
**ДИДАКТИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ –
ФАКТОРИ И ПРЕДПОСТАВКИ ЗА НЕЙНОТО
РЕАЛИЗИРАНЕ**

доц. д-р Мария Тенева

**DIDACTIC EFFICIENCY –
FACTORS AND PRECONDITIONS FOR ITS
IMPLEMENTATION**

Assoc. Prof. Maria Teneva, PhD

***Abstract:** In our time, when high technologies are more and more widely entering our life, society needs well trained people who not only exploit these technologies, but also with their creativity can improve them. It would be very difficult to achieve this goal in practice if the educational system does not guarantee the effectiveness of the learning process and a complete preparation of the young person for his or her social and labor realization. This article presents and analyzes the scientific understanding of the issue of the effectiveness of the learning process. Didactic effectiveness is seen in the aspect of important factors and preconditions for its implementation.*

***Key words:** education, training, didactic efficiency, factors and prerequisites for didactic efficiency*

Терминът „ефективност“ е навлязъл в педагогиката от други области на знанието. В своето общонаучно значение понятието „ефективност“ произлиза от понятието „ефект“, което е обвързано с развитието на естествените науки и първоначално е било близко до това, което днес наричаме „явление“, съпроводено с някакъв резултат. Постепенно значението му в научното познание се разширява и научният термин „ефект“ придобива близко синонимно значение с термините „полезен резултат“, „полезно действие, водещо до желан резултат“.

В дидактически аспект ефективността предполага да се реализира такова обучение, което позволява да се направи съпоставка между текущите резултати и тези, които се очакват. **С помощта на дидактическата ефективност се оценява степента на реализация на учебните цели в сравнение със зададените или възможните.** Както изтъква В. Блинов: „Ефективността от дидактическа гледна

точка е показател за това, как в процеса на учебната дейност конкретните резултати се преобразуват в резултати със социална значимост” (Блинов, 1976: 67).

Ефективността в обучението се отъждествява най-общо с проблема за успешното усвояване на знанията и се свързва с успеваемостта.

Резултатите от международни изследвания през последните години посочват тенденция, съобразно която българските ученици трайно заемат ниски позиции по успеваемост сред останалите държави в Европа и света.

Този факт провокира към търсене на отговор на следните ключови въпроси:

Можем ли да определим училищното учене на българските ученици като ефективно? Ако това е така, доколко ефективно е то?

Постижими ли са за всички ученици целите, които се поставят в процеса на обучението?

Насочен ли е в достатъчна степен образователният процес към личностното развитие на всеки конкретен ученик?

Как можем да оптимизираме процеса на обучение по посока повишаване на неговата ефективност?

Ниските резултати на нашите ученици са факт не от вчера. България е на водещи позиции в Европа не само по неуспяващи, но и по брой на отпаднали ученици от училище.

Според резултатите от международното оценяване на учениците PISA (инициирано от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие), проведено с 5280 ученици от 188 училища от цяла България, образованието на нашите деца не се нарежда сред най-ефективните в света. Водещите позиции се заемат от Шанхай – Китай, Хонконг – Китай и Сингапур. Сред обхванатите в изследването 65 страни/региони по света България се нарежда на 45 позиция по природонаучна грамотност, на 47 позиция по математика и на 51 позиция по четивна грамотност (<http://www.ckoko.bg>).

Резултати, които не са повод за гордост, а по-скоро би следвало да се възприемат като притеснителен факт.

Не по-малко тревожна е информацията, според която през 2013 г. в България са регистрирани най-ниските резултати от тестовете за външно оценяване след четвърти клас. Представя се статистика на успешно покрилите 80% от държавния стандарт четвъртокласници от 2007 г. до 2013 г., според която се наблюдава спад в равнището на

успеваемост. Установена е регресивна динамика в постиженията на българските ученици в края на началния етап на основното образование с най-ниски стойности през 2013 година.

Статистическите данни посочват, че 80% от държавния стандарт е покрит през 2007 г. от 81,1% от четвъртокласниците, през 2008 г. – от 80,5%, през 2009 г. – от 74,7%, през 2010 г. – от 71,5%, през 2011 г. – от 70,5%, през 2012 г. – от 72,65%, през 2013 г. – от 67,5% (<http://www.akademika.bg>)

Проблемът за ефективността на училищното учене ангажира вниманието на редица чуждестранни и български учени.

