговия професионален репертоар са включени нетрадиционните професионални роли, които обаче са типични за Монтесори - педагогиката. Съвременната образователна ситуация в България се характеризира с промяна, която се отразява и върху професионалните роли на учителя. В проведено изследване са анкетирани 100 учители, на които са предложени 22 роли за ранжиране. Те обхващат както традиционни, така и нови роли на учителя и са сред най-често обсъжданите в теоретичен и практически аспект. Анкетиранияте учители ги ранжираха по следния начин: 1. Авторитет; 2. Възпитател; 3. Ръководител; 4. Съветник; 5. Източник на информация; 6. Приятел; 7. Иноватор; 8. Образец; 9. Консултант; 10. Инициатор; 11. Сътрудник; 12. Експерт; 13. Съмишленик; 15. Изпълнител; 16. Ментор; 17. Разпределител; 18. Модератор; 19. Фасилитатор; 20. Медиатор; 21. Конкурент; 22. Оponent.

Това онагледява предпочитанията на изследваните лица към традиционни роли, въпреки внедряването в практиката на образователни технологии, предполагащи нови професионални роли. В търсенето на аргументи и

мотиви за общото ранжиране на ролите се получиха следните резултати.

- най-нетипични роли - опонент, конкурент, разпределител, модератор, координатор;
- най-подготвени и квалифицирани са учителите за ролите възпитател, приятел, източник на информация, съветник, ръководител;
- най-неподготвени са за ролите експерт, конкурент, фасилитатор, ментор, опонент;
- имат необходимост от квалификация - иноватор, модератор, експерт, фасилитатор, източник на информация, консултант.

На въпроса „Защо не се възприемате в петте най-нетипични за Вас роли?“ учителите предпочитат само да ги ранжират, без да да привеждат аргументи. Нетипичните роли учителите определят като ги противопоставят на типичните. Към последните отнасят възпитател и обучител. Останалите роли, т.е. нетипичните, „се припокриват с тях; не дават възможности за развитие; трудно са приложими в условията на българското училище; не са значими; не се чувстват сигурни в тях; липсва подготовка“. От получените резултати се оформя мнение, че няма смисъл от изпълнението на много професионални роли, защото това натоварва учителите и пречи на работата им. Те определят пет като оптимален брой професионални роли, в които се чувстват комфортно. Учителите свързват нетипичното с промяна и несигурност, което ги връща отново към избор на типичното.

Особен интерес за изследването представлява възприемането на новите роли от учителите – ментор, модератор, фасилитатор, медиатор, иноватор. Категорично те не са сред предпочитаните от тях. Според анкетиранияте причините за това са, че "изискват повече средства и ресурси, с които училището не разполага; трудно се влиза в тях и няма да бъдат полезни за младите хора; техните названия не се използват в общуването както с учениците, така и с колегите". Учителите не са сигурни в съдържанието и значението на тези професионални роли, проверяват ги в Интернет.

Заклучение

В заключение могат да се направят следните изводи:

- В системата на М. Монтесори подготвената среда и новият тип учител съдействат на детето да развие своя потенциал. Възпитанието е помощ в психическото развитие на възпитаника. Детето не се нуждае от награди и наказания, защото едните поробват духа, а другите са репресивни мерки. „Дисциплината в свободата” създава условия за формиране на самостоятелност и отговорност от направения избор.

- Позицията на учителя в системата на М. Монтесори се различава от тази в класическите обучаващи системи. Той също е учител и възпитател, но повече е организатор, фасилитатор, наблюдател, партньор и защитник на детето, медиатор. Педагогът ограничава дейностите и проявите на отделни деца, които пречат на останалите, в повечето случаи сякаш привидно бездейства. Той е тип ”мълчалив учител”, „учител-муза”, защото за него обучението е творчески процес, в който увелича децата. Това е нетрадиционен тип учител сравнен с класическия тип учител и за него са характерни нетрадиционни роли. Те обаче не са предпочитани от съвременния учител в класно-урочната организация на обучение.

- Подготовката на бъдещите учители не може да не отразява новостите и тенденциите в педагогическата реалност. С цел да бъдат по-близо до актуалната образователна ситуация, да обогатят знанията си за нетрадиционната педагогика и да формират умения за работа в частния сектор, те е желателно да посещават и да участват в работата на различни центрове, клубове, използващи в практиката си идеите на М. Монтесори.

Литература

1. Иванова, Т. 2008. Мария Монтесори и нейната система за предучилищно възпитание. *Годишник на Университет "Проф. д-р Асен Златаров"*. т. XXVII, Бургас, с.150 – 153.

2. Иванова, Т. 2010. Професионалните роли на учителя в актуалната образователна ситуация. *Диалогът между поколенията и обществените структури чрез училищната институция*. С., с.143-149.

3. Иванова, Т. 2012. Идеите на Мария Монтесори в българското предучилищно образование. Юбилейна международна университетска конференция „130 години предучилищно образование в България“. Велико Търново.

4. Калоянова, Н. и др. 2011. *Управление на професионалния стрес. Наръчник на учителя*. (в електронен вид). Бургас.

5. Монтесори, М. 1932. *Дом на детето*. Враца.

6. Монтесори, М. 2000. *Помогни ми да направя това самото*. М.

7. Сорокова, М. 2006. *Система М. Монтесори. Теория и практика*. М.

8. <http://www.mini-strana.ru/sistem.html> Заповеди на Марию Монтесори.

9. http://www.montessoricity.ru/library_10_18.html Какви професионални качества ценят в традиционната школа, а какви – в школата на Монтесори.

доц. д-р Тинка Иванова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров"
Катедра "Педагогика и психология"

e-mail:tinche_ivanova@abv.bg



ПОВИШАВАНЕ НА КАЧЕСТВОТО НА ЕЛЕКТРОННОТО ОБУЧЕНИЕ ЧРЕЗ ОЦЕНЯВАНЕ ОТ СТУДЕНТИТЕ

Ангелина Киркова, Нонка Матева, Даниела Танева, Диана Кирева

ENHANCING THE QUALITY OF E-LEARNING THROUGH EVALUATION BY THE STUDENTS

Angelina Kirkova, Nonka Mateva, Daniela Taneva, Diana Kireva

ABSTRACT: *E-learning provides many opportunities for optimizing the study process. However proofs for its effectiveness should be permanently searched. Evaluation by the students may give an answer as well as a feedback for improvement. The aim of the present study is to plan and perform evaluation of an e-course aiming to enhance its quality. The method used is a field trial evaluation after Smith&Ragan (Smith&Ragan, 2005). The evaluated course is Informatics for healthcare specialties at Medical University Plovdiv. For the purpose a questionnaire is developed with 16 indicators, grouped in 5 issues plus open questions for strengths, weaknesses and recommendations. A survey is carried out in 2012 with a group of 35 students. After analysis of the results, improvements of the course are made. A follow-up survey is carried out in 2014 with a group of 59 students, which shows the positive effect of the course revision. In order to receive quantitative measures of the indicators, coefficients for each indicator, issue and the course as a whole are calculated. The coefficients demonstrate the degree to which students agree with the indicators. The results are displayed and a comparative analysis of each issue is presented. The trainees are content with the electronic organization of the subject, because of the advantages that e-learning offers. They share that the electronic design facilitates the individual work, communication with the teacher, the assessment procedures. A well-designed e-course favors students' learning. The application of methods for evaluation of the quality of training and the institutional support for development and implementation of e-learning within the approved curricula may lead to the creation of a modern, effective and qualitative education.*

Key words: e-learning, evaluation, higher education, healthcare

Въведение

Оценяването на изучаваните дисциплини е елемент от системите за управление на качеството на висшите училища. Доказателствата за ефективността на преподаване и усвояване на материала са част от акредитационните процедури. Университетите имат създадени и тествани инструменти и алгоритми, които дават валидна оценка за качеството на обучение. Когато планираме оценяване на електронен курс, тези общоприети за институцията средства за определяне на качеството на традиционното обучение, провеждано с или без помощта на технологиите, са неприложими директно, поради спецификата на провеждане на е-обучението. Оценяването на традиционно обучение покрива цели, организация, съдържание, преподаване, оценяване на постиженията, докато при обучението, провеждано в система за

управление на електронно учебно съдържание се оценя и добавената от „е-компонента” стойност – комуникация в системата, взаимодействие със средата, теста онлайн, електронните ресурси и задания.

Електронното обучение предлага различни възможности за оптимизиране на учебния процес. Неговата ефективност трябва да бъде доказвана чрез обективни и количествени методи. Разработването на съдържание за електронен курс е процес, който включва планиране, проектиране, създаване и оценяване на всеки от тези етапи (Khan, 2005). Различните модели на проектиране на обучение

(<http://www.instructionaldesigncentral.com>)

също отразяват оценяването като коригиращ инструмент на всеки етап от дизайна.

Преценка на обучението се прави постоянно в разработването и провеждането му. Реакцията на студентите, справянето им с материала и резултатите от оценяването им са

коректив за преподавателя. Ако учителят в електронния курс съвместява ролята на автор на съдържание, дизайнер на учебни материали в електронен вид и преподавател, той може да адаптира обучението в хода на провеждането му, отчитайки цялостната дейност на студентите. Такава постоянна ревизия безспорно е полезна и има резултат по отношение на подобряване на качеството на курса, но тя е недостатъчна поради факта, че се прави субективно и до голяма степен зависи от опита и личностните качества на преподавателя, както и от склонността на студентите да споделят проблеми и забележки. Една (или няколко) проучвания след приключване на обучението могат да дадат по-ясна картина за необходимостта от корекции в оценявания електронен курс.

Проектирането на обучението е динамичен многокомпонентен процес, на всеки етап от който се прилагат методи за оценяване. Смит и Рейгън (Smith&Ragan, 2005) предлагат шест вида оценяване на обучението:

1. Преглед на проектирането (Design Review). Прави се след етапа на предварителните анализи и дизайна и преди избора на стратегии и производството на материалите.

2. Преглед от експерти (Expert Review). Търси се мнението на експерти за изготвените учебни материали преди използването им.

3. Валидиране един към един обучаем (One to One Learner Validation). Подготвените учебни материали се изпробват и дискутират с обучаемите.

4. Малка група (Small Group). Материалите се апробират в малка група с цел подготвяне на окончателна версия, готова за реално провеждане на е-обучение.

5. Реално тестване (Field Trials). Получаване на обратна връзка за качеството на електронния курс от реално проведено обучение.

6. Продължаващо оценяване (Ongoing Evaluation). Дава възможност за постоянно подобряване.

Настоящата разработка описва провеждането и резултатите от реални тествания на електронен курс по информатика в Медицински университет Пловдив, направени през интервал от две години. Оценителите в избрания метод са студентите, а те са зрели, отговорни хора. За тях висшето образование в направление

„Здравни грижи” е личен мотивиран избор, следователно можем да разчитаме на критично отношение и мнение.

Работата в електронна учебна среда е новост за Медицински университет Пловдив. Ето защо за авторите е важно да потърсят доказателства не само за качеството на конкретния курс по информатика, но и за ефективността на електронния вариант за провеждане на обучение.

Цел

Целта на настоящото проучване е да се проведе оценяване на електронен курс на обучение, да се анализират резултатите и се набележат мерки за подобряване на неговото качество.

Материали и методи:

Оценява се курсът по Информатика. Предметът Информатика е задължителен присъствен според ЕДИ за специалностите от направление „Здравни грижи”. От 2011 г. се провежда в електронен вариант в сайта за е-обучение на колежа <http://eomk.medcollege-plovdiv.org>, който ползва уеббазираната open source система за управление на учебно съдържание Moodle. Сайтът се хоства и поддържа с любезното сътрудничество на фирма Пастел Студиос ООД. Освен учебни ресурси - специално разработени за това обучение и външни препратки, курсът съдържа дейности (задания), които студентите изпълняват в системата и електронен тест.

Оценяването се прави по метода „Реално тестване”, който дава надеждна информация за ефективността на обучението, защото при него то е проектирано и изготвено във финалния му вид и оценяването се прави от самите студенти. Според този метод, достатъчно е да се вземе група от най-малко 30 обучаеми, да се проучи мнението им, да се обработят, интерпретират и анализират резултатите и да се направи ревизия на курса (Smith&Ragan, 2005).

Изготвена е анонимна анкета с 16 индикатора, групирани в пет показателя:

1. Цели, съдържание и организация на курса:

a. ясно определени цели на обучението

b. структурата е ясна и логична

- c. разбираемо представяне на съдържанието
 - d. курсът има практическа ориентация
 - e. съдържанието осигурява постигане на целите
 - f. ефективна комуникация с преподавателя
2. Учебни ресурси:
- a. достатъчни
 - b. съответни на целите и темите
 - c. интересни
 - d. с подходящо ниво на трудност
 - e. текстовете са четими
3. Учебни задания:
- a. съответни на целите и темите
 - b. интересни
 - c. имат ясни инструкции за изпълнение
 - d. подходящо трудни
 - e. не отнемат много време
4. Тест:
- a. има ясни инструкции за попълване
 - b. обективен
 - c. съдържа ясно формулирани въпроси
 - d. подходящо труден
 - e. има достътно време за попълване
5. Електронна среда:
- a. зарежда се бързо
 - b. интерфейсът е разбираем
 - c. организацията е логична
 - d. необходимата информация се намира лесно
 - e. навигацията е удобна

Анкетираните бяха помолени да изразят съгласие, несъгласие или да останат без мнение по отношение на индикаторите. Анкетата съдържа няколко отворени въпроса, които дават възможност на студентите да коментират и изразят лично мнение.

Реалните тестове са проведени през 2012 г. с 35 студенти и през 2014 г. с 59 студенти. И в

двата случая анкетиранието е проведено след заверяване на семестъра и изпита по дисциплината, за да получим обективното мнение на студентите.

За да получим сравними количествени измерения на показателите, за всеки индикатор е изчислен коефициент К по формула, в която броят на съгласните има тежест 1, броят на несъгласните има тежест -1, а на останалите без мнение – 0:

$$K = (a-b)/(a+b+c).$$

a – брой анкетиранни, изразили съгласие с дадения индикатор;

b – брой анкетиранни, изразили несъгласие с дадения индикатор;

c – брой анкетиранни, не изразили мнение.

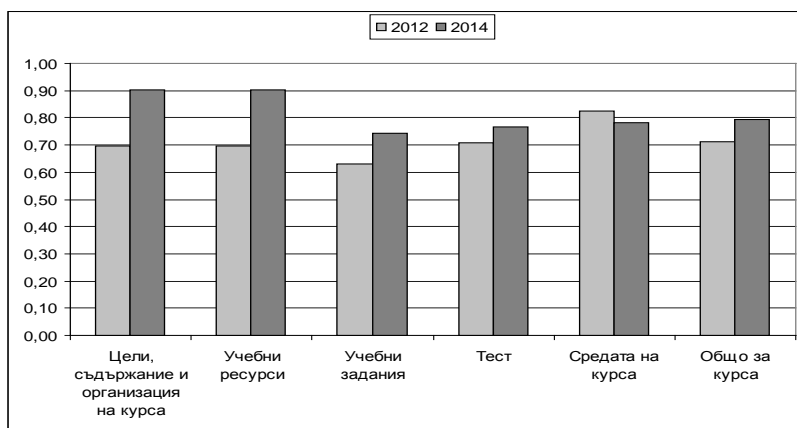
Коефициентът К приема стойности от -1 до 1, като повишаването на положителните му стойности показва по-голяма степен на съгласие на анкетираните с конкретния индикатор. Коефициентите на показателите са получени като средни стойности на коефициентите на индикаторите, които ги описват. Коефициентът на курса е средна стойност на коефициентите на показателите.

Резултатите са обработени и онагледени с MSExcel.

Резултати и обсъждане:

Сравнителен анализ на резултатите по показатели.

Получените резултати дават възможност да оценим до каква степен студентите одобряват дизайна и провеждането на курса по предварително поставените критерии и да направим сравнителен анализ на оценката им през изследвания период. Обобщените резултати по анализираните показатели са представени на Фиг.1.



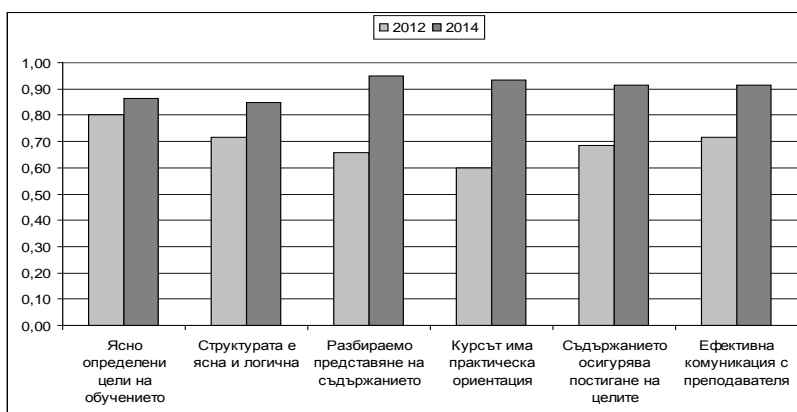
Фиг. 1. Оценка на показателите за оценяване на електронния курс през изследвания период

Осредненият коефициент общо за курса през 2012 г. е 0.71, а през 2014 г. е 0.79. При оценяваните показатели, с изключение на един, се отчита повишаване на стойността на изчисления коефициент, отразяващ съгласието на анкетиранияте, като при два от показателите – „цели, съдържание и организация на курса” и „учебни ресурси”, нарастването е значително (Фиг. 1).

Забелязваме, че при първото проучване на мнението, направено в реални условия скоро след въвеждането на електронното обучение, коефициентите на индикаторите по всички показатели са високи. Това доказва, че внимателното планиране на електронен курс, направено на базата на предварителни анализи на целите, аудиторията и средата на обучение, е от съществено значение за успеха на курса. Въпреки че първата обратна връзка е удовлетворителна, забелязва се, че има още възможности за подобряване на обучението.

А/ Цели, съдържание и организация на курса

Коефициентът за този показател през 2012 г. е 0.70 (Фиг. 1). С най-нисък коефициент 0.60 е индикаторът за практическата ориентация на курса (Фиг. 2). Направихме промени в структурата и подреждането на ресурсите, обновихме и допълнихме анотацията с фокус върху практическото приложение на изгражданите компетенции, добавихме нови ресурси към темите, свързани използването на информационни и смарт технологии в медицината и здравеопазването, подобрихме комуникацията с използване на новинарския форум на сайта. При изследването през 2014 г. коефициентът на показателя е 0.90, като повишение се забелязва в коефициентите на всички индикатори (Фиг. 2).

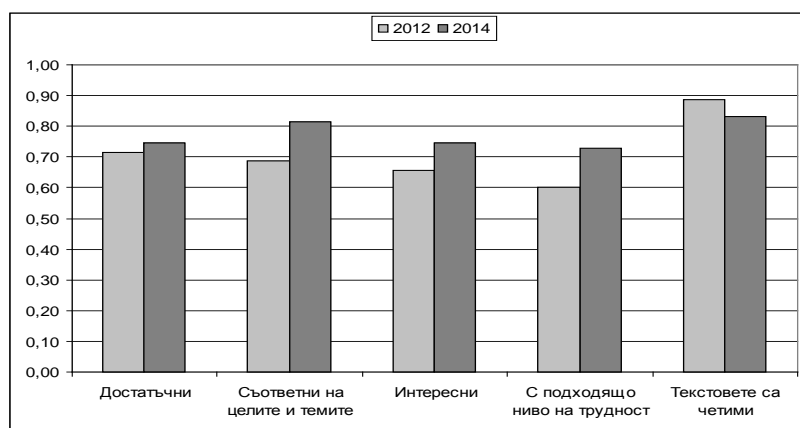


Фиг. 1. Оценка на индикаторите за цели, съдържание и организация на курса през изследвания период

Б/ Учебни ресурси

Коефициентът за този показател през 2012 г. е 0.71 (Фиг. 1). С най-нисък коефициент 0.60 е индикаторът за ниво на трудност на ресурсите на курса (Фиг. 3). Някои от учебните материали бяха преработени, за да бъдат направени по-достъпни за аудиторията. Въмъкнахме още елементи за предизвикване на интерес и повишаване на мотивацията за учене. Разделихме ресурсите на

задължителни и допълнителни и добавихме още интернет връзки по темите. Не са направени промени във форматирането на текстовете. При изследването през 2014 г. коефициентът на показателя е 0.77, като повишение се забелязва в коефициентите на всички индикатори, с изключение на един, който въпреки спада от 0.06 продължава да бъде сред най-високите (Фиг. 3).



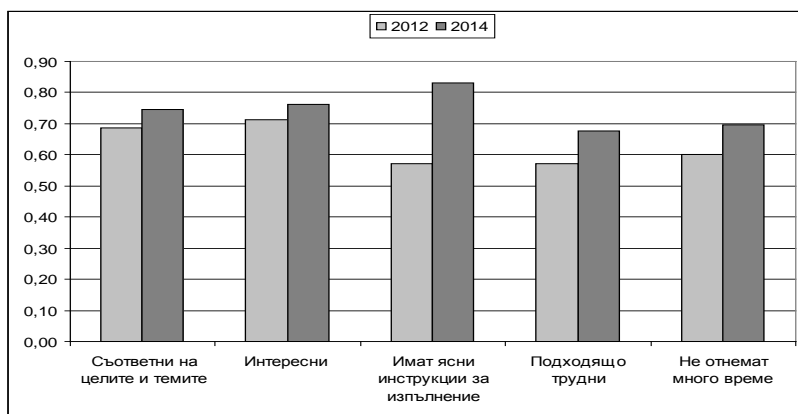
Фиг. 3. Оценка на индикаторите за учебни ресурси през изследвания период

В/ Учебни задания

Чрез заданията насърчаваме активното участие на студентите в обучението. Освен, че изпълнението им трябва да води до постигане на урочните цели, те трябва да са свързани с практически проблеми, да са интригуващи и умерено трудни, за да водят до смислено учене. При тях прилагаме коригиращо оценяване, т.е. студентът има право да поправи заданието си и отново да го качи в системата за оценка от преподавателя. Като финална оценка на задание се взема най-високата.

Коефициентът за този показател през 2012 г. е 0.63 (Фиг. 1). С най-нисък коефициент

0.57 са индикаторите за яснота на инструкциите и за нивото на трудност (Фиг.4). Можем да предположим, че ако указанията за самостоятелната работа са еднозначни, недвусмислени и подробни, това ще направи работата по задачата по-лесна. Преработихме указанията, като ги допълнихме и дадохме примери. Поставяме крайния срок за качване на заданието в системата след обсъждане със студентите колко време ще им бъде необходимо да го изпълнят. При изследването през 2014 г. коефициентът на показателя е 0.74, като повишение се забелязва в коефициентите на всички индикатори (Фиг. 4).



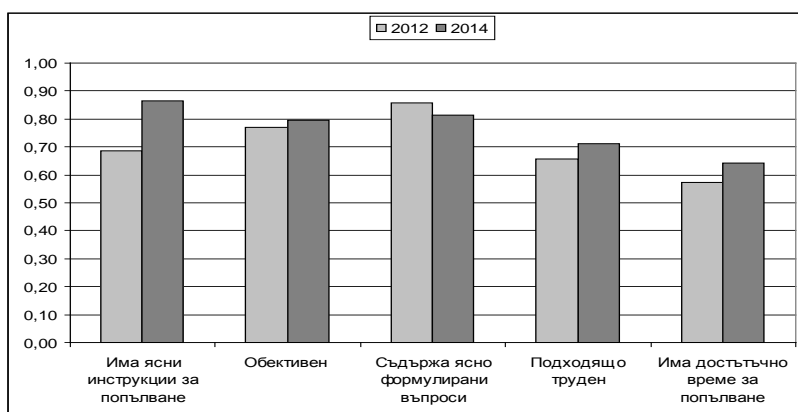
Фиг. 4. Оценка на индикаторите за учебни задания през изследвания период

Г/ Тест

Едно от големите предимства на софтуерните системи за управление на учебно съдържание е възможността да се програмира и проведе електронен тест. Използваме тази възможност в нашия е-курс и я оценяваме с отделен показател. Тестът е за определено време и за разлика от заданията, се оценява автоматично. За целта на настоящото проучване се интересуваме от това, дали указанията са ясни, въпросите добре ли са формулирани, времето за попълване дали е достатъчно и смятат ли студентите, че тестът е обективен. Надеждността и валидността на теста, както и отношението на студентите към електронното

оценяване са предмет и на други наши проучвания. (Марчев&Киркова, 2012)

Коефициентът на показателя от първата анкета е 0.71 (Фиг. 1). Освен обявените в средата инструкции към теста, в началото на часа разясняваме начина на провеждането му. Публикувахме примерен тест, който е отворен през цялото време на обучението. Така студентите предварително се запознават с технологията на тестовото оценяване с цел намаляване на стреса от новия за повечето от тях начин на изпитване. Постигнахме коефициент за този показател 0.77 през 2014 г. Коефициентите на индикаторите нарастват, с изключение на един, който въпреки слабото понижение, остава сравнително висок (Фиг. 5).



Фиг. 5. Оценка на индикаторите за теста през изследвания период

Д/ Електронната среда

Това е показателят, в който директната намеса на авторите на електронния курс е най-ограничена. При него забелязваме лек спад в одобрението на студентите – от коефициент 0.82 през 2012 г. до стойност 0.78

през 2014 (Фиг. 1). При два индикатора отчитаме спад в оценката - бързодействие и навигация (Фиг. 6).

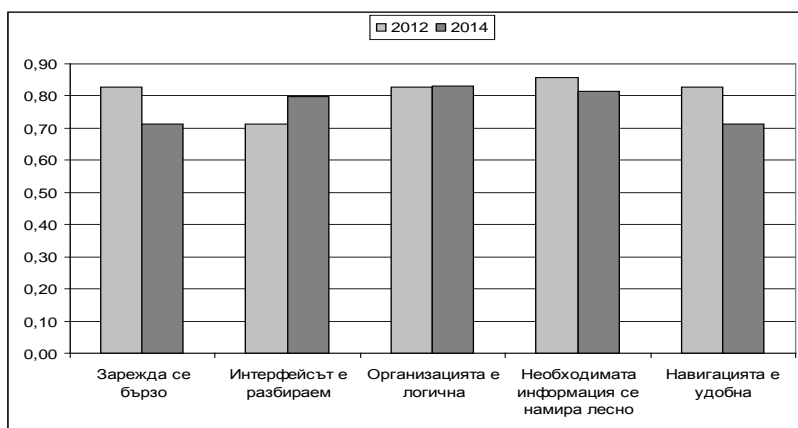
Използваната система за управление на учебно съдържание Moodle е широко използвана поради нейните предимства –

преведена на български език, опростен и лесен за работа интерфейс, поддържа стандарти, безплатна. Тя е универсална и може да бъде адаптирана към различни обучения, но не можем да очакваме да посреща специфични изискванията на висшето образование, например в направление „Здравни грижи”, какъвто е разглеждания случай.

Качеството на интернет връзката в голяма степен определя бързодействието на системата. Осигуряването на добра и стабилна интернет свързаност в университета е от съществено значение за извличане на максимална полза от електронните форми в редовното присъствено обучение. Качеството и ефективността на електронното обучение

силно зависят от техническото обезпечаване и от интернет връзката. Ето защо осигуряването на съвременна техника, качествен интернет и обоснован избор на софтуер за управление на съдържанието и учебния процес трябва да бъдат елементи от стратегията на висшето училище за повишаване на качеството на обучение чрез съвременни методи, изискващи технологии.

Въпреки по-ниския коефициент за показателя „електронна среда”, получен от анкетата от 2014 г., коефициентите на индикаторите, които го описват, остават сравнително високи (Фиг. 6). Това показва, че техническите и софтуерни ресурси на курса са удовлетворителни, с възможност за оптимизиране.



Фиг. 6. Оценка на индикаторите за електронната среда през изследвания период

Изразените мнения в отворените въпроси очертават силните и слабите страни на курса и също дават насоки за подобряване. Като силни страни в анкетното проучване от 2012 г. са посочени: „пълнота, организираност и много практическа част”, „наличието на технология, която позволява бърз и удобен достъп до учебния материал по всяко време”, „интересно съвременно обучение”, „възможност за поправка”, „индивидуален подход”. През 2014 г. студентите формулират силните страни така: „електронната платформа дава достъп до информацията по всяко време и осигурява бърза и удобна комуникация с преподавателя”, „можем да си проследяваме резултатите”, „системата дава достатъчно информация, без да замества присъствието в часа – така посещаваме занятията и научаваме повече”, „научаваме се да работим с програми и ставаме по-грамотни”, „курсът е

изготвен според основните познания на студентите, без да ги затруднява”, „интересен и полезен, без да е натоварващ”, „интересни задачи с ясни инструкции и критерии за оценяване”, „научаваме повече за самите себе си”. Виждаме, че студентските мнения за положителните страни на курса по информатика са в по-голяма степен оценки на метода на обучение, отколкото на съдържанието на конкретния курс. Тези субективни оценки и коментари показват удовлетворението на младите хора, че са обучавани чрез технологии, с които те са отраснали, свикнали и ползват ежедневно. В резултатите от проучването отново намираме доказателства за предимствата на електронното обучение – бърз и удобен достъп до материалите, ефективна комуникация с преподавателя, проследяване на прогреса, активно учене.

Слабите страни страни и в двете проучвания са очертани като необходимост от повече работа със специализиран медицински софтуер, т. е. отнасят се по-скоро до съдържанието на оценявания курс, а не до формата на провеждане. Друга посочена слаба страна е некачествена или липсваща интернет връзка, което показва зависимостта на обучението от технологиите и нуждата от ясна информационна стратегия на университета.

Изводи и заключение

Направеното изследване позволява да направим следните изводи по отношение на подобряване на качеството на електронното обучение на базата на изследване на студентското мнение:

1. Електронното обучение по информатика е разработено в полза на студентите, като предварително са отчетени характеристиките на целевата група, поставени са адекватни на аудиторията образователни цели и са взети предвид особеностите на средата, в която се провежда обучението. Планирането и проектирането на електронен курс, разработването на учебни материали, избора на стратегии за учене и оценяване трябва да се основават на задълбочени предварителни анализи, за да постигнем удовлетворително качество в началото на обучението;

2. Актуализирането на обучението и направените поправки в интервала между двата теста са довели до подобряване на качеството на оценявания курс.

3. Необходимо е обучението да се оценява в хода на провеждането му. Реалното тестване с групи студенти е подходящ метод, който очертава конкретни възможности за подобряване на качеството;

4. Изборът на показатели за оценяване и формулирането на индикаторите, които ги съставят са от голямо значение за получаване на ясна картина на реално проведено обучение;

5. Ефективността и успеха на електронното обучение, провеждано присъствено, в рамките на приетите учебни планове и програми, пряко зависят от техническото и информационното обезпечаване на университета;

6. Студентите одобряват електронните форми на учене и оценяване на постиженията. Подобряването на съществуващите и разработването на нови

електронни курсове трябва да бъде насърчавано.

Електронното обучение не е и не може да бъде заместител на традиционното обучение по специалности, свързани със здравните грижи, но то има своето заслужено и подобаващо място. Прилагането на методи за оценяване на качеството и подкрепата на висшето училище за разработването и внедряването на електронни форми на обучение, в съгласие с утвърдените учебни програми, могат да способстват за създаването на съвременно, ефективно и качествено обучение.

Литература

1. Марчев, Й., Киркова, А. 2012. Онлайн оценяване и е-тестове по Информатика в Медицински колеж Пловдив. Сборник доклади от Юбилейна научна сесия на Медицински колеж към Медицински университет Пловдив, Изд. МУ Пловдив, с. 264-268
2. Khan, B. 2005. *Managing E-learning Strategies*. London: Information Science Publishing
3. Smith, P., Ragan, T. 2005. *Instructional Design*, 3rd ed. USA: John Wiley & Sons, Inc.
4. *Instructional Design Central: Resources & Information for Instructional Design Professionals*. Намерено на 25.01.2014 г. от http://www.instructionaldesigncentral.com/hm/IDC_instructionaldesignmodels.htm.

инж. Ангелина Киркова¹
доц. Нонка Матева, дм¹
доц. Даниела Танева, дм²
Диана Кирева³

Медицински университет Пловдив:

1. Катедра „Медицинска информатика, биостатистика и електронно обучение”, Факултет Обществено здраве
2. Катедра „Сестрински и акушерски грижи”, Медицински факултет
3. Специалност „Инспектор по обществено здраве”, Медицински колеж

Адрес за кореспонденция:

Медицински колеж към МУ Пловдив

ул. Братя Бъкстон 120

Пловдив 4004

e-mail: angelina.kirkova@abv.bg



ВЪЗПИТАНИЕТО В БЪЛГАРСКОТО ЦЪРКОВНО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ СРЕДНОВЕКОВИЕТО И КИЛИЙНОТО УЧИЛИЩЕ ПРЕЗ ВЪЗРАЖДАНЕТО

Виолета Атанасова

THE EDUCATION IN MIDDLE AGES AND RENAISSANCE RELIGIOUS SCHOOLS IN BULGARIAN

Violeta Atanasova

ABSTRACT: *The research presents the educational practice in Middle Ages religious schools, organized by Church. It presents the educational practice in Renaissance home and public religious schools too. The issue emphasizes on stimulation and punishment applications and their variety as methods of upbringing.*

Keywords: religious school, education, stimulation, punishment

Още с възникването на училището като образователна институция, то започва да изпълнява и възпитателна функция. Целите на възпитанието през различните исторически епохи са различни и отразяват обществените очаквания и нагласи. Основната задача е поведението на възпитаника да се регулира в рамките на социално приемливото. Тази регулация се осъществява чрез стимулиране на желателното и санкциониране на нежелателното поведение чрез прилагане на различни методи, техники и средства. Целта на настоящото изследване е да се установят характеристиките на възпитателната практика и основните методи на нейната реализация в българското църковно училище през Средновековието и килийното училище през Възраждането.

През периода на Средновековието както в другите европейски страни, така и в България, църквата е основният инициатор и организатор на образованието. Първите български училища се откриват под покровителството на държавата, но след създаването на български църковен клир църквата поема грижата за тях (Обрешков, 1988, с.101). До падането на България под османско владичество обучението се осъществява в организирани от нея училища в манастирите и в някои градски църкви. Главната цел на обучението е подготовката на църковен клир, макар и не всички ученици да се посвещават в служба на Бога. Обучението е на говоримия български език. В повечето прицърковни училища то се ограни-

чава в начално ограмотяване и включва четене, писане, изучаване на молитви, църковно пеене. В манастирските училища обучението обикновено е в две степени: първа - за начално ограмотяване и втора, по-висша, в която се извършва тълкуване на библейски и богослужебни текстове, усвояване на църковни песнопения, а в някои училища и изучаване на гръцки език. Учебното съдържание има религиозен характер, тъй като обучението се извършва по богослужебни книги. Чете се по сложния буквосъбирателен метод, при който се изговарят не звуковете на буквите, съставлящи думата, а техните наименования. Това, както и фактът, че книгите, по които се осъществява четенето, са ръкописни, затруднява учениците и началното им ограмотяване обикновено продължава 3-4 години.

След падането на България под османска власт в края на XIV в. условията за развитие на образованието се променят значително. Държавата загубва своята независимост в икономическо, политическо и културно отношение. Българската църква се подчинява на Цариградската гръцка патриаршия. Много от манастирите и църквите по българските земи се разрушават, голяма част от духовниците се подлагат на гонения и изстребление, просветно-книжовните центрове преустановяват своята дейност. До XVI в. манастирите остават единствените средища на просветна и книжовна дейност. Училищата към тях продължават средновековната образователна традиция. В научната литература е прието те

да се означават с термина “килийни”, за да се направи разграничение между училищата на средновековната българска държава и училищата след нейната гибел (Гечев, 1967, с.10). Такова разграничение е условно, тъй като те не се различават по своята образователна характеристика и идейна същност (Димитров, 1987, с.14). След XVI в. се създават килийни училища към църквите и манастирските метоси в по-значителните селища.

Училищното обучение е “трудно, мъчително и сурово”, заради това малка част от родителите изпращат децата си да учат “четмо и писмо”. В манастирските училища повечето ученици са вече в младежка възраст (Гюзелев, 1985, с.32). Учителите са духовни лица – монаси и свещеници, наричани даскали и граматници. В манастирите по-младите монаси и послушници са наставлявани, възпитавани и въвеждани в църковен чин от постари и опитни монаси, наричани “старци”, някои от които са високо образовани. Те се възприемат като духовни наставници и “бащи” на своите “духовни чеда” (Гюзелев, 1985, с.34-36). В “Спомени за послушничеството ми при отца Неофита Рилски” Димитър Маринов пояснява, че не всички послушници имат “старци”. Според него приемането на послушника от някой старец е истинско щастие, тъй като избраниците са привилегирани в сравнение с останалите. Това се приема и като знак за бъдещо издигане в църковната йерархия (Маринов, 1906, с.139).

Сведенията за възпитанието в прицърковните и манастирските училища са доста оскъдни. Те се съдържат най-вече в агиографската литература, която отразява живота на светците, възпяващи християнския възпитателен идеал. Авторите на житията пишат тези съчинения не само за да отдадат почитта си към светците, а и да бъдат полезни на читателите, като ги вдъхновяват към подражание на положителните модели на поведение (Стара българска литература, 1986, с.136, 188). В манастирите както монасите, така и послушниците, живеят според определени правила, заложили в манастирския устав. Възпитателният идеал е “кроткият, смиреният, добрият, послушният, вярващият в бога човек. Възпитателната дейност в църковните и манастирските училища е детерминирана и насочена към този идеал и той се реализира не само чрез обучението, а и чрез молитвите, религиозните ритуали и церемонии, иконописите и др.” (Витанова, 2005, с.215). Ученици-

те се възпитават в основните християнски добродетели - “богопочитание и “страх Божий”, послушание, смирение, уважение към старите, благоприличие, стремеж към избягване на прегрешенията и светските съблазни, в преклонение към божествените писмена и към книгата като нещо божествено и т.н.” (Гюзелев, 1985, с.49)]. Задача на учителя е да ги води постепенно по пътя от човешкото към божественото, да им вдъхва преди всичко “страх божий”, а не да раздава своята “учителска похвала” (Гюзелев, 1985, с.38).

В “Пространното житие на Йоаким Осоговски” се разкриват добродетелите на монаха: издръжлив (“да изтърпи молитви и бедния, глад и жажда”), “тих и кротък, смирен и послушен и към всички приветлив, независтлив, но братолюбив, негорделив, незлопамятен, не сплетник, не лихвар, към бедните – милостив и щедър, при това нелицемерен, защото такива са добродетелите на желаещите да монашествуват” (Стара българска литература, 1986, с.180). Учителите са длъжни да провеждат обучението в съответствие с законеното от светите отци, защото се приема, че в противен случай то води до поквара и ереси. Това е отразено в “Сказание о писменех” от Константин Костенечки. Според него “злото учение” се е “зло и ерес”. Затова той наставлява учителите да поставят обучението върху здрава основа: “Заради това и майсторите предпочитат да започнат основите на учението на децата. А трябва те да бъдат предпазени от всяко лошо нещо и безчинство...” (Костенечки, 1993, с.85).

Покорството, подчинението, послушанието са сред най-възхваляваните добродетели на послушниците. Самата етимология на термина “послушник” насочва към изводи за мястото и ролята му в манастира. Послушанието се разглежда като несъмнено условие за постигане на успех и достигане до съвършенство. В похвалното слово за Евтимий Търновски авторът Григорий Цамблак изразява своя възторг от безусловното подчинение на Евтимий на нормите на монашеския живот чрез реторичния въпрос: “Кой така непоколебимо е изпълнявал послушанието, чрез което като върху здрава основа най-вече се постигат добродетелите на този духовен в същност живот (Стара ...1982, с.217)?” Послушанието е в основата на “стълбата на добродетелите” на Йоан Лествичник (XVI в.): “от послушанието – смирение; от смирението – безстрастие, което се нарича владичица на добродетелите”

(Стара..., 1986, с.445-446). В “Пространното житие на Иларион Мъгленски” Патриарх Евтимий разглежда покорството и пречупването на волята на послушника като път към добродетелта: “във всичко покоряващ се на своя отец, и напълно пречупи волята си. Изпълняваше с усърдие различно служение и толкова просия с добродетел, че всички братя непрекъснато го споменаваха и с добродетелите му се красеха” (Стара..., 1986, с.90). В “Пространното житие на Ромил Видински” Григорий Доброписец (в наставление на Ромил към послушниците) посочва “потъпкването на волята” като път към рая (Стара..., 1986, с.487). Утвърждава се възгледът, че поведение, основано на непрекословното послушание, заслужава одобрение.

Затова в средновековното училище послушанието се възнаграждава с *похвала, благословия и молитва*. В житието на Ромил авторът пише: “Тъй като се подчиняваше на учителя, както бе пристойно, той надмина всички деца, влезли преди него в училище. И което е най-чудно, за кратко време Руско не само ги надмина, но ги и учеше да се отказват от обичайните детски игри и неразумни сбиряща... Затова той получи голяма похвала” (Стара..., 1986, с.470). Впоследствие той получава възможността за църковна служба в манастир, чийто игумен провижда от предварителната беседа “бъдното неразсъдливо послушание и благочестие на този младеж” (Христоматия..., 1963, с.35). Следователно, непрекословното послушание, необвързано с въпроси и съмнения, се разглежда като върховна добродетел, която следва да бъде възнаграждавана. В “Мъчение на Георги Нови Софийски” от поп Пейо покорството на ученика се поощрява с благословия и молитва. “Когато момчето навърши шест години, беше дадено от родителите си да учи свещените книги и бързо се научава от тях. След това го дадох да учи златарския занаят, който също възприе добре, като и в двете неща напълно угоди на учителите си и от двамата получи благословия и молитва” (Стара..., 1986, с.295).

Агиографската литература разкрива едностранчиво живота в манастирите, като представя само жизнения път на добродетелните. От житията трудно може да се състави цялостна картина на процеса на възпитание, и особено да се съди за методите и техниките на възпитание в училище, прилагани по отношение на учениците, които не се вписват в

понятието “образцови”. Единствено в житието на Йоаким Осоговски монасите не са представени идеализирано, като образци на подражание. Изясняват се значителна част от пороците им – кражби, неспазване на канона относно “пост и въздържание”, “безмерно пиянство”, “крамоли”, завист, грубост, клевети, “голяма безчовечност” (Стара..., 1986, с.186-187). За нарушаване на поста игуменът Теофан не предприема мерки и тогава – пише в житието - „светецът се яви на сън пред игумена, говорейки му: „Защо така си нехаен за братята и за тяхното пълно спасение. Не ги разпитваш грижливо в какви обичаи и правила живеят, понеже ти мислиш, че са в пост и въздържание, а те отиват в гората и ядат намерените там плодове. Не знаеш ли, че духовните предания, които те не спазват, бог всичките ще ги потърси от твоите ръце. „Като чу такива думи от светеца, игуменът настави добре братята и нареди със заплаха и заповяда прочее да се прекрати това безчинство” (Стара..., 1986, с.186). Този текст насочва вниманието към *заплахата* с наказание като техника на въздействие. В него липсва информация за налагани наказания. Като се има предвид, че вдъхването на „страх божий” в душите на учениците е основна задача на учителя, може да се допусне, че заплахата намира широко приложение в прицърковните и манастирските училища.

Личният пример, наставленията, поученията, са сред често използваните методи на възпитание. От житието на Ромил Видински става ясно, че те се прилагат не само спрямо послушните, а и към непослушните. „Така чрез действия и премъдър разум явно духовно направляваше и правеше целомъдрени не само своите ученици и всичко свързано с тях, но, ако ученик на някой друг старец биваше обзет от непослушание, прекословие или друг някакъв порок, биваше изпращан при него за изправление... Като приемаше всекиго от тях насаме, той поучаваше, съветваше и му говореше подобаващо” (Стара..., 1986, с.487, 488). Наставленията му към послушниците насочват към извода, че и наказанието е включено в педагогическия инструментариум на средновековния учител. Изяснява се и приложението на някои наказания – *мъррене* (“нараняване с оскърбление”) и *укор*, - които според Ромил трябва да се приемат от послушника “със смирение и самоупрек, без да прекослови, ни да го осъжда” (Стара..., 1986, с.487). Към един старец, който се отличава с

гневливост и избухливост, Ромил се обръща с думите: „Отче и брате в господа, нямаш право така отведнъж и рязко да наказваш брата, но чрез рязкостта да показваш кротост и мекота” (Стара..., 1986, с.488). Ромил препоръчва степенуване на наказанията и последователното им прилагане. Относно термина “рязко наказание” може да се допусне, че става въпрос за *телесно наказание*, което е обичаен метод за дисциплиниране в европейските манастирски училища. Още повече, че послушникът е застигнат от бърза и неочаквана смърт, последвана от силно разкаяние на стареца (Стара..., 1986, с.489).

В типика (устава) на манастира на пресветая Богородица Петритонитеса (Бачковския манастир), написан от основателя му Григорий Пакуриян (1083 г.), е посочен различен път на развитие на “достойните” и “недостойните” ученици. Наградата на първите е назначение на свещенически пост в манастира, а наказанието на вторите – *изгонване*. “Онези, които са достойни за тоя висок сан, то нека се назначат да свещенодействуват заедно с другите свещеници на манастира, макар числото на свещениците да е пълно, и нека и те да вземат заплати както другите свещеници на манастира – пише в устава. – А които момчета са недостойни за свещеничество поради някой грях, който не допуска ръкополагането им, нека съвсем се изпъдят от манастира, защото сами са станали причина за такова отнасяне с тях” (Христоматия..., 1963, с.33). По този начин желателното поведение се поощрява, а нежелателното се наказва.

Според П. Стефанов “в основата на християнството лежи идеята за изкупителното страдание”. Това е свързано със схващането, че децата генетично са наследници на първородния грях и са предразположени към злото. Затова “според християнската педагогика техните простъпки е редно да се следват от наказания...” (Стефанов, 2010). Подробности за видовете наказания в средновековните църковни български училища и средствата за тяхното изпълнение липсват.

През периода на Възраждането и особено през XIX в. образованието се осъществява при променени социално-икономически, политически и културни условия. Отслабването на Османската империя, започнало през XVIII в., се съпровожда от стопанско оживление, свързано с развитие на търговията и занаяти-

те, с поява на новата търговско-промишлена класа, която предявява по-високи претенции към образованието. За да отговори на тези потребности, българското училище следва да се промени. На новите образователни изисквания отговарят гръцките училища, а впоследствие и новобългарските. Това поставя пред изпитание килийното училище. В началото на XVIII в. започва откриването на домашни (частни) килийни училища от свещеници и образовани миряни - предимно занаятчии. Домашните училища се помещават в къщата на учителя. В края на XVIII в. се появяват и общински килийни училища, които се превръщат в повсеместно явление през първите десетилетия на XIX в. До Освобождението килийните училища намаляват, но все пак се запазват в някои селища.

Килийните училища през периода на Възраждането дават начална грамотност. В тях се изучават четене, писане и църковно пеене. Смятането се въвежда през XVIII в., а през първата половина на XIX в. учебното съдържание се обогатява със знания по история, землеописание (география) и др. Така килийното училище се стреми да отговори на конкуренцията на новобългарското взаимно училище, което постепенно го измества. Четенето все още се осъществява по сложния буквосъбирателен метод и за учебна литература продължават да се използват богослужебните книги. Но, за разлика от Средновековието, обучението вече е на църковнославянски език (руска редакция на старобългарския език), който не съвпада с говоримия език на българите. Това създава допълнителни затруднения при ограмотяването. Обучението е продължително, откъснато от живота и поради това – скучно и досадно за учениците, които обикновено са малки деца на възраст над 7 години. Васил Белязов пише, че в килийното училище в Севлиево постъпват деца над 10-годишна възраст. Според автора това се обяснява “с възгледа, че ученика трябвало да бъде достатъчно възрастен, за да може да изтърпява “копана” (пънче дърво, което се окачва на врата на наказания ученик – б.м.) и “бойт” (Белязов, 1923 с.217).

В домашните килийни училища често учителите са занаятчии без необходимата подготовка за педагогическа дейност. Качеството на обучение не е техен приоритет. Водени от икономическия си интерес, те се стремят само към бързи резултати. „Учителят малко го беше грижа, че тоя или оня не се

учил – разказва Атанас Иванов, - но интересуваше се да се изкарват как да е учебните книги по-скоро, защото за всяка се получаваха награда, като: кърпа (чевре), пешкир, риза и всякога на края нещичко завързано” (Христоматия..., 1963, с.55).

Информация за възпитателната практика, и най-вече за методите на възпитание, прилагани в килийните училища, се съдържа предимно в мемоарната литература. Тя отразява предимно спомени на ученици в домашни килийни училища, но с голяма степен на вероятност може да се приеме, че възпитателната практика в обществените килийни училища е подобна. Килийните учители не си поставят за задача възпитанието на учениците, а насочват усилията си към постигане на дисциплина (разбирана като послушание) по време на учебните занятия. Тя се разглежда като условие за безпроблемно провеждане на обучението.

В мемоарите липсват сведения за поощрение на желателното поведение на учениците. Спомените на ученици в различни училища (през XIX век) създават представа за изключителното разнообразие от наказания, които използват килийните учители в своята педагогическа практика. Най-леката степен на наказание е *осмиването*. Пловдивският митрополит Максим разказва за добродушната ирония, с която си служи чичо му (монах в Троянския манастир) при неволното му прегрешение да заспи по време на учебно занятие: „Чичо Спиридон разбираше и от терзилък; той шие, аз чета буки-ба. Понякога аз задремех на урока, а учителят запееше „Правило вери и образ кротости” и „Заспала е свиня в кочина” (Христоматия..., 1963, с.51).

Традиционно за килийното училище е *телесното наказание*, което се среща в различни разновидности. То се прилага при неизпълнена задача, липса на усърдие, нарушение на тишината и реда и различни други простъпки на учениците, т.е. “всякога и за всичко” се прибегва към този “педагогически пенкилер” (Доросиев, 1897, с.105). Чрез наказание се оказва въздействие върху нарушителя с цел предотвратяване на бъдещи простъпки, както и върху останалите ученици, за да се предизвика страх от подобно наказание. Най-често срещаното е бой с пръчка. Тогава битува схващането, че “пръчката из рая е излязла и в рая вкарва” (Доросиев, 1963, с.105). Иван

Найденев си спомня за учителя Никола Камбура в Казанлъшкото училище, който наказва ”с дюлева пръчка по ръцете ония, които не са си научили матимата (урока)” (Христоматия..., 1963, с.52). Пръчката се използва и като средство за наказание на ученици, нарушаващи реда по време на следобедния сън, който присъства като елемент в дневния режим на някои килийни училища (Христоматия..., 1963, с.54). Матей Георгиев разказва за поп Еню, учител също в Казанлък, че извършвал изпитването с пръчка в ръка. И “освен това запирал размирниците и под краката им или в ушите турял камъчета. Биел е под краката и отзад” (Христоматия..., 1963, с.53). Понякога пръчката се заменя с други средства. Христо Даскалов разказва за един жесток учител в Тревненското училище, довел до осакатяване свой ученик при бой с гърбач (волска жила) (Даскалов, 1936, с.38). Атанас Иванов допълва представата за разнообразието от наказания със спомените си от училището в Стара Загора: “След уроците идеха наказанията за малки и големи грешки, представени от калфите. Правото за наказание принадлежеше само на учителите. За малка погрешка биеха ни по ръцете или по краката с пръчки; за големи обаче ни стягаха краката във фаланги и учителят биеше, колкото щеше; понякога ни караха да стоим прави, като ни туряха под брадата на два края изострена клечка; понякога ни караха да стоим на един крак и обесваха на врата ни конска торба, пълна с камъни“ (Христоматия..., 1963, с.56). Подобни наказания посочва и Христо Даскалов за училището в Трявна: “По дисциплината и наказателните мерки са си служили с: чернене на лицето, плюене в лицето и даже в устата на провинения ученик. За да бъдат отворени устата, подпирали са челюстите с клечка; стоене прав с повесено на врата му буре пълно с вода или копан (пънче дърво); стоене на колене с царевични зърна под коленете; затваряне в тъмницата; бой с пръчки по ръце или по задника, по краката с фалагата“ (Даскалов, 1936, с.39). Тъмницата (затворът) представлява мазе или друго складово помещение, в което се изолира за определено време наказаният ученик (Беязов, 1923, с.215).

Христо Стамболски посочва други техники за телесни наказания, при които също има градация в зависимост от степента на нарушенията. Той отбелязва, че използването на фалагата (“фалангата”) е най-тежкото наказание, което се прилага много рядко. Описва

този уред за изтезания като двуметров прът, двата края на който са вързани с въже. “В така образуваната примка – пише Стамболски – се пхваха и двата крака на виновния, легнал възник по гърба си на пода; двама от по-яките ученици, държащи по един край на фалангата, увиваха пръта в едно направление, догдето се стиснат краката, за да не могат да излязат от примката. Тогава учителят с една дрянова пръчка шибаше дланта (табаните) на краката до 5-10-20 пъти... Второстепенно беше наказанието на чуш, за което един по-як ученик земаше като овца виновния на гърба си и учителят шибаше през бутовете. Третото наказание се състоеше в шибането на дланта по ръцете една подир друга (Христоматия..., 1963, с.57-58)”. В статията си “Телесните наказания в нашите училища” Л. Доросиев се стреми към обобщение, като изброява следните видове наказания: “държане на колене с поставени под коленете дребни камъчета или фасулчета и грахови зърна; държане учениците прави с ръце издигнати паралелно нагоре и въоръжени с по едно доста тежко дърво; поставяне учениците в определен с тебешир на одъра кръг на един крак, или, както се казваше, “на куц крак”; търкане до разкървяване пръстите на ония ученици, на които ноктите не бяха изрязани; дърпане уши; плюене и чернене на учениците; затваряне в тъмница; пренасяне камъни от едно място на училищния двор на друго; копане, плевене и поене градината на учителя; яздене виновните ученици от по-прилежните или по-обичните на учителя...” (Доросиев, 1897, с.106). Тези спомени разкриват богатия набор от средства за наказания в килийното училище – от камъчетата и бобените зърна, през пръчката до фалагата.

В домашното килийно училище определена роля по отношение на дисциплината изпълняват калфите. Обикновено те надзират учениците, когато учителят отсъства или е зает с основния си занаят, и предлагат непослушните ученици за наказание. Има различна практика по отношение на изпълнителя на наказанието. В някои училища това е изключително правомощие на учителя, а в други обикновено наказанията се изпълняват от калфите (Христоматия..., 1963, с.52, 53, 56, 57).

Училищното наказание най-често се възприема като “свещена длъжност” на учителя. Към нея бащата призовава, когато, довеждайки за първи път детето си при учителя, изрича

церемониално: “Даскале, давам ти моето момче месо, върни ми го кожа и кости, но го направи човек”. Според Е. Тачева “до края на Възраждането училището ще продължава да бъде възприемано преди всичко като дисциплинарна институция и безпрекословно ще обладава право, дадено й спонтанно от едно общество без собствена държавност - правото да наказва” (Тачева, 2006, с.111).

Ограничените в жанрово отношение литературни източници през периодите на Българското Средновековие и Възраждане могат да създадат непълна и неточна представа за възпитателната практика и обичайните методи, чрез които тя функционира. Докато агиографската литература акцентира върху поощрението като основен метод, то мемоарната литература отразява най-вече наказанието. Като се има предвид, че характеристиката на обучението в училищата, организирани от църквата и нейните дейци преди и след падането на България под османска власт, та чак до Освобождението, не се различава съществено, може да се направи изводът, че и възпитателната практика не претърпява значителна еволюция, а следва вече установена традиция. Средновековното училище, организирано от църквата, си поставя възпитателни задачи, насочени към постигане на християнския възпитателен идеал. Възпитанието се свежда до дисциплиниране, основавано на любовта към Бога и страх от него. Най-много се цени покорството, подчинението на индивида на официално утвърдените норми. Средновековната житиеписна литература разкрива традиционните методи на възпитание, което се свежда до дисциплиниране на ученика – привеждане на поведението му в определените от канона рамки. Сред тези методи изпъкват поощрението на желателното поведение чрез похвала, благословия и молитва, които по своята същност са морални награди, и наказанието на нежелателните постъпки – заплаха, мъмрене, укор, изгонване, а вероятно и телесни наказания. Те отразяват отношението на възпитателя към конкретни постъпки или цялостното поведение на възпитаниците, което намира израз в неговото одобрение/неодобрение. Поощрението и наказанието съответстват на дихотомията добро-зло (покорство-непокорство). Чрез поощрението през Средновековието се цели въздействие върху “душата” (похвала, благословия, молитва за награждения; материални награди

липсват), а чрез наказанието се въздейства и върху “душата” (мъмрене, укор), и върху тялото (телесно наказание). Това е свързано със схващането за страданието като основно средство за пречистване на душата и за постигане на смирение, смятано за висша християнска добродетел.

Домашният, а вероятно и общественят, килиен даскал си поставя далеч по-скромни задачи. Възпитанието в неговото училище се ограничава в дисциплиниране, основано на страха. Затова възрожденското килийно училище, неорганизирано от църквата, се фокусира най-вече върху телесното наказание, чрез което се предизвиква физическо и емоционално страдание. Докато в методиката на обучение се следват определени норми, то във възпитателната практика, и най-вече в сферата на наказанието, въображението на килийния учител се развихря, без да среща никакви пречки и ограничения от обществото.

ЛИТЕРАТУРА

Беззов, В. 1923. Училище и училищни дейци в Севлиево. От 1818 до 1918 год. – *Училищен преглед*, 4, 208-225.

Гечев, М. 1967. *Килийните училища в България*. София, Народна просвета.

Гюзелев, В. 1985. *Училища, скриптории, библиотеки и знания в България. XIII век XIV*. София, Народна просвета.

Даскалов, Б. 1936. *100 години – История на Тревненското училище*. Трявна, Изд. на Тревненското народно основно училище “П.Р. Славейков”.

Доросиев, Л., 1897. Телесните наказания в нашите училища. – *Български преглед*, IV, 105-113.

Димитров, А. 1987. *Училището, прогресът и националната революция*. София, Издателство на БАН.

Колев, Й., В. Атанасова и Н. Витанова. 2005. *История на педагогиката и българското образование*. Шумен, УИ “Епископ Константин Преславски”.

Костенечки, К. 1993. *Съчинения*. София, Славика.

Маринов, Д. Спомен от послушничеството ми при отца Неофита Рилски. – *Училищен преглед*, 1906, 1, 138-149.

Обрешков, О. 1988 За първите български училища. – *Народна просвета*, 8, 101-108.

Стара българска литература. Ораторска проза. 1982. Л. Грашева (съст). т.2, София, Български писател.

Стара българска литература. Житиеписни творби. 1986. К. Иванова (съст). т.4, София, Български писател.

Стефанов, П. 2010. Възпитанието в Библията. – *Свет*, 4, 19-25.

Тачева, Е. 2006. Училищното наказание или за властите на/в институцията. – *Годишник на Филологическия факултет на Югозападен университет „Неофит Рилски”*, т. 4, 105-111.

Христоматия по история на образованието и педагогическата мисъл в България. 1963. Н. Чакъров (съст). София, Наука и изкуство.

Изследването е финансирано по проект РД-08-257/14.03.2014г. от параграф „Научни изследвания” на ШУ „Епископ Константин Преславски”

Виолета Кирилова Атанасова
доцент, доктор,
ШУ “Епископ Константин Преславски”
Катедра “Педагогика и управление на образованието”
Град Шумен 9700,
ул. “Университетска” 115
e-mail: atanasova_vk@abv.bg



ПРАВА И ЗАДЪЛЖЕНИЯ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ
ПРЕЗ ПЕРИОДА 1878 – 1885 ГОДИНА

Виолета Атанасова

RIGHTS AND OBLIGATIONS OF BULGARIAN SCHOOL TEACHERS
DURING THE PERIOD 1878-1885

Violeta Atanasova

ABSTRACT: *The research presents rights and obligations of Bulgarian school teachers during the period 1878-1885 reflected in the normative documents. The author analyzes planned sanctions - stimulation and punishment – as means to achieve teacher desirable behavior.*

Keywords: rules, teachers, rights, obligations, violation, stimulation, punishment

Нормативните документи, които регламентират българското образование, се появяват за пръв път през 30-те години на XIX век. В тях се съдържат нормите на поведение на всички свързани с училището лица. През периода на османското владичество поради липса на единен център на управление на българското образование, който да осъществява и законодателна дейност, те са разработвани предимно от главните учители или от училищните настоятелства и се отнасят само за училищата, ръководени от тях. Това предпоставя и голямото разнообразие от изисквания както към учениците, така и към учителите [1]. Освобождението на България от османска власт през 1878 г. създава благоприятни условия за развитие на образованието. Държавата съвместно с общините поема грижата за неговата организация и управление. Образованието се регламентира чрез различни законодателни актове, които се издават от единен център (Дирекцията на народното просвещение и духовните дела в Княжество България, преименувана по-късно на Министерство на народното просвещение и Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия) и се отнасят за всички училища. Нормативните документи - закони, инструкции и правилници – отразяват параметрите на организацията и провеждането на образователния процес. Целта на настоящото изследване е да се установят регламентираните в тези документи права и задължения на учителите през периода 1878 – 1885 година,

както и предвидените санкции за тяхното спазване.

В първия просветен закон на Княжество България – Привременен устав за народните училища [2], разработен от Марин Дринов и утвърден през 1878 г., този проблем не е дневен ред. Чл.24 определя правото, и по-точно привилегията на мъжете учители, прослужили 7 последователни години в народните училища, да се освобождават от военна служба. В Инструкция за окръжните училищни инспектори [3], която е притурка към закона, правата и задълженията на учителите също не са предмет на разглеждане. Но тя съдържа правата и задълженията на инспекторите, на които учителите са подчинени. Инспекторът уволнява “неисправимите и неблагонадежните” учители след предварително споразумение с училищното настоятелство. Той определя “усърдните и примерни” учители и им издайства от настоятелството или Дирекцията на народното просвещение и духовните дела еднократни материални награди. Критериите, по които инспекторът определя нежелателно или образцово поведение, не са определени. Не е предвидено и право на учителите да възразяват пред определен орган за наложените им наказания.

През 1880 г. е приет Закон за материално поддържане и общественото преустройство на училищата, разработен от министър Иван Гюзелев [4]. Законът не отразява правата и задълженията на учителите. Въвежда само едно ограничение – в т.6 е записано, че

учителите не могат да се ангажират с други селски работи в общината.

Правата и задълженията на учителите са представени в приетата една година по-късно – през 1881 г. - Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България [5]. Държавни са реалните и класическите гимназии, малка част от другите училища са на държавна издръжка [6]. Следователно, обхватът на подлежащите на изпълнение на тази инструкция не е голям. В глава II в нея са представени правата и задълженията на учителите, а в глава III – специфичните изисквания към класните учители [7].

Според инструкцията директорът е “началник” на учителите. Те “са задължени да слушат директора в сичките работи, според общите предписания или според решенията на учителският съвет, или особените разпореждания, които сам той дава на своя отговорност” – постановява §4. Забранява се един учител да преподава всички предмети в един клас, като се допуска по-малко учители да преподават само в първи клас по “педагогически причини” (първи клас съответства на пети, тъй като номерацията на класовете започва над първоначалното училище, в което учениците се подразделят на отделения; в първоначалното училище през 1881 курсът на обучение е 4 години) - §10, 11. Основното задължение е свързано с моралния облик на учителя, чието поведение следва да бъде образец на подражание. Акцентира се върху голямата му отговорност като възпитател. “Учителите трябва да водят един примерен живот, както прилича на възпитатели, и никога не трябва да забравят, че тям е поверено младото поколение, което съставлява надеждата на отечеството: те всякога трябва да си наумяват, че са отговорни пред народа за нравственото и умственото развитие на поверените им ученици” – гласи §12. Отношението на учителя към учениците следва да е сериозно, “в дисциплинарни случаи той никога не трябва да се увлича от страст” - §14.

Определят се изисквания, свързани с отношенията между учителите – “да се отнасят като другари един към другото, с любов и без завист, и да се подкрепят взаимно в святото си призвание” - §13. Важно задължение е да пазят както своето “достолепие”, така и достойнството на колегите си. Затова се въвежда забрана да обсъждат другите преподаватели пред учениците - §16. Това се отнася и за директора. Неговите бележки и съвети към

учителите в резултат на периодичните му посещения в класовете, се правят “всякога въвн от класа и никога не в присъствието на учениците” - §11. Забрана с цел запазване на достойнството както на учителите, така и на учениците, се съдържа в параграф 17: “Забранява се на учителите да приемват подаръци от учениците, да накарват учениците да им подписват похвални или благодарителни адреси, да ги употребяват за частни работи и пр”. Този текст е насочен срещу някои корупционни практики, известни още от Възраждането [8].

Според инструкцията [9] основно задължение на учителите е редовното им присъствие в учебните занятия. С тази цел се въвежда книга, в която се подписват преди влизането в учебен час. При отсъствие по уважителни причини те се задължават да уведомят своевременно директора, за да им определи заместник и да не се нарушава процесът на обучение - §19, 20. Учителите имат право на отпуск по време на учебната година, “в случай на нужда”, който в рамките на три дни се разрешава от директора, а за по-дълъг срок – от Министерството на народното просвещение - §4.

Инструкцията съдържа забрани, свързани с преподаването. Учителите трябва да поднасят само информация, свързана със съдържанието на учебната дисциплина. Забранява се политизацията на учебното съдържание, както и други отклонения от темата на урока - “в преподаването си да вмесват загатвания на съвременните политически и общински приключения, или да губят времето си с празни и неотносящи се до предметът приказки” - §15.

Учителите са и преки отговорници за дисциплината на учениците. Във връзка с нея те имат определени задължения и права. В началото на всяка учебна година класният учител запознава учениците с дисциплинарния правилник на училището и им разяснява последствията от доброто или лошото им поведение - §62. Във всеки клас има класна книга, в която учителите са задължени да вписват имената на закъснелите и отсъстващите ученици, както и забележка за поведението им - §63. Те имат право да налагат наказания. В случай на непристойно поведение или немарливост по време на час като първа мярка учителят прави “устно напомняне” на ученика. Ако той не се поправи, забележката се вписва в „класната книга”, а след часа преподавателите

лят съобщава на класния учител, който от своя страна разговаря с ученика насаме и му отправя “устен укор”. По-тежките наказания се определят от учителския съвет. Той може да бъде свикан от директора и “извънредно всякога, когато е нужно и когато двама учители го пожелаят” - &24. Забранява се използването на телесни наказания - &66.

В инструкцията са включени и специфичните задължения на класните учители, които се назначават от директора с цел “пореждното водене на дисциплината и за по-голям порядък във възпитателната дейност на училището” - &21. Задълженията и правата му са отразени в параграф 22:

- търси споразумение с учителите за постигане на оптимална натовареност на учениците – да не се възлагат прекалено много домашни задачи, нито пък твърде малко работа; уроците да отговарят на принципа за достъпност – “да са съответствени за възрастта и развитието на учениците в неговия клас”;

- ръководи дисциплината в класа си – събира информация от колегите 1-2 пъти седмично “за научния напредък и нравственото поведение на учениците, напр. за случаи на небрежност или непокорност”;

- определя мястото на всеки ученик в класната стая;

- контролира присъствията и отсъствията на учениците, отразени в класната книга;

- посещава периодично пансиона, в който живеят учениците от класа му и представя сведения пред учителския съвет – &91.

- заедно с колегите си съставя свидетелствата на учениците от неговия клас.

Класният учител има право:

- да дава разрешение за едnodневно отсъствие на учениците от своя клас;

- да свиква на съвет учителите, които преподават на неговия клас;

- да бъде класен учител на един и същи клас до завършването му.

Учителите са членове на учителски съвет, председателстван от директора. Те са длъжни да посещават заседанията на съвета. Класните учители, както и другите преподаватели, докладват “за вървежа на преподаването и за състоянието на дисциплината в класовете”, като “дават своето мнение не само в общи черти, но и за всеки ученик отделно” - &27. Следователно, всеки учител е задължен да води документация за успеха и дисциплината на всеки ученик, за да информира за това

класния учител и учителския съвет. Учителският съвет обсъжда всички проблеми, свързани с процеса на обучение: “всичката наредба на преподаването и класната дисциплина; обсъжда въпроси, които са се появили по учебната програма, разпределението на предметите, начинът на преподаването, качеството на учебниците, помещението на училището и пр.”- &27. Инструкцията дава право на учителите да изразяват своето мнение относно “програмата” (става въпрос за учебния план) и учебниците. В края на всяка учебна година учителският съвет изпраща рапорт до министерството, в който “в кратце и ясно формулира всичките желаниа, които са се появили в него, в течение на тази година, особено заради програмата и учебниците” - &29.

В инструкцията не са предвидени средства за поощрение и наказание на учителите.

В Източна Румелия първият просветен закон е Закон за началното учение [10], приет през 1880 г. В него са посочени някои права и задължения на учителите, другите са представени в подзаконовни нормативни актове. Законът дава право на допълнително възнаграждение на учителите в размер на 1/10 от заплатата им на всеки пет години непрекъснато практикуване на професията до навършването на 20 години служба – чл.44. Според този закон учителите са диференцирани в три разряда в зависимост от числеността на населението в общината, в която преподават. Има значителна разлика в заплащането – трети разряд учители получават 3000 гроша, втори – 4500, първи – 6000. Чл.48 дава право на учителя с най-дълъг стаж от по-долен разряд да заема освободеното учителско място от по-горен разряд. Регламентирано е и правото на отпуск през учебната година – то се дава по уважителни причини до три дни от училищното настоятелство, а за по-дълъг срок – от околийския инспектор. Учителят, който е в отпуск по болест, има право на обезщетение за периода на този отпуск – чл.49, 51. Особена привилегия на учителите е освобождаването от данък върху дохода от службата им и от всички градски повинности – чл.46. И в Източна Румелия, подобно на Княжество България, мъжете, учителствали непрекъснато 12 години, се освобождават от военна повинност – чл.55.

В закона са представени и основните задължения на учителите. Най-важното задължение – редовното присъствие в учебните занятия – е определено индиректно в чл.50 и

52 чрез предвидените наказания за нарушаване на процеса на обучение. Ако учител без разрешение за отпуск напусне работното си място за повече от месец, се освобождава от служба. Напускането на училището преди края на учебната година без уважителни причини се наказва с глоба в размер два пъти по-голям от заплатата, която би получил до края на учебната година. Такъв учител не се назначава на работа в друго училище до една година. Преместването на учител от едно училище в друго се разрешава само с изричното съгласие на околийския инспектор – чл.47. С цел повишаване на квалификацията учителите се задължават да присъстват на всички учителски сборове, организирани от околийския инспектор и на всички педагогически курсове, определени от Дирекцията на народното просвещение – чл.45.

Законът съдържа и някои забрани, свързани със спецификата на учителската професия. Чл.38 постановява: “Забранено е на учители да вършат някоя административна служба или да ся бавят по търговски, индустриални и други работи, които не прилягат на тяхното звание”. Допуска се само изпълнението на службата на певец в църква или на общински писар извън работното време.

Наказанията, предвидени за учители, които не си изпълняват задълженията, са: 1.подсещане; 2.укор; 3.глоба в размер от 50 до 200 гроша; 4.лишаване от допълнителното възнаграждение; 5.връщане в по-долен разряд; 6.уволнение за определен период – “много или малко време”. Първото наказание се налага от училищното настоятелство, следващите – от околийския инспектор, а последното – от окръжния съд по предложение на директора на народното просвещение (министъра) – чл.53.

Основните права и задължения на учителите са отразени в приетия през 1881 г. Вътрешен правилник на началните училища [11]. Той е разработен от екипа на министър Йоаким Груев и подписан от генерал-губернатора на Източна Румелия. Глава I е озаглавена “Дължности на учителите”. Чл.1 определя основните задължения на учителя, свързани директно с професията – да изпълнява съвестно “службата” си, да спазва законите, правилниците и постановленията на официалните власти, “будно да пази децата”, като се грижи за физическото, интелектуалното и нравственото им възпитание. Следващите задължения визират отношението към глав-

ния учител (в началните училища той изпълнява функциите на директор), към колегите и учениците. Учителите се задължават да “слушат” главния учител и точно и съвестно да изпълняват поръчките му - чл.2. Но правилникът им определя едновременно като право и задължение (“власт и длъжност”) да сезират околийския училищен инспектор в случай, че разпоредбите на главния учител противоречат на закона или са във вреда на училищния ред. Всички други оплаквания следва да се отнасят към главния учител, а той ги предава към по-висшите власти – чл.17. Правилникът издига в норма добрите взаимоотношения между колегите – да бъдат “сговорни”, да живеят “братски”, да оказват почит един към друг, за да постигнат “общо доверие, което е едно от главните условия за успешният вървеж на едно училище” – чл.2.

Чл.3 представя задълженията, които се отнасят към възпитателната функция на училището. На първо място се посочва, че той трябва да полага усилия “да надъха децата на любов и почет към областните учреждения и към уставните свободности” (т.е. нормите, заложи в Органическият устав, който е основен закон на Източна Румелия), да ги приучва към изпълнение на “нравствените длъжности” и спазване на обичаите и нормите на “благопристойността”. От учителя се изисква по време на преподаване и свободни разговори с децата да се въздържа от всяка обида към религиозните убеждения на родителите, съответно учениците. Макар и не императивно, се забранява да ангажира учениците с дейности, нямащи отношение с процеса на обучение. Към задълженията на учителя се прибавя и поддържане на добри взаимоотношения с родителите на учениците. Това е особено необходимо спрямо родителите на дете с многобройни нарушения, с които трябва да си сътрудничи, “за да ся оправи то и вкара в добър път” – чл.6. Учителят има право да наказва, но правилникът насочва той да се възползва от това право с оглед нравствената си отговорност и колкото е възможно “понаредко и по-внимателно” – чл.4,5. Учителят може да налага следните наказания:

- 1.подсещане;
- 2.укор и заплашване;
- 3.стоене прав на отделно място по време на урок;
- 4.уведомяване на родителите;
- 5.извънредно зададена работа за не повече от 2 часа;

б. задържане в училище със зададена работа под надзора на учителя – след приключване на учебните занятия вечер или в събота следобед в продължение на 1 до 2 часа;

Най-тежкото наказание - временно изключване от училището - може да наложи само училищното настоятелство по мотивирано предложение на учителя или учителския съвет – чл.79-82.

На второ място са представени задълженията на учителя, свързани с обучението. От него се изисква да бъде винаги подготвен за учебните занятия, включително и с писмени упражнения за учениците. Изрично е посочено, че не се допускат никакви отклонения “по работи чужди на урокът или на възпитанието” – чл.11. Забранява се на учителите да съкращават уроци или да ги заменят с други; да разменят делнични дни с празнични или да отсъстват от учебни занятия, освен по уважителни причини. В такива случаи те се задължават да уведомят своевременно главния учител, ако има такъв, или общинските училищни власти, за да се определи заместник и да не се нарушава процесът на обучение - чл.12, 13. Пак със същата цел те се задължават да поддържат училищна документация, отразяваща отсъствията, успеха и поведението на учениците – чл.15.

Всеки учител носи материална отговорност за класната стая на своите ученици. При назначаването му той прави опис на училищното имущество и отговоря за него до напускане на училището – чл.19. Има право да разреши в празнични дни и по време на ваканция в класната стая да се “държат сказки”, но провеждането на театрални представления и други забавления е абсолютно забранено в началните училища – чл.20.

Учителите носят отговорност за поддържането на хигиената в училищната сграда, за да се предотвратява всичко, което би застрашило здравето на децата. Те се задължават да осигурят най-малко веднъж на ден метене и проветряване на училищните помещения и веднъж годишно - боядисване. Тяхно задължение е да се грижат децата в училище да бъдат винаги “чисти, омити и сресани” - чл.8. В училище, в което има само един учител, той е отговорен за реда. “Той ще се труди да приучи децата на ред, да дохождат и да стоят в училището мирно, и да ся начина и свършва обучението в точно уреченото време” – чл.9. В училище с повече учители, главният учител съвместно с учителския съвет прави разпре-

деление между тях за надзора върху реда и дисциплината.

Правилникът определя и специфичните права и задължения на главния учител. Той упражнява надзор и носи отговорност за развитието на училището и реда в него, за спазването на предписанията на вътрешния училищен правилник. На първо място е посочено, че главният учител упражнява надзор над всички ученици, за да бъдат еднакво ангажирани в процеса на обучение. Демократизмът на автора на този нормативен документ е отразен в чл.7, който гласи: “Никак не е простено нито нему, нито на учителите да гледат едни деца на нехайство, а да ся трудят повече и предпочитателно за неколцина поостроумни ученици, било то за да ги пригответ да блеснат на испит, било за друга някоя причина. Обучението трябва да ся разподава еднакво на всички ученици”.

Главният учител се задължава, доколкото му е възможно, да присъства на уроци на колегите си и да ги напътства с “приятелски съвети” за подобряване на качеството на обучението. Изрично е посочено, че тези съвети се отправят насаме, а не пред учениците, за да не се наруши авторитетът им пред тях – чл.10. В случай на болест, той уведомява някой от другите учители да го замести, а при невъзможност - общинската власт определя негов заместник – чл.14.

В училищата с повече учители се конституира учителски съвет с определени правомощия и задължения. В съвета се обсъждат проблеми, свързани с процеса на обучение, училищния ред, поведението и успеха на учениците, разпределението на уроците; определят се най-тежките дисциплинарни наказания; обсъждат се мерки за “подобрене на училището и за поощрение на учениците” – чл.24. Чл.28 дава право на учителите да изразяват особено мнение по разглежданите въпроси и да изискват то да се запише и съобщи на околийския училищен инспектор.

Учители, които не изпълняват задълженията си, подлежат на наказания, посочени погоре - в чл.53 от Закона за началното учение в Източна Румелия.

В приетия през 1882 година Вътрешен правилник на областните реални гимназии [12] в Източна Румелия са отразени правата и задълженията на учителите в този вид учебни заведения. Чл.70 ги задължава да се съобразяват с всички норми на закона и правилниците, както и със забележките и поръчките на упра-

вителя на гимназията. Те надзирават учениците в класовете, на които преподават, и са длъжни да докладват на управителя всичко, което “заслужава да бъде забележено за поведението им, било вътре в гимназията, било вън от нея и всичко, що би било в интерес на заведението” – чл.77. Документират забележките към учениците и в края на всеки месец предават на класния наставник своите бележки за успеха, поведението и прилежанието на всеки ученик, както и отсъствията му – оправдани и неоправдани. Класният наставник записва в класната книга тези бележки и в края на всяко тримесечие предава отчет на управителя за всички ученици, а той изпраща “бюлетин” до родителите с тази информация – чл.66, 71, 76.

Основно задължение на учителите е редовното им присъствие в учебните занятия. Те са длъжни да влизат в час в точно уреченото време и да се записват в класната книга при всеки урок. За отсъствие по неуважителни причини подлежат на дисциплинарно наказание – чл.72. Имат право на отпуск по уважителни причини след разрешение от управителя на гимназията или директора на народното просвещение (за повече от три дни). При отпуск до 15 дни учителят не получава възнаграждение, тъй като то се дава на заместника му, а за повече дни по уважителни причини възнаграждението не му се отнема - чл.73, 74. Следователно, правото на отпуск по болест до 15 дни е накърнено.

Класните наставници са отговорници за дисциплината на поверените им класове. Те упражняват надзор върху “редовното следване” на учениците, реда и хигиената в класа. Водят документацията на класа и подготвят и раздават свидетелствата на учениците – 78, 79.

В гимназията управителят и учителите са членове на педагогически съвет. Правомощията и задълженията на този управленски орган са аналогични на посочените във Вътрешния правилник на началните училища.

Правата на учителите в Княжество България и Източна Румелия са ограничени. Те са лични – право на отпуск по уважителни причини в рамките на учебната година - и професионални - като членове на учителския съвет имат право да обсъждат и отправят препоръки относно учебния план и учебниците (Княжество България) и да наказват учениците

(Княжество България, Източна Румелия). В Източна Румелия е регламентирано правото на учителите за повишение на възнаграждението им през 5 години. През разглеждания период учителската професия носи и определени привилегии - мъжете се освобождават от военна повинност при определен учителски стаж (в Княжество България – 7 години, в Източна Румелия - 12), а мъжете и жените в Източна Румелия се освобождават и от данък върху дохода си и от градските повинности. Чрез тези привилегии се цели привличане и задържане на учителите в образователната система, тъй като след Освобождението голяма част от възрожденските учители я напускат, за да заемат по-престижни държавни служби. [13].

Задълженията им, определени в тези нормативни документи, могат да бъдат обединени в следните групи:

1.Относно обучението - основните задължения на учителите са свързани с ефективна организация и провеждане на процеса на обучението – подготовка за учебните занятия, редовно присъствие в тях, стриктно следване на учебната програма, аполитичност на учебното съдържание (Княжество България), повишаване на професионалната квалификация чрез участие в квалификационни курсове и учителски събори (Източна Румелия). Важно задължение, свързано с процеса на обучението, е стриктно водене на училищната документация, в която се отразява присъствието на учителите и учениците.

2.Относно възпитанието – основните задължения на учителите са свързани с постигане на желателно поведение като от тяхна страна, така и от страна на учениците:

- **относно собственото им поведение** - да съответства на отговорността им като възпитатели – да служи за пример;

- **относно колегите** - да поддържат добри взаимоотношения с тях и да пазят своя и техния авторитет;

- **относно учениците** - те са отговорници за възпитанието на учениците; да се отнасят добронамерено към тях, като употребяват наказанията възможно по-рядко и се въздържат от телесни наказания;

- **относно училищната собственост** – възпитават учениците в уважение към нея и чувство за отговорност;

- **относно личната и обществената хигиена** - отговарят за външния вид и личната

хигиена на учениците и хигиената в училищната сграда.

3. Относно управлението на учебното заведение – основните задължения са свързани с участието им в учителския/педагогическия съвет на училището.

Нормативните документи съдържат и определени ограничения и забрани, свързани със спецификата на учителската професия – да извършват дейности, несъвместими с нея (Княжество България, Източна Румелия), да приемат подаръци от учениците, да ги принуждават да им вършат частни услуги (Княжество България).

Инструкциите и правилниците посочват и методите за регулиране на поведението на учителите. При неизпълнение на задълженията им се предвиждат наказания. Те варират според степента на нарушението – най-тежкото е уволнение. В Княжество България се предвиждат и материални награди като средство за поощрение на образцовите учители.

През периода 1878 – 1885 година се поставят основите на българското образование в рамките на свободна България. Нормативната му уредба продължава традициите от периода на Възраждането. Акцентира се върху задълженията на учителите и в много по-малка степен са засегнати техните права. Налагат се определени ограничения и забрани. Усилията на законодателя са насочени към постигане на ефективно обучение и възпитание. Нормативните документи отразяват обществените очаквания и претенции към училището и голямата отговорност на учителите, свързана с реализацията на тези очаквания.

БЕЛЕЖКИ:

1. Атанасова, В. 2009. Нормативна уредба на дисциплината в новобългарското училище през Възраждането. *Педагогика*, 3-4, 126-144.

2. *Привременен устав за народните училища*. – Дринов, М. 1915. Съчинения. т.3, София, БАН.

3. *Инструкция за окръжните училищни инспектори*. – Дринов, М. 1915. Съчинения. т.3, София, БАН.

4. Закон за материалното поддържане и общественото преустройство на училищата – *ДВ*, 1880, бр.45.

5. *Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България*. – Учебен вестник, 1883. Средец, 68-81.

6. *История на образованието и педагогическата мисъл в България*. 1982. Н. Чакъров (съст.). т.2, София, Народна просвета, С.30.

7. *Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България*. – Учебен вестник, 1883. Средец, 68-81.

8. *Христоматия по история на образованието и педагогическата мисъл в България*. 1963, Н. Чакъров (съст.). София, Наука и изкуство, с.131.

9. *Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България*. – Учебен вестник, 1883. Средец, 68-81.

10. *Закон за началното учение в Източна Румелия*. – Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

11. *Вътрешний правилник на началните училища*. – Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

12. *Вътрешен правилник на областните реални гимназии*. – Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

13. Обрешков, О. 2009. *Българският учител през вековете*. София, УИ “Св. Климент Охридски, с.212.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанасова, В. 2009. Нормативна уредба на дисциплината в новобългарското училище през Възраждането. *Педагогика*, 3-4, 126-144.

2. *Вътрешен правилник на областните реални гимназии*. – Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

3. *Вътрешний правилник на началните училища*. – Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

4. Закон за материалното поддържане и общественото преустройство на училищата – ДВ, 1880, бр.45.

5. Закон за началното учение в Източна Румелия. - Сборник от закони, правилници и наредби по Дирекцията на народното просвещение в Източна Румелия от 1879 до края на 1883 г. 1884. Пловдив, Областна печатница.

6. Инструкция за окръжните училищни инспектори. – Дринов, М. 1915. Съчинения. т.3, София, БАН.

7. Инструкция за управлението на държавните учебни заведения в Княжество България. – Учебен вестник, 1883. Средец, 68-81.

8. История на образованието и педагогическата мисъл в България.. 1982. Н. Чакъров (съст.). т.2, София, Народна просвета.

9. Обрешков, О. 2009. *Българският учител през вековете*. София, УИ “Св. Климент Охридски.

10. *Привременен устав за народните училища*. – Дринов, М. 1915. Съчинения. т.3, София, БАН.

11. *Христоматия по история на образованието и педагогическата мисъл в България*. 1963, Н. Чакъров (съст.). София, Наука и изкуство.

Изследването е финансирано по проект РД-08-257/14.03.2014г. от параграф „Научни изследвания” на ШУ „Епископ Константин Преславски”

*Доц.д-р Виолета Кирилова Атанасова
atanasova_vk@abv.bg
ШУ „Епископ Константин Преславски”
Педагогически факултет*



ЩО Е КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И КАЧЕСТВЕНО ОБРАЗОВАНИЕ
И ИМА ЛИ ТО ПОЧВА У НАС

ИЛИ

КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО И КАЧЕСТВЕНО ОБРАЗОВАНИЕ
В СЪВРЕМЕННИТЕ СОЦИОКУЛТУРНИ УСЛОВИЯ В БЪЛГАРИЯ

Валентина Милкова

WHAT IS QUALITY OF EDUCATION AND QUALITATIVE EDUCATION
AND DOES IT TAKE PLACE IN BULGARIA

OR

QUALITATE OF EDUCATION AND QUALITATIVE EDUCATION UNDER EXISTING
SOCIOCULTURAL CIRCUMSTANCES IN BULGARIA

Valentina Milkova

ABSTRACT: *Presented изследване and its conclusions are based on the ongoing second year observation of the providers of educational services , private classroom in Pernik. The observation involved 90 children of different age groups (5-7 years old, I to Class VII) and 11 teachers, specialists in various fields , including preschool and elementary educators, linguists, mathematicians, English teachers , a speech therapist , educator of physical culture and sports. The purpose of such observation is to identify a starting point for working with children in extracurricular activities , influenced by the quality of Bulgarian education. Tasks associated with establishing the utilization and implementation of curricula, the emotional state of the children in groups and implications for future larger-scale study in the context of contemporary Bulgarian education . The reported results give only a vague idea of what is happening in our educational system and do not claim to be , due to the scale at which they are held , but can be used as a basis for a future research in the field of education, but held outside the children's institutions garden and elementary School . During the observation were made several conclusions setting out always according between the quality of education and the qualifications and experience of staff and the qualitative education and the transition between different stages*

Key words: Качество на образованието, качествено образование, алтернативни педагогически услуги

Въведение

Съвременното българско общество е премного критично към действащата в момента образователна система в България. В началното училище се отчитат дефицити от детската градина, която пък ги отчита като такива от семейството, а в средния курс се проявяват пропуските на началното образование, по думите на много колеги.

Провежданото наблюдение при алтернативен доставчик на педагогически услуги имаше за цел да очертае насоките на работа в извънкласни форми на подготовка на децата и учениците. Работната хипотеза бе формулирана с помощта на участващите в наблюдението педагози и специалисти, които се обединиха около мнението, че качеството на образованието е в неразривна връзка с подготов-

ката, квалификацията и опита на кадрите в детската градина и училище, в единство и със сътрудничеството на семейството, а качествено образование е резултат от дейността на единната социално-педагогическа система детска градина-начално училище-семейство, която може успешно да бъде допълнена, но в никакъв случай изцяло заместена от алтернативни педагогически услуги. Задачите на изследването са свързани с установяване на индивидуалните характеристики на отделното дете по отношение на неговото когнитивно и емоционално състояние, постигнатите успехи в детската група и класа и зависимостта им от работата на педагозите. Поставен за разрешаване бе и въпросът как и защо децата не усвояват дадено учебно съдържание при идентични условия в детската градина и училище и сходни характеристики в индивидуалното

развитие, без наличие на други установени проблеми и дефицити. Една от най-сложните задачи бе установяване нивото на компетентност при деца със специални образователни потребности и влиянието му върху тяхното емоционално състояние и реализиране в групата от връстници.

Резултатите се отнасят до взимане на адекватни и своевременни мерки за повишаване качеството на образование, а оттам и достигане на желаното и достижимо за страната ни качествено образование. Направените изводи са с приложимост в практиката, без да е необходимо регламентиране на управленско ниво. Трудността в действителното решаване на проблемите е, че много от тях са породени от личностните характеристики на българските учители и тяхното ниво на подготовка, както и в действащата към момента система за финансиране, тоест делегираните бюджети.

Както посочва проф. Гюров доскоро предучилищното образование се приема като незадължителна част от образователната система, след която предстои основната училищна степен със задължително начално образование. Тези етапи, обаче, не са независими. С въвеждането на задължителна двегодишна предучилищна подготовка, законодателно се признава необходимостта от единна социално-педагогическа система детска градина-начално училище, която да гарантира от своя страна качествено образование. Тук бих добавила, че преходът между началния и прогимназиалния етап на образование е не толкова съществен. На практика това се потвърждава в нашето наблюдение. Неразривната връзка между двете институции се признава от учителите, но за съжаление на практика тази връзка е изразена само в откъслечни контакти между педагозите и реализираните в действащите в момента системи основни принципи на тази цялостна система, но прилагането разбира се зависи от подготовката на учителя. Както насочва Елка Петрова общата и специална психо-педагогическа подготовка, в единство със специалните теоретико-методически знания и наличие на специални умения стават предпоставка за усвояване от учителя на педагогическо майсторство, безспорно основен фактор за качеството на образованието.

Изложение

На първо място преди да пристъпим към обобщаване на резултатите от проведеното наблюдение трябва да разграничим използваните формулировки-качество на образованието и качествено образование. В дефинициите на различни институции и световни организации съществуват различни определения с техните нюанси. Независимо от това два елемента присъстват във всички тях относно качествено образование: способността да разбираш и да се ориентира в обкръжаващата среда и ролята на образованието в поощряването на творческото и емоционалното израстване на учащия в дух на мирно съвместно съществуване, сигурност и гражданска отговорност, равнопоставеност и приемственост на културните ценности през поколенията. Всичко това може да бъде гарантирано във всяка страна със специфичните особености на нейната собствена образователна система, ако обаче тя наистина се прилага и се държи сметка за постиженията във всеки етап на образованието не само като събиране на количествени данни, но при отчитане на необходимите за осигуряване на преход и равен достъп до различните етапи от образованието. Относно качеството на образованието като зависещо от квалификацията и опита на учителя, това не е нова истина, но се превръща във всеобхватен проблем на българската образователна система.

В изнесената наскоро лекция на д-р Джон Рейвънскрофт, със съдействието на Център за приобщаващо образование, на тема „Качества необходими на учителя през XXI век-предизвикателство за новите поколения“ недвусмислено бе посочено, че образователната система на Шотландия отдавна е признала като основен фактор за подобряване резултатите на учениците е квалификацията и качествата на техните учители.

Като се опитаме да не вменяваме вина на никого, трябва да отбележим, че посочените по-долу дефицити, както и положителни моменти в работата на учениците не са резултат от „лошата“ или „остаряла“ образователна система, а от уменията на учителите.

Наблюдението са провежда вече втора година в частна занималня. В него участват 90 деца, като броят на групите варира от 5 до 18 деца. Възрастовите им характеристики определят разпределението им групи. Обикновено децата от предучилищна възраст работят или

сами в група или заедно с първокласниците. Съответно се оформя и група от първокласници и второкласници. Трети и четвърти клас работят заедно. Прогимназиалните групи, както и останлите, се оформят в зависимост от смените в училищата. Работи се основно с четири училища и предучилищните групи към тях.

Педагозите и специалистите, общо 11, осигуряващи подготовката на децата са на възраст от 24 до 70 години, тоест сред тях има и такива с опит и стаж над 50 години, така и учители наскоро завършили и продължаващи в момента своята професионална квалификация. Сред тях филолози-преподаватели по български език и литература, математици, предучилищен педагог и начални учители, учители по западен език, музикален педагог, учител по физическо възпитание и спорт.

В занималнята децата идват след заниманията си в клас и групите и след като са се нахранили и отпочинали или съответно при първа смяна в занималнята от къщи. Всички материали, учебници и пособия, които не са необходими за училище в съответния ден остават в занималнята. Идеята е къщи дете да почива, играе и общува пълноценно с родителите си като това не касае неговата подготовка за училище и градината, която се извършва напълно в занималнята. С децата се работи изключително индивидуално. Всяко едно само определя предмета или направлението по което да се поготви най-напред. Обръща се внимание на пропуските не само от настоящия ден и клас и децата се упражняват отново и отново, докато педагогът не е сигурен, че е постигнат оптимумът от знания, умения и навици. Атмосферата е по-скоро домашна, въпреки че децата седят на чинове. Категорично се държи на тишината, спокойствието и дисциплината. Конфликти рядко се проявяват и лесно се потушават.

Пред извършването на наблюдение бяха поставени следните проблеми:

- какво е емоционалното състояние на детето, с желание ли работи;
- усвоено ли е учебното съдържание;
- успява ли детето да се справи съобразно възрастовите си и индивидуални характеристики с поставените задачи;
- как и кога се работи с родителите;
- в зависимост ли се намират професионалните качества на учителя в училище и

детската градина и нивото на познавателно развитие на детето;

- къде се отчитат най-големи трудности;
 - какви резултати могат да бъдат постигнати при работа и подготовка на децата в нетрадиционна и извънкласна форма на дейност;
- професионалният капацитет в зависимост ли от условията в институцията и континента деца.

Събирането на данните бе въз основа самостоятелната работа на децата, участието им в съвместни дейности, проучване на учебните помагала и тетрадки, допълнителните упражнения.

В събирането на данните участваха всички по-горе посочени специалисти. Те са надлежно събирани във времето на учебния процес в занималнята в продължение на учебните 2012/2013 и 2013/2014 г.

Какво бе установено? Както споменахме по-горе, количествено измерване на двете понятия качество на образованието и качествено образование може да бъде направено при мащабно проучване в цялата страна, изразено в количествени отношения и в сравнение с образованието, качеството му, особено критериите за качество, в други страни. Разбира се сравнителното образование отдавна е представило образователните системи на различни страни. Тук става въпрос за изводи, след които може да се започне работа веднага и които не предполагат законови промени или регламентиране на управленско ниво.

Най-напред в сравнителен план ще представим работата в две „популярни“ училища и две с доста по-малко на брой паралелки и групи, които се намират на сравнително малко разстояние, тоест това ни би следвало да е фактор при избора на родителите. „Елитарното“ деление на училища и детски градини е от полза само и единствено за учители и директори, които са неминуемо зависими от делегираните бюджети. Това на практика свежда нещата до набиране, привличане на деца на всяка цена и с всички средства. Да, щом работят нека получават пари. Но, разбирате ли, качеството на работата в двете т.нар. елитни училища е коренно различна. Едното държи на подготовката на децата още от предучилищните групи и смята за непристижно да има паралелка, дори една, осмокласници. За успех се приема, ако всички ученици бъдат приети след седми клас. Друг е въпросът как

са приети и адекватни ли са сегашните методи на тестово оценяване. Другото „елитно“ училище нека бъде №2 привлича децата с много леки раници, малко, по-скоро никакви домашни, широка реклама и извънучилищна дейности и завишаване, изкуствено, успеха на седмокласниците, както и агитация да продължат в осми клас в същото училище.

Може би на някого не му се иска тези факти да са истински, а друг би ги отрекъл!

В двете по-малки училища нещата са идентични. Училище №3 има много добре развита стратегия за интегрирано образование и специалисти ресурсни учители. Училище №4 разчита на родителски дарения и завишаване, „надуване“, както се изрази единият математик в занималнята, на оценките.

Записването в предучилищните групи на училище №1 е меко казано с връзки, заради големия наплив, а в другите групите постепенно се закриват, защото липсват специалисти.

Дотук за училищата. Сега за учениците.

В предучилищните групи бе установено, че 2 от 5 деца не умеят или държат неправилно химикал и молив. Едно от 5 може да пише, печатно. 3 от 11 могат да делят думата на звукове, да определят начален и краен звук, да назовават думи по посочен първи звук. 1 от 5 не знае къде живее и кога е родено или какво работят родителите му. 4 от 11 отговарят с пълно изречение на въпрос и могат да съставят кратък текст по картинки. 3 от 16 е със специални образователни потребности (тук включвам и деца със соматични проблеми, логопедични затруднения, деца в риск, деца от непълни семейства, всички, които имат нужда от обич и грижа). 50% от децата могат да броят до десет, но нямат количествени представи. Не знаят какво се крие зад цифрите на числата. И всичко това, защото имало по-важни „неща“, а децата не се чувстват добре, защото не се справят. Разбира се при всички в края на учебната 2012/2013 година чрез диагностика е отчетено достигане на държавните образователни изисквания и готовност за преминаване в следващ етап.

Какво се случва в първи клас?

Весел и щастлив първокласник влиза в класната стая. Минават няколко седмици, периодът на адаптация е успешен, детето получава усмихнати шестици, ако може да се ориентира в двумерното пространство но

тетрадката и пише четливо лулички и бастунчета. Ами ако не може? Губи интерес. В 90% от тези случаи, колегите трупат домашно след домашно и наказание след наказание, детето се уморява, отегчава, иска да избяга. Началният учител с най-голям трудов стаж казва, че работата на първокласника може да се сравни единствено с работата на миньорите, но казал ли го е някой на новоизлюпените педагози, които демонстрират работа и пращат домашни на родителите. Другата крайност. Първа, втора седмица и месец-никакви домашни. Щастливи деца. Взети са първите букви. Звуков анализ на думите не се прави, защото е много труден. Направена е първата диктовка-грешка до грешка. Без да може да може да дели думата на срички или да прави звуков анализ успехите на детето по отношение на диктовките ще са относително занижени или да сме искрени никакви. И пак ще се намери някой, който да оспорва важността и значението на реализирането на тези задачи в детската градина.

По отношение на математическите представи на децата най-често срещаният пропуск е неумението да се онагледява числото и невъзможността да се смята. В училище №2 всички госпожи от началния курс (!!!) забраняват на децата да смятат на пръсти, като определят този начин за абсолютно неправилен и значително остарял.

Как работят колегите от занималнята? При установена невъзможност за писане под диктовка започват упражнения най-напред за делене на думата на звукове като за всеки звук детето изправя пръстче от свитото юмруче, звуков анализ, делене думата на срички, преброяване на думите в изречението и изправяне на пръстче при написване на всяка дума. За преодоляване на дефицита при смятането-използване изключително на смятането на пръсти.

За съжаление целта на този доклад не включва подробно описание на методите на работа. По-важно е да отбележим, че всеки пропуск в обучението и възпитанието на детето оставен без навременна компенсация води до лоши успехи, занижено самочувствие и самооценка и е пагубно за по-нататъшното развитие на познавателните способности.

Какво правят и не правят учителите?

Претрупването с прекалено много помагала не улеснява, а затруднява подготовката на децата, както и обратният вариант. Нерегламентираните условия по отношение на изпъл-

зването на помагалата дават свобода в избора на учителя, за съжаление този избор може да не компетентен. В желанието си да демонстрират работа учителите често изпадат в крайности, които са пагубни за децата. Спазването на директиви „спуснати отгоре“ не винаги е оптимален вариант. Парадирането пред родители с допълнителни занимания, лепене на допълнителни материали в тетрадките и липса на диктовки и началния етап на ограмотяване говори зле за подготовката на учителските кадри. Учител, който в незнанието си или в неумението и нежеланието да се справи с препятствията възникнали пред детето в процеса на работа, трупва домашни за вкъщи и твърди, че с детето трябва повече да се работи, като самият той не го прави е често срещано явление в нашата образователна система, много често, струва ми се, несправедливо обвинявана от самите учители като неефективна. За съжаление, точно такава неефективна е тяхната работа.

Това обикновено са и онези учители, които работят с родителите само по време на родителски срещи и при възникването на проблем, оправдавайки се, че нашата образователна система не предлага алтернативни варианти! Глупост! Първото, което ми казаха в занималнята по отношение на работата са родителите беше, че тя е най-важна и ежедневна. Попитах в каква форма? Отговорът: „Как в каква? Нарича се общуване, просто, нормално човешко общуване.“

Начален курс. Какво още?

Предполагам доста по-умни глави от мен са изработили учебника и учебната тетрадка в единна система. Но при наблюдението бе установено, че използването им коренно се различава и то не от особеностите на децата в групата и класа, а според недотам експертните виждания на учителите. Примери: урокът е „предаден“ в учебната тетрадка, силно казана, защото децата просто са попълвали самостоятелно в тях, а страниците в учебника изцяло са оставени за домашно; често срещана практика е „преструктурирането“ на материала по повод и без повод, предават се по два и дори три урока наведнъж, без да се отчита трудността им и натовареността на децата; уроците по така наречените разказвателни предмети не се разказват, защото няма поставени такива изисквания, а и видите ли децата се травмирали!!! И така нататък, и така нататък!

Добрите практики. Спазват се държавните образователни изисквания и методиките по

образователни направления и учебни предмети, добавя се щипка творчество и резултатите са явни скоро. За това, обаче са необходими, добри педагози, такива в наше време са рядкост, защото повечето стават учители по принуда, а не по призвание.

Прогимназиален курс.

От изключително значение за резултатите на децата са, както възрастовите им особености и емоционалното състояние, така и подходът на учителите. Често колегите от училищата споделят, че се притесняват дори страхуват да правят забележки и да повишават тон на децата, защото не се знае какви ще са последствията за самия преподавател. От занималнята обясняват, че най-трудно се справят с емоционалните деца, но категоричният тон понякога е по-добър, отколкото negliжирането на проблема. При децата от занималнята постъпили на по-късен етап от обучението си се наблюдава 50% успеваемост, в зависимост от подкрепата, оказвана от родителите. Много от тях не издържат на строгия ред и усилената работа, защото отдавна са отвикнали да го спазват в училище. Пример: ученици от седми клас не се готвят продължително време по български език и литература, литераторът от занималнята е озадачен защо нямат домашни и никой нищо не изисква от тях. Учениците дори не помнят какво са говорили в клас. Кой е виновен-умствените възможности на децата или небрежното отношение на учителя, който е абдикирал от своите задължения, включващи дори това да успее да увлече децата в дебрите на знанието.

Децата със специални образователни потребности.

Тъй като образованието е единство на обучение и възпитание смятам, че всички деца със своите специфични възможности и потребности са такива, изискват специално отношение. За съжаление броят на децата, на които се пише тройка по милост, защото „на госпожата не ѝ се занимава цяло лято“ расте.

Да, този доклад не облечен в графики и таблици, но надявам се е събудил вниманието на някого и при желание може да бъде разширен и допълнен от по-нататъшни широко-машабни проучвания с цел, забележете, не подобряване, а активизиране на нашата образователна система.

Изводи.Вместо заключение.

Качество на образованието може да се постигне при добре подготвени кадри и строг контрол на местно ниво, в лицето на регионалните инспекторати. Качествено образование трябва да е гарантирано на всяко дете. Трябва да се регулира и системата на финансиране. Рано или късно ще се стигне до извод, че делегираните бюджети превръщат училището в търговско дружество. Добрите практики трябва да се проучват, а учителите трябва непрекъснато да работят, да работят и пак да работят. За учители трябва да получават диплома само тези, които наистина са показали възможности и знания да бъдат такива.

А.С.Макаренко казва, че „възпитаниците ценят в педагога убедителното и точно знание, умение, изкуство, златни ръце, немногословие, постоянна готовност за работа, ясна мисъл, познаване на възпитателния процес, умението да се възпитава” (Макаренко, стр. 233-234). Фактически педагогическото майсторство изисква формиране у самия педагог на редица способности и качества, обуславящи резултатите от неговия труд.

Литература

1. Гюров, Д. Педагогика на взаимодействие „дете-среда”. С., ВЕДА-СЛОВЕНА ЖГ, 2002
2. Макаренко, А. С. Соч.тV, стр. 233-234
3. Петрова, Е. Предучилщна педагогика. В. Търново., 1998.



**ПОДВИЖНИТЕ ИГРИ В ПЪРВИ КЛАС, КАТО МЕТОД ЗА КОМПЛЕКСНО
ВЪЗДЕЙСТВИЕ, В УСЛОВИЯТА НА ГРУПОВО-СЪРЕВНОВАТЕЛНА
ОРГАНИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕ**

Дечко Игнатов

**MOVABLE GAMES IN FIRST GRADE AS A METHOD OF COMPLEX IMPACT IN
TERMS OF GROUP-ADVERSARIAL LEARNING ORGANIZATION**

Dechko Ignatov

ABSTRACT : *The present study aims to study the impact of mobile games as a method for complex impact on the development of students of primary school age , applied in combination with group- adversarial organization working in the education process in physical education . These are the creative engine models with complex character whose decisions are based both acquiring knowledge , developing skills and building attitudes. They put participants in a situation of active communication among themselves . Enable personal decision based on empathy , cooperation , dialogue , analysis and decision-making on a particular problem based on already acquired knowledge and driving experience.*

Keywords: interactive game-engine model, physical abilities, motor thinking

Въведение

Особен интерес за теорията и практиката на обучението по физическо възпитание представляват подвижните игри, които са богати на активни движения, за разлика от неподвижните и забавните игри, които протичат в статично положение. Това обяснява причините обуславящи огромното желание у децата за участие в дадена игра. Те са плод на интереса към нея, на желанието да се проверят личните умения, както и да се получи удовлетворение от постигнатия успех в съчетание с позитивни емоции породени от двигателната активност. Именно това превръща играта в незаменимо средство за изграждане на двигателни умения и навици у децата от начална училищна възраст.[4]

В основата си като учебен процес физическото възпитание отразява овладяването на определени двигателни действия. Водещи при първоначално усвояване на дадена двигателна задача са облекчените условия на обучение. Наложително е също да се осигурят относително постоянни условия за многократно, творческо повторение. Ако тези изисквания не се спазват децата няма да добият представа и пълна картина за хронологията на двигателния поток. Трудно ще се развият у тях необходимите задръжни процеси, спома-

гащи за възприемането на пространствено – временните величини. В резултат на това изучаваните движения няма да се усвоят, а превръщането им в градивен навик – невъзможно.[5] Напротив, изграденият навик може да се окаже деструктивен , което е крайно неприятно и небива да се допуска.

За огромно съжаление, в условията на традиционното обучение никак не са малко подобни случаи. Все още обучението по физическо възпитание продължава да се реализира в обстановка на преобладаващ дидактизъм неотчитащ индивидуалните особености на детето, което е поставено в ролята на обект, а не на субект на собственото си развитие. Съществен недостатък на традиционното обучение е отсъствието на пълноценно и организирано общуване между учител и ученици, от една страна и между самите ученици от друга. Обикновено учителят се задоволява само с непосредствено общуване между него и отделния ученик или класа като цяло, без да полага специални грижи за организиране и управление на груповото общуване между учениците. Затова твърде често те работят един до друг, но не заедно. Дори когато пред тях се поставя обща цел не са налице съвместни усилия и предложения на различни варианти за нейното решаване.

Именно във връзка с изложените по-горе неоспорими факти си поставихме за цел:

Изследване ефективността от приложението на подвижните игри в първи клас, като метод с комплексно въздействие, върху формирането на детската личност, при нови, нестандартни условия на групово-съревнователна организация на обучение.

Задачи на изследването:

1. Да се формира и развие в децата способност за изграждането на вариативни, двигателно-игрови модели на подвижни игри за първи клас, в условията на интерактивно обучение.

2. Тестово изследване промените в психическото развитие на децата в процеса на изграждане на двигателно-игрови модели.

Съобразно с целта и свързаните с нея задачи на изследването, диференцирахме обучението в две направления:

➤ Изграждане от децата на двигателно-творчески, игрови модели, по зададени конкретни критерии и задачи поставени от учителя.

➤ Самостоятелно изграждане от децата на вариативни двигателно-игрови модели.

Примерни модели от първо направление – задачи поставени от учителя/оригинални, авторски/:

Съобразно спецификата на групово-съревнователната организация, класът е разделен на три смесени групи. Двигателната задача се реализира при нестандартни условия – „Архитекти”.

На разстояние 15м. от стартовата линия, на три отделни места, се поставят различни по брой и вид предмети, но тяхното количество и видово разнообразие да е еднакво и за трите групи. Преди стартирането на играта се предоставя възможност на групите за време от 30 сек. Да обсъдят, обмислят и решат какъв „архитектурен проект” могат да реализират с предоставените им уреди, зад фронта на играта.

Условия на протичане: след сигнал „старт” всеки ученик преминава по трасето на играта/което в зависимост от поставените образователни цели може да бъде с еднородна или смесена двигателна характеристика/, взема само един предмет, връща се обратно и го отнася зад строя на групата. Когато се съберат достатъчен за начало на реализацията на проекта брой предмети, децата очакващи реда си започват да „строят”, като внимават

да не пропуснат старта си. Играта приключва след изчерпване на всички предмети, едновременно с готовия двигателно-конструктивен модел. Критерии за оценка: бързина; точност; оригиналност; брой варианти.[3] По зададените критерии, децата сами оценяват проектите на всяка група. Играта се дозира индивидуално-от децата, според решението на групата/отнася се за деца със СОП/ и групово – според броя на предметите.

Примерни модели от второ направление – самостоятелно изграждане на двигателни модели от децата.

„Риболовни приключения”- като помощни средства използваме динамична демонстрация-кадри съдържащи традиционни и алтернативни похвати на риболов, както и подходящо подбрана, свързана с демонстрацията мелодия, но без текст.

Условия на протичане: на фона на демонстрацията в съчетание с музикален съпровод за време 30сек., децата трябва да открият играта с която е свързан демонстрационния материал, да сътворят и изпълнят варианти на играта, като запазят двигателната и характеристика. Критерии за оценка: точност; оригиналност; брой варианти. Играта се дозира по времетраене.[2]

Изследването бе проведено месец септември-април 2012-2013г. в НБУ”Михаил Лъкатник”- гр. Бургас с 23 деца-12 момчета и 11 момичета от първи клас. През изследвания период, обучението по физическо възпитание се проведе изцяло по експерименталния, интерактивен, двигателно-игрови модел, като във всяко занятие се реализираха минимум по две двигателни задачи от посочения модел.

Тестова батерия за отчитане динамиката на измененията в комплексното личностно развитие на децата при проведените две контролни измервания–начално/без въздействие на моделите/; заключително:

1. Тест „Упоритост”
2. Тест”Активност”
3. Тест „Дисциплинираност”
4. Тест „Енергичност”
5. Тест „Успеваемост”
6. Тест „Търпеливост”
7. Тест за „Тревожност”/тест на Гейлър/

При тестове 1, 2, 3, 4, 5, 6 изследваните деца са оценявани едновременно по шест степенна скала на практическо проявление на упоритостта, активността, дисциплинираността, енергичността, успеваемостта и търпеливостта:

➤ 1-ва степен-крайна степен в отрицателно отношение.

➤ 4-та степен-средна степен на проявление на дадено качество.

➤ 6-та степен-силно изразена, крайна степен в положително отношение на проявление на дадено качество.

Тест за „Тревожност”-прилага се адаптиран тест на Тейлър, при който децата отговарят на осем въпроса с „да”или „не”:

- ❖ Изморяваш ли се бързо?
- ❖ Боли ли те често глава?
- ❖ Изчервяваш ли се често?
- ❖ Винаги ли са ти топли ръцете и краката?
- ❖ Изпотяваш ли се често?
- ❖ Почти винаги ли си гладен?
- ❖ Лесно ли се разплакваш?
- ❖ Обичаш ли да чакаш?

Отчита се броя на положителните отговори.

Анализ на получените резултати

Анализирайки данните получени от тестовете изследвания на детската енергичност при изпълнението на различните модулирани двигателни задачи, регистрираме чувствителна промяна, в положителен аспект, в края на отчетния период. При началното изследване, детската енергичност е била със стойност $X=5,1$, а при финалното изследване стойността е нараснала на $X= 5,7$ т.е. с $0,6$ в повече./ $Pt>95$ /

За подобна чувствителна, положителна промяна сочат и данните от изследванията на детската упоритост. Изходното изследване отчита средни стойности от $X=4,9$, а заключителното-резултат от $X=5,6$ - с $0,7$ в повече./ $Pt>95$ / /Табл.1/

Таблица 1

Динамика на изменение на енергичност и упоритост

Условия на изследване	Енергичност			Упоритост		
	X	S	V	X	S	V
Начално изследване	5,1	0,32	6,27	4,9	0,57	11,63
Заключително изследване	5,7	0,48	8,42	5,6	0,52	9,26

Получените високи резултати могат да се обяснят с факта, че при обучението по експерименталния модел, основна роля заема формирането на семантична база на мисленето и творчеството, емоционалното преживяване и удовлетворението от получаването на собствен продукт от детето, а не на получаването на сума от знания. Детето се обучава при съвсем нови познавателни условия, които го превръщат в основен субект/а не само изпълнител/ на собствената си продуктивна дей-

ност, защото водещо е мисленето, а не паметта.