Изследванията в тази област се базират на взаимовръзката между постиженията на учениците и обществените потребности.

Според становището на Н. В. Кухарев: „ефективността в съвременния процес на обучение се свързва с формирането на **умствена самостоятелност** (преход на ученика от изпълнение на задачи по образец към овладяване на система от знания и умения и тяхното приложение) и на **ценностна ориентация** (формиране у учениците на активна гражданска позиция)” (Кухарев, 1979: 158). Авторът акцентира върху това, че трябва да се преосмисли разбирането за същността и значението на процеса на обучение и на познавателния процес. Той изтъква, че много често процесът на обучение се възприема едностранчиво като рационален способ за предаване на знания на учениците. В този случай ефективността в обучението би трябвало да зависи от същността и обема на получената информация, която е „предал” учителят. При такова възприемане процесът на обучение се разграничава от познавателния процес. Елиминира се ролята и функцията на ученика. Познавателният процес е насочен към развитието и формирането в учащите се на познавателни способности и умения да преоткриват по-рано открити научни истини при решаване на нови учебно познавателни и практически задачи. А процесът на обучение се изразява в усвояването на вече открити, готови истини. Нарушаването на единството между процеса на обучение и познавателния процес често съдейства контролът над знанията на учениците да се свежда до това, как те възпроизвеждат текста от учебника или информацията, дадена от учителя; как я използват като ориентир при решаването на задачи или при оформянето на своето изложение.

Основна задача на ефективното обучение е формирането на познавателни способности в ученика. Те се формират на базата на системно усвоени знания и способности за решение на педагогически

задачи, съпроводени с оценка за качеството на работа. **Важно е не количеството на знанията, а дали в учениците е формирана умствена самостоятелност, изразяваща се в това, как обучаемите ги прилагат в нови ситуации.** Д. Халперн изтъква, че „образованието, мислено в перспектива, трябва да се конструира на основата на два неразделни принципа: **уменията за бърза ориентация** в стремително растящия информационен поток и намиране на необходимото и **уменията да се осмисли и използва получената информация**” (Халперн, 2000: 20).

Д. Халперн обвързва разбирането с развитието на критическото мислене, с умението за използване на когнитивни стратегии и техники, посредством които се повишава вероятността за получаване на желания краен резултат. **Дидактическата ефективност предполага знанието да не се възприема като нещо дадено отвън (учителят предава знания на ученика), а като състояние на разбиране, като индивидуална конструкция, която всеки от учещите се активно създава в процеса на интеграция на старата и новата информация посредством определена организираща система.** По отношение на ефективността на образователния процес и в частност на ученето М. Холодная предполага отчитане на компетентността, инициативността, творчеството, саморегулацията, уникалността на „способите за интелектуално отношение към това, което се случва” (Холодная, 1997). М. Холодная обвързва дидактическата ефективност с формирането на продуктивно познавателно отношение и метакогнитивна осведоменост на ученика посредством използването на адаптирани към индивидуалните познавателни стиллове текстове.

Дидактическата ефективност се влияе от умението на ученика да решава проблеми. В стремежа си към изясняване на пътя на човешкото познание Дж. Андерсон изтъква, че „в основата си всички когнитивни действия по своя характер се явяват решения на проблеми” (Андерсон, 2002, с. 36). Продължителното **решаване на проблеми** в определени сфери изгражда съответна компетентност, която преминава през три стадия: **когнитивен, асоциативен, автономен.**

На **първия стадий** се запомнят основните факти.

На **втория стадий** едновременно с корекцията на предварителното разбиране на проблема се конструират връзките между необходимите елементи, което води до решаването на проблема.

На **третия стадий** се постига автоматизация и бързина на изпълнението.

За да съдейства адекватно за повишаване на ефективността на ученето, учителят би следвало да знае какво може да очаква от учениците на всеки стадий при изграждане на компетентността за решаване на проблеми.

На първия стадий може да бъде констатирано наличието на декларативни знания. За втория стадий е характерно съществуването на декларативни и процедурни знания. На третия стадий се постига действителната процесуализация.