Сравнявайки данните от изходните и крайни резултати по останалите тестови задачи, констатираме същата положителна тенденция по отношение крайни резултати. В началния изследван период търпеливостта на учениците е била $X=5,0$, а в крайния – $X=5,5$, а дисциплинираността е била $X=5,0$ в началото и $X=5,4$ в края на експеримента т.е. средно стойностно повишение от $0,4$./Табл. 2/

Таблица 2

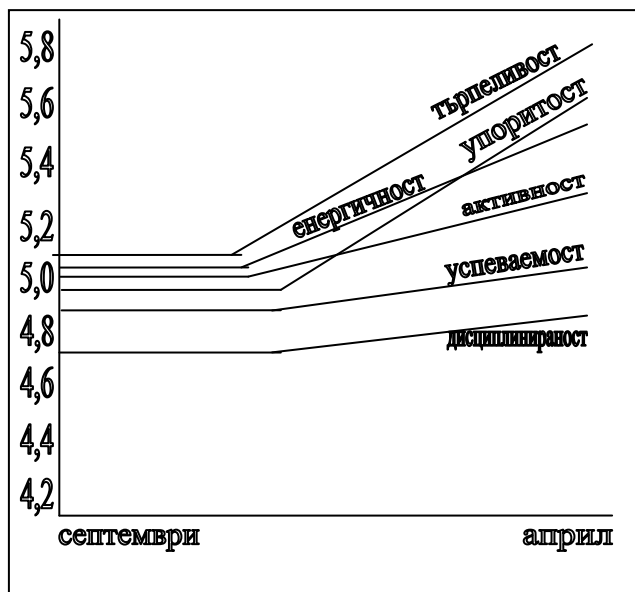
Динамика на изменение на търпеливост и дисциплинираност

Условия на изследване	Търпеливост			Дисциплинираност		
	X	S	V	X	S	V
Начално изследване	5,0	0,3	6,0	5,0	0,97	18,8
Заключително изследване	5,5	0,53	9,64	5,4	0,88	17,25

Положителни промени настъпват и в успеваемостта и активността на малките ученици. Успеваемостта е нараснала от $X=4,9$ в началото до $X=5,5$ в края на експеримента. Ак-

тивността също бележи развитие от $X=4,7$ в началото до $X=5,7$ в заключителното изследване. [Фиг. 1]

Фигура 1.



В резултат на специализираното експериментално обучение, значително е намаляло и нервно-психическото напрежение, което се наблюдава при изследване отговорите на децата чрез теста за тревожност на Тейлър. В началния етап на експеримента броят на положителните отговори „да“ е 20 до 72 т.е. отговорите „да“ са 27% от всички възможни отговори. В заключителния етап на експеримента броят на положителните отговори „да“ е само 6, което представлява 0,08% от всички възможни отговори. Разликата от началото и края на експеримента доказва, че тревожността рязко е намаляла.

Анализирайки дейностите свързани с прилагането на експеримента, самата експериментална работа и получените резултати, можем да оформим следното **обобщение**:

Практическата реализация на експеримента ни позволява да диференцираме два етапа в развитието на детската личност под влияние на нестандартните, специфични условия на обучение:

В **първият етап** се наблюдава формиране на навици за самостоятелна дейност, умения децата сами да вземат решения в нестандартни ситуации. Формират се навици за свободно общуване с връстниците и съвместни действия при различни нови неопределени ситуации.

Във **вторият етап** се развиват навици за общуване и групова дейност; задълбочаване

на знанията и получаване на творчески резултати; изграждане на стремеж към творческо развитие.

Възможността за изграждане на творчески модели на подвижни игри, от децата в условия на групово-съревнователна организация на обучение по физическо възпитание, притежава много психологически преимущества. С помощта на необятното си детско въображение, децата подсъзнателно изменят стереотипа си на мислене, насочвайки го към самостоятелна творческа мисловна дейност. Именно това обуславя комплексния характер на обучението, който е сигурна предпоставка за създаването на творческите игрови модели.

По своята същност те обобщено, чрез различни средства, по различен начин отразяват реалната действителност в съответна игрова ситуация, при активното участие на мисленето и въображението. Най-характерно за тях е развитието на игровото действие във въображаема ситуация при неадекватни предметни условия.

Именно на базата на творческите игрови модели се развива нов вид игри, които не са разновидност на сюжетно-ролевите игри, а се различават от тях по своята характеристика. Водещи стават не ролите, а правилата, които формират поведението на детето при решаването на конкретна двигателна задача. Те притежават следните компоненти:

- творчески игров замисъл

- творчески моделирано съдържание на играта
- творческа вариативност
- творческо игрово двигателно действие
- обновени игрови взаимоотношения

Фактически това са дидактични-познавателно-двигателни игри, които решават конкретни, предварително фиксирани задачи, свързани с познавателната и двигателната активност на децата. Самата същност на този вид игри дава възможност за различното им наименование – дидактичните като познавателни, интелектуални, а подвижните, като двигателно-конструктивни.[1]

Развитието на творческите игрови модели е свързано с оформянето на тяхната психологическа структура. Тя включва задължителни компоненти, които се оформят в процеса на играта, в зависимост от темата, сюжета и двигателната характеристика на играта, на базата на вече усвоен двигателен опит и знания. Наличието на тези компоненти дава възможност за самостоятелност и автодидактизъм, като главно условие за проява на творчество. Това е мощен стимул за детската инициативност, оригиналността на решенията им, вариативността на двигателните им действия, творческите им прояви.

Литература:

1.Игнатов., Д. 2012. *Подвижните игри в начална училищна възраст–основен фактор за формиране на детската личност–първа част*. Годишник на Университет „Проф. д-р Ас. Златаров” гр.Бургас,т. 12–2 с. 260-266.

2.Игнатов., Д. 2002. *Груповата организация на работа по физическо възпитание в началното училище – фактор за повишаване на физическата дееспособност на учениците*. Научна конференция с международно участие гр. Стара Загора, т.4 с. 222-225.

3.Каландаров, В. П. Петров. 1991. *Система за групово-съревнователна организация на образователния процес в средните училища и детските градини – теоретико-експериментален модел*. С., НИИО.

4.Попов., ИВ., Г. Георгиев. 1990. *Подвижните игри в началните класове*. София, Народна просвета

5.Севев., М.1978. *Подвижни игри*, София Медицина и култура

Дечко Игнатов

Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас

Катедра „Методика на обучението”

e-mail: tiare64@abv.bg



ОТГОВОРНОСТТА НА УЧИТЕЛИТЕ ЗА ПРАВАТА НА ДЕТЕТО В КОНТЕКСТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ЕТИКА

Елена Петкова

LIABILITY OF TEACHERS ON THE RIGHTS OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ETHICS

Elena Petkova

ABSTRACT: *Adopted by the UN in November 1989 Convention on the Rights of the Child has the status of international law and establishes a set of minimum standards for the welfare of children. Among rights groups in the Convention can be highlighted four specific rights which provision is a priority task in the educational system. These are: the right to development of individual potential (Article 29), the right of expression (Article 13), right to play and leisure (Article 31) and the right to a safe learning environment through discipline consistent with human dignity (Article 28).*

Four rules are an expression of respect to both the unique natural talents of each individual and the natural activity of the child as a social being. Creation of conditions for their implementation is the responsibility of both adult and educational institutions. Regulatory function of the legislation requires the educator adequate (legally relevant, legally pursuant, lawful) behavior towards children's rights, a synonymous with responsible behavior, but also fair treatment under the law.

Thus far there is no theoretical or empirical study to establish the status of child's rights in the Bulgarian education. The aim of the study was to determine how in the theoretical field of pedagogical ethics the fair treatment of the educator to child rights in education is interpreted by the categories of teaching morality, professional educational debt, professional honor and dignity, pedagogical conscience. The basic theoretical assumptions of contemporary applied ethics, legal documents are considered and the opinions of teachers reformers are analyzed. In conclusion two levels are established at which it is possible to achieve educator's fair treatment to child's rights in education, understood as responsible behavior: a level of pedagogical practices and a level of educator's consciousness.

Key words: Pedagogical ethics, fair treatment, rights of the child in education, responsible behavior, teaching morality

Въведение

Приетата от ООН през ноември 1989 г. Конвенция за правата на детето [1] има статут на международен закон и установява система от минимум стандарти за добруването на децата. Целта на Конвенцията за правата на детето, наричана по-нататък за краткост "Конвенцията", е да осигури в юридически план обществени практики, които биха гарантирали условия за оптимално развитие на личностния потенциал на децата. Република България ратифицира Конвенцията на 11.04.1991 г. С този акт държавата, а по силата на механизма на ратифициране и българското общество, се задължиха да осигуряват възможности детето да упражнява правата си, признати от Конвенцията.

Тезата на изследването е, че справедливото отношение към правата на детето в образованието има своите основания в приложната Педагогическа етика, възможно е то да бъде описано чрез нейните основни категории, както и да се определят нива за реализиране на отговорно (правнорелевантно) поведение.

Права на детето, които трябва да бъдат осигурени в образователната практика

Осъществяването на правата на детето в българското образование не е било област на теоретично или емпирично проучване. Не са налични изследвания относно осигуряването на правата на детето в образователната система, респ. относно условията за тяхното упражняване; дали в условията на организирано обучение децата имат свободата да упражня-

ват своите права. Отсъствието на такова фундаментално проучване прави невъзможен анализа на проблемите и трудностите на децата в българската образователна система в контекста на техните права, а растящото учебническо пренебрежение към учителите, учебния процес и училищната дисциплина се разчита в публичното говорене с негодувание: „Училището предоставя твърде много права на децата и никакви задължения!”. В този смисъл едно изследване в контекста на педагогическата етика би могло да да бъде приносно както за разбиране на произхода на перманентната криза в българското образование, така и за отговорността на учителите за осигуряване на детските права.

Правата на детето, които трябва да бъдат осигурени в образователната практика, могат да бъдат идентифицирани в Конвенцията чрез съотнасяне на текстовете към основните дейности, които се осъществяват в педагогическата система, а именно:

- ✓ обучение
- ✓ педагогическо общуване в процеса на обучение и извън него
- ✓ игра и отдих.

Чрез селективен прочит и като се има предвид необходимостта от осигуряване на оптимални условия за практикуване на правата в посочените дейности приемаме, че приоритет на педагогическата система са четири права от групите за развитие и участие, а именно:

- Право на развитие на индивидуалния потенциал (чл. 29, ал. 1, буква „а”)
- Право на изразяване на мнение (чл. 13).
- Право на игра и отдих (чл. 31, ал. 1)
- Право на безопасна учебна среда чрез дисциплина съобразена с човешкото достойнство (чл. 28, ал. 2)

Необходимо е да се уточни, че четирите права могат да бъдат реализирани само синхронно и никое от тях не е „по-висше” от другите, т. е. в Конвенцията е заложен принципът на синергийност. Приоритетно осигуряване на едно от тях не е възможно, както и отпадането на едно от правата обезсмисля, в смисъл прави невъможно, упражняването на останалите. Развитieto на индивидуалния потенциал няма как да се осъществи без диалогично общуване; отдихът и свободата за игра благоприятстват училищната дисциплина. Самата дисциплина се разчита като съобразена с достойнството единствено в случай,

че децата комфортно и с чувство на удовлетвореност развиват своята уникална индивидуалност.

Четирите права са израз на уважение както към уникалните природни заложи на всяка личност, така и към природната активност на детето като социално същество. Създаването на условия за тяхното осъществяване е задължение както на възрастните, така и на образователните институции. Регулиращата функция на законодателството изисква от педагога адекватно (правнорелевантно, правно съобразно, правомерно) поведение към правата на детето, *синоним на отговорно поведение, но също така и на справедливо отношение по смисъла на закона.*

Разбиране за справедливостта в педагогическата теория

Според Д. Сотирова Приложната етика, в това число Педагогическата етика, е теоретична рефлексия на морала в отделни професионални направления [8, 87]. „Подчертано приложният аспект на етиката, насочен към оптимизиране на моралната регулация на обществото и във всяка негова сфера, е причината да се говори за приложна етика” [3, 184]. Педагогическата етика е тази научна област между философията и педагогиката, в която можем да очакваме конкретизация на педагогическото разбиране за това „що е справедливо отношение”.

Педагогическата справедливост, професионалният педагогически дълг, професионалната чест и достойнство, педагогическата съвест и педагогическият авторитет са категории на педагогическата етика по В. И. Писаренко [5]. Те са израз и отражение на моралното съзнание (морала) на педагога. В педагогическия морал справедливостта е своеобразно мерило на обективността на учителя, която се проявява в неговите оценки към постъпките на учениците (с. 77). Според Писаренко справедливостта е в основата на доверието на детето към възпитателя, а преживяната през продължителен период несправедливост предизвиква у него странно на пръв поглед заболяване – училищна невроза или дидактогенния (с. 79) Според В. А. Сухомлински „дидактогенният е рожба на несправедливостта... това е преди всичко равнодушие” [9, 144]. Болестта е цената на потиснатите потребности и не е пресилено да кажем, че детето плаща тази цена и поради несправедливото

отношение към неговите права в образованието.

Опасност от увреждането на детето вследствие на неправомерно, а според педагогическата етика – недобро, неправилно, неетично отношение към правата му, съществува и за неговото морално здраве. “В никоя друга дейност несправедливостта не нанася такава вреда и морални щети, както в педагогическата. Тя не просто оставя дълбока рана в душата на детето. В крайна сметка тя подкопава авторитета на училището и поражда недоверие у децата към поколението на възрастните” [5, 81]. Детето осъзнава своите потребности от игра, отдих, безопасна среда и общуване като „нещо добро” само чрез справедливото отношение/одобрение/приемане и съдействие от страна на възрастния. Отхвърлянето, несправедливото отношение към тези потребности се превръща в източник на детските страхове и тревоги и формира у детето отношение към собствените жизненоважни потребности като към „нещо лошо”, което трябва да бъде потискано. Родено като активно същество, детето изразява своите нужди и реагира на неправомерните ограничения, налагани от възрастните. Задължение на възрастните е да приемат сериозно сигналите, които то изпраща – че е гладно, болно..., а на по-високо ниво в детската градина и в училище – че е уморено, неспокойно, тревожно и да променят условията така, че успоредно с гарантиране на правото на удовлетворяване на потребностите да бъде укрепено доверието към възрастните като пример за правнорелевантно поведение.

Идеята, че учителят трябва да бъде образец на справедливост във всичките си действия и постъпки, се потвърждава в нормативния документ на НРБ „Харта на българския учител”, приета от Седмото НС на 24. Об. 1980 г. Там тя е вписана като „неотменима черта в цялостния му лик на човек, гражданин и възпитател“ [2, гл.1, абз.3]. Поради своята задължителност за учителя (педагогически дълг) справедливостта е не само качество, но е и тясно обвързана с моралното поведение и е негова характеристика. Според В. Драмалиева „като основен морален принцип и като специфичен механизъм за действието на морала справедливостта е свързана с поведението и се отнася към всичките му елементи и страни” [3,95] В. Драмалиева дефинира поведението в три аспекта („елементи и страни”), чрез които се разпознава оценъчно-

регулативната функция на морала по отношение на поведението:

- ✓ Справедливостта – мотив на поведението
- ✓ Справедливостта – цел на поведението и на моралния живот
- ✓ Справедливостта – оценка и критерий за оценка на поведението [3,96-105].

Вследствие от това дефиниране справедливото поведение се явява съвкупност от действия, които са съзнателни, доброволно избрани (не поради външна принуда), целенасочени по посока на морална цел и в съответствие с моралните и правни норми. Това „разполагане” на справедливостта в дейностно-поведенчески план е от значение за настоящото изследване по две причини:

✓ прави измеримо оценяването на отношението на педагога към правата на детето в образованието, разбирано чрез неговото поведение;

✓ чрез регистриране на действията на участниците в педагогическия процес се обективизира оценката в дименсия справедливо-несправедливо.

Като теоретично познание, задачата на етиката е да постигне истината за морала като регулатор на обществения живот. В. Драмалиева отбелязва, че в тази връзка приложната етика (в т. ч. педагогическата, бел. Ел. П.) изследва това, което е факт в моралната практика: ценности, норми, принципи, идеали, цели, критерии за оценка и избор, механизми на моралното действие, поведение, мотиви, резултати, обичаи, предразсъдъци (с. 183). Но етиката не само описва и констатира, тя има и нормативен характер” ..., етиката е и теория за това, което *трябва да бъде*, за да се постигне максималната възможна хармония в обществения живот” (пак там, к. авт.). За съжаление, в педагогическата етика все още не са назовани критерии за оценка на справедливостта в образованието, т. е. не е прехвърленост между теоретичните основания (педагогически дълг, съвест, чест, авторитет, достойнство) и техния различим израз в педагогическата практика и това е проблем. Друга трудност пред изследването на състоянието на отношението към правата на детето в образованието в дименсия справедливо-несправедливо е знаковата демагогия в общественото говорене за нуждите на детето в образованието. Поради разбирането, че децата са малки същества, които се нуждаят от

любов и защита, училището традиционно се приема като „добро място” за децата. Този мит не допуска съмнение, той е стожерът, около който се упражняват всички реформи на образователната система. Феминизирането на учителската професия и идентифицирането на „загрижеността” като отношение и личностно качество, което автоматично преминава от майката към учителката, допълнително допринасят за създаването на своеобразен „ореол на любов и справедливост” на училищната среда. Димитър Павлов нарича този феномен „Ореол на спасителя” и го оценява като анахронизъм [7, 57].

Справедливо ли е съвременното образование или това е поредният мит, който подлежи на отхвърляне? Демагогията, изразяваща се в несправедливи претенции на възпитателите, се коментира от педагозите-реформатори в контекста на неудовлетворяваните потребности на детето от високо държавно до семейно-интимно равнище: “Училището да е подходящо за детето, това предполага, че учители, родители, социални работници, управници, създатели на учебни програми, политици действително са се замислили за природата и потребностите на децата, за които работят. Възможно ли е това да не е така? За съжаление – да. Много често в западните общества се случва детските нужди да останат на заден план... Родители искат от децата си малко повече от академичен успех, политици изискват какви ли не неща от училището (като добри трудови навици и социални умения), без да разбират, че децата живеят в общество, което сякаш не притежава и дори не цени посочените качества” [6,11]. Мария Монтесори образно описва произхода на проблема за несправедливото отношение на възпитателя: “Впечатляващата слепота на възрастния, неговото безчувствие спрямо детет имат, разбира се, дълбоки корени, които се простират през поколенията, и възрастният, който обича децата, но въпреки това несъзнателно ги подценява, предизвиква у тях мълчаливо страдание, огледало на нашите грешки, предупреждение към нашето поведение. Всичко това разкрива пред нас един универсален, макар и останал незабележим конфликт между възрастния и детето” [4,31]. Имаме основания да твърдим, че това несъмнено е конфликтът на загубеното доверие на детето към възпитателя вследствие несправедливото му отношение към неговите потребности и корените на този конфликт са в митовете и предразсъдъците,

обслужващи векове наред манипулативната власт на възпитателя, ”дълбоки корени, които се простират през поколенията”. От друга страна обаче наличието на инакомислещи и действащи възрастни, променящи света в полза на детството, доказателство за което са и делото на Монтесори, и появата на Конвенцията дават основание за оптимизъм относно осъществяването на основните принципни положения в нея.

Появата на Конвенцията потвърждава достоверността на прогнозите на педагозите-реформатори. “Ние бавно се връщаме към идеята, че можем да успеем единствено ако се съсредоточим около децата, техните потребности, начина им на възприемане и мислене, реакциите им на стимулите около тях”, пише Х. Плакроуз през 1987. Две години по-късно за първи път в историята на човечеството педагозите разполагат с международен закон, благодарение на който може да се направи прочит на отношението към потребностите на децата в измерението “справедливо-несправедливо” и който препоръчва да се предприемат промени в насока „справедливо”.

Изводи

След извършения анализ може да се приеме, че посредством постановките на Педагогическата етика се установяват две нива, на които се реализира справедливо отношение на педагога към правата на детето в образованието, разбирано като отговорно поведение, а именно:

- **На ниво практики:**

а) В процеса на обучение да се създава възможност за диалогично общуване между всички участници. Самият процес да се осъществява чрез организационни форми, методи, технологии, които осигуряват свобода на изразяване и избор;

б) Да бъде осигурена такава материална база, в която детето да се чувства в безопасност; да разполага с пространство и време за игра и и отдих, както и с играчки;

- **На ниво съзнание** е желателно да се осъществи целенасочена промяна за разбирането на правата като отговорност на педагозите. Тази промяна става възможна чрез насърчаване на публично говорене относно проблемите, които генерираме за националната общност, ако в образователните институции продължи нарушаването на правата на

децата (назоваване на лошите практики). Друга възможност в тази насока е обучение на педагози чрез андрагогически модел за промяна на нагласите.

Литература

1. Конвенция на ООН за правата на детето
2. Харта на българския учител. С. 1980
3. Драмалиева, В. 2001 *Справедливостта в етиката и бизнес етиката*. София, Сиела
4. Монтесори, М. Детството- социален проблем. - *Компас*, 1995, 1
5. Писаренко, В.И., И.Я. Писаренко. 1986 *Педагогическая этика*. Минск
6. Плакроуз, Х. 1992. *Училището - място за деца?* София

7. Радев, Пл. , П. Лазаров, Д. Павлов, 2000 *Педагогика*. Пловдив

8. Сотирова, Д. 2009. *Бизнес етика*, София, Нов български университет

9. Сухомлинский В.А 1973. *Сердце отдаю детям* Москва.

Елена Петкова

Главен асистент, доктор по педагогика
Университет „Проф. д-р Ас. Златаров ” Бургас

Катедра „Педагогика и психология”

8010 Бургас бул. „Проф. Якимов” 1

e-mail: el_petkova@abv.bg



УЧИЛИЩНИЯТ КОНСИЛИУМ В ОБУЧЕНИЕТО НА БЪДЕЩИТЕ СОЦИАЛНИ ПЕДАГОЗИ

Елена Дичева

THE SCHOOL CONSILIUM IN THE TRAINING OF THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES

Elena Dicheva

ABSTRACT: *In the socio-pedagogical activity the school's consilium is the innovative technology. A key figure in its implementation is the social pedagogue. Therefore, in a theoretical and practical preparation of the future experts he has a special place. The article reveals the methods of a preparation and implementation of its various kinds, are given the experimental models for the conduction in the learning process different types of a pupils, developed by the students in a practical training.*

Key words: socio-pedagogical activity, social pedagogue, psychologist, teacher, director, consilium, school, psychological-pedagogical, psychological- medical-pedagogical consilium, methodology, children with problems, deviant behavior

Въведение

В процеса на обучение на бъдещите социални педагози във ВУЗ се поставя акцент върху знанията и уменията им да работят с иновационни образователни технологии, използвани в училище. Причина за това е сложността на дейност на социалния педагог и взаимодействието му с рискови групи ученици, които предполагат използването на алтернативни действия, много по-различни от обичайните. Освен това проблемите на тези групи ученици изискват вземане на комплексно решение, поради системността на девиантните им прояви, силата на въздействие на отрицателните фактори на микросредата, като водещи за това са семейната среда, училището, учителите, групата връстници. Все още в българските училища се използват традиционни форми за работа с проблемни ученици. Не се ползват алтернативни форми, каквато е училищния консилиум. В практиката на провеждане на педагогическите съвети се наблюдават редица слабости като: стереотипност в приемането на решенията касаещи възпитателните въздействия, стари и неефективни методи за работа в нови педагогически ситуации, неудовлетворителни резултати обучението на учениците, показващи недостатъчната компетентност на педагозите. Повод за такива размисления са не само преките ми наблюдения, но и запознаването ми с прове-

дено изследване на формите на дейност включени в педагогическите съвети, в което се посочва „необходимостта от използването на алтернативни форми на работа в българските училища като: делови игри, дискусии, колективно творчество, конференции, презентации, педагогически консилиум, творчески отчет и др., с които се допринася за по-голямата ефективност на образователно-възпитателния процес“ (2).

Нямаме все още достатъчно богат опит за работа с алтернативните педагогически форми в училище - в частност с консилиума и неговите видове, което за съжаление не само оставя проблемите касаещи учениците неразрешени, но и позволява те да се пренасят във всички сфери на техния живот, което ги прави социално несъстоятелни. В разрешаването на това противоречие в училищната практика е необходима промяна в мястото и ролята на социалния педагог. Именно познаването и качествено прилагане на консилиума като форма за работа с проблемни ученици доказва тази значимост за социално-педагогическата практика чрез организиране на умело взаимодействие между специалистите в решаването на образователно-възпитателните проблеми. Малко са и познанията за това, как училищния консилиум може да бъде част от работата на социалния педагог при решаване на тези проблеми. Той ще е полезен при ре-

лизиране на основните му функции в училище - превантивна, консултативна, диагностична и посредническа.

В периода 2007-12 година като консултант в Европейския център за наука, образование и култура провеждах методическо обучение на учители, директори и педагогически съветници за работа с различни видове училищни консилиуми. Анализът на провежданите практики, семинари, делови игри, които използвах в обучението показва, че все още голяма част от педагогически кадри не само, че не владеят технологията на използване на консилиума, но и очакват от него получаване на готови решения, пригодни за всички случаи в практиката им. Това породило и особения акцент, поставен в обучението на бъдещите социални педагози, като ключова фигура в организирането и провеждането на училищния консилиум за работа с различни типологии ученици.

Методиката на обучението, което провеждано със студентите в часовете по дисциплините „Педагогика на девиантно поведение“, „Превантивна педагогика“, „Въвеждане в професията социален педагог“ включваше:

Първи етап: Обучение провеждано от пре-подавателя, което включваше представяне на съдържанието на всеки вид консилиум (педагогически, психолого-педагогически, психолого-медико-педагогически), цели, задачи, функции, участници, етапи на провеждане (подготовка, провеждане и реализация на решенията), препоръки за работа с учениците, родителите, учителите, социалните педагози и психолози, ръководството на училището.

Втори етап: Самостоятелна работа на студента-социален педагог: провеждане на диагностика на конкретен случай от педагогическата практика. Създаване на модел на консилиум за разрешаване на случая.

Трети етап: Работа в студентската група: Презентиране на резултатите от действието на консилиума. Обсъждане на целесъобразността на предложенията и препоръките за работа с дадения тип проблемни ученици.

Четвърти етап: Студенти –социални педагози обучават студенти от други специалности (ПНУП, ПУПЧЕ И НУПЧЕ) за работа с педагогически консилиум. На този етап работата се повтаря като в началото. А на следващите етапи - втори и трети, задачите поставени на студентите педагози са същите като при социалните педагози.

В логиката на споделеното ще представя **съдържанието на консилиума и технологията на използването му.** Ще изясня и спецификата на видовете консилиум най-често включвани в педагогическия съвет – педагогически, психолого-педагогически, психолого-медико-педагогически. Практиката на провеждане и вида на консилиума се определят от типа на образователната институция, спецификата и характера на поставените за решаване задачи.

Терминът консилиум е известен от медицинската практика (**лат. consilium** - съвещание, обсъждане на лекари от една или различни специалности на състоянието на болния, уточняване на диагнозата и начина на лечение). Педагогическият консилиум е близък до стила и общата насоченост на медицинския, но има и своя специфика, което обуславя възникването на педагогическия термин.

Училищният консилиум като иновационна технология и алтернативна форма на работа на педагогическия съвет в училище спомага за по-ефективната организация на планирането, разпределянето на задачите на участниците в учебно-възпитателния процес, развива професионалните качества и способности на педагозите. Освен това педагогическият консилиум в училище е комплексна методика и форма за организация на диагностиката на реалните учебни възможности на учениците, нивото на тяхната възпитаност, състоянието на здравето им и други значими показатели на успеха в образователния процес. До настоящия момент педагогическият консилиум е една от най-добрите форми за колективна диагностика в сферата на образованието.

Педагогическият консилиум се провежда под формата на творческо съвещание на учителите от даден клас (паралелки класове) с участието на класните ръководители, представители на ръководството на училището, медицински работници, социални педагози, психолози и при необходимост могат да се включат и допълнителни специалисти, които с компетентността и решенията си могат да донесат единствено полза за работата на консилиума. По принцип, директорът на училището издава заповед за действието на педагогическия консилиум.

Цели и задачи на педагогическия консилиум:

1. Формиране на съвместни представи за нивото на резултатите в образованието (в ши-

рокия смисъл) достигнато към дадения момент от всеки ученик, нивото на развитие на ключевите параметри на класа като цяло.

2. Въз основа на прогнози определяне на же-ланото ниво на резултати в „зоната на близ-кото развитие” на учениците.

3. Формулиране на водещите проблеми в ра-ботата с дадения ученик или кла-са(например,разминаването между очаква-ните резултати, реалните възможности и постижения). Посочване на доминиращите вът-решни и външни причини за това.

4. Разработване на конкретни мерки за за-твърждаване на позитивните и преодоляване на негативните тенденции в обучението, въз-питанието и развитието на учени-ците.Формулиране на общовалидни препоръ-чки, определяне характера на участието на всички участници в педагогическия кон-силиум и други лица в практическата реал-изация на препоръките и предложенията.Пе-дагогическия консилиум включва колек-тивната диагностика на проблемите в класа (паралелките класове), с посочване на причи-ните и педагогическата им корекция.

Провеждане на педагогическия конси-лиум: Практиката показва, че едно-временното провеждане на методиката на консилиума в няколко паралелки без пред-варителна подготовка е нежелателно. Ръко-водството на училището заедно с педагогиче-ския съветник(социалния педагог) и учител-ската общност приемат решение в кои паралелки или клас да започне провеждането на консилиума.Започва се по принцип с най-проблемния, сложен по успеваемост и ниво на възпитаност клас.Откритите заседания на педагогическите консилиуми в класовете, в които е натрупан най-голям опит за работа и провеждане, ще са полезни като модел за обу-чение.

Етапи за провеждане на консилиума в училище:

През подготвителния етап бъдещите уча-стници в педагогическия консилиум за някол-ко седмици до провеждането му изучават уче-ниците и класовете, в рамките на позволеното от професионалната етика проучват ситуация-та в семействата на учениците, анализират взаимодействието им с близкото обкръже-ние.Програмата за такова проучване предва-рително се съгласува и утвърждава.Като пра-вило в нея се посочват ограничено число по-казатели (не повече от 15). Използват се най-достъпните в ежедневната учебно-въз-

питателна работа методи (педагогическо наб-людение, беседи, анкетиране, интервю,социо-метрия, анализ на ученическо творчество и др.).Списъкът на използваните първоначално методики може да се обогатява , в зависимост от натрупания диагностичен опит на специа-листа и под въздействието на обучението от страна на социалния педагог, психолога или посредством самообразование. Така , още до момента на провеждане на педагогическия консилиум , всички участници в него придо-биват определени знания и умения, което ги улеснява в последствие при участието им в груповите обсъждания.В тях водещи фигури са социалния педагог, класния ръководител и училищното ръководство.

През основния етап на провеждане на пе-дагогическия консилиум времето се иконо-мисва за сметка на предварително уточнения модел на провеждане.Вниманието на участ-ниците се фокусира върху главните пробле-ми, тяхното анализираме, диагностична оценка, превенция и прогнозиране на бъдещи позитивни проме- ни у учениците.Използват се готови матрици, в които е посочен списъка на класа и основ-ните показатели за оценка. Тя се провежда по проста качествена скала, където: **високата степен** на проявата на ка-чеството се обознача-чава със знак „+”, **ниската степен** се обознача-чава със знак „-”, **средната степен** се обознача- чава със знак „+/-,..”. Не се извежда средно ста-тистическа оценка за все-ки ученик, защото всички оценяни показатели имат различна степен на значимост. Водещи-ят на педагоги-ческия консилиум не задържа дълго внимание на обсъждането на оценките по отделните показатели. Дискусия може да се породи само в случаите, когато има прин-ципно несъгласие между оценките на раз-личните експерти.Най-важната задача на во-дещия консилиу-ма е да осигури (по резулта-тите на проведено-то заседание) съгласуван и точен отговор на следните **типове въпроси:**

- **Кои са главните проблеми** в обучението и възпитанието на дадения ученик (или клас);

- **Къде се крият причините** за появилите се проблеми ?

- **Какви са възможностите на училището** за превенция и корекция на проблеми-те,компен-сация на дадените дефицити в раз-витието, възпитанието или обучението на учениците?

- **Какви мерки предлага педагогическия консилиум** да се използват за подобряване на ситуацията в скоро време? Тези мерки за ра-

бота с дадения ученик или ученици(клас) се препоръчват на учителите, класните ръководители, методическия съвет, психолога, социалния педагог, ръководството на училището.

Последният етап на педагогическия консилиум е обсъждането на препоръките за работа с отделните ученици (клас). След като се формулират **препоръките**, се разпределят ролята на участниците за тяхното задействане. Контролът за изпълнението се поема от училищното ръководство. Във връзка с необходимостта от поява на консултативни и превантивни кабинети в училище(за сега в нашата страна те не се срещат често и като задължителни в училищната структура), педагогическия консилиум може да премине в други форми на функциониране, като например **психолого-педагогически консилиум**. Той представлява съвместен орган, под ръководството на директора на училището. Предназначен е да подпомага ефективността на образователно-възпитателния процес чрез провеждането на експеримент. Създава се въз основа заповед на директора.

Същност на психолого-педагогическия консилиум

Той е системно действащ орган за управление и съвместни действия. Има правото да поставя педагогическа диагноза, да изработва колективно решение за мерките за психолого-педагогическо въздействие на деца от „рискови групи“, да препоръчва и да контролира. Консилиумът се създава и работи за определен период на основание заповед на директора на училището. В нея са отразени целите, задачите, етапите на провеждане, функциите на консилиума, участниците, действията им.

Психолого-педагогическият консилиум е организационна форма, в рамките на която участниците в нея имат възможност да разработят и планират единна психолого-педагогическа стратегия за поддръжка и помощ за всяко дете в процеса на неговото обучение (1).

Задачи и съдържание на дейността на психолого-педагогическия консилиум:

Като специфични задачи можем да посочим следните:

- Психолого-педагогическа диагностика на бъдещи първокласници и сформирани на специални класове;

- Психолого-педагогическа диагностика на обучаемите в периода на училищна адаптация и условията на училищното обучение;

- Откриване на характера и причините за отклонения във физическото, психическото, нравственото и интелектуалното развитие, причините за трудностите в обучението и поведението на учениците;

- Определяне на съдържанието на корекцион-но-възпитателната, превантивната, рехабилитационна, развиващата дейност с учениците;

- Интегриране на педагогическите и психологически познания за особеностите на ученическата личност;

- координиране на усилията на учителите, психолога, социалния педагог, родителите в осъществяване на корекционно-възпитателното въздействие, превенцията и рехабилитацията на учениците.

- Консултиране за вземане на решения и определяне на типове действия в сложни и конфликтни ситуации.

Основни насоки в работата на психолого-педагогическия консилиум:

- подбор на децата в интегрираните класове;

- задълбочено психолого-педагогическо изследване на успешността на първоначалната адаптация на учениците, училищната адаптация за целия срок на обучение в училище, готовността за интегриране в обществото;

- определяне и организиране на режима на децата в интегрираните паралелки, санитарно-хигиените условия за тяхното обучение, създаване на педагогически целесъобразна образователна среда;

- определяне на съдържанието на корекцион-но-възпитателната работа с ученици с проблеми в обучението, възпитанието, поведението, използване на дейности за развиване на физическата им активност, поддържащи форми на взаимодействие;

- изработване на препоръки към ръководството на училището за подобряване на санитарно-хигиенните и дидактически условия за обучение на деца СОП;

- планиране и реализиране, в зависимост от наличните методически и финансови възможности на училището, на корекционноразвиващи дейности, профилактични процедури с децата, нуждаещи се от специална психолого-педагогическа поддръжка и помощ;

- определяне на целите и задачите за работа с децата, посещаващи след училище занимални, структуриране на индивидуалните

занятия с тях, продължителността и формите на работа;

- консултиране на педагозите и родителите по въпросите на индивидуалния подход в образователно-възпитателния процес;

- контрол за изпълнението на предложенията и препоръките на консилиума за използване на индивидуални форми на работа с учениците съобразно проблемите им в обучението и възпитанието;

Функции на психолого-педагогическия консилиум.

Една от водещите функции на този вид консилиум е **провеждането на специализираните педагогически съвети, които включват:**

- обсъждане на основните трудности, възникващи у учителите в процеса на работата им с конкретен клас или ученик;

- избор на начини за получаване на допълнителна информация, въз основа на която ще може да се постави правилна диагноза (тук условно се използва думата „диагноза“, защото става въпрос не за конкретен ученик, а за целия клас);

- определяне на конкретната диагноза и обсъждане на резултатите от нейната проверка;

- предлагане на педагогически задачи по отношение на целия клас, които изискват подбор на корекционно-възпитателни въздействия.

Диагностичната функция на консилиума включва:

- разпознаване на специфичните прояви на ученика, говорещи за неготовност за училищно обучение;

- откриване на характера и трудностите за училищна адаптация;

- анализиране на причините за проблемите в ученето, за отклоненията в поведението;

- изучаване на социалната ситуация на развитието, статуса на ученика в класа;

- търсене на доминанти в нравственото развитие;

- определяне на потенциалните възможности и способности на учениците.

Възпитателната функция на консилиума включва :

- разработването на проект за педагогическа корекция под формата на възпитателни мерки които трябва да бъдат включени в работата на класния ръководител, учителите, социалния педагог, психолога, родителите, ученическия актив(съвети);

- определяне на контролни мерки, лечебни процедури, форми на работа насочващи към самоконтрол и самодисциплина;

- включване на учениците във интересни дейности, даващи възможност за изява на учениците на силните страни в личността им, техните способности и интереси;

- създаване на оптимално-психологически условия за развитие на ученика по време на обучението в урочните и извън урочни дейности;

- непосредствено възпитателно въздействие на личността на ученика по време на делово и междуличностно общуване, по време на диагностичната беседа, провеждана от специалисти, участници в консилиума.

Състав и последователност на провеждане на консилиума:

Участниците в консилиума са: помощник-директора по учебно-възпитателната работа, учителите, психолога, социалния педагог, ва-леолог(медицински работник).

Ръководителят на психолого-педагогическия консилиум: - координира връзката на консилиума с другите звена на учебно-възпитателния процес;

- организира контрола на изпълнението на препоръките и съветите на консилиума.

Психологът осигурява съдържанието в работата на консилиума:

- организира събирането на диагностичните данни в подготвителния етап;

- провежда диагностични беседи с учениците и родителите ;

- обмисля препоръките за вземането на правилно решение.

Социалният педагог:

- представя информация за условията на живот на детето и неговото възпитание в семейството;

- представя информация за социално-педагогическата ситуация в микрорайона (за правонарушенията и произшествията, в които са взели участие ученици от даденото училище);

- съставя характеристика на семейството на ученика и семейните взаимоотношения;

- активно участва в диагностицирането и воденето на беседи с учениците, родителите(наставниците);

- помага да се проучат извънучилищните контакти на ученика и съдържанието на свободното време провеждано извън училище;

- представя характеристика на неблагополучните семейства, намиращи се под надзора на специализираните служби.

Класният ръководител :

- съставя характеристика на ученика;
- обобщава трудностите на учениците във възпитанието и обучението ;

- активно участва в диагностичните беседи с родителите и учениците;

- получава и изпълнява препоръките на консилиума.

Заседанията на консилиума се провеждат един път на тримесечие.

Подготовката на консилиума, провеждането и реализирането на решенията му представлява непрекъснат процес, състоящ се от **няколко етапа:**

Първи етап: Преставяне на проблема

Повод за организиране на консилиума може да бъде или известие до психолога за наличен проблем в обучението и поведението на детето, или проблем, възникнал по време на диагностика на учениците за входно и изходно ниво на познания или сформирани учебни умения, или положен диагностичен минимум. По резултатите от минимума се формират 2 групи на учениците – група на психологически и педагогически благополучни ученици и група на ученици с определени трудности в обучението и развитието. На този етап на работа могат да се направят само някои предположения за съдържанието и причините за възникналите проблеми (защото истинската същност на проблемите все още не е диагностицирана, а причините могат да са невидими от пръв поглед).

Вторият етап на консилиума – формулирането на проблема: Провежда се задълбочено проучване с психодиагностически методи. Извършва се индивидуална диагностика на всеки ученик, събира се допълнителна информация от педагозите, класния ръководител, родителите за доуточняване на психологическата диагноза. Провежда се съвместно обсъждане на педагогическите, психологическите и медицинските особености на статуса на ученика. Педагозите и психолозите получават възможност да преценят всеки ученик като личност, като вземат под внимание всички изследвани фактори, влияещи върху обучението и развитието му.

Третият етап - решаването на проблема: Изработва се и се прилага стратегия на психолого-педагогическа поддръжка и помощ на

ученика. Именно на този етап се реализира основното предназначение на консилиума, който определя дейността на всеки участник за реализиране на приетите решения. По време на консилиума се формира определена колективна представа за актуалното състояние на ученика и перспективите на неговото близко развитие, разработват се конкретни стъпки и методи за поддръжка и помощ не само на ученика, но и на целия клас

Четвърти етап - окончателно решаване на проблема:

Мероприятията, които се използват в работата с учениците са насочени към:

- към ликвидиране (пълно или частично) на причините за проблема и породените от него неблагоприятни обстоятелства;

- контрол и оценка на ефективността на раз-решаване на проблемите;

- профилактика (превенция) на възникването на бъдещи подобни проблеми;

При реализиране на стратегията на поддръжка и помощ могат да се използват групови или индивидуални форми на обучение. За някои от групите обучаеми форми могат да еднакви, за други - специфични. Например, **за родителите** това могат да бъдат: практически семинари, специални школи за родители или класове, групи за самопомощ, индивидуално консултиране.

- **за учениците**, формите за работа могат да бъдат: медицинско лечение, индивидуално консултиране, групи (развиващи, за самопомощ, психотерапевтични), промяна в учебните и извънучебни занятия, промяна (частична) на образователната програма.

- **за учениците и родителите**: съвместни игрови семинари, семейни семинари на открито в природата (по време на ваканции), тренинги.

- **за учителите, училищните психолози, социалните педагози:** курсове за повишаване на квалификацията, тематични семинари, индивидуални консултации и др.

Като правило, училищните консилиуми могат да бъдат **планирани и непланирани:**

Планираните консилиуми се провеждат 1-2 пъти в година, но когато има новопостъпили деца - в края на първия срок. Дейността на планирания консилиум визира такива проблеми като: осигуряване на условия за благоприятна училищна адаптация; определяне на мерки за психолого-педагогическо въздействие за преодоляване на трудности в обучението и личностното развитие на учениците; изработ-

ване на съгласувана програма за помощ на конкретен клас, оценка на ефективността на действащата програма за помощ.

Непланираните консилиуми се провеждат по сигнал на педагога или дадения специалист, наблюдаващ ученика или класа. Повод за провеждане на непланиран консилиум е възникването на нови обстоятелства, негативно влияещи на развитието на ученика, или отрицателна динамика на неговото развитие. Задача на консилиума е вземането на екстренни мерки за преодоляване на проблемите у ученика, променя се и по-рано провежданата програма на поддръжка и помощ в случаите на нейната неефективност.

Психолого-педагогическия консилиум има право да дава препоръки за:

- прехвърлянето на ученик от един клас в друг или специализирана паралелка;

- насочване на ученици към лекарска специализирана комисия за определяне на характера на изоставането в развитието и усвояването на знанията, определяне на формите на по-нататъшно обучение в случаите на отсъствие на положителна динамика на развитие през първата година на обучението.

Работата на консилиума **завършва** с запълването на окончателния вариант на документа, съдържащ **заключението** на консилиума, в което накратко се описват отговорите на основните поставени за разрешаване въпроси.

Друг по вид, ефективно действащ като форма на колективна диагностика е **психолого-медико-педагогическият консилиум**. Той най-често се използва, когато в училището има интегрирани деца СОП (със специални образователни потребности). Той се организира със заповед на директора на училището, при наличие на съответните специалисти.

В състава му влизат: учители и възпитатели от училището, имащи богат опит за работа с учениците; учители-специални педагози (ресурсни учители), психолог, педагог-дефектолог, логопед, лекар-педиатър, (невропатолог или психиатър), медицинска сестра.

Председател на консилиума е помощник-директора по учебно-възпитателната работа. Общото ръководство на психолого-медико-педагогическия консилиум се възлага на директора на училището.

Структура и организация на консилиума:

В него са включени различни области за диагностика (клинична, психологическа, лого-

педична, педагогическа), които могат да се анализират комплексно или поотделно. При изучаването на всяка област се поставят различни задачи, решаването на които дава възможност да се обобщават различни видове информация. Въз основа на тези данни се поставя диагноза, обединяваща в себе си резултатите от проучването на показателите в различните области на развитие и психична дейност на детето. Предоставя се възможност и за сравняване на индивидуалните показатели на всяко дете с тези на другите деца. Организацията на дейността на психолого-медико-педагогическия консилиум се определя от законодателната уредба на образователната институция, въз основа на подписан договор с родителите или договор с лекарска специализирана комисия по профила на заболяването, където в случай на необходимост може да се насочи детето за експертна оценка и поставяне на диагноза, след която то да постъпи в даден тип образователна институция. А комисията за комплексно педагогическо оценяване към РИО и училището определят формата и програмата за неговото по-нататъшно обучение и възпитание (Н а р е д б а № 1 о т 23 я н у а р и 2009 г . за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания).

Задачи на психолого-медико-педагогическия консилиум:

- откриване на деца и подрастващи с отклонения в развитието;

- провеждане на комплексно диагностично изследване и разработване на ефективни мерки за психолого-медико-педагогическо въздействие;

- предлагане на система от мерки за социално-педагогическа рехабилитация за деца и подрастващи с различни форми на отклонения в психичните функции, нарушения на речта, зрението, слуха, интелекта, опорно-двигателния апарат, с трудности в обучението, общуването, поведението;

- създаване на специални условия за получаване на образование и постоянно медицинско изследване;

Принципи в работата на психолого-медико-педагогическия консилиум:

- Комплексност в изучаването: предполага поддръжане на тясно взаимодействие между разнопрофилни специалисти (педагози, психолози, логопеди, лекари и др) изучаващи детето. Всеки специалист използвайки свои методи на изследване получава специфични дан-

ни, които са част от цялостното проучване и изследване на особеностите на развитието на детето. Оценката на неговото развитие се извършва от различни гледни точки (стереогностика).

- Цялостност в изучаването: Всичките особености на психичната дейност на детето (психичните процеси, познавателната дейност и др.) не са изолирани, а се проявяват в тяхната цялостност, в съвкупност от всичките психически качества на личността, определени от конкретна мотивация, физическо състояние.

- Структурно-динамично изучаване на соматичните и психофизически структури на детето: всяка конкретна особеност на състоянието на детето се изучава и оценя от гледна точка на възрастовата норма, в съответствие с определена последователност на развитието. Дадения принцип позволява да се фиксират определени нарушения (несформираност), да се определят причините за тяхното възникване, да се оценят първичните, вторичните и третичните фактори в ситуациите на различно по време създаване и взаимовръзки на изследваните функции.

- Принцип за уважение на интересите на детето, което е консултирано; определяне на адекватните условия за развитието и обучението на детето, възпитаване и лечение в училище и в домашни условия и съобщаване на информацията на членовете на семейството. Обяснява се на родителите необходимостта от провеждане на адекватно обучение на детето в съответствие с неговите психофизически и когнитивни възможности.

- Принцип на щадяща (предпазваща) форма на съобщаване на поставената диагноза: Информацията за заболяването на детето и възможността за последващи проблеми трябва да се съобщава деликатно, но в същото време достоверно на родителите, роднините и на самото дете.

- Провеждане на психо-корекционна работа с родителите: Тя се провежда на всички етапи на консултирането. В нея участват всички необходими специалисти, които ще подпомагат процеса на приемане на диагнозата, ще въздействат на психологично и емоционално ниво на родителите за преодоляване на стреса и приемане на проблемите в развитието, обучението и възпитанието на децата им.

Психолого-медико-педагогическия консилиум помага не само на детето и родителите му, но той повишава професионалната компетентност и квалификация на педагоги-

ческите кадри работещи с деца СОП, осигурява съгласуваност на техните действия при решаване на детските проблеми. А това е една от най-важните функции на този вид консилиум. Той е първата и оперативна помощ на детето в условията на учебното заведение, в което се обучава. В процеса на организация на интегрираното обучение на деца СОП консилиума се превръща в постоянна психолого-медико-педагогическа поддръжка и помощ за децата с психофизически нарушения в условията на масови (общообразователни класове).

Всеки вид консилиум освен силните страни, притежава и определени слабости в процеса на организацията и използването му. Независимо, че в българските училища той все още е нова и непозната форма, избягването на проблемите при неговото реализиране ще донесат само полза за постигането на целите.

Анализа на проблемите, свързани с прилагане в действие на училищния консилиум, можем да посочим следните:

- все още слабо познаване и използване на възможностите на консилиума за усъвършенстване на образователната среда и решаването на проблемите в развитието на детето;

- недостатъчно владеене на технологията на организация и реализиране на консилиуми от различен тип;

- отсъствието на единни понятия, с които различните профилни специалисти могат да се изяснят помежду си. (например „слаб ученик“ за педагога означава неуспяващ, за медицинския работник - изоставащ или с дефицит в развитието, за учителя по физкултура – ученик с ниска физическа дееспособност);

- все още непризнаване на доминантата на педагогическите решения. В училище освен детето, водеща фигура е учителят. Затова независимо от участието на различни специалисти в консилиума, учителят е най-ангажиран с обучението и развитието на ученика, той реализира и основните цели на образование-то;

- трудности в реализацията на технологията на консилиума поражда процеса на вземане на решения и формулирането на заключението на консилиума. Често причина за това са недостатъчно проведените диагностични процедури по изследване на проблема. Продължителността на диагностиката е важна, защото се наблюдава детето в различни жизненни ситуации и дълго време, а не само чрез еднократни тестове. Сложните случаи изискват и подбо

ра на комплексна диагностика, която с времето също се проверява;

- проблем е и квалификацията и компетентността на специалистите, участници в консилиума. Методите, които ползват не винаги са подходящи за ученици, за изследване на спецификата на случая и проблема. Методическото осигуряване на дадената технология на консилиума има най-важно значение;

- проблем е и въпроса с „открития характер на консилиума, прозрачността на приетите решения” за всички заинтересовани лица, мобилността, достоверността, обема и формата на предоставената информация. Съдържанието на заключението на консилиума трябва да бъде предоставено на всички специалисти, от правили допитване и желание за ползване на компетентността на консилиума, а също и на родителите.

Заклучение

Възможностите на консилиума като иновационна технология за управление на образователната среда са огромни, защото дава възможност:

- да се определят причините за дисхармоничното развитие на детската личност;

- да се коригират социалните деформации в ценностно-мотивационната сфера и поведение чрез педагогически въздействия и психологическа корекция и терапия;

- да се осигури необходимата помощ на семейството, в случаите, когато родителите са съгласни да участват в семейни програми;

- да се създадат условия за самостоятелно социално-адекватно поведение на детето в сферата на междуличностните и обществени отношения.

Представените видове консилиум имат една обща цел - оптимизиране на социалното и личностно развитие на детето в тази конкретна ситуация, в която се осъществява това развитие и със средствата на въздействие на различните компетентни възрастни (учителите, родителите, специалистите по развитие, възпитание и обучение).

Ефективната реализация на тази сложна и значима цел изисква диференцирането на базовите области, в които трябва да вземат участие различните специалисти, съпровождайки и подпомагайки детето в неговото обучение, в процеса на социализация, адаптация, дори рехабилитация. За това за всеки от специалистите се съставя система от действия и задания, които произтичат от специ-

фиката на появилия се проблем при ученика или класа. Пълноценната реализация на поставените от консилиума задачи дава възможност за корекция на образователната среда, на условията за социалното развитие и отношенията в социума.

Социалният педагог в училище е водещата фигура при организиране на съвременната диагностика на проблемите на учениците, отклоненията в тяхното развитие, поведение, социализация. В предвид на това, че неговата дейност е обединяваща дейностите на другите специалисти в училище, като водещ диагностик, посредник и консултант, той трябва да владее методиката на провеждане на алтернативните форми за провеждане на педагогическия съвет, за да може да предпази колегите си от вземане на шаблонни решения и придържане към стереотипни възпитателни действия, носещи ниска ефективност за образователно-възпитателния процес. Владеенето от социалния педагог на методиката за организиране и наличните му умения за провеждане на училищните консилиуми (различни по вид) единствено само подпомага съвместните решения, контрола на дейността в училище, а с това той е полезен за учениците във всеки конкретен случай на появил се проблем в развитието, обучението, поведението им.

Практическите умения за работа с иновационните образователни технологии, каквито са училищните консилиуми обогатява и собствената професионална компетентност на социалния педагог, който е специалист в областта на социалното взаимодействие, подпомага социалната адаптация и социализация на подрастващите. С това той е двойно полезен, защото от една страна спомага за превенция на не-желани социални девиации, а от друга обогатява живота в социума с пълноценни подрастващи, успешно реализиращи се в наличната социална ситуация в училище, в семейната среда, в обществото.

Литература

1. **Битянова, М.Р.** Организация психологической работы в школе, М., изд. "Совершенство", 1997;

2. **Костов, И.Г.** Иновационни подходи в дейността на педагогическите съвети (автореферат на дисертация), Р., изд. на Русенски Ун-т „Ангел Кънчев”, 2013;

3. www.mon.bg/?h=downloadFile&fileId=101

Елена Георгиева Дичева

Университет "Проф. д-р Асен Златаров"

Катедра "Педагогика и психология"

8010 гр. Бургас, бул. „Проф. Якимов” № 1

e-mail: di4_el@abv.bg



ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА ПРЕД ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА
НА СТУДЕНТИ ОТ ИКОНОМИЧЕСКА СПЕЦИАЛНОСТ

Жечка Димитрова

SOME CHALLENGES TO MATHEMATICAL EDUCATION OF STUDENTS
AT UNIVERSITY PROGRAMME IN ECONOMICS

Jechka Dimitrova

ABSTRACT: *This paper deals with the mathematical education of students at university programme in economics. From the standpoint that the mathematical courses in this programme provide development of knowledge and competencies that are necessary to ensure better understanding of the core subjects in the programme the paper examines some problems connected with the content and the organization of the mathematical education. In this respect the paper discusses some opportunities for solving of the problems considered.*

Key words: mathematical education, mathematical knowledge and competencies, university programme in economics

Математиката като учебна дисциплина заема централно място в съвременната образователна система. За изучаването на математика са предвидени значителен брой часове както в училищното образование, така и в учебните планове за редица специалности във висшите училища (включително и тези с икономическа насоченост). Въпросите защо да се учи математика, какво от математическата наука да се изучава и как да се провежда обучението по математика винаги са стояли във фокуса на общественото мнение. Тези въпроси са обект на непрекъснати изследвания и дискусии, на тях са посветени редица форуми и значителен брой публикации.

Математическото образование е динамична система по отношение на целите, съдържанието и организацията на учебния процес. Целите и задачите на обучението по математика се определят от нивото на общественото развитие, те са в пряка зависимост от потребностите на обществото, от неговите изисквания и очаквания относно подготовката и квалификацията на завършващите различните образователни степени. Предпоставка за тяхното осъществяване са адекватното съдържание на учебните курсове и подходящите подходи и методи на преподаване и учене.

Основният документ, който очертава параметрите на обучението по математика в българското училище, са Национални стандарти за учебно съдържание. Въз основа на тези

станданти за всеки клас е разработена Учебна програма по математика, която се съпътства от Методически указания по прилагане на учебната програма по математика. Обучението се осъществява по учебници и учебни помагала, съобразени с посочените документи и одобрени от образователното министерство. Докато училищният курс по математика в българското училище е ясно регламентиран, то ситуацията по отношение на обучението по математика във висшите училища (както за специалност математика, така и за другите специалности, в които се изучава математика) е съвсем различна. Всеки университет има право да реши кои математически дисциплини да бъдат включени в учебния план на съответната специалност. Като правило учебната програма по дисциплината се изготвя от преподавателя, който изнася лекционния курс, обсъжда се и се приема от катедрата, която провежда обучението, след което се утвърждава от факултетния съвет. Ето защо съдържанието на курса и неговите акценти, нивото на строгост на изложението, примерите и приложенията, които се разглеждат, зависят главно от преподавателя, от неговата квалификация и вижданията му за дисциплината и целите на обучението. Този факт има своите положителни предимства, но също така и негативни страни. В анализа "България – образование и умения за икономиката на знанието: Анализ на политиката", направен от Све-

товната банка във връзка с предстоящото присъединяване на България към Европейския съюз, се подчертава, че "качеството и приложимостта на уменията, придобивани във висшите училища, не отговарят на потребностите на пазара на труда" (БОУИЗ, 2006, с. 3). Същата констатация е направена и по отношение на курсовете и учебните планове. За решаването на тези проблеми се препоръчва да бъде преодоляно разминаването между предлаганите в университетите учебно съдържание, умения и знания и потребностите от умения в съответната професионална област, като се направи преглед на учебните курсове от академичния персонал и представители на бизнеса.

Представените констатации и препоръки са актуални и днес и те се отнасят в пълна сила за математическата подготовка на студентите от специалностите с икономическа насоченост.

Целта на настоящата работа е да очертае съществуващите проблеми пред обучението по математика на студенти от икономическа специалност и да представи някои възможности за тяхното решаване.

В учебните планове на специалностите от професионални направления "Икономика", "Администрация и управление", "Туризм" и специалност "Индустриален мениджмънт" за образователно-квалификационна степен "бакалавър" като задължителна учебна дисциплина е включена дисциплината Висша математика (или Математика), като в някои университети тя е разделена на две отделни части – Висша математика I част и Висша математика II част. По традиция курсът по математика включва няколко основни раздела, между които Линейна алгебра, Аналитична геометрия, Диференциално и интегрално смятане, Теория на вероятностите и математическа статистика. В някои случаи, освен посочените раздели, към него е включено и Линеино програмиране, а в други – Линейна алгебра и Математическо програмиране формират самостоятелна дисциплина. В зависимост от хорариума на дисциплината отделните раздели са представени в различен обем и ниво на строгост. Занятията са организирани в лекции и семинарни упражнения, като все повече се отделя внимание на самостоятелната работа на студентите – главно под формата на курсова работа, състояща се в решаването на задачи от изучавания материал.

Трябва да се подчертае, че математичес-

ките знания и умения, които студентите от икономическите специалности придобиват в университета, не са самоцел. Те са необходими за по-доброто разбиране на дисциплините от съответната професионална област. (Mariager-Anderson, Lindenskov, Misfeldt, 2012) Ето защо математика се изучава възможно най-рано – през първия семестър на първи курс. За да могат да се справят успешно с поставените пред тях изисквания и задачи по дисциплината, от студентите първокурсници се очаква да имат изградена математическа култура, формирани знания по елементарна математика, изчислителни умения, умения за абстрактно мислене, за прилагане на логическите правила за извод и провеждане на доказателства.

Сериозните икономически, социални, демографски и технологични промени, които обществото ни преживява през последните години, доведоха до влошаване на качеството на училищното образование и съответно на математическата подготовка на голяма част от завършващите средно образование. От друга страна, тези промени доведоха до масовизиране на висшето образование със студентска общност, която е разнородна по отношение на възраст, способности, подготовка от средното училище, нагласи, ценности и мотивация. Като резултат от това е засилването на поляризацията в математическата подготовка на студентите, при което се наблюдава тенденция за увеличаване на броя на тези с ниско ниво на подготовка. (Каракашева, 2012)

Като се има предвид, че в последните години хорариумът на аудиторната заетост по дисциплината Висша математика е редуциран значително (в някои университети с около тридесет процента), е ясно, че трудно може да бъде отделено време за опресняване на знанията и отстраняване на пропуските от средното училище. Отсъствието на необходимия фундамент от математически знания и умения, върху който да се надградят тези от висшата математика, поставя пред не малка част от студентите сериозни проблеми, с които те трудно могат да се справят сами. Това води до намаляване на тяхната мотивация, до понижаване на качеството на цялостната им подготовка, а в редица случаи и до отпадането им от университета.

Друг фактор, който оказва влияние в тази посока, е различната организация на обучение в университета в сравнение с училищната система. Отделното провеждане на лекции и

упражнения, при което не рядко се стига до разминаване в разглежданите теми (не са изключение случаите, в които дадена тема се разглежда на упражнение, преди да е представена на лекции), изисква немалко усилия от страна на първокурсниците за да се ориентират в новата ситуация и да разберат какво учат и какво се изисква от тях. От друга страна, високата степен на абстрактност и интензивност на лекционния курс, големият обем на разглеждания материал, преминаването от една тема към друга, без да е постигнато задълбочено и трайно овладяване, водят до загуба на интерес към лекциите у част от студентите. Така те престават да посещават лекционните занятия или ги посещават епизодично, като разчитат само на подготовката си от семинарните упражнения. По този начин тези студенти се лишават от възможността да придобият цялостна представа за изучавания курс, за неговите идеи, методи и приложения и за математиката като наука. Знанията и уменията, които получават по дисциплината, се свеждат до решаване на определени типове задачи чрез механично прилагане на съответни алгоритми. Ето защо не е изолиран случай даден студент да може да намира производна на функция или да решава неопределени и определени интеграли (дори и сравнително сложни), макар да не знае какво означава производна на функция и как се дефинират неопределен и определен интеграл. Това затвърждава представата за математиката, която много от учениците са получили в училище – че математиката се състои от задачи и че тя е набор от понятия и алгоритми, които трябва да се приложат, за да се пресметне отговорът на поставената задача.

Основният критерий, по който се оценява нивото на получената математическа подготовка, са уменията да се решават задачи от съответните теми. Това определя и главната цел на семинарните упражнения по математика – формирането у студентите на умения да решават задачи, свързани с изучаваните раздели. Чрез разглеждането на голям брой еднотипни задачи, като се прилага принципът от простото към сложното, студентите имат възможност да овладеят разглежданите методи, да се научат да прилагат представените алгоритми и да придобият умения за решаване на задачи от съответните раздели. И тук естествено възниква въпросът оправдано ли е разглеждането на толкова задачи, при които се акцентува на техниката, без да се представят

възможните приложения (ако съществуват), свързани с професионалната област на специалността. Защото много често се решават задачи заради самите задачи, такива, които са интересни от гледна точка на математиката, но са безполезни от гледна точка на целта на обучението. Затова имат основание въпросите, които студентите понякога задават – защо трябва да изучават определена тема, какви са нейните приложения, къде в практиката ще се наложи да използват знанията и уменията, свързани с нея.

Традиционният курс по математика, който се преподава на студентите с икономическа специалност, по същество представлява математиката на XVII и XVIII век – именно тогава са създадени разделите, които изграждат основата на така наречената висша математика. Отговаряйки на потребностите на обществото и в частност на икономиката и бизнеса, през изминалото столетие и в началото на новия век математическата наука постигна значително развитие. Въведени бяха не само нови понятия, методи и идеи, но и нови математически дисциплини (например, Теория на игрите, Теория на размитите множества и др.). Някои от тези дисциплини са пряко свързани с моделирането на различни икономически процеси и системи, с формализиране на неопределеността, управление на риска и т.н., но те все още не са достатъчно застъпени в обучението по математика.

Новите реалности, изискванията на бизнеса и пазара на труда, развитието на математическата наука, голямата динамика на процесите, огромният обем на информация и новите информационни и комуникационни технологии обуславят необходимостта от съществена промяна на обучението по математика на студентите от икономическа специалност – промяна както на съдържанието, така и на организацията на учебния процес и методите на обучение с цел адаптиране на процеса на обучение към обществените потребности и очаквания по отношение на подготовката на бъдещите икономисти.

Тази промяна се налага и от факта, че България вече е част от европейското образователно пространство и от общия европейски пазар на труда. Въвеждането на система за натрупване и трансфер на кредити в университетите и осъществяването на мобилност на студентите изискват синхронизиране на учебните планове и програми за отделните специалности с тези на европейските партньори.

В редица публикации от последните години се предлагат различни идеи в тази насока. Подчертавайки, че "класическите университетски форми на обучение по математика – лекция и упражнение са малко ефективни, защото са отделени както по време, така и по съдържание", в (Лалчев, Върбанова, Здравкова, 2010, с.190) се предлага нова форма, наречена условно "академичен урок", в която лекция и упражнение да бъдат обединени и преобразувани чрез евристична беседа. На усъвършенстването на организацията на процеса на обучение във висшето училище е посветена и работата (Каракашева, 2012). В нея е предложен съвременен модел на семинарни упражнения, който се характеризира със засилване на активния характер на обучението чрез редовна самостоятелна работа на студентите през семестъра.

В курса по математика, представян пред бъдещите икономисти, все по-голямо място се отделя на примерите от практиката. Наред с разглеждането на икономическата интерпретация на някои математически понятия, са включени и различни модели за икономически анализи – анализ на критичната точка при производството и продажбата на определена стока; закони на търсенето и предлагането и пазарно равновесие; еластичност на търсенето и предлагането спрямо цената; потребителски и производствен излишък и др. Тези идеи са отразени в някои от издаваните през последните години учебници и учебни помагала по математика, предназначени за студенти от икономическа специалност, като например (Аврамов, Грозев, 2009; Грибачев, Градева, 1999; Димитрова, 2011; Дочев и др., 2011).

Не са рядкост и публикации, в които се обосновава необходимостта и се споделя опит за добри практики, свързани с използването на система за компютърна математика в учебния процес, предимно за решаването на оптимизационни задачи (Капралов, Стефанова, 2013; Караколева, 2011) и в обучението на бъдещи инженери (Константинов, Тодоров, Пелова, Бонева, 2010).

Всичко това показва, че университетската математическа колегия добре осъзнава необходимостта от сериозна промяна на обучението по математика на студентите от различните специалности и в частност от икономическа специалност. Отговор на въпросите в какво да се състои тази промяна и как точно да се осъществи тя следва да бъде даден след провеждането на широка дискусия с участии-

ето както на членове на академичната общност, така и на представители на бизнеса, работодатели, експерти и специалисти. Първият въпрос, който трябва да получи отговор, е въпросът за целите и задачите на обучението. Дали основната задача на висшето училище и в частност на обучението по математика е да подготвя изпълнители, обучени да прилагат готови резултати и продукти, разработени и контролирани от един малък елит (Ernest, 2000), без да познават тези продукти в дълбочина и да знаят какви могат да бъдат последици от тяхното използване, или от завършващите съответната икономическа специалност ще се изисква да имат знания, умения и компетентности за прилагане на подходящия математически апарат и разработване на математически модели за анализ, оценка и прогнози за икономически процеси и системи. Отговорът на този въпрос има съществено значение за определяне на съдържанието на курса по математика и на организацията на учебния процес.

За да се очертаят параметрите на учебната дисциплина, разделите, от които ще се състоят, нивото на строгост на изложението и приложенията от съответната професионална област, от една страна е необходимо да бъде направено проучване за това какви математически знания и умения се изискват за усвояването на останалите дисциплини от учебния план на специалността, и от друга – какви са изискванията на бизнеса относно математическата подготовка на бъдещите икономисти. Това проучване ще покаже от кои математически дисциплини да бъде изграден курсът, кои теми, понятия и методи да бъдат включени в него и какъв набор от задачи да бъдат разгледани, за да се осигури усвояване на нужните знания и формиране на съответните умения. Освен това, проучването ще даде възможност за откриване на подходящи примери от специалните дисциплини и от бъдещата професионална област на студентите, с които да бъде направена икономическа интерпретация на разглежданите математически понятия.

Като се има предвид, че не е възможно да се изучават приложенията на дадени математически идеи, без да се познават самите идеи, трябва да се подчертае, че първата задача на университетското обучение по математика на бъдещите икономисти си остава получаването на фундаментално математическо образование. Обучението обаче трябва да има профе-

сионална насоченост, да бъде ориентирано към практиката. На този ранен етап от обучението трудно могат да бъдат разглеждани реални задачи с практическа стойност. Това се обуславя не само от недостатъчната математическа подготовка, но и от отсъствието на подготовка по специалните дисциплини. Ето защо представяните в курса по математика приложни идеи и задачи имат по-скоро илюстративен характер. Целта, която трябва да се постигне с включването им в курса, е да допринесат за повишаване на интереса и мотивацията на студентите и за по-трайно усвояване на учебния материал.

Реални задачи от практиката следва да бъдат разисквани след като студентите са получили достатъчно задълбочено специално образование. Едва тогава от тях може да се изисква да приложат придобитите математически знания и умения за решаването на конкретни практически задачи, т.е. да създадат модел на разглеждания проблем, да изберат подходящ метод за неговото решаване, да приложат съответния алгоритъм за получаване на решението и да направят интерпретация на полученото решение. Ето защо, освен дисциплината Висша математика, в учебния план на специалността се налага да бъде включена още една математическа дисциплина, която да има приложен характер и да бъде свързана с моделиране на икономически системи и процеси. Такива дисциплини се изучават и понастоящем в някои университети (например, Оптимизационни методи, Изследване на операциите, Теория на риска). За адаптиране на обучението по тези дисциплини към изискванията на бизнеса е необходимо актуализиране на техните учебни програми, така че подготовката, която студентите ще получат, да им позволи успешна професионална реализация, без да се налага допълнително обучение от страна на фирмата, в която ще работят.

Задачите от практиката, с които студентите трябва да се запознаят, обикновено са сложни, с голям брой параметри и променливи и тяхното решаване е свързано с прилагането на различни методи и алгоритми и значителен обем от изчисления. В общия случай това са задачи, които се решават с използване на компютърна техника и подходящи софтуерни пакети. При съвременното развитие на технологиите е наложително, след като са усвоили необходимите математически понятия и методи, студентите да бъдат обучени за работа с поне една система за компютърна ма-

тематика. Използването на такава система ще спести време, което би било необходимо за провеждане на преобразувания и изчисления и така ще даде възможност акцентът да се постави върху прилагания метод и тълкуването на резултата. От друга страна, то ще допринесе математическите знания и умения на студентите да се превърнат в компетентности, т.е. да съдейства за повишаване на тяхната професионална подготовка.

Изборът на конкретна система (сред най-популярните пакети към момента могат да се посочат Mathematica, Maple, Matlab, MathCad, Magma) зависи от предпочитанията на катедрата, която провежда обучението, а също и от технологичните възможности. Запознаването с работата на избраната система и нейното прилагане в учебния процес би трябвало да бъде част от обучението по математика. Това налага в учебния план на специалността за дисциплината математика, освен лекции и семинарни упражнения, да бъдат предвидени определен брой практически упражнения. По този начин включването в учебната програма на модул компютърна математика неминуемо ще доведе до промяна на организацията на учебния процес. От друга страна, то ще наложи необходимост от разработване на нови учебни помагала, в които да бъдат описани възможностите на компютърната система и конкретните процедури и да бъдат поставени задачите, които ще се решават чрез нея.

Друг елемент от организацията на процеса на обучение по математика, на който трябва да се обърне специално внимание, е самостоятелната работа на студентите. С намаляване на хорариума на аудиторната заетост по дисциплината самостоятелната работа се превръща във важен инструмент за качеството на математическата подготовка на студентите. След установяване на пропуските в знанията и уменията от училищното образование по математика във входното ниво на определен студент, неговата активната самостоятелна работа под ръководството на преподавателя би му помогнала да преодолее тези пропуски. Коригиращите действия в тази насока са задължителни, за да бъде студентът в състояние да разбере и усвои новия учебен материал. Пълноценното използване на възможностите на самостоятелната работа по време на семестъра – поставянето на подходящи разнообразни задачи и контрол на тяхното изпълнение, отразяване на самостоятелната активност на студента при оформяне на крайната му оценка по дисципли-

лината – без съмнение ще допринесе за повишаване на мотивацията в обучението, за по-задълбочено и трайно овладяване на изучавания материал. От друга страна, формирането у студента на навици за самостоятелна работа съдейства за развитие на неговата готовност за самообразование – способност, която се приема за съставна част от образоваността на специалиста и която ще му помогне да се адаптира към динамиката на пазара на труда, на променящите се условия и изисквания на работната среда.

В заключение трябва да се отбележи, че дискусиата за математическото образование на бъдещите икономисти в нашата страна е наложителна и предстои тя да бъде проведена. В нея ще бъдат намерени отговори и решения и на поставените в настоящата работа въпроси и проблеми. От тези решения зависи цялостният процес на обучението по математика на студенти от икономическа специалност – неговото съдържание, организация, подходи, методи и средства. Може да се каже, че от тях до голяма степен зависи и бъдещето на българската икономика и българския бизнес, защото настоящите студенти са бъдещите специалисти, мениджъри и управленци, които ще вземат стратегически решения и ще определят посоката на развитие на икономиката и бизнеса.

Литература

Аврамов, Грозев, 2009: Аврамов, Ат., Ст. Грозев. 2009. *Математика (с приложения в икономиката и бизнеса)*. Свищов, АИ "Ценов".

Грибачев, Градева, 1999: Грибачев, К, И. Градева. 1999. *Ръководство по математика за икономисти*. София, "Галик".

Димитрова, 2011: Димитрова, Ж. 2011. *Приложна математика*. Бургас, Университет "Проф. д-р А. Златаров".

Дочев и др., 2011: Дочев, Д. и др. 2011. *Математика с приложния в икономиката*. Варна, "Наука и икономика".

Капралов, Стефанова, 2013: Капралов, Ст., П. Стефанова. 2013. *Приложение на Matlab, MuPAD, Maple и LPSolve в обучението по ли-*

нейно оптимизиране. Математика и математическо образование, 42 (2013), 394-398.

Каракашева, 2012: Каракашева, Л. 2012. *Съвременен модел на семинарни упражнения, осигуряващ повишаване ефективността на обучението по математически анализ*. Математика и математическо образование, 41 (2012), 351-358.

Караколева, 2011: Караколева, С. 2011. *Ефективно обучение по оптимизационни методи чрез моделиране и решаване с Matlab на практически задачи*. Математика и математическо образование, 40 (2011), 406-412.

Константинов, Тодоров, Пелова, Бонева, 2010: Константинов, М., Вл. Тодоров, Г. Пелова, Юл. Бонева. 2010. *Използване на системата Matlab в техническите университети*. Математика и математическо образование, 39 (2010), 347-353.

Лалчев, Върбанова, Здравкова, 2010: Лалчев, Здр., М. Върбанова, И. Здравкова. 2010. *Концепция за съвременно обучение по математика на студенти-бъдещи начални учители*. Synergetics and Reflection in Mathematics Education
<http://fmi-plovdiv.org/GetResource?id=665>

БОУИЗ, 2006: България - образование и умения за икономиката на знанието: Анализ на политиката
<http://siteresources.worldbank.org/BULGARIA/IBULGARIANEXTN/Resources/EducationPolicyNote-Bg.pdf>

Ernest, 2000: Ernest, P. 2000. *Why teach mathematics?*
<http://people.exeter.ac.uk/PErnest/why.htm>

Mariager-Anderson, Lindenskov, Misfeldt, 2012: Mariager-Anderson, K., L. Lindenskov, M. Misfeldt. 2012. *Conceptions of mathematics at a university programme in economics*.
<http://ssrn.com/abstract=2091621>

Жечка Михайлова Димитрова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров"
Бургас, ул. "Проф. Якимов",
jmich_bg@yahoo.com



МЕТОДИ ЗА “АКТИВНО УЧЕНЕ” ПРИ ОБУЧЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ “СОЦИАЛНИ ДЕЙНОСТИ”

Искра Петкова

METHODS FOR ACTIVE LEARNING IN TRAINING OF STUDENTS FROM THE SPECIALTY “SOCIAL ACTIVITIES”

Iskra Petkova

ABSTRACT: *Using methods for active learning in students seminars stimulate pedagogical interaction, as students are no more passive listeners, but on the contrary – actively participate in the learning process, their thinking, imagination and creative potential are being developed. Typical for such group of methods is that they represent modeling of inside-group and inter-group relations, with specific social and pedagogical character.*

The organization of the students in small groups during seminars is exhibited, and the following are included:

- *Role-playing as a method of learning – for students to experience states and conditions, to experiment with new behavioral models, related to mastering knowledge and skills in the process of active learning.*
- *Exercise for building a community – using techniques from the arts, to work for development of community with its specifics.*
- *Exercise for formation of skills for team work – the students are prepared to work in effective teams, that provide support when working on a case, to discuss and make decisions together, to allocate engagements and to create working relations.*

The efficacy of used methods for active learning is assessed through an inquiry among students, according to Self-Assessment Questionnaire, which includes 15 questions, divided in three groups: motivation, responsibility, skills.

The purpose of the study is to determine their motivation orientation, ways to achieve goals and critical self-assessment of the students to feel active and significant during implementation of assigned learning task.

The results from the conducted study on efficiency of used methods for active learning show that the students make high self-assessment on stated indices, of their activity in the group.

Key words: *methods, activity, learning, exercise, self-assessment.*

Въведение

Бързо изменящите се социално-икономически условия определят необходимостта от сериозно преосмисляне на традиционните образователни системи при обучението на студенти бъдещи специалисти в социалната сфера. В педагогическата практика като цяло се налага тенденцията за използването на методи и средства, които стимулират “активното учене” на студентите, повишават познавателните и професионалните им компетентности.

Методите, стимулиращи “активното учене” се отнасят към онази група на така наречените комплексни, концептуални методи, които задават основната рамка, в която взаимодействат обучаваният и обучаваният при

постигането на определена образователна цел. Създават се условия за подпомагане и взаимодействие на участниците в образователния процес. Това са начини, процедури за осъществяване на субект-субектните педагогически взаимодействия, за постигане на определени цели на обучението. Характерно за тази група методи е, че те представляват моделиране на вътрешногрупови и междугрупови отношения със специфичен социално-педагогически характер [3].

Използването на тези методи в обучението на студентите стимулира педагогическото взаимодействие, при което обучаемите не са пасивни слушатели, а напротив активно участват в учебния процес, развива се мисленето, въображението и творческият им потенциал. Това от своя страна поставя пред преподава-

теля необходимостта той да използва такива методи и средства, които да мотивират студентите, да развиват самостоятелност, особено при вземане на решения, да подчиняват личните си интереси в името на постигането на общата професионална цел.

За практическата подготовката на бъдещите социални работници от особено значение е включването в учебните програми на някои задължителни („Социална педагогика”, „Специална педагогика”) и свободно избираеми дисциплини („Социална работа с деца и семейства в риск”, „Професионална култура и общуване”) на творчески (продуктивни) упражнения. Те се съотнасят към степента на самостоятелност на обучаемите от гл. т. на изпълнение на поставената задача [4].

В случая интерес представлява организацията на студентите за работа в малка група, в която те осъществяват съвместна дейност, взаимен обмен на мисли, преживявания, споделят социален опит помежду си, поемат отговорности по изпълнението на общата задача.

Изложение

Ролевата игра като метод на обучение

Ролева игра попада в групата на „игрови – методи”, които поставят участниците в обучението в определени роли (типични или нетипични за тях). Тя изисква от обучаваните да правят нещо, да опитват, да действат, да организират работата си и да структурират предложената им информация по собствен начин. Тези характеристики поставят ролевата игра в групата на „активните методи”, понятие въведено от Дж. Дюи и свързано с „активното учене” [3].

Ролевата игра като метод за обучение е подходяща за работа със студентите, тогава когато се налага в създадените типични учебни ситуации да се търсят и вземат оптимални решения за разрешаване на даден проблем. Така се затвърдяват теоретичните знания, формират се умения, развива се творчески подход към моделирането на обучаващи системи, повишава се интензивността на интелектуалния труд на обучаваните, формират се нравствени качества [6].

Самият процес на разгръщане на ролевата игра с основните ѝ части: въведение, управление на действието, обратна връзка и анализ поставя въпроса за формиране на умения у

студентите за изграждане на взаимоотношения на сътрудничество и подкрепа, споделяне на отговорност при изпълнение на обща задача в условията на работа в малка група.

С използването на ролевата игра като метод на обучение се цели студентите да преживеят състояния и емоции, да експериментират с нови модели на поведение свързани с усвояването на знания и умения в процеса на „активно учене”.

Развива се творческото мислене, проявяващо се в способност към анализ на ситуации, постановки, решения и доказателства на субективно нови за обучаващите се задачи.

Усвоените знания се прилагат за решаване на конкретен проблем в нова ситуация, която установява реална връзка обучение – практика.

Повишава се активността на студентите чрез включването им в творчески, интересни и значими за тях групови форми на работа.

Тези характеристики на ролевата игра като метод определят необходимостта от широкото ѝ прилагане в процеса на обучение на студенти от специалност „Социални дейности”. Тя е включена в Учебната програма по дисциплината „Социална педагогика” за студенти от специалност „Социални дейности” на Медицински университет – Плевен. Богатството и разнообразието от видове за организиране и провеждане на този метод в практиката дава възможност на студентите да изпробват усвоените знания по дисциплината като ги съчетават с личния си опит и преживявания, особено когато сюжетът е близък до типична житейска ситуация, но се търсят нови подходи за решаването ѝ. Методът се използва по време на упражнение с група от 12 студента, които са разделени на две подгрупи. На базата на полузададени роли, свързани с типични за ежедневието и бита конфликтни ситуации и междуличностни отношения те сами изграждат образите, сюжета и начина на поведение. В случая зададените роли са: „Размирнен”, „Мърморещ”, „Миличка”, „Веселичка” и „Плачеща”. Изборът на участниците е на доброволен принцип. „Режисьорът” на групата има задачата да създаде организацията за провеждане на играта, да помогне на изграждането на общия сюжет, отделните образи и подготовката на реквизита. Той ръководи целия процес на представяне на подгрупата. Всеки участник „актьор” с графичен материал изработва „маска” на своя образ, която трябва да отразява характерните му

черти. Тази „маска“ допълва общата представа за образа, който той изгражда в процеса на развитие на сюжета. (снимка. №1)



Снимка. №1 - Ролева игра – изработка на „маска“

Упражнението е подходящо при работа за преодоляване на конфликти, за изграждане на механизми за противодействие на външни прояви, формиране модели на поведение. От позицията на поетата роля в игрова ситуация, студентите овладяват практически умения, навици и форми на поведение, свободно споделят чувствата си.

Упражнение за изграждане на общност

Според Мак Милан и Шави “Общността е чувство за принадлежност, което членовете ѝ притежават, чувство, че те са важни един за друг и за групата, и общата вяра, че нуждите на членовете на общността ще бъдат задоволени чрез своя ангажимент да бъдат заедно” [5].

Именно тези специфични характеристики на общността са в основата на разработеното упражнение за работа в малка група. То има за цел с използване на техники от изобразителното изкуство да се работи за изграждане на общност с нейните специфични особености. Провежда се със студенти от специалност “Социални дейности” на Медицински университет – Плевен. Въпросът свързан с работата по изграждане на общност има отношение към обучението и професионалната им подготовка на социални работници. В процеса на обучение този въпрос се разглежда под формата на работа в малка група за изграждане на екип. За бъдещата им професионална подготовка актуалността на проблема се обуславя от особеностите и характеристиката на социалната работа. От значение в случая е формирането на т.н. “загрижена общност”, когато се приема, цени, подпомага всеки член на общността, когато се признават талантите

и се зачитат различията. Като се има предвид, че всяка общност е уникална и специфична, за студентите е от значение да се научат добре да познават особеностите на общността, с която ще работят, ако желаят да постигнат положителна промяна с дейността си.

В упражнението за изграждане на общност се работи в рамките на учебните дисциплини “Специална педагогика” и “Социална работа с деца и семейства в риск” като се поставят две задачи с типично за дисциплината съдържание. Работи се в група до 10-12 студента, която за втората задача се разделя на две малки групи по пет – шест студента. Материалите, които се използват и за двете задачи са: различни списания, рекламни брошури и т.н.; картон, ножици, лепило, флумастери, пастели.

Първата задача се осъществява в игрова ситуация “Пазаруване”. Правилата са: всеки участник може да направи само една “покупка”; от “магазин” трябва да избере това, което най-много му харесва или това, от което има нужда в момента; за “покупката” използва последните си “пари”; това, което си е “купил” го поставя на табло. В обсъждането всеки споделя какво е избрал и защо го е предпочел.

Втората задача е разработване на проект за интеграция на хора с увреждания – сензорни. Правила: проектът да се разработи като колаж; основните послания и дейности на процеса да се изразяват с помощта на картинки, схеми и т.н., като се използват наличните материали, които са най-подходящи; могат допълнително да се рисуват връзки, схеми, послания с графичен материал; да се имат предвид психичните особености на хората със сензорни увреждания (снимка №2).

В разработките си студентите представят различни и интересни решения на задачата по темата. Стремещт да я реализират с наличните материали създава предпоставки за преодоляване на трудностите като се използва много въображение, интересни инициативи и творческо виждане. Активно използват усвоените знания по учебните дисциплини, като при изграждането на колажа се съобразяват с психичните особености на групата хора, за които е предназначен проекта.



Снимка № 2 – Упражнение за изграждане на общност

В обсъждането говорителят на всяка група обяснява как чрез тяхната идея може да се подпомогне процесът на компенсирание дефицитите на хората със сензорни увреждания, да се задоволят потребностите им, да се изгради среда, в която да се чувстват лично значими, равноправни, свободни и до колкото е възможно самостоятелно да управляват живота си.

Упражнение за формиране на умения за работа в екип

Многообразието и особеностите в работата на социалния работник определя необходимостта от усвояване на знания и умения от бъдещите специалисти, още в университетската среда, за работа в екип. Така те се подготвят да работят в ефективни екипи, които оказват подкрепа при работа по случай, да обсъждат и вземат решения заедно, да разпределят ангажиментите си и създават работни отношения.

Всичко това налага при обучението на студенти от специалността “Социални дейности” на Медицински университет – Плевен в дисциплината “Професионална култура и общуване” да се включи модул “Работа в екип”. Обучението е практически ориентирано като теоретична информация се отработва практически по време на упражнение. Анализират се взаимоотношенията и процесите в сформираните учебни екипи от студентите, изследват се личностните предразположения за поемане на различни екипни функции, поемане отговорност за лидерство, овладяват се техники за обратна връзка, за вземане на решение и осъществяване на общата задача в учебна среда. В упражнението за изграждане на екип се работи в група от 12 студента, които се разделят на две по-малки групи по шест студента. Учебната задача е за определено време да направят “кула”, колкото може по-

широка и по-висока, но да е стабилна. За изпълнението на задачата могат да използват единствено и само вестници. В случая задачата се различава от познатите упражнения за екипна работа, при които се работи с готови форми например “кубчета”. Особеното тук се изразява в материала, с който трябва да се изпълни задачата. Вестниците имат неустойчив характер и предварително неопределена форма. Участниците в упражнението нямат право да ползват допълнителни материали, дори ножици или тиксо. Друга особеност свързана с упражнението се изразява във факта, че студентите до този момент не са организирани за екипна работа в условията на университета. Те дори не се познават много добре защото дисциплината се преподава в I курс през първия семестър.

Групата се разделя на две и ръководителят на всеки екип се избира на доброволен принцип. Съобразно определените по трите типа екипни роли на членовете на всеки екип, всеки ръководител на екип избира от общата група своите членове [2]. В случая другите роли са: мислещ тип – “Умна глава”, чувстващия тип – “Свързочник” и “Говорител”, действащ тип – “Осигуряващ материали” и “Отмерващ времето”.

Упражнението за формиране умения за работа в екип разширява и допълва усвоените теоретични знания и формира практически умения и компетентности за екипна работа. Когато студентите обсъждат възможностите за изпълнението на задачата, разпределят отговорностите и вземат общо решения проявяват активност, интерес и ангажираност. Точното спазване на поставените изисквания за изпълнението на задачата поставя студентите пред необходимостта да се доверят един на друг, да търсят различни, интересни и оригинални творчески решения (снимки № 3, 4).



Снимка № 3, 4 Упражнение - работа в екип

Изследване

Методика на изследването

Целта на изследването е да се установи мотивационната ориентация, пътищата за постигане на целта и критичната самооценка на студентите да се чувстват активни и значими при осъществяване на поставената учебна задача.

Анализира се ефективността на използваните за “активно учене” методи по време на упражнението със студенти като в края на всяко участие в упражнението попълват „Въпросник за самооценка” (по Р. Вълчев). Той съдържа 15 въпроса и оценки към тях с бал от 1 (ниска оценка) до 5 (висока оценка) [1]. За обобщаване на отговорите въпросите са обособени в три групи:

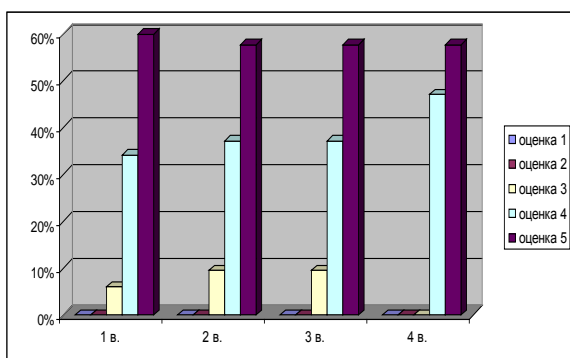
- мотивираност (въпроси – 1 – “Мотивиран съм да давам най-доброто от себе си на всяко занятие”, 2 – “Чувствам се оценен от останалите участници”, 3 – “Чувствам доверие, когато поемам отговорност”, 4 – “Чувствам, че имам постижения в работата си”);
- отговорност (въпроси – 5 – “Свободен съм да вземам решения в групата и да ги изпълнявам”, 6 – “Чувствам се добре в процеса на решаване на проблеми”, 7 – “Чувствам се удобно с увеличена отговорност”, 8 – “Имам доверие в способностите си за работа в група”);
- умения (въпроси – 9 – “Усвояването на нови личностни умения е вълнуващо и предизвикателно”, 10 – “Продуктивен съм през голямата част от времето”, 11 – “Имам силно развит екипен дух”, 12 – “Работя в климат на загриженост и доверие”, 13 – “Работата в група ми доставя удовлетворение”, 14 – “По време на занятие се посвещавам на работата”, 15 – “Подкрепям целите на нашата група”).

Въпросникът се попълва след провеждане на упражненията за ролевата игра като метод на обучение, за изграждане на общност и формиране умения за работа в екип. Изследвано е мнението на студента от I и II курс, специалност “Социални дейности” от Медицински колеж към Медицински университет – Плевен за всяко упражнение както следва: за ролевата игра като метод на обучение – 48 студента; за изграждане на общност – 48 студента; формиране умения за работа в екип – 36

студента. Получените резултати от проведеното изследване са отразени в процентно отношение на всички получени самооценки за всеки от зададените въпроси и общия брой изследвани студенти за всяко от трите упражнения. Отговорите се обобщават по групи въпроси.

На първа група въпроси свързани с мотивираността на изследваните студенти няма посочени самооценки с ниска степен – 1 и 2. Със средна степен – 3 като самооценка са посочили малък брой студенти: на въпрос № 1 – 6,06%, на въпрос № 2 и въпрос № 3 по 9,45%, а на въпрос № 4 няма посочена самооценка в такава степен. В тази група въпроси преобладават самооценките във висока степен – 4 и 5. Прави впечатление, че най-много студенти (59,85%) са самоценили своята мотивираност да дадат най-доброто от себе си за осъществяване на упражнението. На останалите три въпроса еднакъв брой студенти се самооценяват с оценка 5 – по 57,58% за всеки въпрос. На въпросите 2 и 3 (“Чувствам се оценен от останалите участници” и “Чувствам доверие когато поемам отговорност”) с оценка 4 се самооценяват равен брой студенти – по 57,58%. В сравнение с отговорите на предните два въпроса, на четвърти въпрос “Чувствам, че имам постижения в работата си” оценка 4 са посочили малко повече от изследваните студенти (46,97%). Тези отговори са за сметка на несамооценилите се с оценка 3. (виж. Фиг. №1)

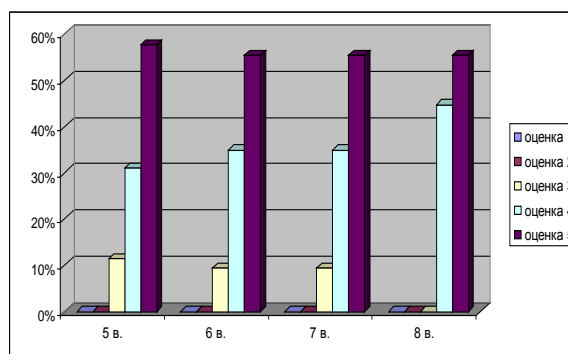
В резултат на получените самооценки от тази група въпроси може да се обобщи, че изследваните студенти са мотивирани активно да участват в учебната дейност когато се използват методи за „активно учене”. Те са готови да покажат най-добрите си възможности и чувстват, че имат добри постижения в работата си. Активността им в процеса на учене се обуславя и от факта, че се чувстват оценени и подкрепени от доверието на колегите си в групата.



Фиг. № 1 – Мотивираност

Тенденцията за самооценки във висока степен се запазват и при отговорите на втората група въпроси за „отговорност”. Все още в недостатъчно добра степен свободни да вземат решения се чувстват 11,36% от изследваните студенти. На този въпрос те са посочили оценка в средна степен – 3. Останалите са посочили висока степен на оценки: за оценка 4 – 31,06%, а за оценка 5 – 57,58%. При отговорите на следващите два въпроса „Чувствам се добре в процеса на решаване на проблема” и „Чувствам се удобно с увеличена отговорност” се наблюдават еднакви резултати: за оценка 4 по 34,85%, а за оценка 5 по 55,30%. На последния въпрос от групата свързан с доверието на студента в способностите му за работа в група резултатите са приблизително равни с тези от последния въпрос на предната група. И тук няма отговор със средна оценка (оценка 3) за сметка на оценката с по-високо ниво: за оценка 4 – 44,70%, а за оценка 5 също както в другите два отговора от групата – 55,30% (виж. Фиг. № 2).

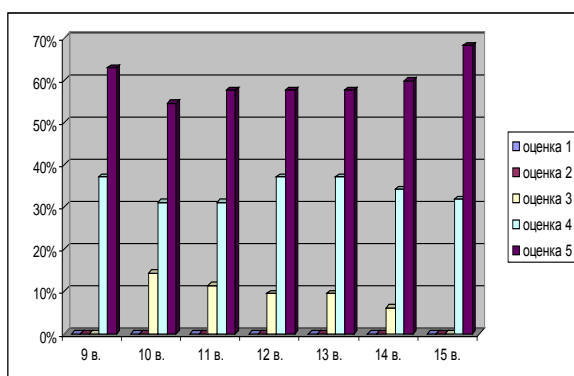
Отговорите на изследваните студенти показват, че те високо ценят възможността свободно да вземат решения и да ги изпълняват. Вярват в собствените си възможности да допринасят за успешните резултати на групата, в която участват. Чувстват се отговорни при вземане на решение и изпълнение на поетите задължения, произтичащи от общата учебна задача.



Фиг. № 2 – Отговорност

Подобно на отговорите за самооценка на изследваните студенти при първите две групи въпроси и при третата група въпроси „умения”, няма отговори за ниска степен на самооценка – 1 и 2. С висока оценка (за оценка 4 – 37,12% и за оценка 5 – 62,88%) те определят усвояването на нови личностни умения в процеса на упражненията като вълнуващи и като предизвикателства. Малко по-критични към себе си (14,39%) са студентите при отговорите си на следващия въпрос свързан със степента им на продуктивност през по-голямата част от учебното време. Останалите смятат, че проявяват висока степен на продуктивност (за оценка 4 – 31,06% и за оценка 5 – 54,55%). Подобни са отговорите и на следващия въпрос. Все още 11,36% са оценяват развитието на екипния си дух на средно ниво, но останалите отново определят високи нива на самооценките си (за оценка 4 – 31,06%, а за оценка 5 – 57,58%). На следващите два въпроса „Работя в климат на загриженост и доверие” и „Работата в група ми доставя удовлетворение” са посочени еднакви резултати: за оценка 3 – 9,45%, за оценка 4 – 37,12% и за оценка 5 – 57,58%. Тези резултати съвпадат с резултатите от отговорите на трети въпрос от първа група въпроси за самооценка и това е логично, тъй като те се отнасят към мотивацията и усвоените умения в процеса на „активно учене” за изграждане на доверие, постигане на добри резултати и удовлетворение от съвместната дейност. Повече от половината студенти оценяват ангажираността и отговорността си за изпълнение на общата групова задача с най-високата оценка 5 (59,85%). Само 6,06% на този въпрос си поставят оценка 3, а останалите (34,09%) определят дейността си с оценка 4, която също е с високи нива. На последния въпрос всички студенти посочват, че подкрепят целите на групата си на високо ниво (за оценка

4 – 31,82%, а за оценка 5 – 68,18%) (виж. Фиг. № 3).



Фиг. № 3 – Умения

Отговорите на тази група въпроси показват, че изследваните студенти дават висока самооценка на усвоените нови личностни умения по време на упражненията. Те са интересни и вълнуващи за тях, приемат ги като предизвикателство за бъдещата си професионална реализация. Работата в група им доставя удоволствие и носи удовлетворение от постигнатите общи резултати. Готови са да подкрепят целите на групата, да проявяват загриженост и доверие към партньорите си.

Заклучение

Резултатите от проведеното изследване по „Въпросник за самооценка“ дават основание да се приеме, че използваните методи за „активно учене“ съдействат за:

Развитие на творческото мислене и активно личностно ангажиране на студентите за експериментиране на нови модели на поведение свързани с усвояване на конкретни знания и умения.

Чувствата и преживяванията им в процеса на изпълнение на учебната задача им помагат за разбирането на изучавания проблем или ситуация.

Овладеват практически модели за приложение на усвоените метода за решаване на конкретен проблем в нови ситуации, за изг-

раждане на реална връзка обучение – практика.

Използваните методи за „активно учене“ на студентите, се основават на диалога, взаимното уважение, разбиране, съвместно търсене и цялостното им включване в общата групов дейност.

Литература

1. Вълчев, Р., 2004 Интерактивни методи и групов работа в гражданското образование. Център „Отворено образование“, София, с. 48
2. Гюрова, В., В. Божилова, 2006, Магията на екипната работа. Агенция ЕВРОПРЕС, София, с. 99
3. Ковачева, Ю., 2010, Класификация на интерактивните методи на обучение. *Интерактивните методи в съвременното образование*. Ред. Д. Тодорина, Благоевград, с. 113
4. Младенова, С., 2009, Методи на обучението. *Педагогика. Втора част: Теория на обучението дидактика*. Ред. Т. Попов, София, с. 186
5. Обучителен модул “Приобщаващо образование и работа с институциите, социални партньори и НПО, 2010 Проект: Приобщаващо образование – приемственост между институциите. Фондация “Програма Стъпка по стъпка”, София, с. 30
6. Петров, П., Ст. Станев, Т. Хаджипетров, 1998, Методи на работа в учебните групи. *Групов организация на образователния процес в училище*, Национален институт по образование към МОН, София, с. 78

Iskra Petkova
 Docent, doctor pedagogy
 Medical University – Pleven,
 tel. 0887865667;
 E-mail Iskra_11@abv.bg



ИКОНОМИЧЕСКИ ЗАДАЧИ В УЧИЛИЩНИЯ КУРС ПО МАТЕМАТИКА

Красимир Коларов

SOME ECONOMIC TASKS IN SCHOOL MATHEMATICS COURSE

Krasimir Kolarov

ABSTRACT: *The aim of this paper is to discuss how, within the school mathematics course, through assignments available to students after the sixth grade, some basic economic concepts such as proceeds, expences, price, profit can be considered in a modern form. It is presented a new and specific methodology for introduction of these concepts in the curricula of mathematics to seventh and eighth grade in the subjects related to the application of linear and quadratic equations. It is shown how to examine the dependency "demand – price" without necessarily introducing the term "demand".*

Key words: *Mathematical education, model*

Повече от двадесет години икономиката в България е до голяма степен пазарна. Това налага преосмисляне на основните понятия в икономическите науки и тяхното преподаване в средните училища и университетите.

Основна разлика между т. нар. планова икономика и пазарната е разбирането за характера на понятието цена – трайна във времето, определена от себестойността на стоката или пазарно ориентирана и функция на пазарното търсене. Целта на статията е да представи как в рамките на училищния курс по математика, чрез задачи достъпни за ученици след шести клас, могат да се представят в съвременна форма основни икономически понятия като приход, разход, цена, печалба.

Такива задачи са представени широко в университетските курсове по висша или приложна математика за студенти по икономика. Например в [2] са представени линейните модели на посочените понятия и методиката за построяването им, а в [3] и [4] са показани десетки задачи за построяване на такива модели, не само линейни. Оказва се, че част от тези задачи могат да се адаптират и за училищен курс по математика.

Линейните модели са традиционна част от учебните програми и свързаните с тях учебни помагала за шести, седми и осми клас по математика, физика, химия. Огромно е многообразието от приложни задачи – от модела на равномерното праволинейно движение, през христоматийните задачи за тръби и басейни

или задачите за цени и покупки. Самите модели се изграждат по-скоро интуитивно, на основата на знанията за права или обратна пропорционалност. В шести клас обаче учениците получават достатъчни познания за координатна система и координати на точка, изграждат се и първите математически модели, а и самото понятие „модел“ е посочено като задължително в държавните изисквания [7], но не е дефинирано ясно в самия курс по математика.

Така в седми клас, заедно с въвеждането на линейните уравнения, учениците могат да осмислят и едно аналитично извеждане на линеен модел, представено по-долу. Още повече, че това е изискване на учебната програма, както е посочено в [7]. В програмата за осми клас, утвърдена от образователното министерство, се предвижда изучаването на свойствата и графиката на линейната функция и се завършва изграждането на знанията за квадратен тричлен, квадратна функция и квадратно уравнение. Това дава възможност за създаване на модели с използване на квадратна функция и пресмятане на екстремалната ѝ стойност чрез отделяне на точен квадрат.

Не се нуждае от особена защита тезата за отдавна назрялата необходимост от изграждане у учениците на тази възраст на съвременни представи за основните икономически понятия, както и от задачи за изграждане на моделите, линейни или квадратни, на тези понятия. Понятията приход, разход и цена са

добре осмислени от личния опит на учениците, а съвсем неформално могат да се представят и по-сложните пазарни понятия търсене и предлагане, най-добра цена. В дидактическите материали за седми клас единствените задачи, които могат да се нарекат икономически, са тези за проценти и лихви (вижте, например [1]). Те, заедно със задачите за дебит, работа, равномерно движение, се решават обикновено с права и обратна пропорционалност, което свежда построяването на линейен модел до непълната линейна функция $y = ax$ и това го прави незавършен и непълен. Цел на настоящата статия е да представи една конкретна и различна методика за въвеждане на посочените понятия в учебните програми по математика за седми и осми клас, в темите, свързани с приложение на линейните и квадратните уравнения.

Подходящо би било първите линейни модели от вида $y = ax + b$ да се изграждат за вече познати на учениците понятия, например движението с постоянна скорост, което в курса по физика е представено с формулата $S = v.t + S_0$, а в този по математика се използва единствено $S = v.t$.

Пример 1. Автомобил се движи с постоянна скорост по магистралата Бургас – София. Половин час след потеглянето си автомобилът се намирал на 110 км от Бургас, а след още един час и половина разстоянието от Бургас станало 290 км. Да се построи линейният модел на движението. Ако разстоянието от Бургас до София е 380 км, да се пресметне за колко часа автомобилът е стигнал до София.

Решение. За час и половина автомобилът е изминал $290 - 110 = 180$ км, откъдето средната скорост е $180 : 1,5 = 120$ км/час. Разстоянието от Бургас до София автомобилът **би** изминал за $380 : 120 = 3$ часа и 10 минути. Разбира се, това изобщо не е отговорът на въпроса зададен в условието. Линейният модел, който сме използвали е традиционния $y = ax$ и това дава възможност ученикът да не отчете, че движението не започва задължително от Бургас.

Нека линейният модел на движението е $y = ax + b$, където x е времето за движение, а y – разстоянието от автомобила до Бургас. Тогава $110 = a \cdot 0,5 + b$ и $290 = a \cdot 2 + b$, откъдето $b = 110 - 0,5a = 290 - 2a$ и последователно получаваме $a = 120$ и $b = 50$. Линейният мо-

дел на движението е $y = 120x + 50$. От него се вижда, че автомобилът е тръгнал не от Бургас, а 50 км след него, т.е. от Карнобат. Времето за достигане до триста и осемдесетия километър получаваме от равенството $380 = 120x + 50$, откъдето $x = 2,75$ часа т.е. 2 часа и 45 минути.

Представите за цена, приход и разход са интуитивно близки до личния опит на учениците, самите понятия представляват най-добрата илюстрация на необходимостта от отрицателните числа и определят аритметичните действия в множеството на целите числа [6]. В [1] пък са представени задачи за цени, но само в модели за тяхното процентно увеличение или намаление.

Следващият пример показва как може да се представи зависимостта „търсене – цена”, без непременно да се въвежда терминът „търсене”:

Пример 2. При цена за наем на шезлонг от 4 лева били наети 88 шезлонга. При цена от 10 лева броят на наетите шезлонги намалел до 40. Да се направи предвиждане колко ще са наетите шезлонги при цена 6 лева или при цена 8 лева. Какъв ще е приходът при всяка от четирите цени? При каква цена няма да има нито един клиент? Какъв е потенциалът от клиенти на обекта?

Решение. Нека линейният модел $y = ax + b$ представя зависимостта на броя клиенти y от цената x (закон за търсенето). От равенствата $88 = a \cdot 4 + b$ и $40 = a \cdot 10 + b$ получаваме $a = -8$ и $b = 120$. Построеният линейен модел $y = -8x + 120$ показва очаквания брой клиенти y при дадена цена x . Така, като заместим $x = 6$ лева, получаваме $y = -8 \cdot 6 + 120 = 72$ клиенти. Ако цената е $x = 8$ лева, очаквания брой клиентите е $y = -8 \cdot 8 + 120 = 56$.

При цена от 4 лева, клиентите са 88 и приходите са $88 \cdot 4 = 352$ лева, а при цена 6 лева клиентите са 72 и приходите от наеми са $72 \cdot 6 = 432$ лева. За цената от 8 лева клиентите са 56 и приходите са $56 \cdot 8 = 448$ лева. От разгледаните цени тази е най-изгодната защото при цена от 10 лева приходите са само 400 лева.

Нека броят на клиентите y е нула. Тогава $-8x + 120 = 0 \Leftrightarrow x = 15$ лева. При цена по-голяма или равна на 15 лева вероятно няма да има клиенти.

Потенциалът от евентуалните клиенти може да се определи при цена x равна на

нула, за която може да се очаква, че шезлонг ще наемат всички желаещи. Очакваният брой клиенти тогава е $y = -8.0 + 120 = 120$.

Приведеният пример свежда сложното икономическо понятие „търсене“ до интуитивното и емпирично разбиране, че с увеличаване на цените, броят на желаещите да закупят даден продукт (линейно) намалява. Въвежда се и естествената формула за приходите като произведение от единичната цена и броя на закупените единици. Такава идея може да се развие до построяване на модел на самите приходи и търсене на най-добрата цена.

Пример 3. При цена за наем на шезлонг от 4 лева заети са 88 шезлонга. При цена от 10 лева наетите шезлонги били 40. Да се построи моделът на приходите. При каква цена се получава най-голям приход?

Решение. Моделът от предния пример $y = -8x + 120$ представя броя на закупените единици като функция на единичната цена x . Така за приходите p , като произведение на цената x и броя y на платените шезлонги, получаваме

$$p = x \cdot y = x(-8x + 120) = -8x^2 + 120x.$$

Моделът $p = -8x^2 + 120x$ не е линеен и изисква знания за квадратна функция, т.е. мястото му е вече в осми или девети клас. Максималният приход 450 лв и най-добрата цена 7,5 лв получаваме от равенствата

$$\begin{aligned} y &= -8x^2 + 120x = \\ &= -8[x^2 - 2.7,5x + (7,5)^2 - (7,5)^2] = \\ &= 450 - 8(x - 7,5)^2. \end{aligned}$$

Линейният модел на разходите дава възможност общите разходи да бъдат разделени на постоянни и променливи, а в следващите два примера се показва как, чрез едновременно разглеждане на приходи и разходи, може да се изгради и представа за най-важното пазарно понятие „печалба“, както и за критичната точка на продажбите, без непременно да се въвежда самият термин.

Пример 4. След като изработил 2000 броя ризи, производител пресметнал, че разходите му са 50000 лева. Когато произведените ризи станали 5000, разходите нарастнали на 110000 лева. Колко са били разходите при произведени 3500 ризи? Какви ще са разходите при произведени 8000 ризи?

Ако продажната цена на една риза е 30 лева, каква ще е печалбата на две, пет и осем

хилядната риза, ако всички произведени ризи са били продадени? Колко ризи най-малко трябва да се продадат за да не остане производителят на загуба?

Решение. След като получим линейния модел на (общите) разходите $r = 20x + 10000$, където x е броят на произведените ризи, а r – направените разходи, можем да разделим самите разходи на постоянни и променливи. Постоянните разходи не зависят от броя x на произведените ризи. Това са парите за осветление и отопление, заплатите на администрацията, разходите за охрана, телефон и други. Получената линейна функция показва, че постоянните разходи са 10000 лева. Променливите разходи $20x$ зависят от броя на ризите. Това са разходите за производителен труд, материали, консумативи. Според изведения закон, производствените разходи за всяка готова риза са 20 лева.

Разходите за производство на 3500 ризи са $r(3500) = 20 \cdot 3500 + 10000 = 80000$ лева, а тези за 8000 ризи са $r(8000) = 20 \cdot 8000 + 10000 = 170000$ лева.

Когато продажната цена е за една риза е 30 лева, приходите са $p = 30x$, където x е броят на продадените ризи. Законът за печалбата P ще получим като от приходите извадим разходите

$$P = p - r = 30x - (20x + 10000) \Leftrightarrow P = 10x - 10000.$$

Печалбата за две хиляди продадени ризи е $P(2000) = 10 \cdot 2000 - 10000 = 10000$ лева,

за пет хиляди ризи получаваме печалба $P(5000) = 10 \cdot 5000 - 10000 = 40000$,

а за осем хиляди продадени ризи производителят ще спечели

$$P(8000) = 10 \cdot 8000 - 10000 = 70000 \text{ лева.}$$

За да не е на загуба производителят, печалбата му трябва да е най-малко равна на нула. Така

$$P = 10x - 10000 \geq 0 \Leftrightarrow x \geq 1000.$$

Производителят ще започне да печели след като успее да продаде 1000 ризи.

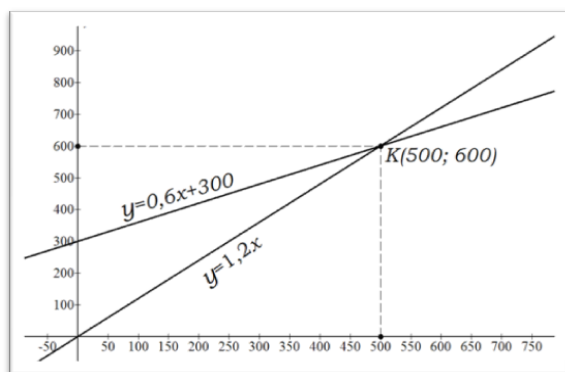
Пример 5. Разходите за производство на 100 хляба са 360 лева, а за 500 хляба разходите са 600 лева. Да се построи линейният модел на печалбата при продажна цена за един хляб 1,20 лева. Да се намери критичната точка на продажбите, при която приходите са равни на разходите. Резултатите да се представят графично.

Решение. Моделът на разходите е $r = 0,6x + 300$, където x е броят на произве-

дените хлябове. Моделът на приходите е $p = 1,2x$, където x е броят на продадените хлябове. Така функцията на печалбата е

$$P = 1,2x - (0,6x + 300) \Leftrightarrow P = 0,6x - 300,$$

където x е броят на продадените хлябове, а P е получената печалба. Критичната точка се получава, когато разходите са равни на приходите или когато печалбата е равна на нула. На чертежа са показани графиките на функциите на приходите и разходите.



Приходите са равни на разходите, когато печалбата е равна на нула т.е. $0,6x - 300 = 0 \Leftrightarrow 6x = 3000 \Leftrightarrow x = 500$. Критичната точка за продажбите е пресечната точка $K(500; 600)$ на двете графики. 500 е броят на хлябовете, при които печалбата е нула. За да печели, производителят трябва да осигури пазар за повече от 500 хляба. 600 лева са равните приходи и разходи, когато продадените хлябове са 500.

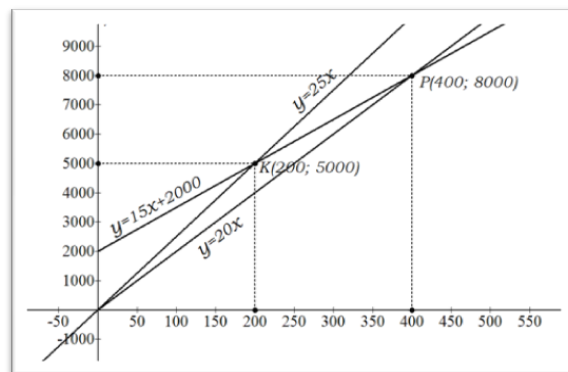
Графичното представяне дава възможност моделът да се използва и като номограма, а в пример 6. нагледно е представена и възможността за избор на ценова стратегия. Добре е да се изясни, че тази стратегия засега е непълна, защото предложените две цени не са пазарно защитени и липсва информация за търсенето при всяка една от тях. Така няма критерий, който да изясни коя е по-добрата цена.

Пример 6. Разходите за хранене на блок-маса на група от 80 туристи са 3200 лева, а за друга група от 200 туристи разходите са 5000 лева. Да се построи функцията на разходите и се намерят законите за печалбата и критичните точки при продажна цена на едно хранене 20 лева, както и при цена 25 лева. Резултатите да се представят графично.