За ефективното учене е характерен преходът от използването на декларативни знания към прякото използване на процедурни знания. Компетентните хора се отличават с богатството на перцептивните свойства за кодиране на проблема, с възможността да разпознаят повече комбинации от различни елементи, с начина, по който съхраняват и извличат от дълговременната памет необходимата информация, което предполага добра конструкция на знанието. Дж. Андерсон изтъква, че отсъствието на предметно-специфични знания не може да се компенсира нито от обширните познания в определени области, нито от високия коефициент на интелект.

Проекцията на тази теория върху ефективността на училищното учене се свързва с усвояването на задълбочени знания, умения и компетентности от обучаемите, на следващ етап – с използването и превръщането им в инструмент за придобиване на нови знания, с наличието на вътрешна мотивация за учене, способности за структуриране на информацията и усиляване на връзките между отделните ѝ елементи.

Следва да потърсим отговор на въпроса „Така ли е организирано обучението на българските ученици?“. Резултатите от национални и международни изследвания са по посока по-скоро на констатиране на дефицити по отношение на ефективността на училищното учене. На преден план се изтъква присъствието на декларативни знания, които са фрагментарни и неструктурирани, неумението на ученика да използва вече усвоените знания като инструмент за придобиване на нови знания, липсата му на умения да оперира с усвоените знания.

Българската образователна система е твърде консервативна и мудна по отношение на внедряване на продуктивни технологии. Освен тромавите и невинаги ефективни реформи, които се извършват

в образованието, се сблъскваме и с колебанието на голяма част от практикуващите педагози за промяна в дидактическата технология.

В училище учениците ежедневно са изправени пред предизвикателството да усвояват огромно количество информация. Класно-урочната система и фронталната организация на преподаване, която прилагат голяма част от педагозите, предполагат унифициране на учениковата личност по отношение на педагогическото взаимодействие. Учителят обикновено използва една и съща дидактическа технология в учебния час и има еднакъв подход към всички ученици в класната стая.

Както изтъква Л. Добсън: „Всеки, който е имал възможност да наблюдава поведението на две деца, оставени в продължение поне на час да играят с интересни играчки, знае, че всички деца не се интересуват едновременно от едни и същи неща – може би това е и причината, пораждаща кризата в училищното обучение” (Добсън, 2006: 15).

Необходимо е да се преосмисли идеята, че всички деца на една и съща възраст имат еднаква степен на развитие, както и това, че учат по еднакъв начин. Да се съобразим с факта, че традиционната обстановка в класната стая често не отговаря на индивидуалните потребности и интереси на конкретния ученик. Дидактическата ефективност се влияе от начина, по който учителят възприема личността на ученика и взаимодействия с нея, от това, как реализира преподавателската си дейност.

На успяващите ученици не бива да се гледа като на „ярки интелекти”, а като на уникални същества, които се характеризират с благоприятна комбинация от физически, интелектуални и емоционални особености. При всичко това – проявяващи се в подходяща среда.

На неуспяващите ученици не бива да се гледа като на „жалки неудачници”, а като на не по-малко ценни и неповторими същества, които се характеризират със своя уникална комбинация от индивидуални особености, чието проявление би могло да бъде възпрепятствано и поради неблагоприятните условия на средата. Колкото по-реално педагогът осмисли идеята за неповторимостта и своеобразието на учениковата личност, толкова по-адекватно ще приема различията в академичните постижения и в поведението на своите възпитаници.

За българската образователна система е характерно това, че учителят в своята професионална дейност се ръководи от изискването за покриване на държавния образователен стандарт от всички

ученици. Това определя спецификата на дидактическата технология, която използва в учебния час. Голяма част от педагозите споделят разбирането, че ако използват нестандартни методи и подходи, ако преподават сложни неща, няма да бъдат разбрани от учениците, които се справят по-трудно. Те отчитат факта, че когато преподават прекалено лесни неща, ще предизвикат скука и безразличие към училищното учене за добре развитите, надарените и талантиви деца, които усвояват бързо и отлично научната материя. Това ги подтиква към избор на такива технологии и учебни задачи, чието изпълнение би гарантирало успех както за отличните ученици, така също и за онези, които имат задоволителни постижения, но не рискуват да разчупят стереотипа на еднообразното преподаване. По този начин, **вместо да се стимулира развитието на всички ученици, да се изведат напред онези, които притежават висок интелектуален потенциал, се полагат целенасочени усилия за стимулиране и награждаване на посредствеността.**

Такава тревожна констатация не е характерна само за българската образователна система. Подобна тенденция за образованието в САЩ е установена и популяризирана от американския педагог Р. Кларк, който изтъква следното: „В Съединените щати имаме образователна система, която не се съобразява с индивидуалните нужди на нашите ученици. Тя представлява един разводнен метод за образование на масите, при който децата се подкарват като стадо през системата, чиято цел е по-скоро количеството, отколкото качеството; система, която се фокусира предимно върху базисни критерии, а не върху изисквания за блестящо представяне във всяко отношение (Кларк, 2013: 42).