Решение. Уравнението на разходите е $r = 15x + 2000$, където 2000 лева са постоянните разходи, а 15 лева са разходите за храната на един турист.

При цена 20 лева функцията на приходите е $p = 20x$, а тази на печалбата е $P = 5x - 2000$. Критичната точка е $P(400; 8000)$.

При цена 25 лева функцията на приходите е $p = 25x$, а тази на печалбата е $P = 10x - 2000$. Критичната точка е $K(200; 5000)$.



Последните два примера допълват многообразието от възможности за построяване на икономически модели в смислени задачи с напълно реален сюжет, удовлетворяващи реална човешка потребност, за разлика от безбройните тръби за пълнене и празнене или движенията на салове по или срещу течението.

Пример 7. При цена от 80 лева на услугата „нощувка + закуска + вечеря“ са продадени 130 пакета, а при цена 100 лева продадените пакети са 110. Да се пресметнат максималният приход и най-добрата цена.

Решение. Линейният модел $y = 210 - x$ представя очаквания брой на закупените пакети при предложена цена x . Така приходите p ще получим, като умножим броя на продадените пакети $210 - x$ и единичната цена x . Уравнението на приходите приема вида

$$\begin{aligned} p &= (210 - x)x = 210x - x^2 = \\ &= 105^2 - (105 - x)^2. \end{aligned}$$

Тъй като $-(105 - x)^2 \leq 0$, то най-големият приход $y = 105^2 = 11025$ лева ще се получи при най-добрата цена $x = 105$ лева, когато продадените пакети ще са $210 - 105 = 105$.

Пример 8. За производството на 200 броя тениски предприемач е направил 1000 лева разходи. Когато произведените тениски станали 450 броя, разходите се увеличили на 2000 лева. При цена от 15 лева предприемачат успял да продаде за един месец 1200 тениски,

а когато увеличил цената на 18 лева, продадените бройки за един месец намаляли до 900. Да се пресметнат най-добрата цена и максималната печалба.

Решение. Уравнението на разходите $r = 4x + 200$ показва постоянни разходи 200 лева и променливи разходи 4 лева за всяка произведена бройка. Уравнението на търсенето $y = -100x + 2700$ определя капацитет от 2700 продадени бройки, като всеки лев увеличение на цената отнема по 100 бройки от продажбата така, че при цена 27 и повече лева се очаква да липсват каквито и да са продажби. Приходите, които ще получим от очакваната продажба на $2700 - 100x$ бройки, са $x(2700 - 100x) = 2700x - 100x^2$, а разходите, направени за тях като функция на цената, са

$$4(2700 - 100x) + 200 = 11000 - 400x.$$

Моделът на печалбата като функция на цената ще получим като разлика от приходите и разходите

$$P = 2700x - 100x^2 - (11000 - 400x) = \\ = -100x^2 + 3100x - 11000.$$

За да пресметнем екстремните стойности, отделяме точен квадрат

$$-100x^2 + 3100x - 11000 = \\ = -(10x)^2 + 2 \cdot 10 \cdot 155 - 155^2 + 13025 = \\ = 13025 - (10x - 155)^2.$$

Така максималната печалба от 13025 лева ще се получи, когато $10x - 155 = 0$, т.е. при най-добрата цена $x = 15,5$ лева. При тази цена ще се продадат $2700 - 100 \cdot 15,5 = 1150$ бройки, приходите ще са 17825 лева, а разходите 4800 лева.

Последните два примера завършват цялостното моделиране на процесите, което дава възможност на предприемача или производителя да състави своята производствена и ценова стратегия. Разбира се, работа на учителя

по математика е да прецени как, кога и до каква степен да навлезе в икономическата проблематика, дали мястото ѝ е в учебния час или в извънкласна форма. Убеждение на автора е, че подготовката на успешния мениджър трябва да стартира още в училище.

Литература

1. Витанов Т. Ч. Лозанов. А. Калчева. Р. Караджова. 2008. *Математика за седми клас – книга за учителя*. София, Анубис.
2. Димитрова Ж. 2011. *Приложна математика*. Бургас, Печатна база на университет „Проф. д-р Асен Златаров”.
3. Димитрова Ж. К. Коларов. М. Вълкачовски. 2013. *Висша математика - първа част (методическо ръководство за студенти по икономика)*. Бургас, Печатна база на университет „Проф. д-р Асен Златаров”.
4. Дочев Д. Д. Димитров. 2000. *Математика с приложения в икономиката*. Варна, Лотос.
5. Паскалева З. Алашка М. 2010 *Математика - книга за учителя. Осми клас*. София, Архимед.
6. Паскалева З. и др. 2010 *Математика - книга за учителя. Шести клас*. София, Архимед.
7. Учебни програми по математика за шести, седми и осми клас. 01. 02. 2014. Уебсайт на МОН, <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>.

Красимир Николов Коларов
Университет “Проф. д-р Асен Златаров”
Бургас, ул. “Проф. Якимов” №1,
e-mail: krkolarov@gmail.com



АСПЕКТИ НА ЦЕННОСТНОТО ФОРМИРАНЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В УСЛОВИЯТА НА ГЛОБАЛИЗАЦИЯ

Лилия Лозанова

ASPECTS OF STUDENTS' VALUES FORMATION IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

Lilya Lozanova

ABSTRACT: *Widespread globalization processes and ICT development put universal human values in a new context; they are associated with international value influences. More and more serious become the challenges to the process of young generation value-formation. These realities require an inspection of theoretical views and pedagogical concepts and also their update in accordance with the new conditions in modern society.*

Keywords - values, students

Повсеместните процеси на глобализация и развитие на информационно-комуникационните технологии поставят общочовешките ценности в нов контекст, свързани са с международни ценностни влияния.

Все по-сериозни са предизвикателствата пред процеса на ценностно формиране на подрастващото поколение. Тези реалности налагат преглед на теоретичните възгледи и педагогически концепции, както и актуализирането им в съответствие с новите условия в съвременното общество.

Повсеместните процеси на глобализация поставят общочовешките ценности в нов контекст, свързани са с международни ценностни влияния.

Динамичното развитие на информационни и комуникационни технологии се проектира върху ценностното развитие на подрастващото поколение. Двадесет и първи век е време на промяна на ценности и предизвикателствата на глобализацията изискват нов поглед към отношението медиите – ученици – възпитание.

Понятието „ценност“ е въведено за пръв път във философския речник през XIX век от немския философ Р. Лотц. С него той означил всяко нещо, което носи удоволствие и само се утвърждава като ценност с активната роля на емоционалните нагласи на субекта по отношение на обекта. Във Философски речник от 1997 г. понятието е определено като „същност, познаваема благодарение на оценъчната

способност и същевременно е условието за ценностно битие на обектите”.

Представители на различни научни направления търсят философските измерения на ценността, но педагозите фокусират вниманието си към педагогическите ѝ аспекти и съдържание. В. Великова посочва свойствата на ценността, с „които трябва да се съобразяваме в образователната практика. Според авторката:

1. Ценността е духовно образувание, което принадлежи на съзнанието. Отгук тя може да бъде задавана, направлявана, диагностицирана единствено при добрата воля от страна на възпитаника, т.е. чрез принципа за доброволност.

2. Съществуването ѝ е обусловено от доминиращата роля на афективното съзнание, но при необходимото участие на когнитивното и волевото съзнание. Следователно формирането на ценността във възпитаника изисква канава от специални чувства, с които той трябва да бъде заразен, покорен.

3. Тя е смислов конструкт, построен от субективното значение на това, което е желано.

4. Ценността се отличава с вътрешна и външна йерархичност. Вътрешната йерархия е обусловена от спецификата на генезиса на ценността: многопластовост, възрастова обусловеност, зависимост от равнището на духовната мъдрост, трупана с поколения и др. Според В. Великова външната йерархия зависи от вида закономерни връзки, в които влиза

конкретната ценност с останалите ценности в конкретна субективна ценностна система, както и с ценностните системи на други субекти.

1. Ценността е духовно образование, което принадлежи на съзнанието. Оттук може да бъде задавана, направлявана, диагностицирана единствено от добрата воля на възпитаника.

2. Съществуването ѝ е обусловено от доминиращата роля на афективното съзнание, но при необходимото участие на когнитивното и волевото съзнание. Следователно формирането на ценността във възпитаника изисква канавата от специални чувства.

3. Тя е смислов конструкт, построен от субективното желание на това, което е желано.

4. В ценността се кодират възможностите на оценката. Ценността се поражда от оценките, но в същото време ги презадава.

5. Ценността програмира критериите за цялостното ѝ съществуване – когнитивно, ценностно, преобразуващо. Оттук произтича невъзможността цялостта на възпитаника да се формира само във възпитателната дейност. Интегрално формиращият се субект изисква тоталността на съществуването на образователната дейност като диалектическо единство на възпитателна, обучаваща и актабилна дейност. Всяка ценност е потенциална причина за поява на нова ценност, което обуславя нейната поливалентност. Възпитателната селекция на потребностите за формиране чрез възпитателната технология е от огромна важност за характера на мрежата от ценности, която ще се формира във възпитаника” [1].

В. Великова проучва спецификата на формиране на ценността във възпитателния процес. Авторката смята, че „процесът на формиране на ценността е съпътстван от умелостта на възпитателя. Процесът на формиране на ценностната ориентация и на ценностната система е обусловен от идеологемите на социалната и жизнената среда, в която са вписани участниците във възпитателния процес. Затова формирането на ценността е приоритет на възпитанието, а формирането на ценностните производни е предимно привилегия на самовъзпитанието”. [1, с. 13–14]

Авторката представя аргументи в подкрепа на тезата, че „именно ценността е базисна цел на възпитателния процес” [1].

Изследователят С. Николаева констатира проблемите в сферата на българската образователна система. Важно е, че „все още бъл-

гарският възпитател не разполага с адекватен за възрастовата му група от възпитаници „наръчник от ценности” Както бе отбелязано по-горе, свойството на ценността „йерархичност” обуславя многопластово, поэтажно, надстроечно формиране на ценностите. Възпитателят трябва да е подготвен с коя ценност да започне и какъв е нейният възможен личностен или групов хоризонт” [1, с. 14]

В. Великова представя детайлно процеса на ценностно формиране. Формирането на ценността като възпитателен акт се оказва зависимо както от обучението (обуславящо равнището на обученост по отношение на съпътстващите оценяването и оценностяването интелектуални процеси), така и от актабилането (обуславящо равнището на способността на образования се да действа ловко). Техният общ продукт в контекст на формирането на ценността са ценностните умения. Образователното умение е динамична структурна цялост от актове на оценяване, познаване и действие, формирано в резултат на продължително образователно упражняване и по необходимост проявяващо се чрез уникалността, правилността и автоматизираността на ситуираните действия в действителността. Ценностното умение притежава всички съществени признаци на образователното умение, но се отличава с ориентация към разрешавания ценностен проблем. Ценностно умение е например умението на възпитателя с бързина и лекота да разпознае ценностната основа на една или друга постъпка на неговия възпитаник. Ценностните умения са съществен компонент на ценностната система на възпитатели и възпитаници. Всъщност времето те са своеобразно средоточие на интегративните възпитателни, учебни и актабилни усилия на участниците в образователния процес (13, с.14).

Специалистът С. Николаева представя същността на три важни компонента на процеса на формиране на ценностите – ценностно познание, ценностна идентичност и ценностна компетентност.

Според авторката, ценностно познание е вид човешко познание, което обхваща съдържанието и процеса на когнитивна преработка на сетивната и символна информация за неговата същност и значимост, постъпваща от средата/жизненото пространство. Съдържанието му отразява типа ценностна информация, която се усвоява. То включва знания за нещата и тяхната ценностна значимост, за

социалните норми и очаквания, за ценностите на материалния живот и личностните взаимоотношения.

С. Николаева дава определение на понятието ценностна идентичност. Според авторката „представлява самоопределението на личността чрез усвоеното от нея ценностно познание. С особена значимост е предложеното от авторката определение на ценностната компетентност. То е форма на социална компетентност, характеризираща личността като субект на индивидуален ценностен когнитивно-афективен опит, който изпълнява мотивационно-регулативни функции в човешкото съзнание. Ценностната компетентност представлява комплексна способност на личността да се справя с ценностно натоварени социално контекстни ситуации. Изброените три теоретични конструкта изясняват същността на понятието ценностно развитие [3].

Ценностното развитие е онтогенетичен процес на усъвършенстване на ценностните познания, идентичност и компетентност на личността. Тя предполага съзряването, социализирането и персонализирането на нейните оценъчни способности (умения), позиции (убеждения) и опит. В него е концентриран смисълът на човешкото съществуване. Продукт е единствено на системата на личностни изяви, в които тясно се преплитат когнитивни, афективни и волеви компоненти: потребности, мотиви, ценности и цели; индивидуални, групови (популационни) и общностни особености. Съществуването и значимостта му са провокирани преди всичко от сферата на социалните взаимоотношения, през чиито фокус се пречупват и всички негови детерминанти [3].

В своя труд „Личността на ценностен кръстопът“ С. Николаева прилага възпитателна стратегия, предназначена за учениците от начална и горна училищна възраст. С голяма практическа приложимост са техниките за ценностна диагностика и възпитание в горепосочения период от човешкия живот. Авторката обстойно обяснява целта на предлаганата стратегия за ценностна диагностика и подпомагане – „да модифицира относително различни сфери на целевата външна намеса – възпитание, обучение, социално-педагогическа работа, психосоциална терапия и пр.“ [3, с. 102].

Философията на подхода се базира на виждането, че „ценностното развитие е естес-

твения център на личността като субект и творец на своя живот“. [, с. 103].

Психологията на подхода, свързана с периода на детството и юношеството е, че ценностното развитие на личността е функция на нейното съзряване. Особеностите на жизненото ѝ пространство задават параметрите на нейната ценностна система, която включва: насочеността, богатството, съдържанието, йерархията. (42, с. 102).

Социологията на подхода корелира със социалната желателност като естествен критерий и коректив за ценностните предпочитания и избори, особено на децата и юношите.

Авторката представя „педагогиката на подхода“, като обосновава, че се „налага промяна в традиционните педагогически и приложно-психологически практики“ (32, с. 104).

Промяната е насочена най-вече в следните насоки:

- пренасочване и преструктуриране на усилията в корекционната намеса;

- постигане на по-добър баланс между критериално и нормативно планиране и оценяване на резултатите от обучението, възпитанието или терапевтичната работа;

- конструктивна промяна на традиционно водещо формално-ролево общуване между учител и ученик по посока на тяхното личностно взаимодействие;

- разнообразяване и преструктуриране на организационните форми чрез смяна на ролите;

- акцентирание по време на организираното взаимодействие не толкова върху съдържателните аспекти на ценностния избор, а върху процеса на изграждане и стабилизиране на уменията за вземане на поведенчески решения с отчитане на всички възможности.“ [с. 106].

Приноси изследвания в областта на ценностното формиране на съвременните ученици има Т. Попкочев. Педагогът представя своето виждане за основните подходи към формирането на ценностната ориентация на личността. Авторът определя ценностната ориентация на личността като „система от социални идеали, норми и цели, която служи за източник на субективни интереси и мотиви за дейност, за опора на волята, за еталон на самооценка“. [с. 38–44].

Педагогът Т. Попкочев насочва интереса си към тези подходи, които целят да се потърсят конструктивни решения на педагоги-

ческите проблеми с формирането на ценностната ориентация на подрастващите. Те са обосновани и използвани не само в педагогиката, но и в други научни области като психология, социология и др.

Според автора, първият подход е прагматистки, според който „формирането на ценностната ориентация на личността е процес на натрупване на опит“. Следващите са астролого-хуманистки, бихевиоризъм, диалектически, който включва релационния, комуникативния и дейностния субподход [4, с. 38–44].

Специалистът Т. Попков смята, че при разглеждането на формирането на ценностните ориентации на личността в педагогическите изследвания намират приложение 4 теоретични подхода [4].

Сред наложилите се научни концепции е прагматичният подход. От негова гледна точка ценностната ориентация на подрастващите е свързана с натрупването на опит. Двете стратегии, които са в рамките на този подход, имат основания за разглеждане. Първата стратегия е базирана на твърдението, че „животът натрупва опит, а опитът формира ценностната ориентация“ [4, с. 39].

Учениците от горна училищна възраст възраст се намират под влиянието на медиите, като част от социалната среда и формират свои възгледи, оценки, убеждения, проявяват активност. Втората стратегия е свързана с организираната педагогическа среда, като основната ѝ цел е свързана с въвличане на учениците в повече активности [4, с. 39].

Педагогическата среда играе ролята на коректив, има превъзпитателно въздействие и насочва активността на младежите в градивна насока, като цели неутрализиране на отрицателните въздействия от масмедията (включително и от интернет). Авторът Траян Попков приема, че ценностните ориентации на учениците се формират в „мозайчната вселена на реалността“ [4, с. 40].

Това важи в пълна сила за съвременния свят на глобалните комуникации, в който младите хората „имат свободата да опитват, да действат и да извличат полза от работата“ [4 с. 40].

Подрастващите живеят в обществена среда, в която „плюрализмът на субективно избраните цели и ценности ...предполага зачитане ценностния избор на отделните личности“, с „разграничаването на удоволствието от ползата“ [4, с. 40].

Водещи автори разглеждат този значим за педагогиката проблем от позициите на астролого-хуманистичния подход, който се базира на теорията на Ерих Фром. Педагогът Траян Попков посочва няколко принципни условия при формирането на ценностни ориентации у учащите се. Сред тях може да се открие твърдението, че „ценностната ориентация дава възможност на „личността да се включва в социални общности и институции, в онази социална среда, в която е възможна личностната ѝ реализация и проявление на силата на мотивите и влеченията“ [4, с. 41]. Значима е позицията на автора, че „формирането и разгръщането на ценностната ориентация е възможно в продуктивност, в активност по претворяването и укрепването на ценности като обич, труд, справедливост, творчество, съвест, вяра“ [4, с. 41].

Сред популярните концепции, през призмата на които се разглежда формирането на ценностните ориентации на учениците, е бихевиористичният подход. „Концептуалната му схема е свързана с два силни инструмента, приложими към формирането на поведението на човека – подкреплението и наказанието“ [4, с. 42].

В този аспект, при формирането на ценностните ориентации на учениците, в медийните послания перманентно присъстват позитивни и негативни модели и примери, които може да се разглеждат като „подкрепления или наказания“. В медийното пространство е концентриран огромен социален опит, който служи за ориентир, модел, стратегия при формирането на ценностните ориентации на младите хора.

При разглеждане на проблема методически основания могат да се търсят и в диалектическия подход и най-вече в двата му субподхода – релационен и комуникативен [4, с. 42].

Така например „При релационния подход формирането на ценностната ориентация е свързано с различните по съдържание и насоченост отношения на личността (формални, неформални, емоционални, естетически, етически, познавателни, възпитателни, междуличностни и личностно предметни)“ [4, с. 42].

В рамките на този субподход формирането на ценностната ориентация на личността е интерпретирана като обвързването на личността с различни по мащаби и богатство ценности [4, с. 42].

В условията на глобализация, в медийното пространство битуват огромни информационни масиви с концентрирания опит на човешката цивилизация, който в условията на глобалната мрежа е достъпен за подрастващите във всеки момент.

Този субподход позволява разглеждането на медийната среда като компонент от неформалните отношения на младите.

„Комуникативният субподход при формирането на ценностните ориентации на учениците разчита на общуването като основана върху социални норми междуличностна размяна на социални ценности. В общуването се проявяват и преодоляват смислови бариери, проявяват се личностни качества и разбиране, основано на социално-психологическите механизми като идентификация, заразяване, рефлексия.“ [4, с. 43]

Посочените социално-психологически механизми са присъщи за медийното влияние върху аудиториите, които включват и учащите се. Разглеждането на комуникационния субподход в корелацията медии – ученици има своите основания. Подрастващите като част от аудиторията на съвременните средства за масова комуникация имат реална възможност да общуват с тях. Обратната връзка с потребителите е задължителна опция на модерните масмедии и е присъща на комуникационния процес в условията на глобализация.

Изследователят В. Божилова навлиза в сферата на практическото приложение на обобщения теоретичен опит, свързан с ценностите и тяхното формиране. Авторката определя следните основни положения на възпитателната стратегия, свързана с ценностното формиране на децата:

– Само значимите за личността, обекти, отношения от социалната реалност (включително и медийните послания) може да повлияят върху нейното ценностно развитие.

– Социалните ценности се приемат като личностни, само след личностен ценностен избор.

– Личностният ценностен избор зависи от процесите на получаване на ценностни познания, формиране на ценностни компетентности и идентичност, което има връзка с влиянието на медиите върху подрастващите.

– Влиянието на медиите има роля при усъвършенстване на ценностните познания, персонализирането на оценъчните способности,

убеждения и опит, които са част от личностното ценностно развитие.

– Целенасочеността на личностното ценностно развитие е възможно само в условията на направлявана възпитателна среда,

Според В. Божилова ценностното развитие на младите хора включва:

– когнитивна преработка на информацията, идваща от средата, включително и подаваната от средствата за масова комуникация;

– определяне на ценностната ѝ значимост за личността;

– самоопределяне на личността чрез усвоеното и използването от нея ценностно познание,

– оценка на личността за значимостта на ценностното познание,

– изграждане на индивидуална ценностна позиция като резултат от личния избор и опита на младите хора.

Формиране на ценностна компетентност, стабилност на ценностната ориентация [2].

В. Божилова предлага стратегията за ценностно развитие на личността в образователната среда да се основава на етическия модел за осъществяване на комуникативния акт. Основните му елементи са следните:

– структуриране на комуникативната среда и насоченост към ценности, социални роли, изразяващи определени ценностни ориентации;

– конструиране на комуникативната среда и изграждането ѝ като морална среда, изясняване на моралните термини, създаване на условия за формиране на нравствена позиция;

– избор на метод за моделиране на „мини гражданско общество“ като условие за пълноценно общуване;

– моделиране на етическата структура на комуникативната среда чрез избор на система от морални норми,

– процес на осъществяване на комуникативния акт, насочен към ценностно формиране, обсъждане на морални теми и проблеми;

– оценяване и обратна връзка. [2, с. 38].

Част от съвременните педагози приемат консенсусния извод, че формирането на ценности се извършва под влияние както на социализиращите фактори, така и чрез организирания възпитателен процес.

Процесът на ценностно формиране на подрастващите е изключително трудна мисия в условията на информационно-комуникационното общество. Все повече назрява необходимостта обществото да осъзнае и да

започне да моделира в положителна насока подрастващи – глобални ценностни влияния. В днешният свят, изпълнен с предизвикателства и информационен свърхизбор, изграждането на общочовешките ценности у младите хора е гаранция за бъдещото развитие на цивилизацията.

ЛИТЕРАТУРА

1. Великова, В. Ценността като възпитателен феномен. – Педагогика, 2001, №3
2. Костова, П. Ценностно формиране и развитие на децата. Теоретични и управленски аспекти. В. Търново, 2009
3. Николаева, С. Личността на ценностен кръстопът. София, 2000
4. Попкочев, Т., Подходи към формиране на ценностната ориентация на личността. – Образование, 2000

Literature

1. Velikova, V Value as an educational phenomenon. - Pedagogy, 2001, № 3
2. Kostova, P. Value formation and development of children. Theoretical and managerial aspects. Veliko Tarnovo, 2009
3. Nikolaeva, S. Personality at values crossroads. Sofia, 2000
4. Popkochev, T., Approaches to the formation of value orientation of the individual. - Education, 2000

Контакт:

Лилия Лозанова

Llozanova72@abv.bg



МЕДИИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Лилия Лозанова

MASS MEDIA AND EDUCATION

Lilia Lozanova

ABSTRACT: *Mass communications are a social phenomenon that affects all structures of modern society, including education. One of the major issues in education is what is the role of educational institutions in the dyad "media – adolescents". Specialists from different scientific fields believe that to protect young people in today's information society, we need media education*

Key words : media, education

Масовите комуникации са социален феномен, който влияе върху всички структури на съвременното общество, включително и върху образованието. Един от важните въпроси в педагогика е каква да е ролята на образователните институции в диадата „медии – подрастващи“.

Специалисти от различни научни направления смятат, че за да бъдат защитени подрастващите в съвременното информационно общество, имат нужда от медийно образование. Основанията за обосноваване на необходимостта на подобно образование са многобройни и могат да бъдат потърсени техните психологически, педагогически, социални, юридически и други ракурси.

В глобалния свят е безспорен факта, че средствата за масова комуникация има отражение върху ценностните ориентации на учениците. Подрастващите са обект на въздействие от страна на разнопосочни медийни влияния, които са ежедневни и дори ежечасни.

Друго основание е, че сериозна част от комуникацията на младите хора е в Интернет, както и в социалните мрежи. Част от информацията, която споделят в приятелската общност е заимствана от интернет пространството, включително от уеб базираните медии. Така личностно значимата информация, когато е споделена в социалната мрежа, придобива нарастващо въздействие върху съответния приятелски кръг от потребители.

Обосноваването на необходимостта от медийно образование е свързано с изясняване на

същността на основни понятия като медийна грамотност, медийна компетентност и др.

Същността на понятието „медийна грамотност“ е изяснена не само в теоретичните възгледи на специалисти педагози, но и в нормативни документи.

В Директива 2010/13/ЕС на Европейският парламент в чл. 48 е дефинирано съдържанието на медийната грамотност. Според европейския нормативен документ, под медийна грамотност се разбира уменията, знанията и разбирането, които позволяват на потребителите да използват медиите ефективно и безопасно. Лица с медийна грамотност са способни да извършват информиран избор, разбират естеството на съдържанието и услугите и се възползват от пълния диапазон от възможности, които предлагат новите комуникационни технологии. Те са способни да защитават по-добре себе си и своите семейства от вредни или обидни материали. Следователно развиването на медийна грамотност във всички сектори на обществото следва да бъде стимулирано, а неговият напредък да бъде следен отблизо [4].

Препоръката на Европейския парламент и на Съвета относно защитата на непълнолетните лица и на човешкото достойнство, както и на правото на отговор по отношение на конкурентоспособността на европейската индустрия за аудиовизуални и онлайн информационни услуги също съдържа редица възможни мерки за насърчаване на медийната грамотност.

Сред тях са непрекъснато образование за учители и обучаващи, конкретно обучение по интернет, насочено към деца от много ранна възраст, включително занятия, отворени за родители, или организиране на национални кампании, насочени към гражданите, в които са включени всички средства за комуникация, за осигуряване на информация за отговорното използване на интернет [6] .

Специалистът С. Великова разглежда медийната грамотност в контекста на съвременното медийно пространство.

Според авторката „медийната грамотност се обвързва със система от практики, които регулират нашето общуване с медиите в качеството ни и на реципиенти, и на продуценти. Тя включва процесите на познаване, разбиране, анализиране и преценяване на начина, по който функционират медиите с цел не само да сме потребители, но и продуценти на медианен смисъл. Затова терминът медийна грамотност се обвързва с поредица от процедури, които подлагат на деконструкция специфичните за сферата на медиите техники за изграждане и разпространение на значения. Специфичните характеристики могат да се сведат до следните:

- Медиите конструират реалност. Човек живее в реален живот и в живот, който медиите предлагат. В желанието си да черпим опит и познание, да се информираме и забавляваме, ние неминуемо се озоваваме в медийната действителност, защото не е възможно сами да се доберем до всичко, което ни интересува. Затова медиите са феноменът, който улеснява престъпването в други опити, свързва ни с други светове. Но медиите предлагат различна реалност. В съобщенията, които транслират, те конструират действителността и ни поднасят своята представа за нея. Всяко представяне на света е опит той да се определи или опише и в този смисъл и то по някакъв начин е конструкция, защото се прави избор, селекция на факти, пренася се гледната точка на продуцента. В медийните съобщения са кодирани определени нагласи, идеи, интерпретации и оценки, специфични по-скоро за медийния дискурс. В този смисъл те до голяма степен влияят върху начина, по който възприемаме и разбираме действителността.

- Аудиторията е участник при продуцирането на смисъл. Публиката при общуването си с медиите обменя смисъл в зависимост от индивидуални потребности – полови, расови, възрастови, културни, религиозни и пр. Всеки

индивид извлича определен смисъл, който отговаря на вътрешните му убеждения и вярвания. Смисълът на текста не се диктува от автора, а в динамичните отношения между публиката и текста. Аудиторията трябва да е готова да открива смисловите пластове в семиотичните послания, да улавя предубежденията, да прави съзнателни избори, а не пасивно да приема поднасяната информация.

- Медиите са дискурсни практики.

Медийните съобщения са продукти на медийни институции, които са включени в система от отношения с комерсиални, политически, социални, религиозни организации, преследващи определени интереси. Чрез медиите те налагат своите виждания за това, какво да гледаме, слушаме и четем...” [3, с. 491–492].

Е. Саянова аргументира и необходимостта младите хора да бъдат подготвени в отделна учебна дисциплина как да разчитат, възприемат и обработват информационния поток в медиите. Друга възможност е тези знания и умения да бъдат развивани в отделни учебни единици, интегрирани в учебното съдържание по хуманитарни предмети.

Авторката формулира целите на медийното образование. Сред тях са „развитие на критично мислене у подрастващите, на умения да разбират скрития смисъл на едно или друго послание, както и умения да се противопоставят срещу манипулирането на съзнанието от страна на средствата за масова информация. Обучение на това как да се възприема и да се преработва информацията, предавана по каналите на средствата за масова информация. Включване на извънучилищна информация в контекста на общото базово образование, в системата на формираните знания и умения в различните предметни области. Формирането на уменията да намират, подготвят, предават и приемат необходимата информация, в това число и с помощта на съвременните технологии.”

Авторката формулира и други важни задачи на медийно образование. Първата е „обучение на „грамотно” четене на медийните текстове”, като се използват най-новите технически разработки за анализ, сравнение, синтез, критично осмисляне и т.н. Втората задача е развитие на способности към възприемане и аргументирана оценка на информацията, като учениците работят съвместно по проект. Третата е формиране на самостоятелни съждения и критично мислене, наред с

предпочитания и естетически вкус. Четвъртата е интегриране на знанията и уменията, придобивани по време на учебните занятия.

Наред с други теоретици, Е. Саянова също смята, че медийното образование в съвременния свят се разглежда като процес на развитие на личността с помощта и върху материалите на средствата за масова комуникация, с цел формиране на култура за общуване с медиите, творчески, комуникативни способности, критично мислене, умения за пълноценно възприемане, интерпретация, анализ и оценка на медийните текстове, обучение на различни форми за самоизразяване с помощта на медийни техники [5].

Авторката посочва конструктивните идеи за създаване на медийна грамотност у младите, направени от един от основоположниците на тази наука в Русия – А. Федоров. Според него създаването на медийна грамотност и култура у младите трябва да участват широк кръг експерти и представители на медии, институции, специалисти (социолози, психолози, културолози, педагози), журналисти, представители на научни кръгове, обществени организации и др [5].

Е. Саянова предлага няколко теории на медийното образование, които имат своето приложение. Сред тях са етична, естетична, идеологическа, практическа, семиотична, социокултурна, теория на медийното образование като развитие на критичното мислене.

Всички те имат своите основания и изясняват какво точно трябва да е съдържанието на медийното образование. От голямо значение е “предпазваща” (протекционистка, инжекционна, защитна, ваксинираща) теория на медийното образование (Protectionist Approach, Inoculatory Approach, Inoculative Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach). Есенцията ѝ е да предпазва гражданите и най-вече подрастващите от отрицателните въздействия на медиите. По време на обучението, учениците са подготвяни да разберат разликата между реалността и медийните текстове, чрез ползването на достъпни за тях примери. През 90-те „протекционистското” движение получи сериозна поддръжка от сформиранията под егидата на ЮНЕСКО Международна палата „Деца и насилието на екрана” (The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen). Тази организация издава специални книги и списания, създава интернет-сайтове, посветени на проблеми на негатив-

ното влияние на медиите върху детската аудитория. [5]

Авторката акцентира и на етическа теория на медийното образование (Ethic Approach, Moral Approach). Нейна идейна база е етическата теория на медията. Предполага се, че медиите са в състояние да формират определени морално-етически принципи на аудиторията, особено невръстната. Оттук произтича главната цел на медийното образование: да се приобщи аудиторията към един или друг етически модел на поведение. Педагогическата стратегия се базира върху изучаване на етически аспекти на медиите и медийните текстове [5].

Проучването на трудовете по медийната култура и медийната педагогика води до заключение, че в концепциите на медийното образование преобладават възпитателни, обучаващи и креативни подходи към използването на възможностите на средствата за масова информация. Повечето автори формулират няколко основни етапа на реализацията на по-голямата част от медиаобразователните теории:

- развитието на уменията за възприемането на медийните текстове;
- разбирането на езика им, като се активизира въображението на подрастващите, зрителната памет, развиват се различни видове мислене, изграждат се уменията за разбирането на идеи, проблеми, образи и т.н.;
- развитието на креативни практически умения върху материалите от средствата за масова информация;
- придобиване на знанията за историята, структурата, езика и теориите на медията [5].

Според Е. Саянова основното съдържание на медийно образование като предметна област на знания и човешка дейност съставляват интелектуални и процесуални умения за информационно взаимодействие.

Научните основи на съдържанието на медийното образование формират основни понятия на информология – област на знанията, изучаваща общите свойства и структурата на информацията, закономерности и принципи на нейното създаване, преобразуване, натрупване, предаване и използване в различни области на човешка дейност. Обаче тези понятия не се разглеждат автономно, те се усвояват от учениците интуитивно в процеса на учебната дейност, характеризирани с медийно-образователна аспектност. Наред с това, в

съдържанието на медийното образование като един от основните компоненти трябва да се отделя собствено деятелната част, включваща взаимодействие „субект – обект“ и „субект – субект“, както и дейността на учащите се, свързана със създаване, преобразуване, натрупване, предаване и използване на информацията.

Така според Л. Зазнобина учениците, завършващи начално и общо средно образование, са длъжни да умеят:

- да разбират заданията в различни формулировки и контекстове;

- да намират изискваната информация в различни източници;

- да систематизират предложената или самостоятелно подбрана информация по задани признаци;

- да събират и да превръщат визуалната информация във вербалната знакова система продължително време (учебен срок, учебна година или др.);

- да трансформират информацията, да променят нейния обем, форма, знакова система и др., изхождайки от целта за комуникативното взаимодействие и особеностите на аудиторията, за която тя е предназначена;

- да разбират целите на комуникациите, насочеността на информационния поток;

- да аргументират собствените си изказвания;

- да намират грешки в получаваната информация и да внасят предложения по тяхната корекция;

- да възприемат алтернативните гледни точки и да изказват обосновани аргументи „за“ и „против“ всяка от тях;

- да съставят рецензии и анонси на информационни съобщения;

- да установяват асоциативни и практически целесъобразни връзки между информационните съобщения;

- да определят главното в информационното съобщение;

- да съставят план на информационно съобщение, предлагайки такава форма на изложението му, че тя да бъде адекватна на неговото съдържание;

- да извличат данните от предлаганата информация и да я представят във друга форма (таблица и др.);

- да имат представа за инструментариума на подготовката, предаване и получаване на информация и първоначалните умения за работа с този инструментарий [5].

Във връзка със задачите на медийното образование специалистите обосновават и същността на медийната компетентност.

Педагогът Б. Ангелов доказва необходимостта от изграждане на медийна компетентност у съвременните ученици, както и утвърждаване на медийна педагогика и медийната дидактика. Авторът обоснова медийната компетентност във връзка с комуникативната компетентност. Според специалистът комуникативната компетентност „е способността за установяване и поддържане на необходимите контакти между отделните хора“ [1, с.25].

Значими за настоящото са възгледите на Б. Ангелов за медийната дидактика. Според автора „медийната дидактика ще представя най-вече или ще има предвид връзките при употреба на медиите (главно училищните) в процесите на преподаване и учене“ [1, с. 267].

Специалистът уточнява, че „изискванията към медийната дидактика трябва да могат да се компилират със структурата на масовата комуникация:

- Да се грижи с оглед на комуникационната техника за разбиране на езика на масовите комуникация или знаковия им код.

- Да се грижи за комуникационната етика, т.е., че медиите не бива да бъдат използвани като инструменти за бягство от реалността или за намаляване на когнитивните дисонанси, а за оценка на предаваните съдържания.

- Да се грижи в организационно-технически план за симетрични комуникационни връзки, т.е. не трябва да се представят на аудиториите фалшиви комуникационни послания“ [1, с. 266].

В тази връзка Б. Ангелов представя възгледа на Д. Бааке, че „медийната педагогика трябва да отговаря на съвсем практически въпроси: Как трябва да изглежда използването на медиите от децата и юношите? Какви проблеми имат възрастните хора с медиите? Какво трябва да се знае за медиите, за да може да се живее съобразно модерното информационно общество“ [1, с.267].

Педагогът изтъква, че „задачите на медийната педагогика е конкретно да посочва на кои места интеракциите между медиите и хората – преди всичко децата, се намесват, като възпитават и образават, обучават и съветват, ориентират и информират“ [1, с. 267].

Днес все повече стават предизвикателствата пред училището, образователните институции и гражданското общество, свързани с

подготовката на младите хора за ориентиране и оптимално използване на информационните ресурси на средствата за масова информация.

В условията на информационното общество училището също трябва да заеме определена позиция и да приеме своята отговорност по отношение на ефектите на въздействие на медиите върху подрастващото поколение. Вече е невъзможно образователните институции да изпълняват само със задачата за коригиране неправилните знания, убеждения или ценности, формиращи у младите хора под въздействието на медиите. Училището не може да се ограничава само с превантивната дейност на отрицателните убеждения, привички, постъпки и социално поведение на учениците. То трябва да се превърне в социален институт, който да подготви подрастващите да се реализират в един глобален свят, в който ежеминутно ги заливат разнопосочни информационни потоци. Образователните институции трябва да засилят теоретичната и практическата подготовка на подрастващите като им помогнат да усвояват нов тип съвременни морални ценности и нови поведенчески стратегии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангелов, Б. Медийна и комуникативна компетентност. София, 2008.
2. Ангелов, Б. Педагогически аспекти на масовата комуникация. София, 2005
3. Великова, С. И. Медийна грамотност и медиране на аудиторията.

“Актуални проблеми слов’янської філології”, Випуск XXIII., Частина 2, 2010

4. Директива за аудиовизуалните медийни услуги (Директива 2010/13/ЕС на Европейският парламент и на Съвета), <http://eur-lex.europa.eu>

5. Саянова, Е. Медийното образование във века на информацията, Педагогика, 2005, № 12.

6. Препоръка (2007) 3 за функциите на обществените медии в информационното общество-31.01.2007,

<http://www.cem.bg/cat.php?id=143>

7. Angelov, B. Mass media and communicative competence . Sofia , 2008.

8. Angelov, B. Pedagogical aspects of mass communication . Sofia, 2005

9. Velikova S. I. Mass media literacy and mediation of the audience. Aktualni problemi slov'yansykoj filologii " Vypusk XXIII, Chastina 2, 2010

10. Directive of Audiovisual Media Services (Directive 2010/13/EU of the European Parliament and of the Council of Europe), <http://eur-lex.europa.eu>

11. Sayanova , E. Media Education in the Information Age, Education, 2005, № 12.

12. Recommendation (2007) 3 on the remit of public service media in the information society - 31.01.2007, <http://www.cem.bg/cat.php?id=143>

За контакти:

e-mail: llozanova72@abv.bg; GSM 0887903020



ПОТРЕБНОСТ ОТ ПРЕПОДАВАНЕ НА ИКОНОМИЧЕСКИ ЗНАНИЯ

Марияна Тодорова

NEED FOR TEACHING OF ECONOMIC KNOWLEDGE

Mariana Todorova

ABSTRACT: *The article refers to the need and importance of economic education and training in the country at all age levels for the development of the national economy. Tasks for the development of this type of education, principle for determining his character and the problems that must be solved are indicated. The aim is to develop and expand economic knowledge, skills and behavior. In this context, the task is to enhance the core competencies that will improve the quality of teaching and training of trainers, according to market demand.*

Key words: economics, economic education, education system

ВЪВЕДЕНИЕ

Концепцията икономика на знанието изисква непрекъснато развитие на образователната система на всяко ниво и във всяко направление. Това в пълна сила се отнася и за икономическото образование. Промените от своя страна могат да предизвикат противоречия по отношение на начина на мислене, знанията и очакванията в съвременните условия.

Качеството на икономическото образование, започващо от предучилищна възраст, преминавайки през училищното образование до обучението в университетите, има решаващо значение за благополучието на всяка нация. Това в особено голяма степен се отнася за страните с преходна икономика [Прахов, И. А, с. 143]. По тази причина е необходимо да бъдат дефинирани нови цели, съдържание и концепции относно този вид образование, да се продуцират нови модели на обучение, както и да се въведат допълнителни форми, относно провеждане на подготовката и повишаването на квалификацията на педагози и преподаватели.

Водеща идея е осъществяване на реформи с цел модернизирание на образованието и обучението в икономическата сфера. Основната задача е стимулиране на иновациите и предприемачеството, и повишаване пригодността на пазара на труда.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Образованието днес е не само показател за нивото на развитие на личността и цел на обществото, но и много важна социална инвестиция. Инвестициите в човешките ресурси изключително способстват за икономическия просперитет и са много важна стратегия в борбата с бедността.

В настоящия момент за всеки член на обществото е много важно да знае основните принципи на изграждането и функционирането на процесите, които протичат в него. Тази компетентност е немислима без икономическо образование. По този повод възниква въпросът относно проблемите свързани с обучението, предвид недостатъчното му развитие в страната. Всеизвестни са актуалните въпроси насочени към подобряване на икономическата компетентност на учащите се. Свързани са основно с:

- Причините за изучаване на структурата на икономическата система още в училищния, а и в предучилищния период, както и продуциране на основните образователни цели и задачи;

- Конкретика в съдържателно отношение относно учебни програми, учебни дейности и форми за различните възрастови периоди, степени, видове институции;

- Подходящи методи и подходи за представяне на учебното съдържание по най-достъпен и интересен за учащите се начин, според възрастовите и индивидуалните им възможности;

- Въпроси, свързани с целевата група на преподавателите, относно тяхната подготовка и квалификация в тази област;

- Начини за популяризиране на съществуващите научни разработки от всякакъв тип по проблема;

- Изграждане на стабилни партньорски връзки между образованието и бизнеса за стимулиране на иновациите и конкурентноспособността.

Ситуацията на образователния пазар на този етап значително се различава от тази през първите години на прехода. „Никога до сега в човешката история образованието не е било така важно, както днес. Колкото повече изоставяме Индустриалната епоха и колкото повече навлизаме в Информационната ера, толкова повече се увеличава стойността му. [Кийосаки, Р. Т. (2004) с. 5]. В сферата на икономическото образование във всички образователни институции липсва масовост. Нужна е промяна относно формите на взаимодействие във връзка с разпространението на идеите в тази образователна сфера на всяко възрастово равнище.

Динамиката на съвременността неминуемо налага необходимостта от формиране на съвременни концепции, разработване учебни материали по проблема, специфизирани за училището, детската градина, университета. Наложително е създаване и реализиране на съвместни образователни продукти, а именно организиране на целесъобразни изследователски дейности, обучителни курсове, изработване на учебни програми, мултидисциплинарни образователни програми, съобразно реалностите на пазара на труда, съвременните потребности, желания, интереси. Желателно е всички те да са продуцирани на база различни аналитични статистически изследвания в тази сфера.

Важно предизвикателство е лично учителите [Хужаев, Н., (2005) с. 10-11] да допринесат за модернизирани на сферата на икономическото образование и обучение. Това може да се осъществи чрез:

- представяне на свои авторски програми;

- потенциална готовност за предаване на знанията си;

- предаване на практически опит;

- проява на достатъчна увереност в себе си и компетентност.

По този начин, чрез сътрудничество в иновациите и обмен на добри практики се налага един много успешен образователен модел в сферата на обучението по икономика на всяко възрастово равнище. Водещо условие в случая е наличие на перманентна връзка: обучение – практическа дейност. А именно развитие на дейности за мобилност между партньорски организации, които са активни в различни области или социално-икономически сектори.

Тенденцията към сътрудничество в областта на преподаването на икономически знания е от изключително значение. Нужна е готовност за взаимодействие между учителите от различните нива на образователната система, но все още не се наблюдава такава проява. Настоящия момент може да се определи като стадий на натрупване на информация и опит. Етапът на подготвителна работа в институциите е преминал в друго качество, което определя тази способност като състояние на действително сътрудничество. Но какви са реалните тенденции за развитие?

Визират се не само като перспективи, но реални програми. Към целите на програмата спадат:

- ✓ интелектуално и творческо развитие и усъвършенстване на подрастващите;

- ✓ търсене на пътища за практическа реализация на проекти в областта на научното творчество;

- ✓ взаимна обмяна на информация за творчески активната личност, която осигурява перманентен приток на свежи интелектуални сили в областите, определящи научно-техническия прогрес;

- ✓ създаване на условия за постъпване в следваща в йерархията образователна институция на учащите се, с високо ниво на знания и проявяващи интерес и способности за творческа дейност.

Очакваните конкретни резултати са развитие и разширяване на икономическите знания, умения, качества, поведение.

В тази връзка усъвършенстването на ключовите компетенции ще повиши качеството на преподаване и подготовката на

обучителите в различните институции, съобразно търсенето на пазара.

Обобщавайки въпроса за сътрудничеството може да се направи извод, че са необходими нови учители, нови идеи, нови програми, нови подходи, нова материална база. Това означава, че идеята за разпространение на знания не просто се е трансформирала от потребление към сътрудничество, а е придобила още една форма, тъй като първоначалната такава – взаимодействието като предаване на знания – не е загубила своята актуалност [Тодорова, М., (2012) с. 313].

В този контекст могат да бъдат диференцирани четири основни групи задачи, които е необходимо да бъдат решени, за да се въведе икономическо образование в системата на общообразователната подготовка на подрастващите през годините им на обучение в различните степени и учебни институции:

❖ **Задачи свързани с подготовката и повишаването на квалификацията:**

- на научните кадри от университетите и висшите учебни институции;
- на учителите в училищата и на мултипликаторите в учрежденията за повишаване на квалификацията;
- на педагозите от предучилищните учебно-възпитателни институции.

❖ **Задачи в областта на създаването на учебен инструментариум:**

- на учебни програми за специалностите и специализациите в университетите, както и за осъществяване на форми за повишаване на квалификацията в качеството им на рамкови условия и на основа за решаване на задачи в областта на подготовката им;
- на учебни планове свързани с икономическото образование в общообразователните училища, както и за различните типове училища с визиране на целите, съдържанието и методическите концепции;
- учебно съдържание с икономическа насоченост, адаптирано и конкретизирано за предучилищния възрастов период;

❖ **Задачи отнасящи се до въвеждането:**

➤ за разпространяването на методичните концепции свързани с икономическото образование в различните видове и степени учебни институции;

➤ за създаване на мрежа за научно коопериране в областта на изследването предвид чуждестранния опит;

➤ за подготовка и провеждане на регионални и местни експерименти в сътрудничество с чуждестранните партньори и обявяване на резултатите от тях.

❖ **Задачи в областта на изследването:**

➤ за анализ на функцията на икономическото образование в учебния процес;

➤ за значението на икономическото образование в процеса на прехода в страната.

Целесъобразно е да бъдат спазени следните основни *принципни положения*:

✓ Предвид актуалното политическо, икономическо, културно положение на страната, както и политиката в областта на образованието, целият инструментариум трябва да бъде ориентиран към специфичните условия на образователната система.

✓ Изключително важна е адаптация на международния опит към условията на образователна система в страната.

✓ Задачите относно качествен и количествен обем, изискват международно сътрудничество и в същото време поддържане на самостоятелната дейност.

✓ При разработването на учебните дидактически материали е необходимо да бъдат използвани най-новите достижения на техниката.

✓ За постигане ефекта на работата по разработването и въвеждането, инструментариумът трябва да се разглеждат като единно цяло т.е., необходимо е да бъде подчертан екземплярния характер на проектите и възможността за разпространяването на резултатите им, необходимо е да се има предвид и мястото на проекта в общонационалната концепция за развитието на икономическото образование във всички институции в страната.

✓ За решаването на задачите много значимо е да бъдат създадени учебни и изследователски мрежи за сътрудничество на национално и международно ниво, за да могат учените да дадат достойния си принос в решаването на актуалните проблеми в

системата на образованието в интерес на най-ценното благо на обществото - децата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблемите свързани с икономическото познание предизвикват особен интерес през последните години. Този интерес е съвсем закономерен, тъй като в условията на пазарно стопанство и информационно общество икономическата активност е предпоставка за успех [Бинева, В., (2014) с. 67]. Във връзка с това специалистите от всеки подготвителен профил трябва адекватно да се ориентират в системата на икономическите знания с цел най-оптималното им приложение. По тази причина нивото на подготовка на съвременните специалисти трябва не само да отговаря на текущото състояние на обществените отношения, но и да осигурява възможност на личността:

- успешно да се адаптира към новите социално-икономически условия;
- самостоятелно да намира решения в нестандартни ситуации;
- творчески да мисли и да действа.

Такива задачи трябва да се решават както от цялата образователна система, така и чрез модернизация на отделните учебни дисциплини.

Качеството на образованието се определя и зависи в много голяма степен от

приложението на интегрирания подход гарантиращ ефективно взаимодействие между всички сектори в тази сфера: предучилищно образование и подготовка, училищно образование, професионално образование и обучение, висше образование.

Литература

1. Бинева, В., (2014) Изборът на индивидуалния инвеститор. Информа Принт, Бургас.
2. Кийосаки, Р. Т., Ш. Лехър (2004), Богато дете умно дете, Анхира, София.
3. Прахов, И. А. Преподаване економики: есть ли альтернатива лекциям?, с. 143-160 http://www.hse.ru/pubs/lib/data/access/ticket/13961730132ad4371808e650ca1a83c46ed93c5c20/Prahov_Prepodavanie_economiki.pdf [налично към 4 февруари 2014].
4. Тодорова, М., (2012), Компетентността като постформално, процесуално мислене на интелектуалната дейност. Известия на съюз на учените – Сливен, Том 21, с. 313-318.
5. Хужаев, Н. и др. (2005), Методика преподавания економических дисциплин. ТФИ, Ташкент.



СЕБЕОЦЕНКАТА КАТО ФАКТОР ЗА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ДЕЦАТА

Марияна Тодорова

SELF-ASSESSMENT AS A FACTOR FOR SOCIALIZATION OF CHILDREN

Mariana Todorova

ABSTRACT: *The article presents a study on the level of self-esteem and the degree of socialization of six to seven year olds. The aim is to establish the link – self-confidence - socialization. The results are summarized and conclusions are alleging. Target species are theoretically self-esteem, key factors, components and features. Specificity and importance of socialization on the overall formation of a child's personality is shown.*

Key words: self-esteem, socialization, formation, development, influence

ВЪВЕДЕНИЕ

Перманентното разширяване границите на познанието изисква човек да има правилна представа за себе си, която да му осигурява бърза и вярна ориентация в потока от изключително динамичната информационна среда. Именно себеоценката визира представата на човека за персоналната му същност, значимостта на личните му действия, дейности и поведение, способността да оценява себе си и по-конкретно своите качества и чувства, силни и слаби страни, изразени явно или не. Това я определя като изпълняваща ключова роля в развитието на човека и явяваща се регулатор на различните видове дейности и поведение.

Нивото на аспирации на личността – това е стремеж към достигане на цели толкова сложни, колкото тя счита себе си за способна да постигне.

Деца, които имат реални изисквания се отличават с увереност и амбициозност в постигането на своите цели, по-голяма продуктивност съпоставимо с тези, чийто цели са неадекватни спрямо персоналните им способности и възможности. Разликата между претенциите и реалните възможности на човека водят до неправилна себеоценка, неадекватно поведение, следствие на което емоционални сривове и тревожност. От това следва, че нивото на претенции е тясно свързано със себеоценката на личността и мотивацията за достигане на успех в различни области.

Нереалната себеоценка е предпоставка за нереалистични (завишени или занижени) ас-

пирации. В тази връзка високото равнище на претенции повишава себеоценката, а ниското я понижава.

Себеоценката е тясно свързана със социализацията на детето. Социализацията е процес, при който детето усвоява определен модел на поведение, социални норми и ценности, знания и умения, позволяващи му успешна адаптация и реализация в обществото.

ИЗЛОЖЕНИЕ

В психологията се приема, че всеки човек изпитва чувство за собствена ценност – определена степен на доволство или недоволство от себе си, на харесване или не харесване на себе си. Счита се, че има високо или ниско равнище на себеоценка, позитивна или негативна себеоценка [Дилова, М., (2008)].

Не малка част от изследователите смятат, че основите на себеоценката се полагат в най-ранното детство и зависят от отношението към детето, което проявяват родителите му [Ериксън, (1996)]. Приемат, че преди да достигне равнището на когнитивно развитие, позволяващо му да оценява реалистично и диференцирано своите прояви и постижения, детето възприема предимно емоционалното отношение на обич или безразличие, одобрение или неодобрение от страна на околните. През следващите години, в зависимост от това до колко се поощрява детската активност, самостоятелност и инициативност, се изгражда едно общо базисно чувство за ком-

петентност, което вероятно се отразява и върху себеуважението на възрастния човек.

Широко разпространено е мнението, че високата самооценка е предпоставка за по-добра жизнена адаптация. И обратно – ниската самооценка е условие за различни видове дезадаптивно поведение. В тази връзка са и възгледите на Карл Роджърс, че безусловното положително отношение към себе си е условие за пълноценно функциониране на личността [Rogers, (1959)].

Интерпретациите, относно понятието „себеоценка“ са различни, но обикновено тя се разглежда като страна на самосъзнанието на личността, като продукт на нейното развитие. Себеоценката има обществен характер и се обуславя от социалните условия.

Себеоценката може да се определи като единство от знанието на човека за себе си и съответното му отношение. Тя включва отношението му към собствените качества, постъпки, умения и тяхното осъзнаване. Оценка за себе си в значителна степен определя социалната адаптация на личността и регулира поведението и дейността ѝ. Формира се в процеса на социализация, в процеса на дейностите и междуличностните взаимоотношения. На тази основа човек оценява себе си. Дава персонална оценка на възможностите си, качествата, които притежава, достигнатите резултати в различните сфери на живота и взаимоотношенията със социума.

Себеоценката може да бъде реалистична или нереалистична, като вариациите на нереалистичност са: висока или ниска. В зависимост от това тя може да стимулира или не, активността на детето. Тя определя характерът на общуването му с околните и развитието на личността му. *Ниската самооценка* развива у детето неувереност в собствените възможности. Във всички свои дейности и взаимоотношения то очаква неуспех. Такава самооценка може да предизвика емоционални срывове. *Високата самооценка* представлява надценяване на собствените възможности, самоутвърждаване на база чужди постижения. *Реалистичната самооценка* предизвиква нравствено удовлетворение и хармония. Ето защо положителните качества са определящи за деца с реалистична самооценка. Те с желание и интерес участват в игрите и съвместните дейности. При тях липсва обидчивост, ако се окажат губещи. Отрицателните качества са характерни за деца с ниско самочувствие. Те не желаят да участват в игрите, защото се

страхуват да не се окажат по-слаби от другите, а в случай на участие, те често се обиждат. В много случаи децата, които се оценят негативно в семейството, се стремят да компенсират това при общуването си с връстниците. Желанието им е винаги и навсякъде да бъдат първи и приемат много сериозно неуспеха си. Децата с висока самооценка винаги се стремят да бъдат по-добри от другите. Проявяват агресия към децата, които подобно на тях се стремят да бъдат лидери.

Постепенно усвоявайки в процеса на възпитание определени норми и ценности, детето започва под въздействието на педагога и връстниците отговорно да се отнася както към успехите си в учебно-възпитателния процес в детската градина, така и към персонално-личностните. С нарастване на възрастта все по-точно осъзнава и оценява своите реални постижения и способности, придобивайки определени личностни качества. По този начин чрез възпитателния процес у детето се формира правилна оценка за действителните му възможности - един от основните компоненти на самооценката. В нея се отразяват представите му както за това което е вече осъществило, така и за това към което се стреми в бъдеще.

Както за всички личностни характеристики така и за самочувствието на детето, което се формира в и чрез процеса на възпитание, основна роля има семейството, детската градина и училището. Децата с високо самочувствие се отличават с активност и стремеж за достигане на успех в игровите, в различните продуктивни дейности и в учението. По различен от посочения начин се представят децата с ниско самочувствие. Тяхната основна особеност - плахост и несигурност спрямо личните способности е причина те перманентно да подхождат със страх и нежелание във всяка детска дейност.

Основна причина в случая е проблема относно отношението „дете – родител“ и по-конкретно „Общуват ли родителите с детето?“. Много е важно е отношението и уважението им към личността му, проявата на интерес към неговият живот, разбирането им, спрямо неговият характер, вкусове, желания и пр. За да се възпитават деца с позитивна, реалистична самооценка е необходимо всекидневно да бъдат включвани при обсъждане на различните семейни проблеми и планове. Важно е внимателно да се изслушва мнението

им и отношението към тях да е с обич и уважение.

В процеса на учебно-възпитателната дейност в детската градина у децата започва постепенно да се създава критичност и вискателност към себе си. Повечето от тях в края на предучилищният период положително оценяват труда от дейността си, а неуспехите свързват с обективни обстоятелства. Във всеки следващ възрастов период, те се отнасят все по-критично към собствените дейности и поведение. Постепенно се изгражда тяхната самостоятелност и по-голяма обективност в себеоценката. Колкото е по-малка възрастта, толкова е по-голяма зависимостта на децата от оценките на околните - педагози и родители. С нарастването ѝ децата оценяват постиженията си много по-самостоятелно и реално, като дават оценка и за дейността на възрастния, доколкото той е обективен.

Социализацията е процес и резултат от практическото усвояване на човешките социални ценности, норми, модели на поведение, приети в обществото и формиране на индивидуалните качества. Социализацията е стихия и направляван процес, защото е етап, при който детето навлиза в обществото. Без осъществяването ѝ не може да се формират необходимите социални качества. Социализацията е процес и резултат от усвояването и активното възприемане на социален опит от детето. Тя се провежда в направленията:

- Формиране на умения за продуктивно взаимодействие с възрастни и връстници.
- Формиране на реална представа за себе си и другите.
- Формиране на готовност за усвояване на социален опит чрез взаимодействието „възрастен – дете“.

Педагогическото взаимодействие „педагог-дете“ е насочено към формиране на основните норми на поведение и последователно въвеждане на детето в социалния свят.

Индикатор за готовността на детето за училище е „вътрешната позиция - ученик“, която е синтез от познавателните му нужди и необходимостта от възприемане на социалното положение в което се намира. То трябва да приеме правилата на системата и да поеме отговорност при тяхното нарушаване. По този начин новата социална ситуация въвежда детето в света на строго определени отношения и изисква от него да е отговорно и дисциплинирано. Прилежност, дисциплини-

раност, успех или неуспех това са фактори, които влияят върху взаимоотношенията на детето с възрастни и връстници.

Социализацията на детето се осъществява в семейството, детската градина, училището. Най-трудните проблеми за разрешаване при социализацията на децата от предучилищна възраст са: нетолерантност към другите деца; към деца, които са по-различни от останалите, нарушаване на общоприетите правила и норми; неспособност за разрешаване на конфликти и пр. Основни характеристики при социализацията на детето в семейството са определени действия, отношения и поведение от страна на възрастните, които наблюдава.

При възпитанието на детето се формират различни качества, отразяващи разнообразните му отношения към обкръжаващия го свят и към самия себе си. Всеки трябва да действа според обществените норми. Следването на тези правила може да служи като критерий за социалното развитие на детето и характеризира неговата готовност за живота в обществото. Основните характеристики, присъщи на социализираната личност са: приятелство, уважение, доброта, честност, трудолюбие, загриженост, дисциплинираност, любознателност, любов към красивото. Степента на развитие на определени социални качества може да свидетелства за степента на социалното развитие на детето, респ. неговата социализация. Необходимите социални качества могат да се развиват у децата както в процеса на играта, регламентирани обучаващи ситуации, така и в другите форми и дейности в детската градина - празници, развлечения, трудова дейност, екскурзии и пр.

Работата на педагозите в детските институции е насочена към подпомагане процеса на социализацията на децата. Целта е те да придобият ясна представа за нормите и правилата в обществото, да проявят разбиране към другите, да се приобщят към обществените ценности като: доброта, красота, здраве, щастие. Тези ценности са условие за пълноценно духовно-нравствено развитие на човека.

Методика на изследването

Предвид изложената фактология относно визириания проблем, е осъществено изследване с цел да се установи влиянието на себеоценката върху социализацията на децата от предучилищна възраст.

Изследването е проведено в няколко детски градини на територията на град Бургас. В

експеримента участват 80 деца от подготвителен клас (6-7 годишни). Проучването се осъществи на 2 етапа.

Първи етап включва изследване степента на самооценката на децата от предучилищна възраст. Използвани са подходящите за възрастта методики: „*Стълба*” и „*Кой съм аз?*”.

Методиката „*Стълба*” е по замисъл на американската психоложка *Т. В. Дембо* и цели да се определят конкретните характеристики, свързани със самочувствието на децата във връзка с отношението им към себе си и представата им за това как са оценени от околните [по *С.Я.Рубинщейн*, (1970)].

Изследването се осъществи в следната последователност. На детето се показва нарисувана на лист стълба и му се пояснява, че на най-ниското стъпало се намират най-неуверените, най-непослушните, най-невнимателните момчета и момичета. На второто стоят по-решителните, по-добрите, потрудолюбивите, като в тази последователност на най-високото стъпало са съответно най-смелите, най-умните, най-честните деца. От респондента се изисква да прецени и посочи на кое стъпало се позиционира, а после да нарисува себе си на визираното място. Приети са следните критерии:

- 1-3 стъпало съответства на ниско равнище на самооценка;
- 4-7 стъпало съответства на реалистично равнище на самооценка;
- 8-10 стъпало съответства на високо равнище на самооценка.

Методиката „*Кой съм аз?*” има за цел да определи нивото на самочувствие на 6-7 годишните деца. В случая експериментаторът задава въпрос на детето относно това как то се приема и оценява предвид десет различни положителни качества – умен, добър, послушен, хубав, прилежен, внимателен, честен, учтив, трудолюбив, способен. Отговорите посочени от респондента, се отчитат от експериментатора в предварително изготвен протокол, след което се оценяват с брой точки. Получените отговори се оценяват съобразно точките в следната зависимост: Отговор „да” се оценява с 1 точка, отговор „не” се оценява с 0 точки, отговор „не знам” или „понякога” се оценява с 0,5 точки. Равнището на самооценка се определя от общия брой точки, който е събрало детето.

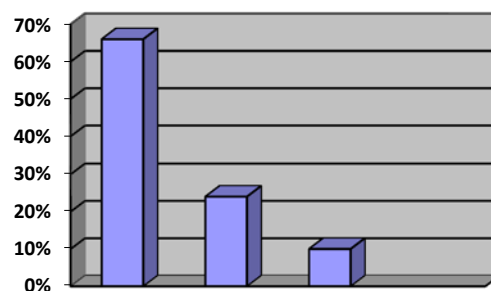
Оценките от резултатите за степента на самооценката са ранжирани в следната последователност: 10 точки - значително висока; 8-

9 точки – висока; 4-7 точки – реалистична; 2-3 точки – ниска; 0-1 точки - значително ниска

Резултати от изследването:

Крайните резултати са показателни относно съществуващото равнище на самооценка при 6-7 годишните деца, както и корелацията му с процеса на тяхната социализация.

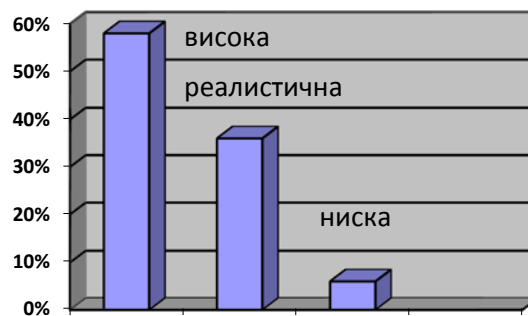
Изследването по методиката „*Стълба*” визира следните резултати: (Фиг. 1)



Фиг. 1

От графиката се вижда, че при 66% от децата самооценката е значително висока, при 24% - реалистична и само при 10% е ниска. Тези резултати визират тенденция за преобладаваща висока самооценка в този възрастов период.

В потвърждение на този факт са и резултати от проучването чрез методиката „*Кой съм аз?*” (Фиг.2)



Фиг. 2

Очевидно е, че при 58% от децата равнището на самооценка и по тази методика е високо, при 36% е реалистично и единствено при 6% е ниско.

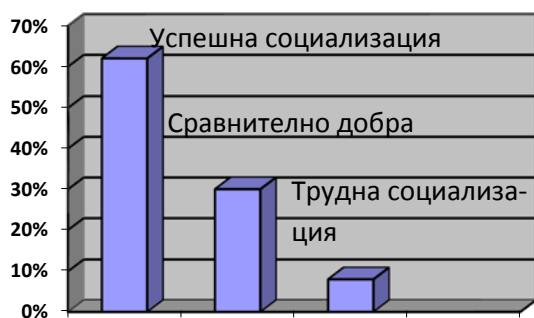
Данните категорично доказват, че самооценката на децата в предучилищна възраст е значително завишена. Следва да се отбележи, че отговорите им на определени въпроси относно качествата - послушен, честен и пр.

има голяма вероятност да показват реалност на самооценката. Също така ако паралелно с посочени отговори „да” на всички въпроси детето определя, че е „винаги послушно”, „винаги честно” и пр., приемаме факта, че в голяма степен то е некритично към себе си. Противоположно на тези деца изключителна критичност и не приемане на себе си откриваме при другите, които са показали ниска степен на самооценка.

На *втори етап* е осъществено проучване относно процеса на социализация при децата от предучилищна възраст. В експеримента участват същите респонденти, които са участвали в изследването за установяване на равнището на самооценката. Част от показателите по които са изследвани са следните:

- Лесно ли усвоява и разбира правилата?
- Каква е готовността му за общуване и дейност?
- Чувства ли се комфортно в зададени конкретни ситуации?
- Изпитва ли притеснение от възрастни и връстници?

Проучването включва още целенасочено наблюдение и индивидуално интервю с децата и техните педагози. На база това са визирани резултати, които доказват, че почти всички деца с висока и реалистична самооценка се социализират успешно. (Фиг. 3)



Фиг. 3

Получените резултати от изследването относно отношението самооценка - социализация при 6-7 годишните деца, могат да се интерпретират по следния начин:

1. Децата с реалистична и завишена самооценка се социализират много по-лесно и успешно, съпоставимо с тези, които имат ниска такава. Причина за трудната адаптация на последните е тяхната затвореност, необщителност, липса на комуникация, притеснение

от възрастни и връстници, отказ от игра и всякакви взаимодействия и взаимоотношения с околните.

2. За разлика от тях децата с висока самооценка се социализират много по-бързо и по-успешно. Основната причина обаче те да бъдат неприети от останалите е желанието им да са винаги над другите, да ги подчиняват и властват над тях.

3. Най-успешна е социализацията при децата с реалистична самооценка. Те най-добре се адаптират във всяка една ситуация, добре разбират и усвояват правилата, по-малко от другите изпитват страх от околните и много добре се приемат от връстниците.

Следователно съществува корелация между равнището на самооценка и степента на социализация. Колкото е по-ниско нивото на самочувствие на детето, толкова по-трудна е социализацията му и обратно, колкото по-високо е нивото на самочувствие, но в границите на реалистичното, толкова е по-успешен този процес.

Тази тенденция има и определени изключения. Много малък процент от децата (само 2%) с ниско самочувствие показаха резултати отговарящи на успешна социализация, както и обратно деца с висока самооценка (3% от тях) се оказаха трудно адаптиращи се в социума.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изследването представя определени тенденции, като не се задълбочава по отношение на конкретни фактори, условия, съдържание. Също така ограничената по обем извадка не позволява по-пълно и цялостно интерпретиране на резултатите. Предвид обема му могат да се направят следните изводи:

Процесът на социализация зависи от равнището и вида на самооценката. Притежавайки реалистична самооценка детето е в състояние адекватно да възприема социалните норми, ценности, знания, навици, които учи в процеса на социализация. То разбира необходимостта от усвояването на тази информация за успешна интеграция в обществото. При ниска самооценката детето приема процеса на социализация като нещо чуждо, следствие на което той се осъществява много бавно и трудно. Когато тази оценка е твърде висока то счита, че не му е необходимо да изучава социалните норми и ценности, което води до не

съвсем успешна социализация, а от там и формиране на личността му. Всичко това доказва, че един от ключовите фактори за успешната социализация на детето е наличие на реалистична самооценка, при която в максимална степен е необходим баланс между трите показателя: желания, цели, възможности.

Литература

1. Дилова, М. (2008), Експериментална психология на себепознанието, НБУ, С.

2. Ериксън, Е. (1996). Идентичност: Младост и криза, С.

3. Рубинщейн С. Я. (1970), Экспериментальные методики патопсихологии. Практическое руководство, М.

4. Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In: Koch, S. (Ed.) Psychology: A Study of a Science. Vol. III, New York, McGraw Hill.



**ОЦЕНКА НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАТА
ДЕЙНОСТ НА ЗДРАВНИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ РАБОТЕЩИ В ДЕТСКИТЕ ЯСЛИ
НА ТЕРИТОРИЯТА НА ОБЩИНА ВАРНА**

Маринела Грудева

**ASSESSMENT PEDAGOGICAL TRAINING AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF
HEALTH PROFESSIONALS WORKING IN CRÈCHES OF TERRITORY
OF VARNA MUNICIPALITY**

Marinela Grudeva

Abstract: *The report presents an analysis of the results of questionnaire research, conducted among directors and pedagogues in crèche of territory of varna municipality, to form an assessment of the level pedagogical training and teaching activities of health professionals, working in these structures and identify the needs of postgraduate training.*

Key words: pedagogical training, pedagogical activities, crèche

Въведение

Проблемът за педагогическата подготовка на здравните специалисти, работещи в детска ясла не е нов за педагогическата теория и практика. Заедно с това, обаче, следва да се обърне внимание на факта, че той не намира достатъчна публичност и не е обект на активна изследователска дейност. Може би това обстоятелство се дължи на факта, че детските ясли, като организационно обособени структури са ситуирани в системата на здравеопазването, а не в системата на образованието. Тяхното методическо ръководство се осъществява от министерството на здравеопазването, чрез регионалните здравни инспекции и общинските дирекции по здравеопазване, а не чрез министерството на образованието, регионалните инспекторати по образованието и съответно общинските дирекции по образование.

Изхождайки от обстоятелството, че детските ясли се създават „за подпомагане на семейството при отглеждане на деца до тригодишна възраст и за осигуряване на тяхното нормално физическо и психическо развитие“ [3] както и че те „са организационно обособени структури, в които медицински и други специалисти осъществяват отглеждане, възпитание и обучение на деца от тримесечна до тригодишна възраст“ [пак там], напълно основателно е да се приеме фактът, че в тях

протича педагогически процес, осъществява се педагогическа дейност.

От педагогическата теория е известно, че педагогическата дейност е особен вид социална дейност, която е насочена към предаването на натрупания от човечеството опит, традиции и култура от по-възрастното на помладото поколение, за създаването на подходящи условия за неговото личностно развитие и подготовка за овладяването и реализирането на определени социални роли в обществото.

Поради своята сложност и многофакторна обусловеност, тази дейност се разглежда най-често в два аспекта - тесен и широк. В тесен аспект, тя се определя като *професионална педагогическа дейност*, осъществяваща се в специално организирани от обществото образователни институции, като: предучилищни заведения (детски градини), основни училища, професионални гимназии, средни общообразователни училища, висши училища и т.н., от специално подготвени за целта специалисти (педагози). В широкия аспект на разглеждане, тя се определя като *общепедагогическа*, т.е. като дейност, която се извършва не само от педагози, но и от други специалисти, от родители, от обществени организации, от ръководители на институции и учреждения, от средствата за масова информация или още като дейност за самообразование и самовъзпитание. Въз основа на анализа на подобен

вид становища и имайки предвид педагогическите задачи и функции, които изпълнява медицинската сестра (акушерката) в условията на детската ясла, може да се твърди, че част от нейната дейност се идентифицира с понятието „педагогическа дейност” и в двата аспекта на неговото разглеждане, тъй като тя се явява специфична по отношение на нейната основна професионална компетентност и правоспособност.

Професионалната компетентност на медицинската сестра (акушерката), работеща в детска ясла включва сложна съвкупност от знания, умения и опит в областта на педагогиката, психологията, физиологията, етиката и др., които формират у нея способност за вземане на адекватни решения в различни ситуации и които гарантират нейната правоспособност за осъществяване на специализирана дейност [1].

Всичко това, както и резултатите от проведени от нас, през последните пет години, близки до проблема локални изследвания, очертани общи проблеми от различни научни форуми, даде основание да се инициира, организира и проведе емпирично изследване за установяване равнището на педагогическа компетентност на здравните специалисти, работещи в самостоятелните детски ясли в община Варна и въз основа на анализа на резултатите от това проучване да се открият и реалните потребности от педагогическа подготовка на студентите, обучаващи се в специалностите „Медицинска сестра“ и „Акушерка“ в Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ – Варна, необходима за тяхната бъдеща реализация в такива институции, както и възможностите за следдипломно обучение на вече работещите.

Методика на изследването

Цел: Да се установи състоянието на педагогическата подготовка и педагогическата дейност на здравните специалисти (медицинска сестра или акушерка), работещи в самостоятелните детски ясли на територията на община Варна и да се открият потребностите от следдипломно обучение, от гледна точка на педагозите и директорите във включените в проучването детски ясли.

Задачи:

- Да се проведе анкетно проучване сред педагозите и директорите в самостоятелните детски ясли на територията община Варна
- Да се направи анализ на резултатите от анкетните проучвания
- Да се оформят изводи и препоръки

Предмет: Проучване мнението на педагозите и директорите в самостоятелните детски ясли в гр. Варна за установяване на състоянието на педагогическата подготовка и педагогическата дейност на здравните специалисти, работещи в тях и открояване на потребностите от базова педагогическа подготовка на студентите и следдипломно обучение на работещите здравни специалисти.

Обект: Педагогическата подготовка и педагогическата дейност на здравните специалисти, работещи в самостоятелните детски ясли на територията на община Варна

Обхват на изследването: *9 педагози и 10 директори* от общо 11 самостоятелни детски ясли в община Варна.

Период на провеждане на изследването: 2012 – 2013 година.

Методи на изследване:

- Документален – проучване и анализ на съществуващата по проблема литература и нормативни документи
- Социологически – провеждане на анкетно проучване
- Статистически – изготвяне на количествен и качествен анализ на резултатите от анкетното проучване
- Обобщаване на изводи и предложения.

Специфичните особености на педагозите и на директорите, включени в анкетното проучване се определят по четири показателя: *възраст, трудов стаж в детската ясла, специалност, вид образование и образователно-квалификационна степен (Виж табл.№1 и табл. №2).*

Таблица 1. Специфика на групата педагози/психолози

Възраст						Трудов стаж						Специалност			Образов.		ОКС	
До 25	26/35	36/45	46/55	56/61	Над 61	До 1/2	3/5	5/10	10/20	20/30	Над 30	педагог	психолог	ПУП	ВО	ПВО	Бак.	Маг.
0	2	2	1	4	0	0	3	1	1	1	3	3	1	5	7	2	5	2

Таблица 2. Специфика на групата на директорите

Възраст						Трудов стаж						Специалност			Образов.		ОКС	
До 25	26/35	36/45	46/55	56/61	Над	До 1/2	3/5	5/10	10/20	20/30	Над 30	МС	МС	АК	ВО	ПВО	Бак.	Маг.
0	0	3	4	3	0	0	0	1	2	3	4	7	-	3	10	0	4	6

Резултати и обсъждане

Анализът на данните, поместени в таблица №1 показват, че респондентската група на педагозите, по показател „възраст“, водещо място заемат 56 – 61 годишните (44%), следвани от тези на възраст 26 – 35 и 36 - 55 годишните (по 22%). Последно място заемат тези от педагозите и психолозите, които попадат във възрастов диапазон 46 – 55 годишни (12%). Това обстоятелство също дава основание да се твърди за наличие на баланс, по показател „възраст“ и в групата на педагозите/психолозите.

По показател „трудов стаж“ се наблюдава интересна конфигурация: трима педагози са със стаж над 30 години (33%) и също толкова са със стаж от 3 до 5 години (33%). В останалите три групи (от 10 до 20), (от 20 до 30) и (от 5 до 10 години) попада по един от тази респондентска група, съответно по 11%.

По показател „специалност“ резултатите са по-разнообразни. Най-голям е процентът на завършилите специалност „Предучилищна педагогика“ (56%), следвани от тези посочели като специалност „Педагогика“ (без конкретизация точно каква) (33%) и „Психология“ – също без конкретизация (11%).

Данните по показателите „вид образование“ и „образователно-квалификационна степен“ показват, че по-голямата част от педагозите, работещи в детска ясла са с висше образование (78%) и само 22% са с полувисше. ОКС „бакалавър“ притежават 5 души, а 2 - ма са с ОКС „магистър“.

Що се отнася до респондентите – директори, от табл. №2 е видно, че тази група е добре балансирана по показател „възраст“: 40% са на възраст от 46 до 55 години, а останалите се разпределят по 30% във възрастови диапазони 36 – 45 и 56-61 години.

По показател „трудов стаж“, във водеща позиция са директорите със стаж над 30 години (40%), следвани от тези със стаж 20 – 30 години (30%), 10-20 години (20%) и 5-10 години (10%). По показател „специалност“, преобладават директорите със специалност „Медицинска сестра (70%), следвани от тези със специалност „Акушерка“ (30%). Данните по показателите „вид образование“ и „образователно-квалификационна степен“ показват, че всички директори имат висше образование (100%). ОКС „бакалавър“ притежават (40%), а 60% са с ОКС „магистър“.

Анкетната карта за групата на педагозите включва 20 въпроса, от отворен и затворен вид.

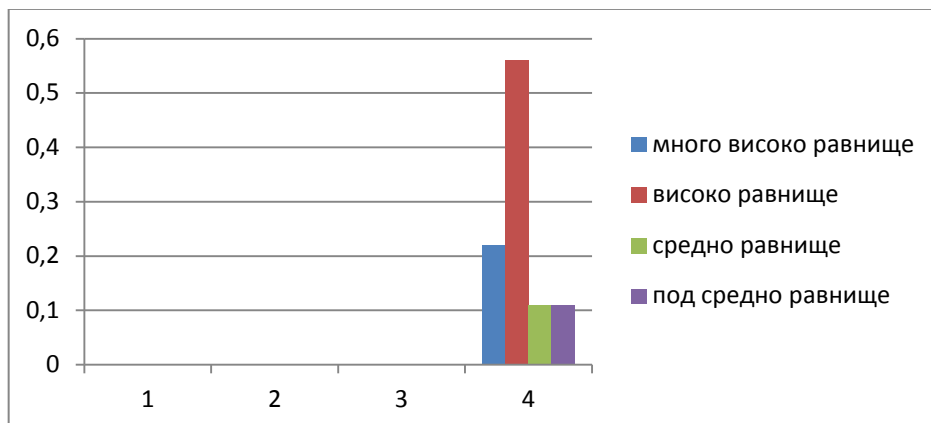
От анализа на получените резултати става ясно, че 56% от тази група анкетирани определят равнището на педагогическите знания на здравните специалисти като високо. Според 22% от тях – педагогическите знания на тези специалисти е на много високо равнище. За 11% от анкетираните, те са на средно равнище. Също толкова (11%) определят равнището на педагогическите знания на здравните специалисти под средно (*Виж фиг. №1*).

При оценяване на педагогическите умения, резултатите се разпределят по същия начин.

По отношение на трудностите, които най-често срещат здравните специалисти в педа-

гогическата си дейност, педагозите и психолозите са поставили на първо място „наличие на големи групи деца“ (78%) и „проблеми в поведението на децата“ (78%).

На следващо място се откроява проблемът, отнасящ се до „взаимодействието с другите членове на екипа“ (44%).



Фиг.1. Равнище на педагогическите знания на здравните специалисти, според педагозите в детските ясли

„Провеждането на организирани занятия“ е открито сред трудностите от 22% от анкетираните, заедно с „липсата на специализирана методическа информация в помощ на здравните специалисти“ (44%). С по 11% от отговорите се открояват и трудности от рода на: липса на предложения за участие във форми на перманентно обучение и квалификация“, липса на информация за дейността на други ясли и липса на съвременна методическа литература и база. Според педагозите, организираната дейност в яслите се провежда най-вече по „Програма за възпитателна работа с деца до тригодишна възраст“ с автор Т.Татъзов. По отношение на наличната методическа литература, която се ползва в ежедневието се посочват заглавия като: Книга за педагога в детските ясли, под научната редакция на Т.Татъзов; Практическо ръководство на педагога в детската ясла „Аз съм в детската ясла“ на авторски колектив под ръководството на Д. Димитров; Поредицата „Ръка за ръка“ под авторството на В. Гюрова, Л.Пенева; Практическо ръководство в помощ на детските ясли, обединените детски заведения и домовете за медико-социални грижи за деца, с автори и съставители Т.Татъзов, В. Пръвчев, В.Гатев, В. Писев.

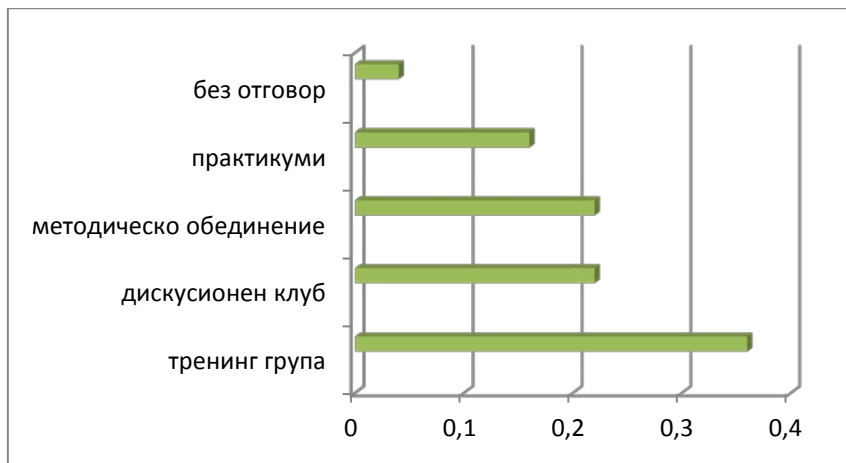
Включените в изследването педагози и психолози потвърждават отговорите на

здравните специалисти, че в детските ясли са изградени различни форми за методическа работа: тренинг – групи (36%), дискуссионни клубове (22%), методически обединения (22%), практикуми (16%). Не са могли да отговорят на този въпрос, обаче, 4% от анкетираните (Виж фиг.№ 2).

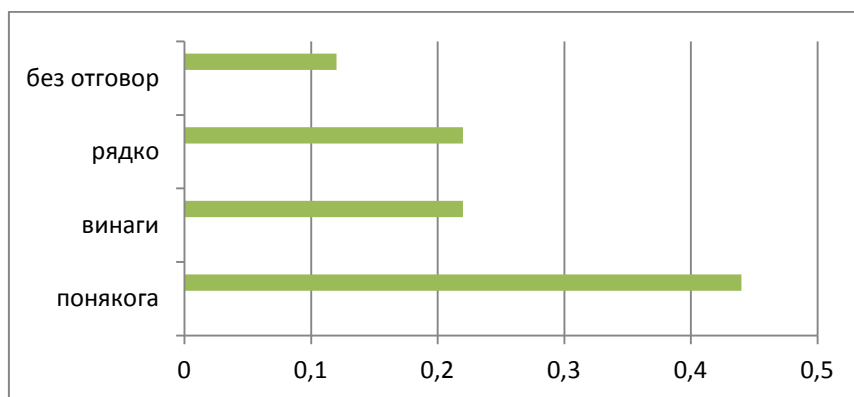
По отношение честотата на провеждане на изградените форми за вътрешнояслена квалификация, най-голям е броят на анкетираните посочили периодичност „веднъж месечно“ (44%), „ежеседмично“ (36%), 10% - „ежедневно“ и също толкова (10%) не са дали отговор.

Според мнението, изразено от групата на педагозите, най-често в посочените форми за методическа работа в детските ясли се използват методите беседа, обяснение, дискусия и др., а сред методите за контрол, най-често се прилага наблюдението.

Сравнително голяма част от включените в анкетното проучване педагози и психолози твърдят, че здравните специалисти вземат участие в процеса на планиране на дейността в яслата, но само понякога (44%). 22% от тях твърдят, обаче, че това се случва винаги. Същият брой анкетираните (22%) споделят, че включват здравните специалисти в този процес рядко, а 12% от тях не са дали отговор (Виж фиг. №3).



Фиг.2. Изградени форми за методическа работа в детските ясли, според Педагозите



Фиг.3. Включване на здравните специалисти в процеса на планиране на дейността в детската ясла, според педагозите

Близо 78% от респондентската група на педагозите твърдят, че детските ясли не разполагат със съвременна методическа литература в помощ на педагогическата дейност в тях. Според твърденията на 22% от тях, обаче, такава литература съществува.

Педагозите също споделят потребност от включване във форми за следдипломно обучение, най-много с продължителност от 1 до 3 дни (56%). Останалите предпочитания се разпределят между форми с по-голяма продължителност. Подобно на здравните специалисти и тази група се обединява около мнението мястото на провеждане на курсовете да е в близост до местоработата им (33%). Също толкова (33%) изразяват предпочитание да се обучават в съответното висше училище, в което са завършили образованието си.

Запитани директно за мнение по отношение на необходимостта за поддържане високо нивото на професионална компетентност на кадрите, работещи в детската ясла, педагози-

те и психолозите посочват като най-ефективно провеждането на тренинги, кръгли маси, квалификационни курсове.

Анкетната карта за групата на директорите включва 24 въпроса, от отворен и затворен вид.

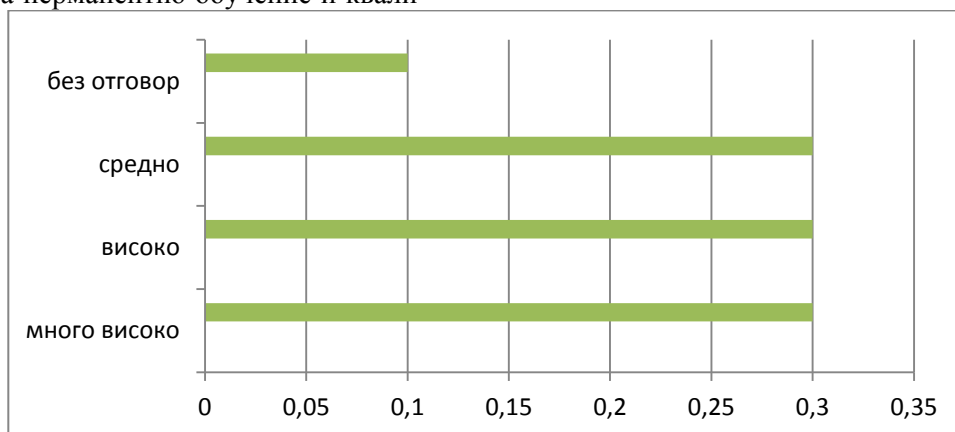
Анализът на получените резултати показва, че значителна част от директорите (30%) оценяват педагогическите знания на здравните специалисти на средно равнище.

Останалите 60% се разпределят по 30% между равнище „много високо“ и „високо“ (Виж фиг. № 4).

По отношение на педагогическите умения на здравните специалисти, повече от половината от директорите (60%) ги определят на високо равнище и съответно 20% - на много високо равнище. Близо 10% от тях, обаче, смятат, че педагогическите умения на работещите в ръководената от тях ясла са под средно равнище

Според директорите, здравните специалисти срещат най-големи трудности с наличието на голям брой деца в групите (70%); при осъществяване на взаимодействието с родителите (60%); с поведението на децата (60%); с липсата на предложения за участие във форми за перманентно обучение и квали-

фикация (50%); с липсата на информация за дейността на другите ясли в града (50%); с организацията на свободното време (20%); при взаимодействието с другите членове на екипа на яслата (20%) (Виж фиг. №5)



Фиг.4. Равнище на педагогическите знания на здравните специалисти

Въпросът за конкретната учебна програма (програми), по която работи детската ясла е затруднил директорите. Най-често се споменават имената на В.Манова – Томова и Т. Татъзов, като автори на такива програми. Не са малко директорите, които споделят, че това са програмите, които се разработват от педагозите и/или психолозите, работещи в ръководената от тях ясла.

Половината от директорите (50%) заявяват, че в ръководените от тях детски ясли има изградени форми за методическа работа под формата на дискуссионен клуб и ежедневни указания от педагога (50%). 40% идентифицират тези форми като методически обединения, а за 30% - това са тренинг-групите. 50% от директорите посочват, че тези формите за вътрешна квалификация се провеждат ежеседмично. Според 30% - веднъж в месеца, а 10% твърдят, че това се случва ежедневно.

В по-голямата си част (80%) директорите споделят, че осъществяват контролната си дейност върху работата на здравните специалисти най-вече чрез наблюдение, чрез проверка на документацията (50%) или чрез запознаване с докладите на тези специалисти (50%)(въпросът предполага повече от един отговор). Регистрацията на извършваната от тях контролна дейност се осъществява чрез

изслушване на доклади на ежемесечни съвещания (30%) и на седмични оперативки (30%). 30% от директорите признават, че тези резултати не се регистрират. Не са дали отговор на въпроса 10% от анкетиранияте.

На въпроса „По какъв начин запознавате екипа с резултатите от контрола“, 70% от тази група твърдят, че това се случва по време на съвещания с целия екип, а 30% споделят, че не ги свеждат до знанието на екипа.

В по-голямата си част директорите смятат, че здравните специалисти са включвани в дейностите по планиране на педагогическия процес в детската ясла от страна на педагозите, но само „понякога“ (30%) или „рядко“ (30%). Само 40% твърдят, че това се случва в тяхната ясла „винаги“ (Виж фиг. № 6).

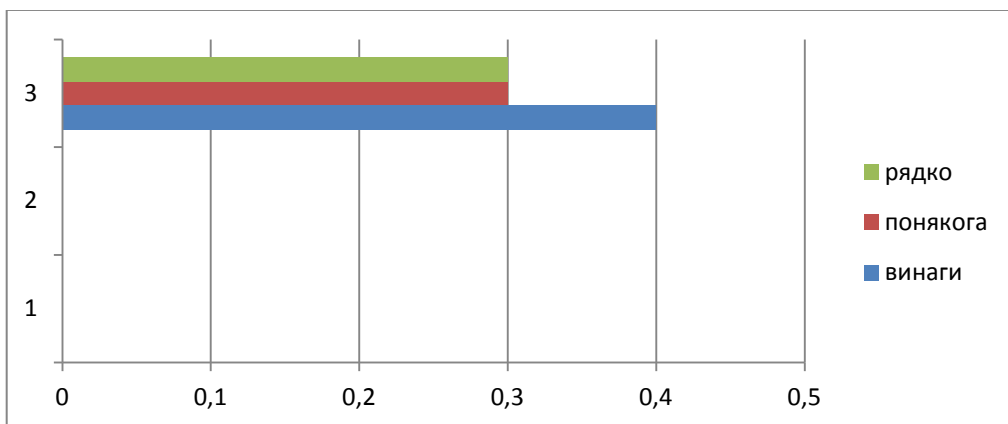
От анализа на получените резултати става ясно, че директорите също срещат трудности в работата си, които могат да се представят в следната последователност:

- Слаба мотивация за работа на персонала
- Недостиг на кадри, поради ниско заплащане, а наличие на големи отговорности
- Липса на средства за ремонт
- Големи групи деца и т.н.



Фиг. 5. Трудности в педагогическата дейност на здравните специалисти

- Проблеми с родителите при сутрешно приемане (често се водят болни деца)
- Разминаване на очакванията на родителите и реалностите в детската ясла
- Не желание за сътрудничество на родителите с екипа на яслата
- Ниска здравна и хигиенна култура на родителите
- Липса на време за изпълнение на задачи в семейна среда, поставени от яслата и т.н.



Фиг.6. Участие на здравните специалисти в планирането на педагогическите дейности в детската ясла

Единствено по отношение на работата си със здравните специалисти и педагозите, директорите са категорични, че не срещат затруднения.

За решаване на проблемите, които възникват във взаимодействието на яслата със семейството, директорите и другите специалисти инициират различни дейности, сред които:

- Провеждане на родителски срещи
- Осъществяване на лични контакти и разговори

Специализирани контакти между родители – педагог и психолог и др.

Директорите твърдят още, че в ежедневната си работа осъществяват взаимодействие и с други институции: на първо място с други детски ясли от община Варна (100%), с детски ясли от страната (30%), с културни институции (10%) и др. (въпросът дава възможност за повече от един отговор).

За подобряване на взаимодействието между яслите в община Варна, (проблем, който

се откроява в анализа на отговорите както на здравните специалисти, така и на педагозите и психолозите) директорите предлагат осъществяването на обмяна на опит (70%), провеждане на открити уроци (50%), възстановяването на медико – педагогическите съвети (20%) (въпросът предоставя възможност за повече от един отговор).

Анализът на резултатите от анкетното проучване откроява потребността от методическа помощ и на директорите, най – вече в следните направления:

- Обучение на персонала за работа с проблемни деца
- Развитие и възпитание на детето в ранна възраст
- Закупуване и предоставяне на методически материали и средства за организиранията занимания
- Осигуряване на нагледни материали и други дидактически пособия за практическа работа с децата.

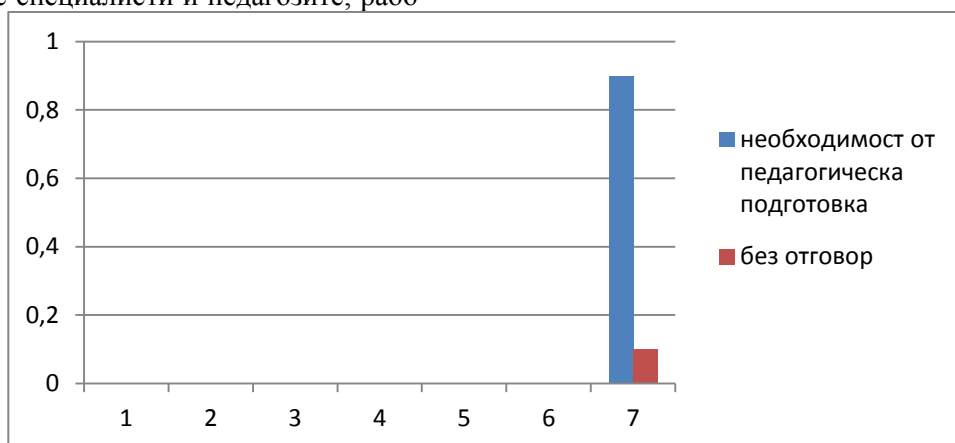
Почти всички директори споделят мнение, че здравните специалисти и педагозите, рабо-

тещи в детските ясли се нуждаят от допълнителна педагогическа квалификация (90%). Само 10% от тях не могат да преценят (Виж фиг. №7).

Половината от директорите (50%) споделят, че те също имат подобна потребност. 40% обаче са на мнение, че нямат такава, а 10 % от тях не могат да преценят (Виж фиг.8).

Една част от директорите (40%) изразяват предпочитания към краткосрочните форми за обучение - от 1 до 3 дни, друга част (30%) към едnodневните и трета част (30%) – в зависимост от проблематиката на курса.

По отношение на мястото на провеждане на курса – 40% посочват висшето училище, което са завършили; 30% - място в близост до работното (без да го конкретизират), 20% - нямат претенции за място; 10 % предпочитат работното си място. Също толкова (10%), не могат да преценят.

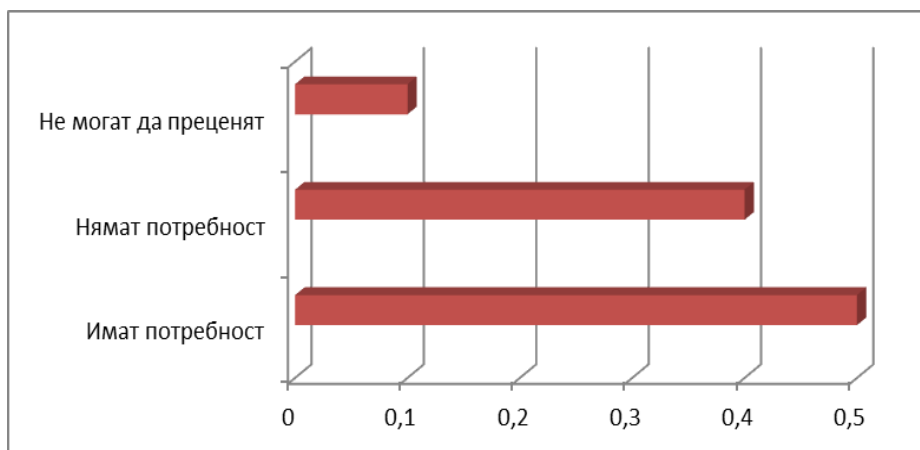


Фиг.7. Необходимост от допълнителна педагогическа подготовка на здравните специалисти

За поддържане високо ниво на професионалната компетентност на кадрите, работещи в детските ясли, директорите смятат, че е необходимо да се направи следното:

- да се провежда периодично обучение на екипите на детските ясли на общинско равнище;
- да се провежда обмяна на опит;

- да се подобри заплащането;
- да се запознават своевременно с новостите във възпитанието и обучението на децата в ранна възраст, чрез съответните структурни звена в общините;
- да се работи за привличането на работа в детските ясли на по-млади кадри и др.



Фиг.8. Потребност на директорите на детски ясли от допълнителна педагогическа подготовка

Изводи и препоръки

Въз основа на анализа на резултатите от анкетното проучване сред педагозите и директорите на детските ясли в град Варна могат да се обобщят следните **изводи**:

- детските ясли в град Варна са балансирани в кадрово отношение по основните показатели: възраст, трудов стаж, образование, образователно-квалификационна степен;
- значителна част от педагозите и директорите определят педагогическата подготовка и педагогическите умения на здравните специалисти на високо и на много високо равнище;
- значителна част от здравните специалисти (64%) не срещат трудности при осъществяването на педагогическите си функции;
- в детските ясли има изградени разнообразни форми за вътрешна квалификационна дейност (методическо обединение, тренинг група, семинар, дискуссионен клуб)
- детските ясли осъществяват взаимодействие с родителите, с другите ясли и с други институции.

Независимо от констатираните положителни резултати се открояват и някои **нерешени проблеми**:

- все още значителна част от здравните специалисти са с полувисше образование и ниска образователно-квалификационна степен;
- в наредбата за ЕДИ на студентите, обучаващи се по специалност „Акушерка“ не фигурира учебна дисциплина „Детска педагогика“, въпреки, че същите имат право, според

Наредба №26 да работят в детска ясла и да изпълняват педагогически функции;

- голяма част от здравните специалисти, педагозите и директорите на яслите не са включвани във форми за следдипломна квалификация;
- в детските ясли съществуват големи групи деца;
- родителите, в по-голямата си част, отказват да сътрудничат на специалистите от детските ясли;
- липсва актуална информация за педагогическия процес в различните ясли;
- детските ясли не разполагат със съвременна методическа литература за обучение, възпитание и развитие на децата в ранна възраст, както и материали за индивидуална работа с всяко дете;
- не е разработено методическо ръководство за осъществяване и регистриране на педагогическия контрол в условията на детската ясла;
- не се прилага единна методика по отношение на диагностиката на развитието на децата в условията на детската ясла и др. [2]

Заклучение.

Всичко това дава основание да се постави акцент върху базовата педагогическа подготовка на студентите, обучаващи се в Медицински университет – Варна, по специалностите „Медицинска сестра“ и „Акушерка“, с цел разширяване на техните педагогически знания, умения и навици за работа в условията на детските ясли, както и да се организират специализирани форми за следдипломно обу-

чение на вече работещите в яслите специалисти.

Литература

1. Грудева, М., Педагогическая компетентность и педагогическая готовность медицинских сестер работающих в детских яслах. /VI-я Международная научно-практическая конференция: „Учитель, преподаватель тренер“. Изд. ОП МГ ППУ. Россия, Москва 8-9 юли 2010г., с. 49 – 51.

2. Грудева, М., А.Георгиева. Педагогическа подготовка на здравните специалисти за работа в детска ясла. Изд. МООРЕА-Варна, 2013г.

3. Наредба № 26 от 18 ноември 2008 г. за устройството и дейността на детските ясли и детските кухни и здравните изисквания към тях. Обн. Дв. бр.103 от 2 декември 2008г., изм. Дв. бр.24 от 31 март 2009г., изм. Дв. бр.36 от 10 май 2011г.

Име на автора/авторите: Маринела Грудева

Университет: Медицински университет „Проф. д-р Параскев Стоянов“ – Варна
Катедра: „Здравни грижи“
Адрес 9002 Варна, ул. Марин Дринов №55

e-mail:grudevvm@abv.bg



ВЪЗГЛЕДИТЕ НА АВИЦЕНА ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО

Наталия И. Витанова

VIEWS AVICENA EDUCATION

Natalia I. Vitanova

Abstract: *This article attempts to provide the views on education of Avicenna. Described are the goals of education, his views on human periodization of child development and their corresponding education, the education of women.*

Keywords: Avicenna, Islam, education, content of education

Ако в развитието на Европа през Средновековието е най-характерно разпространението и господството на християнската религия, то в живота на болшинството народи от Средния и Близкия изток аналогична роля играе възникването и разпространението на друга световна религия – ислямът. Ислямът възниква на основата на взаимосвързаните култури на страните от Арабския халифат, Византия, Индия, Китай. Арабското завоевание не означава пълен разрыв с културните и педагогическите традиции на елинизма и Византия. Времето на Източния Ренесанс е IX – XII/XIV век. Този период е известен като „златния век“ на исляма. По това време арабско-мюсюлманските учени изследват дълбоко и изчерпателно философско-педагогическото наследство на Античността. Интерпретацията на философските произведения от тази епоха води до развитието на рационалистическата тенденция в мюсюлманската теология. Ислямският свят възприема и усвоява античната философия, по-конкретно тази на Платон и Аристотел, като приема от нея рационалистичния възглед за човека.

Важна част от исляма е шериатът (от арабски شريعة - правилен път, означава също и „задълбочено знание“), който е съвкупност от предписания стоящи в основата на правовите и богословски норми регулиращи всички сфери на живота на мюсюлманина от раждането до смъртта. Той е фундамент и на етичските норми на поведение и по сила се равнява на правните

(юридически) норми по отношение на тяхната социална роля. Изпълнението на канони-

те на шериата изисква от човека искреност и съзнателност. Една от

причините за успеха на исляма сред различните народи е, че той им позволява да поддържат своите исторически традиции и обичаи, обозначени с понятието "адат". Ислямското възпитание през епохата на Европейското средновековие се осъществява чрез съчетаване на шериата и „адат“ – от една страна нормите на исляма са близки до библейските, а от друга – следват характерните за народа вековни традиции.

Най-важната институция в мюсюлманското възпитание е семейството. Бащата е отговорен за възпитанието на момчетата и момичетата пред Аллах, пред обществото и пред рода. Престъпление или постъпка, която противоречи на нормите на шериата, води до осъждане и позор на целия род. Всяка проява на лошо възпитание или нежелателно поведение от децата се приема като недостойна постъпка на бащата. Покорност, скромност, смирение и истинска вяра са основните качества, които се възпитават както в семейството, така и извън него.

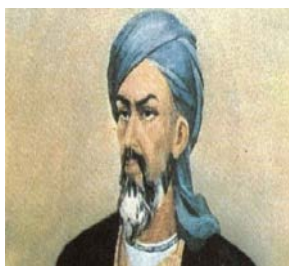
Главното в изучаването на човека и неговото възпитание при източните мислители е стремежът им да проникнат в същността на човешката природа. За тази цел те се обръщат към практическата философия, във фокуса на която са поведението, дейността и функциите на човека. Придържайки се към аристотеловата теза за социалната същност на човека източните мислители отделят голямо внимание на социалната обусловеност на образова-

нието. Човек не може да бъде независим в реализацията на своите лични потребности - смята Ибн Сина, тъй като тези потребности се удовлетворяват в процеса на общуване с хората, които го окръжават, вследствие на което е необходимо споразумение за установяване на справедливи норми и закони, които да имат статут на задължителност. Кой е Ибн Сина?

АВИЦЕНА/ИБН СИНА (980 - 1037) е латинизираното име на най-великият сред мюсюлманските философи, наречен в своето време „кралят на науките“. Той е лекар, химик, астроном, теолог, поет, музикант, естествоизпитател. Смятан е за най-влиятелният енциклопедист от „златния век“ на исляма. „След Аристотел той е може би най-яркият изследовател в областта на науката“ (Радев, 1993:113). Истинското му име е Шейх ал Раис Шараф ал Мулк Абу Али ал Хусейн Абд Алах ал Хасан Али **ИБН СИНА** (известен в Европа като Авицена). Роден е в село Афшана, в семейство, което се интересува от науки и философия. Времето, в което се ражда Авицена, е белязано от апогея на арабско-ислямската култура. Това оказва огромно влияние върху бъдещото му развитие. Умира в Хамадан.

Списъкът на неговите творби и коментари по тях надхвърля 500. „Метафизика (онтология) и теория на познанието, логика и етика, медицина и психология, поезия и социология – това са някои от областите на науката и художественото творчество, на които са посветени многобройните (днес все още неустановени точно) произведения на великия средноазиатски мислител“ (Радев, 1993:109). Голяма част от произведенията на Авицена са философски (около 150) и медицински (около 40). Най-известните са **„Книга на лечението“** – състои се от четири раздела, посветени на проблемите на логиката, физиката, математическите науки и метафизиката и **„Канон на медицината“**. В продължение на пет века неговият “Канон” е основен източник на знания за студентите по медицина в европейския свят. Той е истинска енциклопедия на медицинската наука и практика. В него са разгледани проблеми на „анатомията и общата терапия, болестите и лекарствените средства, физиологията, санитарното дело и лечебната физкултура и възпитание (обучение), теорията на медицината, профилактиката, фармакологията, представена с описание на около 800 лекарствени средства, хирур-

гията, заразните и кожните болести и пр.“ (Радев, 1993:113). Това дава основания



Авицена



„Канон на медицината“



Авицена

по-късно да го нарекат „княз на лекарите“. Интересуват го и въпросите, свързани с образованието на децата. Като лекар важно място в неговите възгледи заема физическото възпитание. Авицена описва правила за съхраняване на физическото здраве, дава хигиенни предписания, пише за ролята и мястото на физическите упражнения в оздравителната и лечебната практика. Първи дефинира понятия

ето „физически упражнения“ като произволно движение, което води до непрекъснато дълбоко дишане.

Произведението „Политика“ (писмо в стихове), Авицена посвещава на обучението.

Според средновековния мислител човек се ражда нито добър, нито лош, макар че проявява по-голяма склонност към доброто, отколкото към злото. По-късно се развива, променя и усъвършенства под влиянието на средата и образованието. Образованието и нравственото възпитание на детето трябва да започнат веднага щом то бъде отбито. Целта е „да не го завладеят грешните навици и да не придобие ненадейно осъдителни черти на характера.....Всички нравствени, добри или лоши черти са придобити и всяко човешко същество може да се нагоди към нравствена черта, която не притежава.....“ (по Ал-Накиб, 1993:55). Възпитанието в ранна детска възраст според Авицена е с важен приоритет.

За арабския философ човек е съвкупност от тайното (сир) и явното (алин). Явното е видимото, доловимото чрез сетивата, познатото, а именно човешкото тяло. В „Канон“ човекът е представен като външно осезаемо тяло и вътрешен образ от дисекция. „Сетивата дават информация за външността, а дисекцията дава възможност да се запознаем с вътрешността; що се отнася до неговата тайна (на човешкото същество – б.м.), то тя е плод на умствените му способности“ (по Ал-Накиб, 1993:53). Умствените способности привеждат тялото в движение. Възгледът на Аристотел за трите вида душа Авицена пренася върху умствените способности, които дели на три големи групи:

- **група на растителните (вегетативни) способности** - те са общи за растенията и хората и са екзистенциални (засягат съществуването на човека). Включват храненето, растежа и размножаването.

- **група на животинските способности** - общи са за животните и хората и включват двигателната и приемателната способност. Двигателната от своя страна включва инстинктивна импулсивна способност и действена способност, а действената се дели на способност за възприемане чрез сетивата и способност чрез възприемане с разума, въображението, паметта и разсъждението.

- **група на човешките способности** - обединени от общото название „интелигентност“, която включва действащата и познавателната способност, като първата на-

сочва практическото поведение на човека (т.нар. „практическа интелигентност“), а втората съдейства за осмисляне на действителността („умозрителна интелигентност“).

Душата според Авицена е една и тези три способности са само нейни функции. Тя не е материална, а е различна субстанция от тялото. Ражда се заедно с тялото, съществува и не изчезва, когато човек умре. „Ако тялото умре и се разпадне, - пише той, - душата се освобождава от телесната материална обвивка“ (по Ал-Накиб, 1993:54).

Авицена развива теория за човешкия интелект, според която той (човешкият интелект) при раждането на детето е „*tabula rasa*“, т.е. нищо повече от потенциал, който трябва да бъде развиван чрез възпитание и образование (Alam, G. M., Ismail, K. E. H. L. & Mishra, P. K., 2010:3410). Той смята, че съществуват четири нива на разбиране, които интерпретира по следния начин:

- **потенциален интелект** – чистата, още не развита способност на човека (детето) да мисли;

- **интелект с диспозиции** – достига се около 12-13-та година и се отнася до „зряло“ мислене; основните понятия и аксиоми са вече осъзнати;

- **актуален интелект** – отнася се до „мобилизирано“ мислене; включва сложни термини и доказателства;

- **придобит интелект** – знанието е придобито, човек се намира в „акт на мислене“, който е най-високата способност.

Авицена познава и втора форма на разбирането, която обозначава като „интуиция“, тя е най-висшата форма на рационалността. Който притежава интуиция, може без усилия да разбира всички термини и всички доказателствени връзки и зависимости (Rudolph, 2004:52).

Целта на образованието според него е пълното развитие на личността: физическо, умствено и нравствено, съчетано с избор на професия съобразно личните качества. Обучението е средство за подготовка на децата да дадат своя принос към обществото.

Авицена разделя детското развитие на четири периода:

- ранно детство (от раждането до 2 години);

- детство (от 3 до 5 години);

- основно образование (от 6 до 14 години);

- специализирано образование (след 14-годишна възраст).

Както за Аристотел, така и за него образованието няма граници и продължава през целия живот, т.е. то има перманентен характер. Това става ясно от последния период, за който не определя крайна възраст, затваряща границите му.

През първия период средновековният мислител обръща внимание на съня, кърменето, къпането и подходящите за тази възраст физически упражнения. Препоръчва детето да спи в сенчеста стая с умерена температура, главата му да е леко повдигната спрямо тялото, положението на тялото в леглото да не е изкривено; майката да кърми сама детето и да го къпе няколко пъти на ден.

Вторият период е свързан с психомоторното развитие на детето и неговото нравствено възпитание. В образователната програма той включва физическата култура, чрез която се развиват двигателни, както и някои нравствени и умствени качества, и музиката, чрез която се развиват и усъвършенстват сетивата и чувствата. (Самият той е бил изкусен композитор и изпълнител.) Обръща внимание на игрите и спорта, които трябва да са подбрани съобразно възрастта и способностите на детето. Спортът и музиката са двете дидактични средства, които подготвят детето за етапа на основното образование.

През третия период игрите и спортът постепенно намаляват и децата получават по-сериозно образование. Авицена мечтае за разнообразяване и обогатяване на обучението и най-вече на неговото съдържание с музика, поезия и философия. Фундамент на всяко образование според него са четенето и писането. Учебното съдържание включва изучаването на Корана (наизуст), арабска поезия, калиграфия, основи на религията и спортни занимания. Всички текстове, които изучават децата, имат нравствено-поучителен характер в контекста на благочестието и моралните предписания на ислямската култура. На шестгодишна възраст детето има двама учители - единият го учи на арабска поезия, другият - на Корана. Азбуката се изучава чрез рисуване на дървена дъсчица. Първоначално учителят рисува буквите от азбуката, след което детето ги изписва и повтаря на глас, за да ги наизустити. Това продължава докато ученикът придобие графични умения за изписване на буквите и се научи да ги произнася правилно. Едва след това се преминава към образуване на

думи и изречения. После ученикът пише на собствена дъсчица стихове от Корана, които запаметява. Описанието напомня за елементарните нисши училища в древна Атина - „училището на граматика”, където децата по аналогичен начин получават начална грамотност – графичните символи се изписват с пръчица върху восъчна дъска, ученикът повтаря написаното докато го усвои, и „училището на китариста”, където момчетата се учат да свирят на музикален инструмент, да пеят и декламираат. И в двата случая става въпрос за паралелно обучение, разликата е в усвояването на различно образователно съдържание. Всичко това е само едно от доказателствата за приемствеността между културите през вековете.

На този етап Авицена е привърженик на груповата система за организация на обучението. Той препоръчва детето да се обучава заедно със своите връстници, „защото това насърчава неговите социални умения и му позволява да учи по-добре” (Ablayev, 1992:62). През този период образователното съдържание е еднакво за всички, тъй като различните наклонности на децата все още не са се проявили, това става по-късно. Тогава образованието трябва да е по-специализирано съобразно потребностите на всеки ученик. Става ясно, че идеите за личностно ориентирана образователна парадигма и приобщаващо образование не са нови, те се оформят още през Средните векове.