Дидактиците поставят с особена острота въпроса за ефективността на училищното учене, която се съизмерва не с количеството, а с качеството на придобитите знания, умения и компетентности. Както изтъкват представителите на идеята за развиващото обучение – с **прехода от старо качествено състояние към ново по-висше.**

Известни са научни постановки, съобразно които дидактическата достъпност се определя в зависимост от процента информация, която се превръща в знания за ученика, както и такива, според които ефективността се обвързва с дидактическата достъпност. Съвременната психолого-педагогическа наука не разполага с достатъчно точни критерии за определяне на достъпността на обучението. Това според учените е една от основните причини за претоварването на учениците. Използваните до сега критерии имат

емпиричен характер и не позволяват извеждането на категорични изводи и оценки.

Известно е, че образователният минимум се регламентира от учебния план, учебните програми, учебниците и учебните пособия. У нас тези въпроси се разглеждат и в **държавните образователни стандарти**.

Проблемът с измерването (оценяването) на ефективността в обучението може лесно да се реши, ако са измерени и обосновани **надеждни образователни стандарти за ефективност в ученето, преподаването, обучението като цяло**. Такива общоприети стандарти все още липсват. В научната литература са известни немалко опити за обосноваване на критерии за ефективно училищно учене.

Така например С. И. Архангелски (Архангельский, 1980) приема като възможен критерий за достъпност и ефективност отношението между информацията, превърнала се в знания, към цялото количество учебна информация във формулата:

$$D = \frac{Jz}{Jn}$$

където:

D – достъпност;

Jz – информация, превърнала се в знания;

Jn – цялото количество учебна информация.

Анализирайки изведената от С. И. Архангелски мярка за ефективност на обучението, ние установяваме, че авторът поставя в дробна зависимост количеството информация, което се превръща в знания, съотнесено към цялото количество информация, което ученикът получава в процеса на обучение.

От математиката ние знаем, че една дроб е толкова по-голяма, колкото по-близка стойност има до **1**. Следователно колкото по-голямо количество от информацията, която учителят преподава в учебния час, се превърне в знания за учениците, толкова по-достъпно и ефективно е обучението. Съобразно така представената зависимост ефективността на обучението може да се повиши по два начина: чрез увеличаване обема и качеството на знанията или чрез намаляване количеството на постъпващата учебна информация.

В този аспект бихме могли да зададем въпроса „Възможно ли е стойността на тази дробна зависимост да бъде равна на **1**?”. Такъв резултат би могъл да се получи тогава, когато 100% от преподадения учебен материал в учебния час се превърне в знания за 100% от обучаемите. Дали е възможно да организираме и реализираме процес

на обучение с такава висока ефективност? Можем ли да negliжираме проблемите за уникалността на човешката личност и за своеобразието на познавателния акт при отделните ученици? В теорията на С. И. Архангелски биха могли да бъдат открити несъвършенства, които се изразяват в това, че авторът не подлага на анализ и конкретизация времето, което е необходимо, както и труда, който трябва да вложат учениците, за да овладеят единица учебна материя. Не се изяснява от автора какво се визира под „цялото количество учебна информация”. Има ли изведена норма за количество учебна информация, която да се предвижда за изучаване в час? Не се отчита каква е сложността на учебната информация. Учителят е този, който определя с какво, колко и как да ангажира вниманието на учениците в урока.