Последният, четвърти период, е свързан със специализираното образование и самостоятелния избор на професия, детерминиран от наклонностите и способностите на детето (момчето). Авицена разделя образованието на теоретично и практическо (изучаване на търговия, бижутерия и други занаяти). Практическите знания и умения се придобиват чрез повторения на действията или чрез обучение, а теоретичните познания - чрез словото. Общото развитие предшества предпрофесионалното и професионалното обучение. Подготовката за определена професия трябва да започне след като подрастващият е ограмотен. Следва практикуването на професията и поемането на издръжката от младежа.

Авицена се интересува и от децата със специални образователни потребности (аномалните деца), които не се поддават на никакво практическо или теоретично обучение. Смята, че за тях трябва да се определи специално място и контрол на настойник. „Въз-

можно е, - пише той, - темпераментът на даден индивид да се бунтува срещу всички съществуващи обичаи и добри дела и да не възприема нищо. Доказателство за това е, че има умни хора, които искат да изучат децата си, употребяват големи усилия и влагат много средства, за да постигнат преследваната цел, но безрезултатно” (по Ал-Накиб, 1993:62).

Авицена разкрива и възгледите си за учителя. Изисква от него да е религиозен, честен, мъдър и справедлив, да разговаря с детето на ясен и достъпен език (Коджаспирова, 2003:32). Тъй като децата лесно се поддават на въздействия и подражават на поведението на своите учители, е необходимо те да бъдат добри модели за подражание. Той съветва учителите и родителите да уважават детското мнение. Презумпцията е, че ако то не се зачита, детето може да се почувства задължено да приеме чуждото мнение, само защото е изказано от човек, възприет като авторитет от него.

Според Авицена децата дължат на родителите си послушание, уважение и почит. Отдава голямо значение на дисциплината и религиозното възпитание. Конфликтите между родителите трябва да останат „скрити” от децата, в противен случай е възможно те да преживеят силен емоционален стрес или да проявят някои физически симптоми, които да имат дългосрочни негативни последици за детското развитие.

Той не е привърженик на телесните наказания, защото смята, че те не постигат търсения педагогически ефект, а и съдържат елемент на отмъщение. Въпреки това ги допуска при нужда. Смята, че майката със своята доброта и обич „разваля” детето. Бащата е главният възпитател в семейството и при нужда може да предприеме и физическа интервенция (Коджаспирова, 2003:34).

Също като Аристотел (образованието, което е толкова полезно за мъжа, не допринася голяма полза за жената, тъй като нейните физически и морални добродетели са различни; жената не участва в политиката, следователно – не е нужно да е образована), Авицена пише малко за жената. Той смята, че не й е необходимо специализирано образование, за да овладява занаят или професия, тъй като мъжът се грижи за прехраната на семейството. Авицена предоставя образованието й на семейството, в което тя израства. В него момичето получава нравствено, религиозно и

културно образование, което го подготвя за ролята на майка, съпруга и сестра. Обучението се осъществява индивидуално в дома от близките на ученичката или от специален учител.

В историята на световната наука от X-XIV век съществува плеада от велики ученици-енциклопедисти, които оказват влияние върху прогреса на цялото човечество. Един от тях е Авицена. С многобройното си творчество, забележителни идеи и изключителен талант средновековният мислител дава насоките и бележи тенденциите в развитието на образованието през следващите епохи. Научните трудове и дейността на Авицена като лекар и преподавател печелят уважение към него не само на Изток, но и на Запад. Въпреки това през целия си живот той е преследван от служители на исляма, тъй като неговите възгледи и аргументацията им са в противоречие с религиозните догми. След смъртта му в Багдад по заповед на халифа са изгорени почти всички негови творби. Те са възприемани като потенциална заплаха и опасност за исляма дори след смъртта на автора им.

Литература

Абдел-Рахман Ал-Накиб. 1993. Авицена (Ибн Сина): в сп. Перспективи, том XXIII, №1-2, (85-86), София, с.51-70

Коджаспирова, Г.М. 2003. История образования и педагогической мысли: , схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.

Радев, Р. 1993. Великите философи. Част I. София.

Ablayev, E. A. 1992. Pedagogical Ideas of Antiquity in Central Asia and Our Times. In F.-P. Hager, M. Depaepe, M. Heinemann, J. Herbst & R. Lowe (Hrsg.), Aspects of Antiquity in the History of Education (S. 61-65). Hildeheim: Verlag August Lax.

Alam, G. M., Ismail, K. E. H. L. & Mishra, P. K. 2010. Do developing countries need Education laws to manage ist systems ore are ethics and a market-driven approach sufficient? [Onlineversion]. African Journal of Busines Management, Vol. 4(15), 3406-3416.

Rudolph, U. 2004. Islamische Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Munchen: Beck.

Наталия Иванова Витанова, доцент, доктор
ШУ „Епископ Константин Преславски”
Катедра „Педагогика и управление на образованието”
град Шумен 9700, ул. „Университетска”115
e-mail: omerzen@abv.bg



МЕТОДЪТ НА ПРОЕКТИТЕ В ПРОЦЕСА НА ОБУЧЕНИЕ ПРИ СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ ПЕДАГОЗИ

Николинка Атанасова

THE METHOD OF PROJECTS IN PROCESS OF TRAINING IN STUDENTS - FUTURE EDUCATORS

Nikolinka Atanasova

ABSTRACT: *This report is dedicated to the implementation of the project method in teaching the subject of intercultural education. This problem is acute, because today's teachers must be able to cope successfully with the challenges dictated by the intercultural features in Bulgaria, Europe and worldwide. The project method makes it possible to conduct training that meets the requirements of various European institutions, national strategies and programs, including: the Council of Ministers of Education, Youth and Culture of the European Union, the European Institute of Innovation and Technology, Strategy for Economic development of Bulgaria by 2020, etc..*

Key words: intercultural education, project, learning process

Глобализацията в световен мащаб поставя съвременното висше учебно заведение пред предизвикателството за осигуряване на онази подготовка на студентите - педагози, която да акцентира на формирането им като комуникативни и креативни личности, реагиращи адекватно и гъвкаво в различни ситуации, умеещи успешно да се справят с различни проблеми, генериращи идеи, вземащи адекватни решения за справяне с проблеми, умеещи да работят в екип.

С актуалната си проблематика межкултурното образование осигурява пространство за задоволяване на обществената необходимост от педагози, които са комуникативни и креативни личности.

Межкултурното образование е процес на съзнателно формиране на ценности като уважение, толерантност, доверие, емпатия, добронамереност към другия човек – различния от нас. Межкултурното образование е и резултат, постигнат на базата на преднамерена педагогическа дейност, отнасяща се до развитие на интеркултурна компетентност и желание за интеркултурен диалог, развитие на чувството за толерантност, на чувството за отговорност в процеса на глобализация, разкриване на общото и различното между културите (Иванова, 2004).

В по-широк смисъл това образование е насочено към разбиране на другия като познание за различното и универсалното, но и към разбирателство – съгласие и взаимно отстояване на човешките права (Ризова – Минчева, Ризов, 2000). Другият човек е този, който се различава по пол, религия, етническа принадлежност, националност, човекът с интелектуални, слухови, зрителни, двигателни увреждания.

Межкултурното образование в училище се основава на следните основни идеи:

- ◆ стимулиране развитието на малцинствените деца;
- ◆ обучение, което е съобразено с интересите и потребностите на учениците;
- ◆ развитие на способността за съвместни действия и решаване на конфликти;
- ◆ връзка между училището и обществения живот;
- ◆ осъществяване на взаимни контакти с училища от различни страни (Иванова, 2004).

Този тип образование се реализира чрез различни форми и методи, сред които са: посещения на музеи, изложби, библиотеки, театри и др.; международна кореспонденция между ученици; гостувания в часовете на класа на представители на различни култури; екскурзии; обмен на ученици и учители между отделни страни; казуси; брейнсторминг; разказване на случки от различна

гледна точка; симулации; демонстрации; богат набор от игри – ролеви, за запознанства, за коопериране, за социализиране, за упражняване на комуникацията “Аз – ти” и др. (Костова – Чавдарова, 2001).

В България интеркултурното образование е насочено предимно към интеграция на децата от ромски произход.

Дисциплината Интеркултурно образование се изучава в различни педагогически специалности на ВУЗ, сред които е специалността “Начална училищна педагогика и чужд език”. В рамките на 15 часа практически упражнения студентите интензивно прилагат интерактивни методи на обучение, сред които е и проектният метод.

По света понятието метод на проектите се среща като: обучение, базирано на проекти; проектобазирано учене или преподаване; проектен подход, метод или проектобазирана образователна технология.

Счита се, че методът на проектите възниква в САЩ през втората половина на XIX век. Неговата теоретична основа е “прагматичната педагогика” на американския философ-идеалист Джон Дюи (1859 – 1952). Философите разбират образованието като постоянна реорганизация и преустройство на опита, в основата на който лежи идеята за непрекъснато развитие на личността (Горшкова, Митковец, 2007; Димитрова, 2007).

В България проектнобазираното обучение бележи своя възход в началото на 90-те години на XX век и е свързано преди всичко с въвеждането на информационните технологии в процеса на обучението. Преди това този метод частично е бил използван в обучението по чужд език и други учебни предмети за задължителна подготовка в училище (Манова, 2014)

В съвременното училище обучението чрез проекти излиза извън рамките на метода и се превръща в организационна форма на обучение. Основните характеристики на обучението чрез проекти са следните:

- ✓ базира се на идеите на конструктивизма;
- ✓ центрирано е върху ученето, а не върху преподаването;
- ✓ осъществява се предимно чрез групова форма на организация на учебно-познавателната дейност;
- ✓ ученикът (обучаваният) е в центъра на обучението;

✓ учителят е партньор, консултант, фасилитатор.

Учебният проект се определя като индивидуална или екипна дейност, която завършва със създаване на определен продукт.

Характерни за проекта са следните особености:

- продължителност във времето;
- наличие на фази на дейността;
- интегриране на знания и умения от повече от една предметна област с разнообразни дейности (устни, писмени, практически);
- работа в група или екип;
- наличие на практическа или духовна полза, заложен в конкретния резултат.

В образователната сфера са известни следните типове проекти:

1. Според доминиращата в проекта дейност: изследователска, ролева, творческа, познавателноориентирана, практикоориентирана и др.
2. Според предметносъдържателната област: монопроект (отнася се за един предмет) и интерпроект (междупредметен).
3. Според характера на координацията в проекта: непосредствен, с открита координация (един от обучаваните има роля на координатор); със скрита координация (учител или друго лице, което не участва директно в работата на екипа).
4. Според характера на контактите (участниците от един клас, едно училище, от един град, област, държава или различни държави).
5. Според количеството на участниците в проекта – между двама партньори от различни училище, региони, страни; между двойки участници; между групи участници.
6. Според продължителността на изпълнение на проекта – краткосрочни (1-2) часа; средносрочни (от седмица до месец) дългосрочни (от един до няколко месеца). (Радев, Цоков, Гюрова и др., 2013).

В проведеното тригодишно изследване реализираните проекти бяха изследователски, със скрита координация, със студенти от една специалност, индивидуални или между двама и повече партньори, средносрочни, интерпроекти.

Процесът на проектно обучение по дисциплината Междукултурно образование

със студентите се реализира при съблюдаване на следния алгоритъм от действия:

- ✱ Запознаване на студентите със задачата.
- ✱ Изработване на план за решението или изпълнението – индивидуално или по групи.
- ✱ Изпълнение на задачата.
- ✱ Обсъждане на резултата (Андреев, 1986).

Студентите проучваха, търсеха и предлагаха решения, а задачата на преподавателя беше да осигурява подходящата образователна среда и да помага при затруднения.

Учебните задачи за специалността НУПЧЕ бяха тясно свързани с държавните образователни изисквания по гражданско образование в началния етап на образование, тъй като межкултурното образование е част от него.

По-конкретно от Ядро “Аз и моят свят” акцентът беше върху следните стандарти:

- Познава достойнството и равните, неотменими права на човека.
- Познава значението на семейството и рода.
- Описва родното селище и родния край и различава столицата.

От Ядро “Аз съм гражданин и моята държава” учебните задачи бяха свързани със следния стандарт:

- Разпознава националните символи (герб, знаме, химн); различава основните държавни институции (Народно събрание, правителство, президент); познава и описва официалните празници в република България.

От Ядро “Аз и светът” стандартите, на базата на които се съставяха учебни задачи, са следните:

- Различава мястото на България в съвременна Европа.
- Разграничава Балканския полуостров като част от Европа и обяснява неговите природни и културни особености.
- Познава мястото на Европа в света.

От Ядро “Аз и светът на възрастните” се ползваха следните стандарти:

- Различава основните видове собственост.
- Описва професии, длъжности и отношения между тях.

Познаването на ДООИ по гражданско образование от студентите – бъдещи начални учители е от голямо значение за тяхната професионална подготовка, тъй като то е с интердисциплинарен характер, т. е. интегрира се с учебното съдържание по множество предмети за задължителна подготовка в училище (Наредба №2, 2000).

Описаните стандарти позволяваха съставянето на богат набор от практически задачи, които поставяха студента в ролята на изследовател.

Чрез проектната работа голяма част от учебните задачи се комбинираха, като се обединиха в общи теми.

Освен това подборът на темите за проектите се осъществи на базата на следните принципи (Андреев, 1986; Димитрова, 2014):

- Работната единица да се избира от живота.
- Да включва различни дейности.
- Да подпомага индивидуалното развитие.
- Да дава възможност за усъвършенстване на образователните техники.
- Да отговаря на социалните изисквания.
- Да развива добри умения.

На тази основа за времето от три учебни години (три семестъра, за общо 45 часа) се реализираха проекти на теми: “Традиции и празници в нашия роден край” и “Единни в многообразието на Обединена Европа и света”.

Основни цели на проектите:

1. изграждане на умения за работа в екип, за водене на диалог и обсъждане на мнения и предложения;
2. издирване, описание и възстановка на обичаи, характерни за българската, турската, еврейската, арменската и др. етнически групи в България;
3. проучване на традиции и обичаи на различни народи по света;
4. интегриране на знания от различни научни области.

Ресурси: Предварително подготвени материали по темата на проекта, моливи, пастели и други канцеларски материали, компютри и мултимедия.

Двата проекта се реализираха със 70 студента. В часовете по межкултурно образование успешно се съчетаха проектният метод с дискусията, брейнстормингът, мисловна карта и други методи на обучение, както и груповата работа като форма за организация на обучението.

Групите се оформяха чрез различни техники за групиране на студентите. Най-често се прибегваше до групиране на обучаваните чрез подреждане на части от пощенски картички – пъзел. Проектната работа включваше различни занимания – рисуване, съчиняване на стихотворения, драматизиране на обреди и ритуали и т. н. В резултат от съвместните дейности студентите

изработиха мисловни карти, емблеми за единството между хората, гирлянда от националните флагове на страните от Европейския съюз, рекламни книжки и брошури за България, измисляха дидактични

игри, съставяха мултимедийни презентации за различни етнически групи и др..

Снимките показват част от студентските работи, свързани с реализиране на проектните задачи.



Фиг.1. Мисловна карта с ключово понятие България



Фиг.2. Дидактични игри за опознаване на страните от Европейския съюз



Фиг.3. Книжки и брошури, изработени от студентите, за традициите и празниците на различни страни по света

Всяка поставена задача по двата проекта предизвикваше голям интерес у студентите. Показатели за това бяха: резултатите от проведени анкети, високото качество на изработените продукти, около 90 процентното присъствие във всеки час и желанието на студентите да се увеличи броят на часовете по дисциплината Интеркултурно образование.

Не са малко и тези студенти, включително и чуждестранни, които проявяват и сега интерес към разработване на дипломни работи, свързани с тази проблематика.

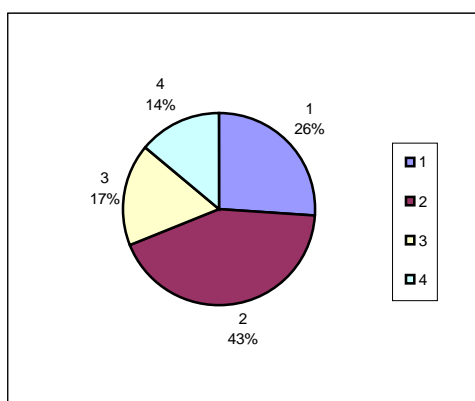
През първия семестър на учебните 2011, 2012 и 2013 година се провеждаше анкетиране на всички студенти, участващи в обучението по избираемата дисциплина. Този научен метод се прилагаше по два пъти. Веднъж преди и втори път след началото на проектното обучение. Всяка анкета съдържаше по 10 въпроса, които бяха два типа – отворени и затворени. Чрез тях се констатира отношението на студентите към различните по пол, религия, етническа принадлежност, националност и физически възможности хора, а също така и равнището на следните социални умения: (1) умение за генериране на идеи, (2) умение за изслушване на другия, (3) умение за вземане на индивидуално и колективно решение, (4) умение за самоконтрол.

Сравнението на резултатите от двете анкети за всяка от трите учебни години дават основание да се твърди, че студентите са с положително отношение към другия човек, като са склонни да проявяват емпатия в различни житейски ситуации както и да се

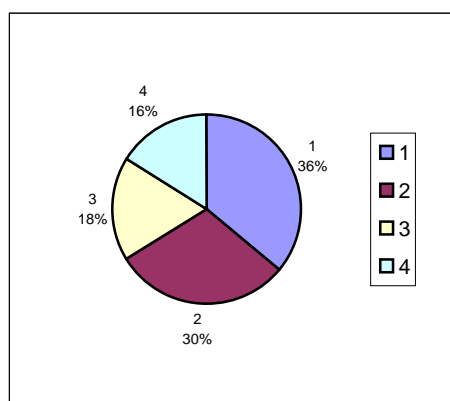
притекат на помощ при необходимост. Те осъзнават уникалността на всеки човек както и неговите права и задължения в обществото.

Студентите считат, че от изключително важно значение за възпитанието на подрастващите е изучаването на конвенцията за защита правата на човека още в началните класове на училищното образование, като се отделя достатъчно време за възприемане и осъзнаване на всяко човешко право под формата на работа по проект, ролеви и дидактични игри, решаването на казуси, съчиняването на истории за утвърждаване правата на човека, изработването на книжки, организирането на доброволчески инициативи под надслов “Да направим добро”, посещения на домове за деца, лишени от родителска грижа, домове за възрастни хора, посещения на етнографски и исторически музеи, организиране на изложби и концерти, посветени на мултикултурността и др.. Според тях, би било добре да се съставят и учебни програми, учебници и учебни помагала за въвеждането на задължителен учебен предмет “Интеркултурно образование”, който да бъде предназначен за всички етапи и степени на училищното образование. Като пример за това посочват разглежданите в часовете по избираемата дисциплина образователни програми “РАМО” и “Европейски уроци”.

По отношение на изследваните социални умения, при $\frac{3}{4}$ от тях се констатира ръст и през трите учебни години, които се визуализира статистически чрез представените графики.



Граф.1. Ниво на социалните умения преди проектноориентирания процес на обучение



Граф.2. Ниво на социалните умения след проектноориентирания процес на обучение

Най-голям е ръстът по отношение на уменията за генериране на идеи 10%, следван от уменията за самоконтрол 2% и уменията за вземане на индивидуално и колективно решение 1%. Известно е, че уменията за генериране на идеи е сред най-ценните за успешната професионална реализация на всеки специалист. Не случайно се счита, че всяко човешко постижение е плод на една идея. Този резултат показва, че проектното обучение осигурява благоприятна среда за неговото развитие. По отношение на уменията за самоконтрол и за вземане на индивидуално и колективно решение разликите в процентите преди и след проектното обучение са незначими – 1 – 2%, което е възможно да се дължи на вече формираната у студентите способност за справяне с различни житейски предизвикателства както и до уменията за работа в разнородни групи. Резултатите, отнасящи се до уменията за изслушване на другия, показват спад в процентите след проектното обучение, като разликата е 13%. Този факт може да се обясни с наличието на множество проектни задачи за самостоятелна работа въкъщи, което не налага потребността от практическо приложение на уменията за изслушване на другия. Чрез такива задачи се осигуряваше от една страна повече време за планиране и решаване на проектната задача, а от друга се осигуряваше възможност за повече свобода на избора на материали за изработването на всеки продукт. Факт е че в началото на всеки следващ час, когато се започваше с презентация на решенията на поставените задачи, се наблюдаваше повишен стремеж за изява чрез демонстриране на най-оригиналните, на най-богатите на елементи и най-красивите продукти, изработени от студентите. Този стремеж се запазваше и по време на работата в часа и особено при проверка на крайните резултати.

Въз основа на цялостното изследване, включващо научните методи анкета и наблюдение се формулираха следните важни изводи:

1. Проектът повишава активността на студентите в процеса на обучение и успешно се съчетава с груповата форма за организация на обучението.

2. Той съдейства за формирането на европейски граждани, приемащи безрезервно различията между хората по националност,

етнически произход, религия, култура и др., без да проявяват каквато и да било форма на дискриминация.

3. Подходящият избор на тема, вид на проекта, учебни задачи и материални ресурси са основни детерминанти, въздействащи благоприятно върху формирането на фундаменталното социално умение за генериране на идеи във всяка област на човешкото познание.

4. Проектното обучение позволява системно реализиране на различни комбинации от интерактивни методи на обучение.

5. То съдейства за по-пълноценна и ефективна професионална подготовка на бъдещите педагози.

Проектното обучение е с огромен потенциал за личностното и социално развитие на всеки индивид. Този потенциал е отдавна доказан в световен мащаб и това е една от причините този тип обучение да е широко разпространен и днес в Западна Европа, Русия и САЩ. В България обаче, едва през последните 3 – 4 години то се преоткрива за образователната практика. Все още неговото приложение у нас е придружено с редица въпроси, на които се търси отговор, но само това е пътят към откриването на най-удачните варианти за неговата реализация във всяка образователна институция.

Литература

1. Андреев, М. 1986. *Интегративни тенденции в обучението*. София, Нар. просвета.
2. Европейски уроци I – IV клас. 2002 *Учебни програми за СИП и Годишни разпределения за Час на класа*. София, Фондация “Пайдея”
3. Иванова, Б. 2004. *Интеркултурно възпитание и образование*. Пловдив, Пловдивско университетско издателство.
4. Наредба №2 от 18 май 2000 г. за *учебното съдържание*
5. Радев, Пл., Г. Цоков, В. Гюрова и др. 2013. *“Обучения на педагогически специалисти, заемащи нова за системата на народната просвета длъжност, както и връщащи се след продължителен отпуск (повече от две учебни години) или след прекъсване на учителския стаж по*

специалността повече от две учебни години”, София, обучителен материал по Проект BG051PO001 - 3.1.03-0001 “Квалификация на педагогическите специалисти”

7. Ризова – Минчева, М., И. Ризов. 2000. *Програма РаМО. Образователна програма за развитие на межкултурен опит*. София, Фондация “Междуетническа инициатива за човешки права”

8. Чавдарова – Костова, С. 2001. *Интеркултурно възпитание*. София, Изд. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ.

9. Горшкова, В.,Е. Митковец. 2007. *Философия образования Дж. Дьюи – формат истории и современности. Списание Педагогика, №8, с.107 - 120*

10. Димитрова, Н. 2007. И още по въпроса за «метода на проектите» в контекста на

обучението по физика, http://poi-2007br6.hit.bg/Neli_Dimitrova.htm, 24.03.2014

11. Манова, М. Модел за работа по проект, <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi20/20kt/20kt1.pdf>, 24.03.2014 г.

Nikolinka Aleksandrova Atanasova,
Assistant professor, Ph.D.
Paisiy Hilendarski University of Plovdiv
Faculty of Education
Department of Primary School Education
Plovdiv 4000
bul. Bulgaria 236

e-mail: al_nina@abv.bg



ОБРАЗОВАНИЕ ЗА УСТОЙЧИВО РАЗВИТИЕ – КОНЦЕПЦИЯ И ПОДХОДИ

Людмила Чакърова, Силвия Младенова, Деляна Хаджиделева, Радка Горанова

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT- CONCEPT AND APPROACHES

Lyudmila Chakarova, Silvyia Mladenova, Delyana Hadjideleva, Radka Goranova

ABSTRACT: Education for sustainable development is the inclusion of key sustainability issues in the teaching and learning. It also requires participants to apply methods that motivate and empower students to change their behavior and take action for sustainable development. Education for sustainable development promotes competencies such as critical thinking, project development and decision-making in the spirit of cooperation in this relation. Education for sustainable development requires major changes in the way of thinking and training different from those which are traditionally practiced today. UNESCO as the world's leading organization for the development and education of the United Nations declared the Decade (2005 - 2014) for Education for Sustainable Development (ESD). The article examines the conceptual foundations and approaches to the implementation of Education for sustainable development. Given are the major pillars of the Education for sustainable development and the most successful approaches pointed out by UNESCO.

Key words: Education for Sustainable Development, Decade for Education for sustainable development, pillars of Education for sustainable development, approaches

Въведение

Образование за устойчиво развитие означава включване на основни въпроси на устойчивото развитие в преподаването и ученето на всички нива на обучението. Някои от важните компоненти на обучението в устойчиво развитие ОУР са въпросите за изменението на климата, намаляване на риска от бедствия, запазване на биологичното разнообразие, намаляване на бедността, устойчиво потребление и др. Този процес също така изисква участниците в преподаването и ученето да прилагат методи, които мотивират и овластяват учащите се да променят поведението си и да предприемат действия за устойчиво развитие. Образованието за устойчиво развитие насърчава развитието на компетентности като критично мислене, уменията за разработване на проекти и вземането на решения в духа на сътрудничество.

Образованието за устойчиво развитие изисква дълбоки промени в начина на образование, който традиционно се практикува днес.

Съгласно директивите на ЮНЕСКО за реализиране на концепцията "Образованието за устойчиво развитие е процес, който продъл-

жава през целия процес, от ранното детство до висшето образование и отива отвъд формалното образование за възрастни. Тъй като ценностите, стилът на живот и нагласите се утвърждават в най-ранна възраст, ролята на образованието е от особена значимост за децата. В процеса на своето обучение и развитие, което протича през целия живот, хората трябва да възпрепятстват различни роли. В тази връзка обучението за устойчиво развитие трябва да се разглежда като процес "широко отворен" през целия живот. [6,12] (UNESCO, 2012) Този процес трябва да прониква във всички програми за обучение на всички нива, включително и професионалното образование, обучение на преподаватели и продължаващото обучение за професионалисти и вземащите решения". Целта на Десетилетието на ООН на образованието за устойчиво развитие е да интегрира принципите, ценностите и практиките на устойчивото развитие във всички аспекти на образованието и обучението. Тези образователни цели насърчават промени в поведението, които създадат по-устойчиво бъдеще от гледна точка на интегритета на околната среда, икономическата жизнеспособност и справедливо общество, за настоящите и бъдещите поколения.

Усилията на различните институции на ООН, програми и организации, свързани с декадата за устойчиво развитие са насочени към:

- създаване на партньорства;
- насърчаване на мониторинг и оценка;
- насърчаване на разработването на програма за научни изследвания;
- създаване на форум за обединяване на заинтересовани от процеса страни;
- обмен на добри практики за образование за устойчиво развитие;
- връзка на държавите, въвели учебни програми за обучение в устойчиво развитие обучение в устойчиво развитие ОУР, политики, изследвания и т.н. с тези държави, които са поискали съдействие;
- осигуряване на гъвкави работни групи по конкретни теми;
- изпълнение на стратегическа роля по отношение на обучение в устойчиво развитие ОУР. [6,12] (UNESCO, 2009)

Централно място в теорията и практиката на образованието за устойчиво развитие е съчетаването на три основни съставни компонента: образование и обучение, устойчивост и развитие на сътрудничество. Същността на обучението за устойчиво развитие се състои в неразделната връзка между съдържанието на концепцията за устойчиво развитие и методите на образование и обучение. Устойчивото развитие може да бъде разбрано и може да бъде подкрепено чрез оценяване на динамичната, сложната и систематичната връзка между планетарния екологичен компонент и човешките общества в тяхната социална, икономическа и културна изява.

Трите основни компонента на ОУР, наречени стълбове, са образование, обучение и работа в мрежа за сътрудничество. (UNESCO, 2010)

ОБРАЗОВАНИЕ

Стълбът образование се фокусира върху това да: вдъхновява, информира, наставлява, подпомага и улеснява висшите учебни заведения да предприемат иновации в учебните програми в посока на устойчиво развитие. Институциите за висше образование са насърчавани да преориентират учебните си програми в подкрепа на устойчивото развитие. Те биват също насърчавани да разработват и прилагат свои стратегии за предприемане на инициативи подкрепящи идеята за устойчиво развитие.

Някои от успешните инициативи в сферата „Образование“ са: - Ръководство за университети и други институции за висше образование за преглед на учебната програма и преориентиране към устойчиво развитие, в съответствие с принципите на образованието за устойчиво развитие; - Инициатива за екологизиране на университетите; - Семинари и програми за устойчиво развитие и околна среда за лидери; - Разработване и разпространение на информация и ресурсна литература напр. книги за обучение на завършили магистърски програми по Зелена икономика и Мениджмънт на екосистемите.

ОБУЧЕНИЕ

Стълбът на обучение се фокусира върху разработването на приложна компетентност чрез повишаване на знанията и информираността за приоритетните тематични области на ОУР, както и формирането у целевата аудитория (предимно мениджъри на средно ниво и политици) на съответните умения, ценности и нагласи по ключови теми за околната среда и за устойчиво развитие, проблеми и нововъзникващите понятия като "Зелена икономика" и т.н.. Това се осъществява чрез редовни курсове за обучение и лидерски програми в университетите.

Ефективни инициативи в областта „Обучение“ са:

- Международната следдипломна програма за обучение по управление на околната среда (Дрезден, Германия)
- Програма за младежки срещи, активизиращи нови идеи за устойчивостта;
- Курс за устойчиви общности (Хелзинки, Финландия);
- Обучение за създаване на международно законодателство за околната среда (Финландия)
- Международна програма за обучение по въпросите на образованието за устойчиво развитие (Швеция);
- Курсове за обучение по околна среда за устойчиво развитие (Китай);
- Курсове за обучение по околна среда за устойчиво развитие (Китай);
- Програма за образование за устойчиво развитие за лидери от централна Азия.

ВРЪЗКИ НА СЪТРУДНИЧЕСТВО

В случая се фокусира върху насърчаване на регионални и месни висши училища да създават координирани мерки за опазване на

околната среда и устойчиво развитие. Координирането се осъществява на база континент. Този стълб има за цел да продължат да се установят връзки с институции за висше образование с цел реализиране на инициативи за устойчиво развитие по целия свят и за популяризиране на програми, представляващи върхови постижения.

Някои от най-успешните инициативи в сферата „Създаване на мрежи за сътрудничество“ са:

- Включването на околна среда и устойчиво развитие в обучението в много африкански университети;

- Включването на околна среда и устойчиво развитие в обучението в университетите на Карибите;

- Регионален университетски консорциум по околна среда за регион Азия и Тихия океан

- Всички тези мрежи се обединени в Глобално партньорство на университетите по околна среда за устойчиво развитие. (UNESCO, 2012)

Устойчивите човешките общества се характеризират със социална справедливост, икономическа равнопоставеност и уважение към човешките способности. Те позволяват на отделните индивиди и групи да правят обмислени избори за постигане на растеж в настоящето и бъдещето благосъстояние на хората като същевременно се запазва екологичния интегритет. Качеството на човешките дейности зависи от постигнатата съгласованост. Това е централен елемент в концепцията на обучение за устойчиво развитие. (UNESCO, 2012)

Доминиращите днес социални, икономически и политически парадигми на развитие не утвърждават социалната и икономическата справедливост.

Също така, те нарушават интегритета на екологичния компонент, докато физическите и биологични ефекти от човешката дейност надхвърлят критично допустимите за планетата лимити. (Горненски, 2010г.) В същото време, изобилстват примери за това, как хора чрез образование и обучение, активно се включват във формирането на екологични, материални, социални, икономически и политически условия за устойчив начин на живот – както в настоящето, така и в бъдещето, за мнозинството от хората, а не за едно привилегировано малцинство.

Процесите на развитие са процеси, които ни учат и образуват. Те нито са дадени, нито са предварително определени. Образователните институции (от предучилищна въз-

раст до университета и от обучението на умения до образованието за възрастни) могат да играят решаваща роля, за да се създаде възможност и млади и стари да разберат и да действат в подкрепа на устойчивото развитие и за неговото утвърждаване. Но не само там. Концепцията приема, че там, където хората се срещат, взаимодействат и се възползват от условията на своето съществуване - в семействата, общностите, градовете, на работните места - може да се осъществи обучение. (UNESCO, 2012)

Затова методите на образование и обучение трябва да приемат същността на устойчивост и развитие. Те позволяват на обучаемите да надхвърлят дисциплинарните, географски, културни и политически граници. Те създават условия за хората и тези, които са водещи политици да разглеждат конкретните проблеми, с които се сблъскват за поощряване не етиката и гриждата, както на другите хора така и за Земята и за проучването и създаване на устойчиви форми на социална организация, производство и потребление.

Устойчивостта е способността да се издържи. В екологията думата описва как биологични системи остават разнообразни и продуктивни с течение на времето. Дълголетни и здрави екосони и гори са примери за устойчиви биологични системи. За хората, устойчивостта е потенциалът за дългосрочно поддържане на благосъстояние, което има екологични, икономически, политически и културни измерения. Устойчивостта изисква съчетаването на околната среда, социална справедливост и икономически изисквания в единност.

Здравите екосистеми и среди са необходими за оцеляването и разцвета на хората и другите организми. Налице са редица значителни начини за намаляване на негативното антропогенно въздействие.

Първият от тях е управлението на околната среда. Този подход се основава главно на информацията, получена от естествените науки, науките за околната среда и опазването на биоразнообразието.

Вторият подход е управлението на потреблението на ресурси, който се основава до голяма степен на информация, получена от икономиката.

Един трети по-нов подход добавя, културните и политическите аспекти, в матрицата на устойчивост.

Устойчивостта се преплита с икономиката чрез социалните и екологичните последици от

икономическата активност. Устойчивата икономика включва екологична икономика, в която са интегрирани социални аспекти, включително културни, здравни и финансови. (Чакърова, 2013) Преминаването към устойчиво развитие е социално предизвикателство, което има връзки с международното и националното право, градското планиране и транспорт, местния и индивидуален начин на живот и етичния консумеризъм. Приемането на стил на живот по съобразен с устойчивото развитие начин може да изисква други форми от организиране на условията на живот (напр. екоселища, еко-устойчиви общини и градове), преоценка на някои икономически сектори (зелено строителство, устойчиво селско стопанство), или практики (устойчива архитектура). Има и задачи за науката по посока разработване на нови технологии (зелени технологии, възобновяема енергия и др.) за препоръки за корекция в начина на живот на отделни групи хора, така че природните ресурси да се запазват.

Въпреки нарасналата популярност на използването на термина "устойчивост", възможността човешките общества да постигнат устойчивост на околната среда е, и продължава да бъде тема обсъждана в светлината на влошаването на околната среда, изменението на климата, свръхпотреблението и стремежа за осъществяване на неограничен икономическия растеж в една затворена система. Затова всички не трябва да престават да предприемат всякакви действия и инициативи допринасящи за устойчивото развитие.

Литература

1. UNESCO (2010) 2005-2014 United Nations Decade of Education for Sustainable Development (A/RES/57/254) [www.unesco.org/education/desd]
2. UNESCO (2009) Education for Sustainable development. Building a better, fairer world for the 21-th century. <http://www.unesco.org/education/tlsf/>
3. UNESCO (2012) Education for Sustainable development in action. <http://www.unesco.org/education/tlsf/>
4. UNESCO (2012) Shaping the education of tomorrow. 2012 Report on the UN Decade of education for sustainable development. <http://www.unesco.org/education/tlsf/>

5. Горненски, П. (2010г.) Устойчиво развитие и обществено здраве. София, ГорексПрес.
6. Чакърова, Л. (2013) Макроетика и устойчиво развитие на здравеопазването. Изд.Екс-Прес Габрово.

Литература

1. Barlett, L.D.,Steele, B.J. Critical Condition: How health care in America Became Big Business - and Bad Medicine. Broadway Books, 2005, p. 279
2. Callahan, David, Callahan Daniel. False Hopes. Overcoming the Obstacles to a Sustainable, Affordable Medicine. Rutgers Univ. Press, 1999, p.334
- 3.Callahan, D.(Editor). Promoting Healthy Behavior: How much Freedom? Whose Responsibility? Hasting Center Studies in Ethics Series.(Georgetown University Press, August 2001)
4. Chakarova, L, S. Mladenova. Bioethical Aspects of the Concept for Sustainable Development in Healthcare. EACME 25th Annual Conference "Bioethics from a Cross-Cultural Perspective" 15-17 September 2011, Book of abstracts, p. 198.
5. Daly, H.E. Operational principles for sustainable development. In: Earth Ethics, Summer 1991, p-6-8
- 6.Lamm, D.R., Blank, H.R. Condition critical: A New Moral Vision for Health Care. Publ. Fulcrum Group 2007, 188 p.
7. Landon, Megan. Environment, Health and Sustainable Development. (Understanding Public Health). Open University Press, 224 p.
8. MacNeil,J. Sustainable development: What is it?: In Kegley, Ch. W., E. R.Wittkopf The Global Agenda. Issues and Perspectives. 3-rd Ed. McGRAW-HILL, INC. 1992
- 9.Sustainable Healthcare. Working towards the paradigm shift. White paper by the Alliance for natural health international. www.ahninternational.org
10. Горненски, П. Устойчиво развитие и обществено здраве. ГорексПрес, София, с.7, 2010.
11. Нашето общо бъдеще.ДИ „Д-р П. Берон”, С.1989, с.39

Lyudmila Chakarova
Professor, PhD
Faculty of Public Health
Medical University – Sofia
8 Bialo More
1527 Sofia, Bulgaria
e-mail luchak@abv.bg



АНКЕТНОТО ПРОУЧВАНЕ ЗА ОБУЧЕНИЕТО В БАКАЛАВЪРСКИТЕ И МАГИСТЪРСКИТЕ ПРОГРАМИ НА ДЕПАРТАМЕНТ ТЕЛЕКОМУНИКАЦИИ НА НБУ

Тереза Стефанова, Георги Петров, Иван Богомилов, Антони Славински

AN INQUIRY INTO EDUCATION IN TELECOMMUNICATIONS DEPARTMENT AT NBU- BACHELOR AND MASTER DEGREES

Tereza Stefanova, Georgi Petrov, Ivan Bogomilov, Antoni Slavinski

ABSTRACT: *The rapid technological development, economics and society changes enforce the working people to be more flexible and to be able to adapt themselves to the changes, to improve their knowledge and skills. Universities are facing serious challenges when adapting the education according to the labor- market requirements and also depending on technological changes.*

The article shows the results of a survey done by the students of Telecommunication Department at New Bulgarian University. The survey is about the fulfillment in education in Bachelor and Master Degrees, as well as about the volume and the complicity of the educational content, studied as a general practicing and a special technical preparation – a theory and practicing.

According to the survey results, will be defined the requirements to the common theoretical preparation and specialized education for third and fourth year students and their profound in their higher degrees - Master and PhD.

The survey was made in the frames of the project BG051PO001-3.1.07-0062 “Improvement of interdisciplinary skills and interaction with the business of specialists in Telecommunication”. Its results are important a for both - the aims of the project, and to help the Department of Telecommunications, to take into the consideration the curriculum with the new technological changes and business requirements for the future specialists’ qualification. до организаторуме.

Key words: training in telecommunications; education in Bachelor and Master Degrees

Въведение

Темповете на технологично развитие и промените в икономиката и обществото налагат на работещите да са гъвкави, непрекъснато да се адаптират към промените в работната им среда и да подобряват уменията и знанията си. Университетите са изправени пред сериозни предизвикателства да адаптират обучението на студентите си според изискванията на пазара на труда и в зависимост от промените в технологиите.

В настоящата статия са представени част от резултатите от анкетно проучване, проведено сред студентите от департамент „Телекомуникации“ на НБУ за удовлетвореността от обучението в бакалавърските и магистърските програми, както и за възможностите, които дава обучението за успешна реализация на студентите.

За анкетното проучване

Анкетното проучване е проведено в рамките на проект BG051PO001-3.1.07-0062 „Подобряване на интердисциплинарните умения и взаимодействието с бизнеса на специалистите по телекомуникации“, но резултатите му са важни, както за целите на проекта, така и да помогне на департамент Телекомуникации на НБУ да съобрази учебните планове с технологичните промени и изискванията на бизнеса за квалификацията на бъдещите специалисти.

Анкетното проучване е проведено в НБУ. Анкетирани са общо 67 студента, от които 52 бакалаври и 15 магистри. Целевата група включва бакалаври и магистри, обучаващи се в програмите на департамент „Телекомуникации“. Анкетното проучване се стреми да получи максимално вярна информация за мнението на студентите за изучаваните дисциплини и получаваните от курсовете знания и умения.

Анкетната карта се състои от 29 въпроса. По-голямата част от въпросите са затворени, изискващи оценка от страна на студентите. Тези въпроси ще се ползват предимно за получаване на мнения, предложения и за допълнителна информация. Анкетната карта е изготвена така, че да отнема възможно най-малко време за попълване, но да дава най-ясна представа за мнението на студентите за бакалавърската и магистърската програми.

Общи резултати и анализ

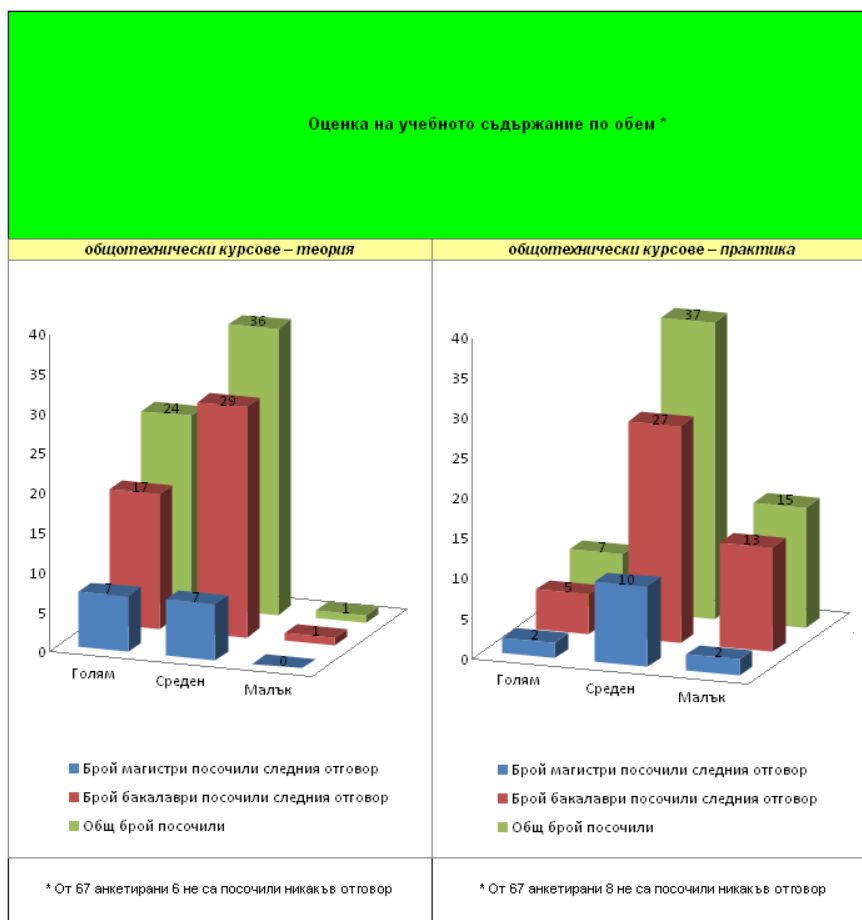
Оценка на учебното съдържание по обем

Диаграмите на фиг. 1 до фиг. 3 представят оценката на анкетираните студенти за обема на учебното съдържание. Изучаваните курсове са разделени в три групи: общотехнически курсове - теоретични и практически; специални технически курсове - теоретични и практически, и интердисциплинарни курсове. Студентите оценяваха обема на учебното съдържание в

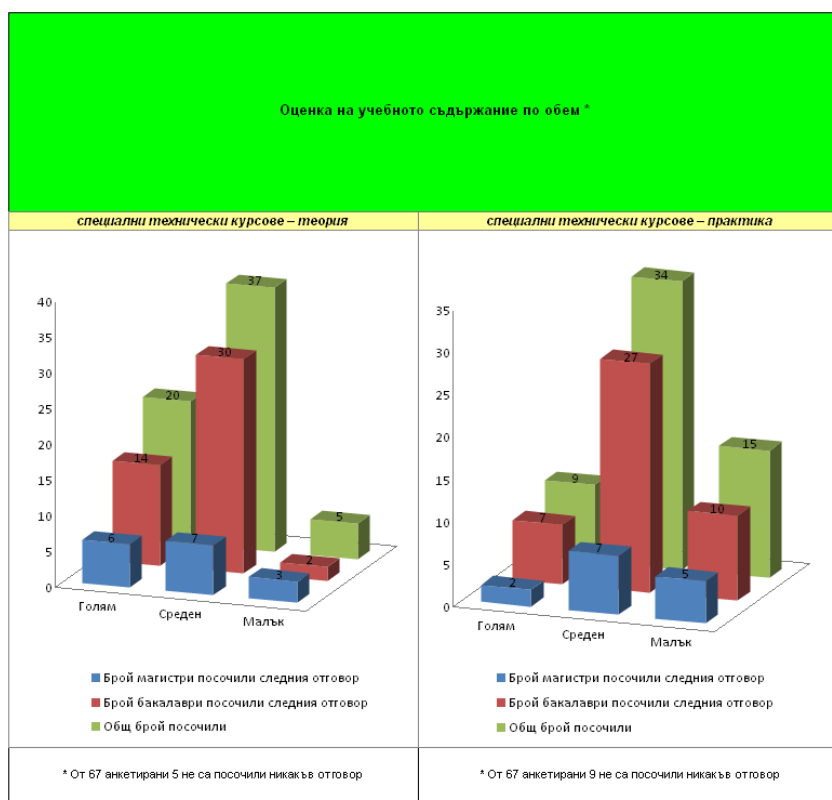
курсовете от тези три групи, като възможните отговори бяха: “голям”, “среден” и “малък” обем.

Общотехнически курсове

Като цяло, анкетираните студенти оценяват обема на теоретичните общотехнически курсове като среден – фиг. 1. Магистрите са разделени на половина в своето мнение – една част оценяват обема като голям, а друга – като среден, докато при бакалаврите преобладава мнението за среден обем (за средни по обем теоретични общотехнически курсове). Само двама от всички анкетирани студенти са посочили, че този вид курсове са малки. По-различна е оценката на практическите общотехнически курсове – фиг. 1. Отново преобладава мнението, както при магистрите, така и при бакалаврите, че тези курсове са средни по обем, но около 1/3 от бакалаврите смятат, че обемът им е малък.



Фиг. 1. Оценка на учебното съдържание по обем - общотехнически курсове



Фиг. 2. Оценка на учебното съдържание по обем - специални технически курсове

Специални технически курсове

Повече от половината от анкетираните студенти смятат, че теоретичните специални технически курсове са със среден обем (добре балансирани по обем), но за повече от 1/3 от студентите тези курсове са големи – фиг. 2.

Приблизително същото мнение имат студентите и за практическите специални технически курсове с тази разлика, че за около ¼ от студентите тези курсове са малки – фиг. 2.

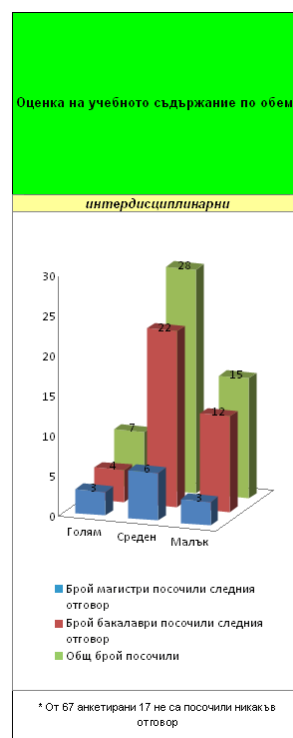
Интердисциплинарните курсове

За половината от анкетираните студенти интердисциплинарните курсове са също с достатъчен обем, но има студенти – около 1/3, които смятат, че обемът на тези курсове е малък – фиг. 3.

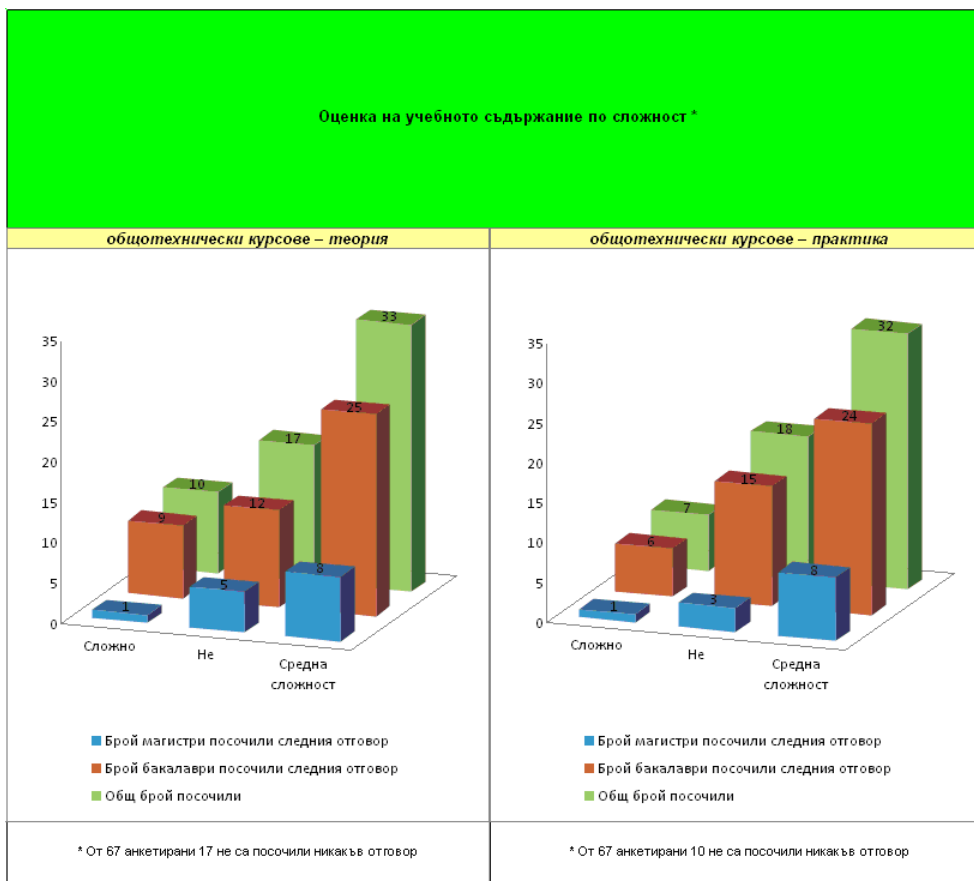
Оценка на учебното съдържание по сложност

На диаграмите на фиг. 4 до фиг. 6 е показана оценката на учебното съдържание по сложност. Студентите оценяваха същите групи курсове, като имаха възможност да определят учебното съдържание като: “сложно”, “не” сложно или “средно” сложно.

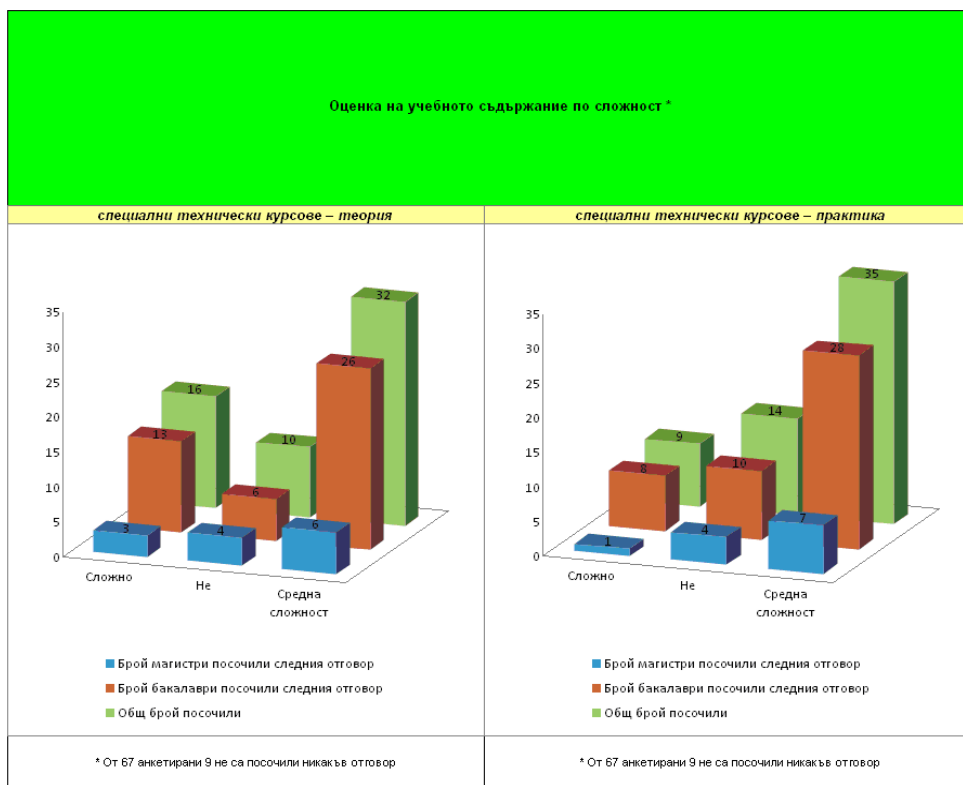
Повечето студенти определиха учебното съдържание като “средно” сложно.



Фиг. 3. Оценка на учебното съдържание по обем - интердисциплинарни курсове



Фиг. 4. Оценка на учебното съдържание по сложност - общотехнически курсове



Фиг. 5. Оценка на учебното съдържание по сложност - специални технически курсове

Общотехнически курсове

Повече от половината от студентите посочват, че теоретичните и практическите общотехнически курсове са със средна сложност, само за 1/3 от студентите те не са сложни – фиг. 4.

Специални технически курсове

Повече от половината от анкетираните студенти определят специалните технически курсове – теоретични и практически като курсове със средна сложност, но за почти 1/3 от студентите, теоретичните са по-сложни от практическите – фиг. 5.

Интердисциплинарните курсове

По отношение на интердисциплинарните курсове отново преобладава мнението, че това са курсове със средна сложност, следвано от мнението, че не са сложни – фиг. 6.

В каква степен са застъпени отделните форми на обучение по Телекомуникации

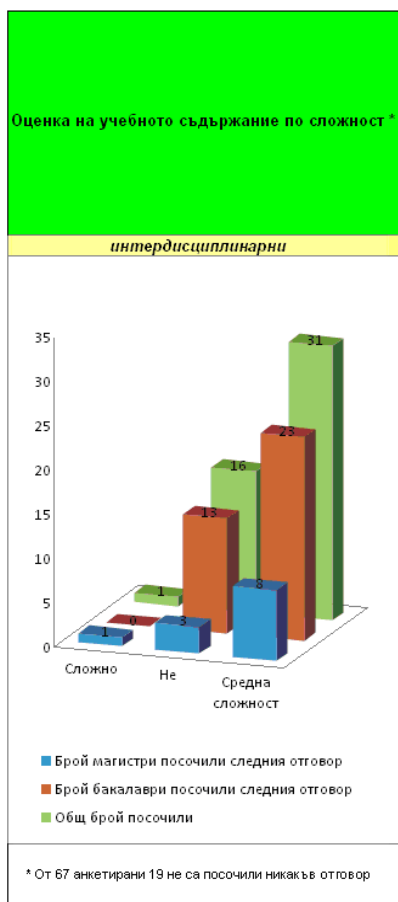
Диаграмите на фиг. 7 и фиг. 8 дават информация за това в каква степен са застъпени в обучението по телекомуникации следните форми: лекции, семинарни упражнения, лабораторни упражнения, самостоятелна работа, посещения и наблюдения на обекти. Възможните отговори бяха: “добре”, “средно” и “слабо”.

Повече от 2/3 от студентите посочват, че лекциите, семинарните упражнения и практическите занятия са добре застъпени в обучението по телекомуникации. От тях най-голям дял имат лекциите, а най-малък – практическите занятия – фиг. 7.

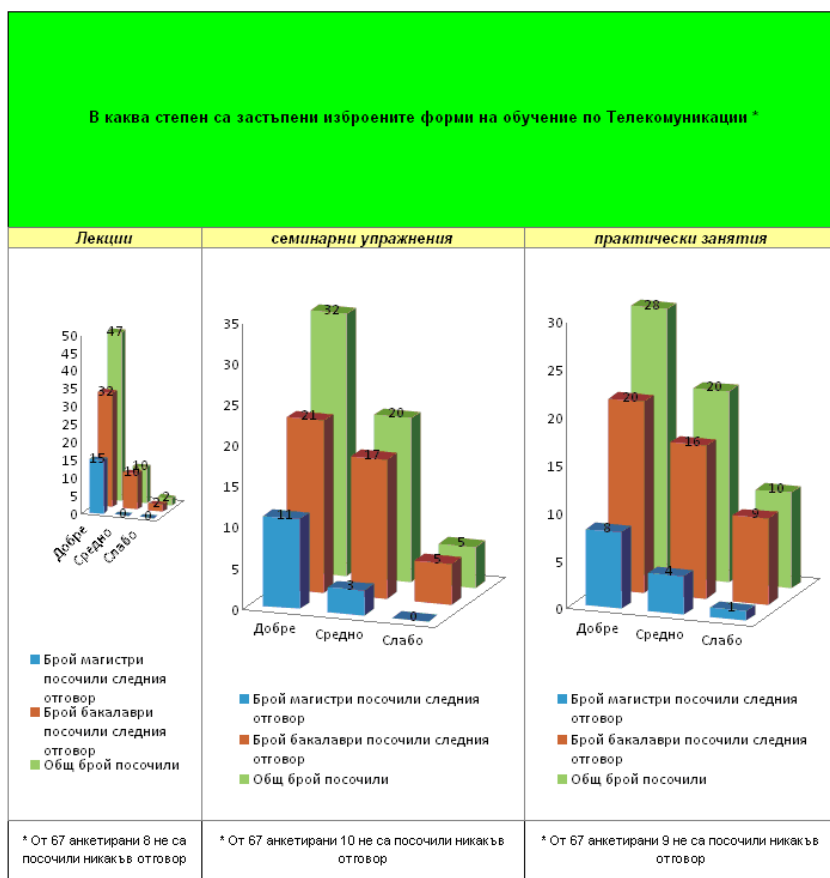
Около 2/3 от студентите отбелязват, че самостоятелната работа е добре застъпена в тяхното обучение – фиг. 8.

Бакалаврите посочват, че посещенията на телекомуникационни обекти и наблюденията са слабо застъпени, но магистрите смятат, че е добре – фиг. 8.

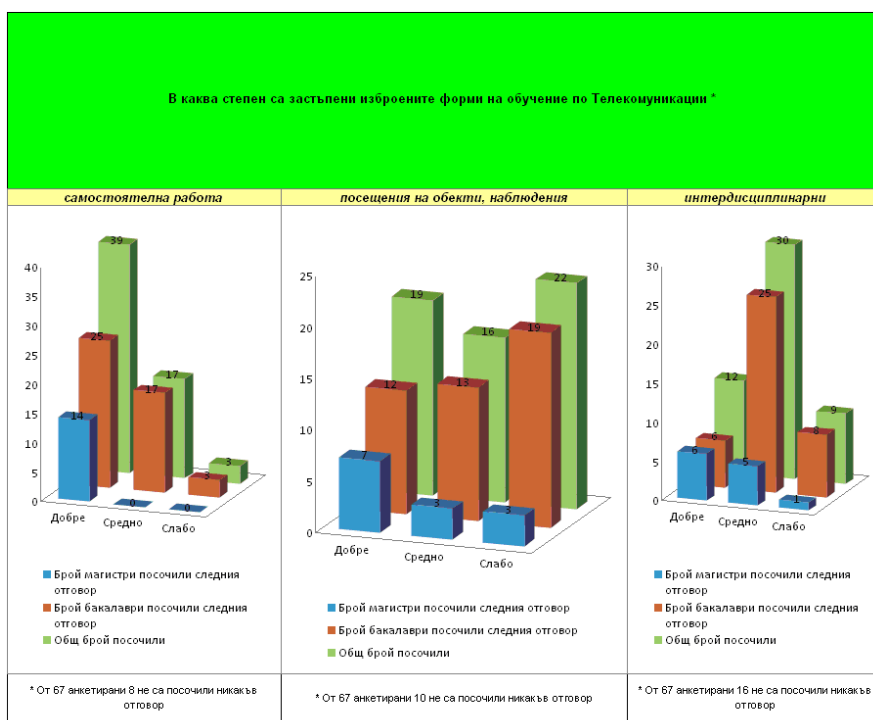
Интердисциплинарните курсове според студентите са представени в средна степен.



Фиг. 6. Оценка на учебното съдържание по сложност - интердисциплинарни курсове



Фиг. 7. В каква степен са застъпени лекциите, семинарните упражнения и практическите занятия в обучението по Телекомуникации



Фиг. 8. В каква степен са застъпени самостоятелната работа, посещенията на обекти и интердисциплинарните курсове в обучението по Телекомуникации

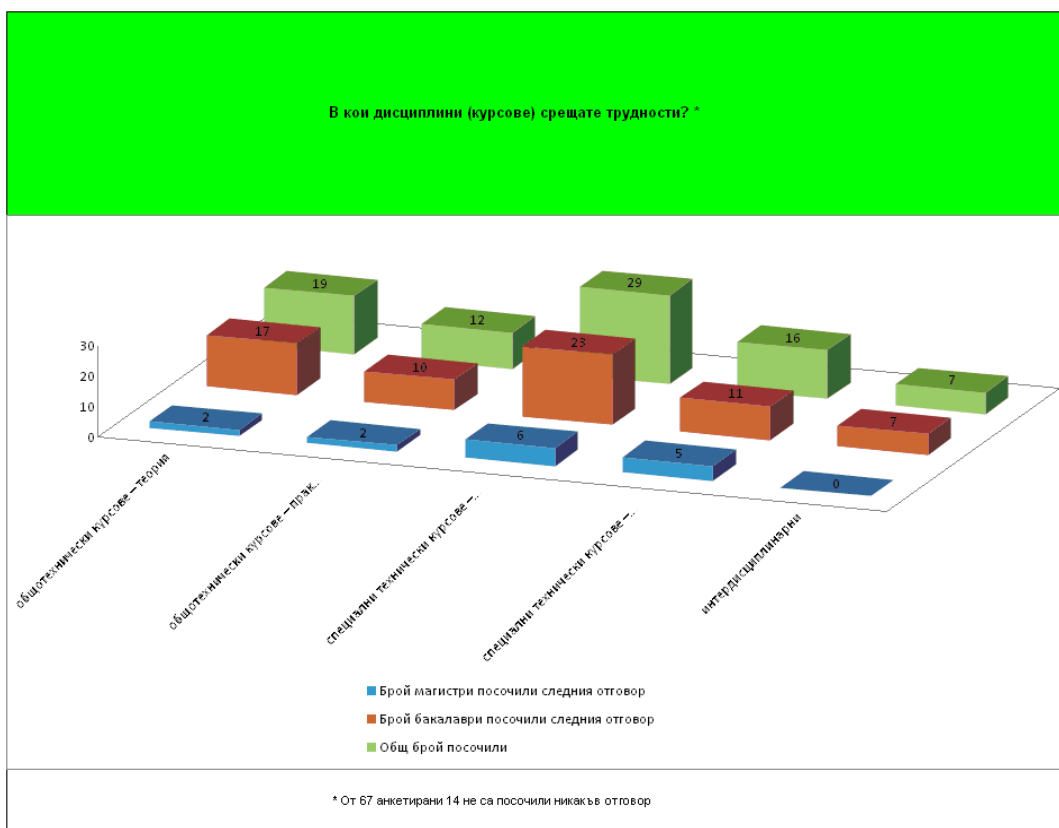
Курсове (дисциплини), в които студентите срещат трудности

Диаграмата на фиг. 9 показва кои групи курсове най-много затрудняват студентите. Отново студентите оценяваха посочените по-горе групи курсове.

Теоретичните курсове са най-трудни за студентите, като повече ги затрудняват

специалните технически курсове, а по-малко – общотехническите. От практическите курсове по-трудни за студентите са специалните технически.

Интердисциплинарните курсове не затрудняват студентите.



Фиг. 9. Курсове (дисциплини), в които студентите срещат трудности

Желани курсове извън включените в програмата

В анкетата е включен въпрос за посочване на курсове, извън включените в програмата, като евентуална смяна на нежелани курсове. Само 10 от всички анкетирани студенти са посочили, че биха желали да сменят изучавани до момента курсове с други.

Други желани курсове са:

- Компютърни мрежи
- Компютърни технологии
- Linux
- Информатика
- Мениджмънт и управление в телекомуникациите
- Финанси
- Икономически курсове

- Туризъм

Силни и слаби страни на учебната програма

В анкетата е предвиден въпрос за силните и слабите страни на изучаваната програма.

По-долу са някои от посочените от студентите силни и слаби страни на програмата:

Силни страни:

- съвременна информация;
- добра материална база;
- широк набор от курсове;
- много добри преподаватели и доста интересни курсове;
- преподаватели с голям опит в областта;
- гъвкавост, разнообразие;

- разнообразна програма;
- изучаването на мрежови технологии, както и ТК оборудване и мрежи;
- практиката;
- практическа работа;
- приложна насоченост, модерен софтуер;
- свободно избиране на предметите;
- практическата работа и разнообразните технически предмети.

Слаби страни:

- липса на практически упражнения по някои дисциплини;
- няма достатъчно практика;
- малко практически занимания;
- пълната свобода при избора на предметите;
- недостатъчен обем теория;
- няма.

Обучение съобразено с изискванията на телекомуникационния сектор

Повече от 2/3 от студентите са на мнение, че обучението по телекомуникации е съобразено с изискванията на телекомуникационния сектор. Около 1/3 от тях не могат да преценят – фиг. 10.

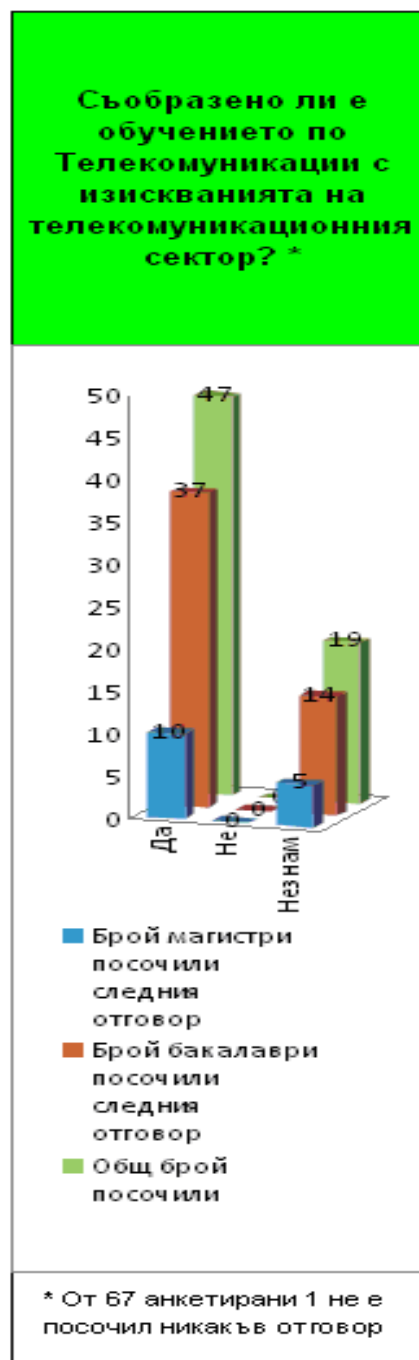
Очаквания на студентите за реализация като инженери по телекомуникации

Възможните отговори на този въпрос са 6 и студентите могат да посочват повече от един отговор.

Най-голям брой студенти смятат, че ще имат възможност за съвременен и иновативен начин на работа, също и за пълноценна реализация на техните възможности, за възможности за творческа изява и кариерно развитие. Нито един от анкетираните студенти не допуска, че няма да успее да се реализира в областта на телекомуникациите.

Допълнителна квалификация

Най-голям брой студенти посочват, че вече изучават друга специалност, следвани от студентите, които биха започнали обучение за допълнителна квалификация само, ако е необходимо – фиг. 11. Равен е броят на студентите, които с готовност биха се преквалифицирали и тези, които не желаят да се преквалифицират.



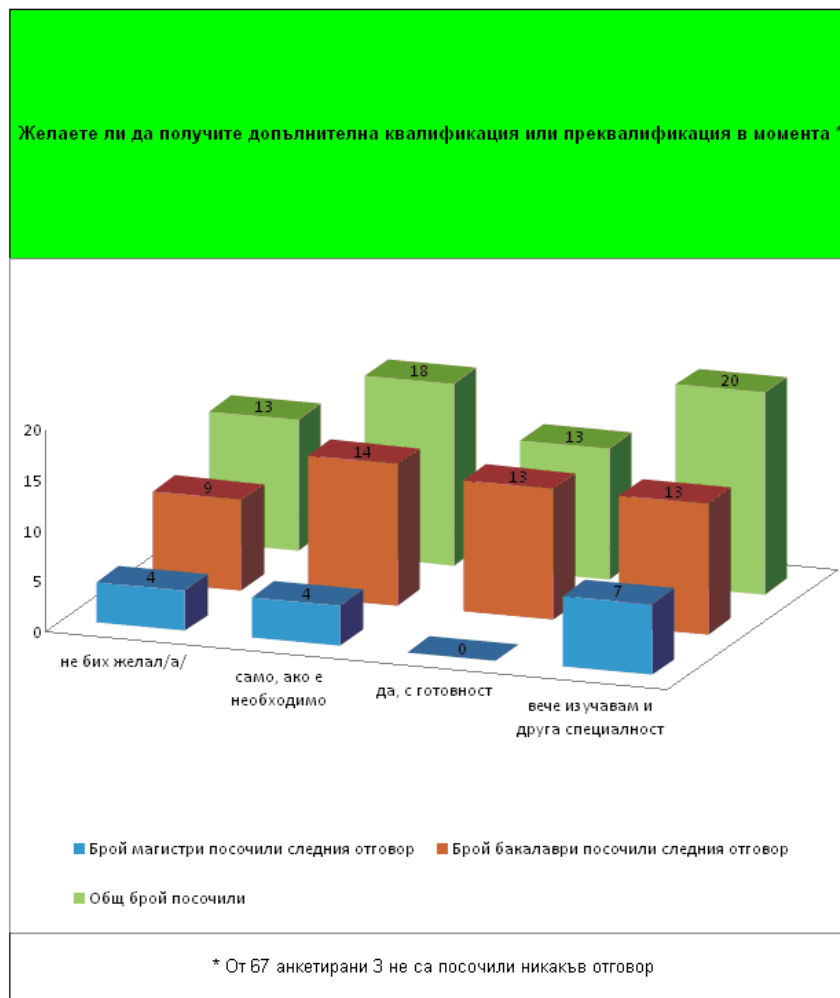
Фиг. 10. Обучение съобразено с изискванията на телекомуникационния сектор

Около 2/3 от студентите са посочили каква друга квалификация желаят да получат. Най-желаните допълнителни квалификации са:

- мрежи и сигурност;
- System administrator;
- Microsoft, Juniper сертификати;
- аудио и видео техника;
- зависи от сферта на работа;
- практическа;
- информационни технологии;

- практика като мениджър; контрол на работна среда;
- IT технологии и системи;
- програмиране, вградени системи;

- Embedded Systems; ASIC programming;
- информационни технологии;
- мрежи; Cisco; мениджмънт.



Фиг. 11. Допълнителна квалификация

Предпочитани области за допълнителна практическа подготовка

В анкетата е предвиден въпрос за възможност, студентите да посочат области, в които биха искали да получат допълнителна практическа подготовка през следващата 1 година.

Изброени са следните области, подредени по броя на посочилите ги студенти:

1. Windows Server Administration
2. Linux System Administration
3. Mobile Networks Planning
4. Cloud Computing
5. IPv6, 6 to 4 transition, fixed network planning
6. VoIP & IPTV
7. Smartphone Programming

8. Communication and Information Security
9. Software Defined Networks и Database design and management
10. Multimedia: HDTV, Digital Studio Technologies, Digital Audio
11. WEB programming & social networking tools & deployment
12. Video Security and Surveillance
13. System Modelling and Simulation
14. DVB and radio broadcasting и Embedded systems, Sensor Networks, Signal Processing and Imaging Technologies
15. Spectrum Management
16. Други

Изводи

С направеното анкетно проучване се установи мнението и оценката на студентите за обучението в програмите на Департамент "Телекомуникации" на НБУ.

В анкетата се разглеждат някои важни проблеми на инженерното обучение като: обем и сложност на учебното съдържание, изучавано като основа за общотeorетична, специалнотeorетична и практическа подготовка; необходимост от допълнителни знания в хуманитарни и др. области.

От представените данни може да се обобщава, че по-голяма част от анкетираните студенти оценяват като добре балансирано по обем и сложност учебното съдържание в общотехническите и специалните технически курсове.

Според студентите, в обучението по телекомуникации най-добре са застъпени лекциите, след тях се нареждат самостоятелната работа семинарните упражнения, практическите занятия.

От резултатите се вижда, че теоретичните курсове са по-трудни за студентите, отколкото практическите. Най-трудни за студентите са специално-теоретичните, по-малко общотeorетичните. Въпреки, че студентите определят практическите курсове по тези дисциплини като по-лесни, повече затруднения срещат при практическото обучение по специалните технически курсове.

Обучението по телекомуникации в НБУ е ориентирано към изискванията на реалните бизнес условия в този сектор на съвременната икономика. Това се потвърждава от повече от 2/3 от анкетираните.

Очакванията на завършващите студенти за реализацията им като инженери са, че ще имат възможност за съвременен и прогресивен начин на работа, ще имат възможност за творчество и изява, а оттам и стимул за кариерно развитие. Няма студенти, които да смятат, че няма да успеят да се реализират в областта на телекомуникациите.

Студентите, завършващи програмите на Департамент "Телекомуникации" на НБУ имат положителна оценка относно полезността и стойността на получената професионална подготовка и желаят да се реализират като инженери. Значителна част от всички анкетираните студенти смятат, че е необходимо да

получат допълнителна квалификация в близките 2 до 5 години в областта, в която работят, като посочват каква друга квалификация желаят да получат. Студентите посочват и предпочитани области за допълнителна практическа подготовка.

Въз основа на проведеното проучване, ще бъдат определени изискванията към общата теоретична подготовка и специализираното обучение на бакалаврите през третата и четвъртата година, и тяхното задълбочаване в следващите образователни степени – магистърска и докторска.

Литература

1. Стефанова, Т. 2012. Обучението в общообразователните курсове в инженерните специалности. Сп. "Управление и образование", Том VIII, кн. 2, стр. 109-118.
2. Стефанова, Т. 2007. Анкетно проучване на готовността за професионална реализация на студентите от Департамент Телекомуникации на НБУ: Сборник доклади от национална научно-техническа конференция "Телеком 2007", Варна.
3. www.nbu.bg

Благодарности

Авторите изказват благодарности за предоставената подкрепа по линия на Европейския социален фонд, Оперативна програма "Развитие на човешките ресурси", по Договор BG051PO001-3.1.07-0062 "Подобряване на интердисциплинарните умения и взаимодействието с бизнеса на специалистите по телекомуникации".

гл. ас. д-р Тереза Стефанова

e-mail: tstefanova@nbu.bg

гл. ас. д-р Георги Петров

e-mail: gpetrov@nbu.bg

доц. д-р Иван Богомилов

e-mail: ibogomilov@nbu.bg

проф. Антони Славински

e-mail: aslavinski@nbu.bg

Нов български университет
Департамент „Телекомуникации“
гр. София, бул. „Монтевидео“ 21, корпус 2,
офис 609



МОТИВАЦИЯ НА СПОРТИСТИТЕ - ФЕХТУВАЧИ

Филип Шабански

MOTIVATION OF SPORTSMEN FENCERS

Filip Shabanski

ABSTRACT: *Motivation is the most important factor and the foundation of all athletic accomplishment. Without motivation all the other physical and mental efforts, intensity, focus and emotions are meaningless. The aim of this paper is to research the characteristics of motivation of young fencers ages 17-23. The main thesis is that the levels and sources of motivation are different for every athlete and that maximizing motivation leads to better performance. The research method is the comparison of motivation between successful and less successful fencers. The static population consists of members of the Fencing club in Sofia University.*

Key words: motivation, fencing, athletes, satisfaction, psychological climate

Въведение

Проблемът за мотивацията и за мотивите на поведение е един от основните проблеми в психологията. Мотивът е съзнателно отражение на бъдещето на основата на използването на опита от миналото. Мотивацията е процесът на формирането на мотива, който започва с възникването на потребността и завършва с реализирането на намерението за постигането на целта. Мотивацията при физкултурната и спортната дейност се определя както от вътрешни, така и от външни фактори, които се променят в хода на спортната кариера.

Цел и методи на изследването

Изследването се проведе през периода 2011-13 г. и включи три етапа. Целта беше да се установи мотивацията на младите фехтувачи. През първия етап се проведе анализ на научната и научно-методическата литература по изследвания проблем и бяха определени предметът и обектът на изследване. Вторият етап изискваше да се определи представителната извадка за анализ – група от студенти – членове на клуба по фехтовка към СУ „Кимент.Охридски“ на възраст между 18 и 23 г. На третия етап се извърши обработка на получените данни и формулиране на изводите. В изследването се използваха няколко метода: теоретичен анализ на литературните източници, емпирични методи, методите на тестване и наблюдение, количествен и качествен анализ на резултатите от изследването, ста-

тистически методи и методи за представяне на данните.

Особено успешен се оказа методът на констатиращия експеримент. Той се проведе в естествени условия. Субектите, участващи в експеримента, не разбраха, че са наблюдавани. Експериментът в естествени условия (провеждане на рутинни седмични тренировки), се съчетаваше с наблюдение върху резултатите от учебно-тренировъчния процес. При определянето на мотивацията и успешността на спортната дейност бяха използвани следните методики:

- Методика на изучаването на мотивацията на физкултурната и спортна дейност;
- Методика за установяване на степента на развитие на двигателните качества въз основа на следните физически упражнения:
 - Скорост на простата двигателна реакция;
 - Оценка на бързината на движенията: 20 уцелвания с възможно най-висока скорост с тенисни топки на кръг с диаметър 30 см от разстояние от 2 м;
 - Пляскане 20 пъти с изпънати ръце над главата и по бедрата;
 - Изпълнение на 20 клякания;
 - Оценка на координацията: бегом отиване и връщане 3 x 10 м;
 - Оценка на устойчивостта на вестибуларния апарат;

- Оценка на издръжливостта: 6-минутен крос до дадена точка;
- Оценка на силовите качества: дълъг скок от място;
- Методика за определение на удовлетвореността от спортната дейност;
- Методика на определяне на удовлетвореността от психологичния климат в отбора.

В резултат на математическата и статистическа обработка на данните бяха изчислени средно аритметичните и средно квадратичните (стандартните) отклонения. За действителни бяха приети резултатите с 95 % достоверност. При определянето на степента на достоверност беше използван t-критерият на Стюдънт. Статистическият анализ беше извършен с използването на специализираната статистическа програма MS Office Excel.

Получени резултати

Съвкупността от изследвани спортисти беше разделена на две групи в зависимост от успешността на изпълнение на двигателни упражнения по време на тренировките.

Таблица 1. Развитие на двигателните качества

Показатели	Първа група(n=9) X ср.±	Втора група(n=9) X ср.±	t	p
Бързина				
-хвърляния - сек	19,36±1,03	22,78±0,74	5.27	0.001
-пляскания- сек	12,31±0,43	14,20±0,69	3.07	0.01
-клякания- сек	15,88±1,29	19,69±1,36	4.34	0.001
Скорост на простата двигателна реакция (см)	5,30±0,97	6,30±1,18	1.96	-
Координация – бегом 3 x 10 (сек.)	10,03±0,57	12,09±0,86	5.99	0.001
Координационна устойчивост (см)	4,49±1,08	6,88±1,56	6.94	0.001
Издръжливост – 6-мин. бягане (м)	1827±130	1544±123	4.74	0.001
Силови способности – скок от място (см)	235,56±6,98	218,22±9,36	4.43	0.01

Като критерий за успешност беше избрана степента на развитие на физическите качества - сила, бързина, издръжливост, координация. След това се направи подреждане на състезателите, като първите 9 най-успешни формираха първата група, а останалите 9 бяха

обособени във втора група. Резултатите от това изследване са представени в таблица 1.

Както става ясно от таблицата, по всички показатели с изключение на показателя „скорост на простата двигателна реакция“ се наблюдават достоверни разлики между двете групи участници в експеримента от гледна точка на критерия „степен на развитие на двигателните качества“. Може да бъде направен изводът, че разделянето на фехтувачите на групи не е било извършено случайно.

Таблица 2. Мотиви за занимания със спортна дейност

Показатели	Първа група(n=9) X ср.±	Втора група(n=9) X ср.±	t	p
Емоционално удоволствие	9,44±5,29	13,11±4,91	1.53	-
Обществено само утвърждаване	7,11±6,29	7,33±3,97	0.09	-
Физическо само утвърждаване	10,22±6,36	9,89±8,48	0.09	-
Социално-емоционални	7,44±3,43	15,11±6,11	3.28	0.01
Социално морални	10,78±4,82	4,56±3,61	3.10	0.01
Постигане на успехи	10,78±5,33	10,33±7,11	0.15	-
Спортно-опознавателни	7,67±6,96	2,44±2,35	2.14	0.05
Рационално - волеви	5,11±6,62	5,78±2,33	0.29	-
Подготовка за професия	5,00±4,66	7,33±7,45	0.80	-
Граждански-патриотични	9,33±6,46	6,56±6,67	0.89	-

Според методиката на Боашие (Boiche, Sarrazin, Grouzet, 2008) и на Пелтен (Brière, Vallerand, Blais, 1995) беше проведено проучване на мотивацията на успешните и по-малко успешните фехтувачи (таблица 2). От резултатите се вижда, че е налице значителна разлика в степента на мотивация между двете групи състезатели по показателите социално-емоционални ($t = 3.28$; $p < 0,01$), социално-морални ($t = 3.10$; $p < 0,01$) и спортно-опознавателни мотиви ($t = 2.14$; $p = 0,05$).

В таблица 3 е направено ранжиране на мотивите за занимание със спортна дейност. Както става ясно от данните, при по-малко успешните спортисти преобладава стремежът към спортните събития с тяхната висока емоционалност, неформално общуване, социален и емоционален риск. Тази група от състезатели се придържат към мнението, че обичат да се занимават със спорт, тъй като харесва атмос-

ферата на състезанията. Посоченият мотив, както и мотивът за емоционално удоволствие заемат първите две места при подреждането на мотивите в групата на по-малко успешните състезатели.

Таблица 3. Ранжиране на мотивите за спортуване

Показатели	Първа група – номер подред	Втора група – номер подред
Емоционално удоволствие	4	2
Обществено само утвърждаване	8	5
Физическо само утвърждаване	3	4
Социално-емоционални	7	1
Социално морални	1	9
Постигане на успехи	2	3
Спортно-опознавателни	6	10
Рационално - волеви	9	8
Подготовка за професия	10	6
Граждански-патриотични	5	7

За разлика от тях, успешите фехтувачи изхождат преди всичко от обществения интерес, тоест стремят се да се подготвят така, че да са от полза на отбора. Занимават се със спорт, защото искат да допринесат за общото благо и не желаят да разочароват треньора и съотборниците. При ранжирането на мотивите социално-моралните фактори и стремежът към постигане на успехи заемат първите две места.

Таблица 4. Степен на удовлетвореност от спортната дейност

Показатели	Удовлетворени (n=8) X ср.±	По-малко удовлетворени (n=10)	t	p
Удовлетвореност - бална оценка	3,88±1,96	8,10±0,88	5.65	0.001

Известно е, че удовлетвореността от осъществяването на дадена дейност оказва силно въздействие върху мотивите на поведение. Удовлетвореността е устойчиво и цялостно отношение на човека към дадената дейност. Въз основа на методиката на Бойко (Бойко, 1996) и използваната от него бална скала бе-

ше проведено изследване дали удовлетвореността от спортната дейност влияе върху йерархията на мотивите. Същата съвкупност от изследвани лица беше разделена на две групи в зависимост от степента на удовлетвореност от заниманията с фехтовка. Както става ясно от данните в табл. 4 подобно разделение има своето основание ($t = 5.65$; $p = 0,001$).

Таблица 5. Мотиви за занимания със спортна дейност според удовлетвореността от спортната дейност

Показатели	Удовлетворени (n=8) X ср.±	Неудовлетворени(n=10) X ср.±	t	p
Емоционално удоволствие	8,69±4,77	13,29±4,85	1.95	
Обществено само утвърждаване	6,33±5,51	8,00±4,94	0.62	
Физическо само утвърждаване	8,23±5,14	11,60±8,47	1.08	
Социално-емоционални	8,58±3,04	14,11±6,89	2.53	0.05
Социално морални	9,35±5,46	6,33±4,93	1.25	
Постигане на успехи	10,63±4,87	10,50±7,20	0.05	
Спортно-опознавателни	7,88±7,43	2,80±2,44	1.86	
Рационално - волеви	5,25±6,76	5,60±2,91	0.14	
Подготовка за професия	6,13±5,22	6,20±7,08	0.02	
Граждански-патриотични	7,88±7,57	8,00±6,00	0.25	

Данните за мотивите за занимание със спорт в зависимост от степента на удовлетвореност от спортната дейност са представени в табл. 5. Най-големи различия между удовлетворените и по-малко удовлетворените фехтувачи се наблюдават при социално-емоционалните мотиви ($t = 2.53$; $p = 0,05$). Този мотив заема водещо място в групата на по-малко удовлетворените спортисти и много по-задно (пето) място при успешите спортисти. За неудовлетворените спортисти голямо значение има и емоционалното удоволствие от заниманията с фехтовка. За успешите спортисти водещ е мотивът за постигането на успех.

Друг важен критерий за постигане на добри спортни резултати е степента от удовлетвореност от психологическия климат в отбора. В зависимост от този критерий състезателите са разделени на две групи (Табл.6). Както става

ясно от данните, подобно разделение има своето основание ($t = 5.41$; $p = 0,001$).

Таблица 6. Степен на удовлетвореност от психологическия климат в отбора

Показатели	Удовлетворени (n=8) X ср.±	По-малко удовлетворени (n=10)	t	p
Удовлетвореност - бална оценка	69,43±3,33	53,11±7,98	5.41	0.001

Показателите на мотивацията в зависимост от психологическия климат в отбора са показани в табл. 7. Според данните не съществуват особено добре изразени разлики в мотивите на двете групи състезатели с изключение на мотива емоционално удоволствие ($t = 2.65$; $p = 0,05$).

Таблица 7. Мотиви за занимания със спортна дейност според удовлетвореността от психологическия климат в отбора

Показатели	Удовлетворени (n=8) X ср.±	Неудовлетворени (n=10) X ср.±	t	p
Емоционално удоволствие	9,45±4,99	12,99±5,24	2.65	0.05
Обществено само утвърждаване	6,59±4,88	7,44±5,17	0.36	
Физическо само утвърждаване	7,91±4,65	13,21±7,01	1.34	
Социално-емоционални	8,99±4,66	12,99±6,89	1.45	
Социално морални	8,66±4,99	6,54±4,91	0.80	
Постигане на успехи	11,61±4,87	9,61±6,88	0.68	
Спортно-опознавателни	6,99±7,42	3,19±2,40	1.50	
Рационално - волеви	5,01±6,31	5,68±2,89	0.39	
Подготовка за професия	5,69±4,98	6,5±7,514	0.26	
Граждански-патриотични	7,20±7,01	8,66±5,91	0.46	

Емоционалното удоволствие е най-важният мотив в групата на неудовлетворените от психологическия климат в отбора. Тези спортисти се стремят към установяването на по-емоционални отношения със съотборниците. Интересно е, че този мотив е важен и заема второ място и в групата на удовлетворените от психологическия климат в отбора.

Заклучение.

Заниманията със спорт и в частност с фехтовка представляват важна част от съвременната култура и социален живот на обществото. Благодарение на постоянния стремеж на човека към задоволяване на неговите потребности от движение и усъвършенстване на физическите умения се осъществява непрекъснатото разнообразяване на традиционните и възникване на някои нови видове спортове. Ефективността на спортната дейност зависи от цял комплекс от външни и вътрешни за спортиста фактори, включително и от личната мотивация.

Структурата на мотивационната сфера на спортистите, занимаващи се с фехтовка, е твърде променлива и силно зависи от успешната дейност на спортиста, от степента на удовлетвореност от учебно-тренировъчния процес и от психологическия климат в отбора. При по-неуспешните млади фехтувачи преобладава стремежът към участие в спортни събития поради високата емоционалност, неформалното общуване и наличието на емоционален и социален риск. При успешните фехтувачи от друга страна се наблюдава силен стремеж към подготовка за благополучието на обществения интерес (отборната победа), тоест социално-моралният мотив доминира наравно с мотива за постигането на успех.

Литература

1. Бойко, В. 1996. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва, <http://www.psylliterature.narod.ru/Library/PDF/389.pdf>
2. Boiche, J., P. Sarrazin, F. Grouzet. 2008. Echelee de motivation dans les sports. 2008. Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688–701.
3. Brière, N., R. Vallerand, M. Blais. 1995. Development and validation of a measure of intrinsic, extrinsic and a motivation in the sport context: The Echelle de motivation dans les sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465–489.

Филип Шабански
Софийски университет „Климент Охридски“
Департамент по спорт
Адрес: София 1504, бул. Цар Освободител 15
Ректората, стаи 120 и 209А
e-mail: fshabanski@yahoo.com



РОЛЯТА НА СПОРТА ЗА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ДЕЦАТА

Филип Шабански

THE ROLE OF SPORT IN CHILDREN' SOCIALIZATION

Filip Shabanski

ABSTRACT: *Studies show that sports activities are positively associated with good behavior increased academic performance and social adjustment. Research using interviews organized in a couple of Sofia primary schools show that parents think that extracurricular sport activities are an important tool for socializing their children to many values and skills that go beyond the benefits of simply participating in athletic activities.*

Key words: family, morality, motivation, socialization, sports activities, sports values, institutions for socialization

Постановка на проблема

Дълбоките социални изменения през последния четвърт век, свързани с прехода от централно-планова към пазарна икономика, засегнаха не само политическите и икономическите отношения, но оказаха силно влияние върху всички сфери на живота на българското общество. Скъсвайки решително с много от предишните социални завоевания, това общество не успя да изгради нови институции, които да изпълняват някои основни функции, свързани с ефективната и всеоткронна социализация на младото поколение.

Социализацията е процесът, чрез който човешкият индивид още от детството си придобива навици и убеждения и натрупва знания за обществото чрез обучение и трениране, които му помагат да се изгради като възрастен човек. Или още по-кратко казано, социализацията е подготовката на „новациите“ да станат членове на съществуваща група и да мислят, чувстват и действат според правилата на тази група (Percell, 1990). Процесът на социализация се извършва през целия живот на човека, но определящо влияние върху оформянето на характера и личността е детско-юношеската възраст.

Субекти на социализацията са институтите и лицата, които условно може да бъдат разделени на първични и вторични. Към първичните институции се отнасят тези, които стоят най-близо до дадения индивид и оказват решаващо влияние върху неговото оформяне. Става въпрос за семейството, училището,

приятелите, другите лица от близкото обкръжение.

Институциите за вторична социализация са например администрациите на учебните заведения, църквата, правителството, средствата за масова информация.

Докато към първична социализация се отнасят главно междуличностните отношения, то към вторичната се отнасят по-широките обществени отношения. При това едно и също лице може да бъде представител на институция както за първична, така и за вторична социализация. При създаването на много тесни отношения в спорта например треньорът се превръща в представител на първична социализация, макар че по презумпция той е типичен представител на институция за вторична социализация. И обратно, като стимулират децата си да се занимават активно със спорт, родителите изпълняват двойна функция – те влияят както върху формирането на личностните, така и на обществените отношения на детето с обкръжаващия свят.

Сериозните обществени проблеми, свързани със смяната на политическата и стопанска система, оказаха влияние върху основните институции за социализацията – семейството, училището, средствата за масова информация. Осъе по-засегнати се оказаха второстепенните (по название, но не и по значимост) институции, като извънучилищните форми на само организация на децата и организираниите форми на занимания в областта на научното знание, културата и спорта. Повечето от тях

или престанаха да съществуват, или станаха много по-слаби и ниско ефективни.

Особено негативно беше засегнат детският и юношеският спорт, за който съществуваше добре развита инфраструктура, позволяваща както да се създава широк резерв от таланти за елитния спорт, така и да се осъществява масова социализация на младото поколение.

Актуалната задача понастоящем е да се стабилизира социално-икономическата обстановка, при което да се изградят нови предпоставки за ефективна социализация на българските деца. За решаването на тази задача важно място заема детският и юношеският спорт. Според научните определения спортът може условно да бъде разделен на два основни вида: активен и пасивен. Последният е свързан с гледане на спортни предавания по телевизията или посещение на спортни състезания. Активният спорт от своя страна се разделя на формален (участие в колективен или индивидуален клубен или училищен спорт) и неформален (игра на двора у дома, в училището, на кварталната площадка).

Организиранят на масова основа и общодостъпен детски спорт способства за изграждането на високи обществени и граждански ценности и формирането на най-добри личностни спортните занимания. За да се постигне тази цел, е необходимо да се знаят мотивите, поради които човек спортува.

Налице са няколко фактора, които потвърждават необходимостта от спортни занимания. На първо място научните изследвания показват, че 60 % от възрастните хора у нас са със свръх тегло, като половината от тях вече са със затлъстяване. За опасно дебели се считат 5 % от децата между 13 и 17-годишна възраст, а 22 % от първолаците са с наднормено тегло и голяма част от тях са с повишено кръвно (Найденев, 2007).

На второ място под въздействието обществената трансформация се появяват значителни по обем групи и слоеве, които нямат никакви традиции в областта на двигателната култура. Необходимо е децата в тези групи да бъдат привлечени към занимания със спорт чрез използването на различни методи и средства.

На трето място структурата и финансирането на спорта се определя от съществуващото противоречие между някои негови подсистеми и преди всичко между масовия и елитен спорт. Това противоречие винаги е съществувало, но в последните години намира все по-

осезаем разрив. Конюнктурната ценност на спорта като политически и национален престиж винаги ще съществува, но за да бъде този престиж устойчив, е необходимо да се усъвършенства цялата система на физическата култура.

Не може да не се отбележат и общо цивилизационните причини за интереса към спорта. Физическите упражнения исторически са били предпоставка за запазването на рода, защитата на родината и способността на нацията да се възпроизвежда като работна сила, за да просъществува.

Цел и задачи на изследването

Целта на настоящето изследване е открояването на спецификата на детския спорт като една от институциите за социализация на подрастващите. В тази връзка авторът си постави няколко задачи, между които:

- Разкриване на същността и механизмите за социализация с методите на интердисциплинарния анализ;
- Дефиниране на понятията, използвани при изследването на детския спорт като институция за социализация;
- Открояване на тенденциите и рисковете за подрастващите и възможностите за противодействие чрез включването на децата в спортните дейности;
- Разработване на някои примерни форми и методи за ефективна социализация на подрастващите.

Основната хипотеза на автора е, че в съвременните условия детският спорт е не само средство за физическото развитие на младото поколение, но и важен инструмент за формирането на социално-интеграционни ценности, възпитаващи гражданственост, патриотизъм, активна жизнена позиция.

Във връзка с доказването на хипотезата и реализирането на целта на доклада бяха използвани два основни метода: проучване на съществуващата литература (вторични източници на информация) и провеждането на качествено проучване на мнението на 98 родители на деца във възрастта 6-15 години, посещаващи три столични училища. Беше подбрана случайна извадка от около 150 души и в продължение на три месеца през периода януари – април 2013 г. авторът заедно с други двама помощника зададоха еднотипни въпроси от предварително подготвен въпросник.

Родителите на децата от първи до четвърти клас включително бяха интервюирани, обикновено в двора на училищата и по времето, когато те очакваха да приберат децата си от училище. Срещите с родителите на по-големите деца се осъществиха отново в училищата по време на извънкласните занимания на техните деца. На апела за интервю се озоваха около 65 % от предварително определената извадка. Останалите 35 % отказаха разговор по различни причини и главно поради незаинтересованост и липса на време. При обобщаване на данните, получени чрез двата изследователски метода, бяха използвани и методите на системния и структурен анализ, документалното изследване, математико-статистически методи за обработка на социологическата информация.

Получени резултати

Изследването показва, че огромната част (89 %) от родителите са обезпокоени от недостатъчната физическа активност на децата им. Оценявайки учебната натовареност, те потвърдиха, че на спорта в училище не се обръща почти никакво внимание. Интересно беше да се констатира, че загрижеността за тази слабост на училищното образование се засилва с годините: докато за родителите на децата от първи и втори клас например малката физическа натовареност не е сериозен проблем, от 8-9 годишна възраст все повече родители започват да се безпокоят за недостатъчната спортна активност на децата им. Друг интересен факт, че това е проблем за 89 % от родителите на момчетата и за около 95 % от родителите на момичетата. Потвърждава се мнението, че още от ранна детска възраст има разлика в заинтересоваността на двата пола да спортуват.

Специален въпрос беше насочен към родителите, чиито деца се занимават с физически упражнения по-малко от 1 час дневно. Както при на други научни изследвания, насочени към възрастните индивиди, като основна причина за слабата физическа активност беше посочена училищната натовареност (57 % от отговорилите). На второ място беше посочен слабият интерес на самите деца и особено на тези в по-горните класове.

При родителите на момчетата сериозна пречка пред спортуването се оказва липсата на клубове в близост до дома (36 %). Недостатъчно развитата спортна инфраструктура влияе силно върху заниманията със спорт не

само сред най-малките деца, които задължително се придружават от родител, но и сред по-големите, чиито родители също не са склонни да им позволяват да пътуват на далечни разстояния с градския транспорт.

Високите такси и средствата, необходими за закупуването на спортни екипи, също са сред водещите причини за въздържането от спортна дейност (41 %).

Следващата възпираща бариера пред по-активната физическа дейност е свързана с мисленето на самите родители. Около 19 % от тях (процентът при момичетата е близо два пъти по-голям) считат, че други извънкласни занимания трябва да имат приоритет. Става въпрос за занимания с музика, актьорско майсторство, рисуване, литературно четене и т.н. Според част от интервюираните си струва децата им да започнат да се занимават със спорт в по-голяма възраст – например след трети клас (17 %).

На въпросите, свързани с причините за насърчаване на децата да спортуват, родителите дават някои сходни отговори, както и при възрастните. На първо място стои стремежът за укрепване на здравето, поддържане на физическата форма и формирането на правилна стойка (81 %). За разлика от възрастните индивиди обаче за родителите детският спорт се свързва с възпитателни цели – трениране на волята и организираността, пълноценно използване на свободното време, изработването на навици за само защита и оцеляване в среда на връстниците.

Независимо от широката гама от практикувани детски спортове, за масови може да се сметат само четири – плуването, бойните изкуства, футболът и гимнастиката. Налице е известно полово диференциране на предпочитанията: докато момчетата се занимават най-често с футбол и бойни изкуства, момичетата практикуват главно плуване и гимнастика.

Делът на спортуващите деца нараства успоредно с нарастването на тяхната възраст. При по-големите заниманията със спорт се разнообразяват и обхващат също фигурно пързаляне, тенис, баскетбол, ски.

Специална секция във въпросника беше посветена на удовлетвореността на родителите от съществуващите възможности за спортуване на техните деца. Изследването показва, че тази удовлетвореност е много по-ниска в сравнение със спорта за възрастни. Едва 21 % от интервюираните оцениха положително на-

личната спортна инфраструктура за деца. Този въпрос можеше да се задълбочи, за да се разбере дали представителите на различните социални прослойки дават различни оценки на качеството на инфраструктурата. Директният начин на интервюиране лице в лице в много случаи в присъствието на самите деца застави автора съзнателно да не включи този въпрос в интервютата, независимо от неговата важност.

Преобладаващата част от спортуващите деца се занимават със спортни дейности в близост до дома (63 %). Този дял е твърде различен при спорта за възрастни, където близостта на дома до спортния обект няма толкова голямо значение. При детския спорт се констатира голям дефицит в кварталното предлагане на спортни услуги особено в областта на плуването (47 %), тениса (17 %) и хокея и фигурното пързаляне (15 %).

Основната маса от родители считат, че столичната община трябва да положи необходимите усилия за увеличаването на броя на децата, занимаващи се със спорт. Едва 13 % от интервюираните смятат, че заниманията със спорт са лична работа на всеки индивид и поради това не трябва да се разходват публични средства. Основните препоръки са насочени към субсидирането на таксите (74 %) и строителството на нови или обновяването на съществуващите спортни съоръжения (66 %). Докато около половината интервюирани смятат, че субсидирането на цените на спортните услуги трябва да важат за всички, останалата половина настоява да се подпомогнат главно родителите на бедните деца. Почти всички интервюирани настояха общината да построи повече квартални спортни площадки, където децата да упражняват неформален спорт (главно футбол и баскетбол).

Когато интервюираните бяха помолени да ранжират по значение стъпките, чрез които общинските власти мога да стимулират повече деца да се занимават със спорт, се получи следното подреждане:

- Намаляване и дори премахване на таксите за спортуване за всички деца (или поне на децата от бедни семейства);
- Строителство на нови спортни комплекси, по възможност равномерното им разпределение на територията на целия град;
- Изграждане на квартални детски площадки за неформални спортни дейности;

- Масирана пропаганда за воденето на здравословен начин на живот, особено сред по-бедните семейства;

- Прекратяване на практиката на превръщането на някои спортни зали в пазари на дребно и обновяването им;

- Увеличаване на бюджетните субсидии за детския спорт.

Основни изводи

Социализацията на младото поколение следва да се разглежда в по-широк контекст на общественото възпроизводство – като цялостен процес на качествени изменения на същностните характеристики на тази възрастова група, който води до възпроизводство на здрави и пълноценни млади хора. Всяко общество е заинтересовано да регулира този процес чрез формирането на адекватни и значими за обществото критерии за развитие и чрез изработването на нормативни изисквания, съдържащи се в държавната политика за младежта.

Като важен социален елемент спортът се включва на всички нива на съвременния социум и оказва широко въздействие върху основните сфери на съвременния живот. Той влияе на националните отношения, деловата активност, обществения статус и положение, формира мода и естетически ценности, определя начина на живот. Феноменът спорт притежава мощна социализираща сила. Политиците отдавна го разглеждат като национална страст и увлечение, които са в състояние да сплотят обществото в името на национална идея, да служат като своеобразна идеология, да стимулират хората към успех и победа.

Спортът отдавна се е превърнал в елемент на общата култура на човека, на неговата представа за пълноценен начин на живот; той определя неговото поведение в учението, работата, бита, отношенията с другите хора; той помага в решаването на социално-икономически, възпитателни и оздравителни проблеми.

Физическата култура е насочена към защитата, укрепването и развитието на здраво население като солидна основа на неговата жизненост. Научно-техническата революция промени по революционен начин условията на труд: рязко намаляха физическите упражнения (и особено влагането на тежък физически труд) на работното място; домашната работа е силно механизизирана и автоматизирана, придвижването става с транспортни сред-

ства; умственият труд все повече измества физическия. Ограничаването на двигателната активност води до намаляване на силите и затруднява психическата дейност. Масовата физическа култура се превръща в основно средство за преодоляването на несъответствието между необходимостта от физически упражнения и условията за живот.

В съвременните условия детският спорт все повече се превръща в институция за първична социализация на младия индивид. Все по-актуална става необходимостта от развитието на този спорт от гледна точка на огромния му потенциал за формирането на непреходните човешки ценности и социализирането на младото поколение.

Тъй като в процеса на социализация важна роля играе самият подрастващ, неговото семейство, държавата, обществените организации и връстниците успешното реализиране на процеса е възможно единствено в условията на добро взаимодействие между всички изброени по-горе субекти. Необходимо е у обществото да се изгради устойчив и значим консенсус около актуалността и необходимостта от развитието на детския спорт предвид значението му за изграждането на цялостната ценностна система на детето.

Системата на детския спорт може да изпълни стоящите пред нея задачи, ако са налице три условия:

- Тя трябва да бъде организирана и управлявана именно като система, а не „на парче“;
- Съдържанието ѝ трябва да се основава на актуални приоритети, произтичащи от съвременната ситуация и проблеми;
- Стимулите за децата в нея следва да бъдат изграждане на базата на техните собствени представи, очаквания и интереси.

Заклучение

Целта на родителите и педагозите при мотивирането на децата да спортуват е свързана не само с убеждението за укрепване на тяхното здраве. Лидерството, отборната работа, лоялността, състезателността, увереността, творческият дух и другите ценности, изградени чрез спорта, са важни предпоставки за успешен и пълноценен живот на възрастния индивид.

Възпитаването на потребността на младото поколение от спортуване като устойчива черта на характера се основава на осъзнава-

нето от страна на самото дете, че забързаният темп на живот, огромният информационен поток, разширяването на социалните контакти, активната трудова и обществена дейност поражда стрес и напрежение, които трябва да бъдат неутрализирани. Редовното занимание с физически упражнения способстват за само обновяването на психическата дееспособност на индивида. Човек се чувства бодр и жизнерадостен, изпитва воля и енергия да се справи с всекидневните задачи. Спортът позволява ефективното реализиране както на личните човешки планове, така и социалните ангажменти.

Достатъчното финансиране и наличието на адекватна материална база са важна предпоставка и необходимо условие за успешното развитие на детския спорт и проявата на неговата социализираща функция. Основно изискване за повишаването на неговата роля е все пак системният характер на цялостната дейност. Тази системност помага да се решат три много важни задачи: формирането на широка обществена подкрепа на значимостта и необходимостта от развитие на детския спорт не само като средство за укрепване на здравето, но и като основен елемент на социалната интеграция на младото поколение; създаване у подрастващите устойчиво и целенасочено желание и потребности да се занимават с физически упражнения и подготовка на мотивирани специалисти и треньори, които са в състояние да решават целия набор от съвременните образователни и педагогически изисквания.

Литература

1. Найденов, Т. 2007. Здравето и болестите на българите, С., Нью Медия груп,
Бойко, В. 1996. Энергия емоций в общини: възгляд на себя и на других. Москва, <http://www.psylliterature.narod.ru/Library/PDF/389.pdf>
2. Persell, C. 1990. Becoming a Member of Society Through Socialization. *Understanding Society: An Introduction to Sociology*. New York, Harper & Row, Publishers, Inc.

Филип Шабански
Софийски университет „Климент Охридски“
Департамент по спорт
Адрес: София 1504, бул. Цар Освободител 15
Ректората, стаи 120 и 209А
e-mail: fshabanski@yahoo.com



ИЗОБРАЗИТЕЛНА МЕТОДИКА В ДИЗАЙНА

Яна Василева

FINE DESIGN METHODOLOGY

Yana Vasileva

ABSTRACT: *This article aims to explore contemporary pedagogical approaches applied at the New Bulgarian University in the undergraduate program "Fashion". Comment is different teaching practices in the disciplines imaging methodology in design and computer-aided design.*

Key words: Графичен дизайн, Мода, Компютърно проектиране, Модна илюстрация

Въведение

Настоящата статия има за цел да разгледа съвременните педагогически подходи, които се прилагат в Нов български университет в бакалавърска програма „Мода“. Коментират се различни преподавателски практики в дисциплините изобразителна методика в дизайн и компютърно проектиране. Набелязват се разнообразни подходи и техники при обучение на студентите първи курс „Мода“ в департамента.

Изложение

Дисциплините изобразителна методика в дизайн и компютърно проектиране са фундаментални за всеки студент решил да изучава мода в НБУ. Двете области са тясно свързани, защото дават познания в областта на изобразяване на човешка фигура и компютърна обработка на изображения. Съвременните тенденции в областта на модната илюстрация водят до едно компилиране на двете техники, за което могат да се посочат множество примери. В този смисъл двата курса взаимно се допълват и участват във формирането естетическия вкус на всеки дизайнер. Поради своята важност двете дисциплини са заложили в програмата на първи курс в департамента.

Курсът изобразителна методика в дизайн е двусеместриален. В него се поставят основите на познанията в областта на класическото рисуване. В първата си част курсът разглежда законите при построяване на натюрморт. Рисуването по натура се извършва в

специално подготвена зала - ателие, в което има необходимите условия за провеждането на практическите занятия. По време на лекции студентите наблюдават предметите и се запознават със законите на светлосянката и перспективата. Задачите за текущо оценяване са единствени по рода си и се поставят само в НБУ. Те предизвикват голям възторг в студентите и дават много добри резултати. Интересното в тях е основното задание, което подтиква студента да интерпретира натурата през призмата на даден стил в изобразителното изкуство. По този начин младите художници се запознават със спецификите характерни за всяка епоха и развиват своята фантазия. Всеки студент предлага нов поглед върху натюрморта в различни цветни гами. (Фиг.1)



Фиг. 1. Натюрморти в стил сецесион

През вторият семестър курсът се усложнява. Основните теми, които се разглеждат са фокусирани върху пропорциите и характера на човешкото тяло. Акцентът е поставен върху рисуване на глава и портрет. По препоръка на преподавателя всеки студент бива насърчаван да работи с разнообразни техники и

материали. Целта е в рамките на курса студентите да освободят творческото си мислене и да разгърнат колкото е възможно повече своя талант. Голяма част от тях за първи път се докосват до законите на класическото рисуване на голо тяло. Първите опити са плахи и изпълнени с грешки. Всеки студент е насърчаван да експериментира с различни материали. Много от младите художници се страхуват да се изцапат, но бариерите бързо се преодоляват и дизайнерите усвояват тайните на верния рисунък с удивителна бързина. Тук трябва да се подчертае ролята на преподавателя, чиято задача не е лека. Той трябва да подкрепя проходащите художници, да им оказва пълно съдействие и да ги насочва към правилната техника без да накърнява индивидуалния им стил на работа. Отново можем да набележим нестандартните задачи, които се възлагат от преподавателя. След задълбочено изучаване на детайлите в човешкото лице студентите създават уникални портрети в стил поп арт. Проблемите за симерията и характера са поставени на първо място. Този път интересното в задачата е включването на компютър при обработка на рисунките. Студентите включват дигиталния инструментариум на програмите за графичен дизайн и създават уникални колажи. (Фиг.2)



Фиг. 2. Портрет в стил попарт

Успоредно с усвояването на ръчната рисунка студентите изучават и компютърна графика. Основно те биват запознати с функциите на програмите Photoshop и CorelDraw, които също са обособени в две отделни дисциплини. Още в първи курс студентите се научават да обработват своите ескизи на компютър, да създават колажи, десени и щампи. В този смисъл обучението е адаптирано за следващите моден дизайн. Идеята на преподавателя е да бъдат приложени компютърните уменията в творческия процес и да се из-

ползват при създаването на модни колекции. За да бъде интересно и увлекателно учебното съдържание бива допълнено с примери от съвременната модна илюстрация, където широко се използват компютърните технологии. Студентите биват запознавани с творчеството на водещи дизайнери като се коментират приложените техники и похвати. И тук ролята на преподавателя е водеща. Той поставя индивидуални задачи, като стимулира генерирането на нови идеи. Резултатите са положителни и изненадват и самите студенти. (Фиг.3)



Фиг. 3. Проект за модна колекция

Заклучение

В заключение можем да констатираме, че използваните нестандартни методи на преподаване в програма „Мода” на НБУ са успешни и дават отлични резултати. Внимателният индивидуален подход към всеки студент и поставянето на интересни задачи са ключът към успешното провеждане на всеки курс. Изброените методи на преподаване предстои да бъдат доусъвършенствани, поставяните задачи да бъдат актуализирани, за да провокират генерирането на нови идеи и успешно да развият на творческото мислене.

Литература

1. <http://www.nbu.bg/index.php?l=434>
2. <http://www.adobe.com/>
3. <http://www.corel.com>
4. http://www.nbu.bg/PUBLIC/IMAGES/File/departamenti/design/izlobi/Izlozba%20Yana%20Vassileva_Emi%20Panayotova_Grafochno%20proektirane.pdf

Име на автора: гл. ас. д-р Яна Василева
 Университет: Нов български университет
 Департамент: „Дизайн”, програма „Мода”
 Адрес: София, кв. Овча купел, ул. Монте-видео 21
 e-mail: yvasileva@nbu.bg



УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Технически редактор

Иван Димитров

Пенка Пеева

Художник на корицата

Красимир Николов

Издателство

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“

Печатни коли – 10,5

Формат – 206 / 290

Дадена за печат – 10 юни 2014

Излязла от печат – 22 юни 2014



MANAGEMENT AND EDUCATION

Technical Editor

Ivan Dimitrov

Penka Peeva

Cover Design

Krasimir Nikolov

House Press

Prof. Dr Assen Zlatarov University

Sheet – 10,5

Format – 206 / 290

Submitted for setting – 10 June 2014

Published – 22 June 2014