При разкриване идеите на програмираното обучение и особеностите на линейните и разклонените програми е посочено от В. Блинов, че критерият за ефективност на обучението зависи от следните фактори: „резултатите от тестовете, допуснатите от обучаемите грешки, времето, предвидено за работа с обучаващата програма, отношението на учещия се към програмата. Количествено изразеният резултат от теста обикновено служи като показател за степента на ефективност на програмата. Ако 90% от обучаваните се справят успешно с 90% от тестовите задачи, то програмата е прието да се счита за ефективна” (Блинов, 1976: 29). От това становище на В. Блинов става видно, че авторът разглежда ефективността на програмираното обучение във взаимовръзка с няколко ключови фактора, между които наред с процента вярно решени задачи се отчитат количеството и характерът на допуснатите грешки, времето за успешно справяне със задачите и дори отношението на учещия се към програмата или иначе казано – мотивацията му за работа с обучаващата програма. Той обвързва ефективността в обучението с изискването за 90% успеваемост на 90% от обучаемите.

Такава идея в българската дидактическа литература се среща при М. Андреев. Според автора „значително по-приемлив критерий за достъпност е критерият 90/90. Той означава, че достъпно и ефективно е онова обучение, при което **90%** от учениците усвояват **90%** от учебния материал за определено време” (Андреев, 2001: 129). Реализирането на този критерий е свързано с разработването на адекватен научен инструментариум. Авторът предлага **два пътя за повишаване на ефективността** на обучението. **Единият** е чрез намаляване степента на трудност на учебния материал. **Другият** е чрез увеличаване на времето, предвидено за неговото усвояване.

Критерият 90/90 е трудно достижим в процеса на обучение, за което свидетелстват резултатите на учениците.

Ефективността на училищното учене се обвързва от някои педагози по своеобразен начин с реализирането на целите на обучението.

Според В. Делибалтова: „Допускането, че едни и същи цели могат да се постигнат с определени ученици по различен начин, е възможно с определени уговорки само в границите на стесненото разбиране за образованието като това, което се контролира на изхода от училище. Проблемът, който винаги се очертава на равнището на конструирането на обучението или поне на институционализираното обучение, е как да се адаптира определено съдържание по посока на определени цели към индивидуалните особености на учениците” (Делибалтова, 2004: 83). Търсят се възможности за решаването на този проблем в признаването на комуникационния характер на процеса на обучение.

В подкрепа на тази теза насочваме своето изследователско внимание към идеите на У. Шрам, според когото изключително важно за „случването на комуникацията” (обвързана с ефективността на ученето) е „моментът на селекция” при срещата между съобщението и реципиента.

У. Шрам предлага следната формула (Шрам, 1992, с. 49):

$$BC = \frac{CNa - CHe}{PY}$$

Във формулата с **BC** се означава вероятността за селекция, със **CNa** се изразява възприетата сила на награда, със **CHe** – възприетата сила на наказание, с **PY** – възприетия разход на усилие.

От формулата на У. Шрам и изведената в нея зависимост следва, че ефективността на ученето се обвързва с успешното „случване на комуникацията”. То от своя страна е толкова по-резултатно, колкото по-успешна е „вероятността за селекция”. Оптималният подбор на информацията и възприемането ѝ от реципиента се изразява в отношението между различните стимули (награди – наказания) и разхода на усилия за нейното осмисляне и преработване.

В този аспект могат да се посочат **два пътя за повишаване** на вероятността за **селекция на информацията** и средствата, посредством които педагогът осъществява възприемането ѝ от учениците. **Единият** е чрез увеличаване на положителните стимули към учениците, а **другият** – чрез намаляване на разхода на усилия за преработване на информацията.

Съпоставяйки формулите на С. И. Архангелски и У. Шрам, можем да отбележим, че докато С. И. Архангелски говори за „цялото количество учебна информация”, без да посочва норма за количество учебна информация в учебния час, не отчита усилията за усвояване на предвидената учебна информация, нито продължителността от време, което е необходимо за нейното усвояване, то У. Шрам изтъква идеята за „селекция” на информацията. Той насочва вниманието ни към това, че за да бъде успешен процесът на комуникация, информацията трябва да бъде целесъобразно подбрана и представена на вниманието на реципиента. Според него резултатността на процеса е в правопрпорционална зависимост от стимулите, посредством които се възприема информацията, и в обратнопропорционална зависимост от усилията, които са необходими за нейното възприемане.

Вземайки под внимание идеите на У. Шрам, бихме могли да обобщим, че **като „ефективно” може да се определи такова училищно учене, което се реализира въз основа на добре селектирана научна материя и оптимален подбор на дидактическата технология, протича на фона на положително мотивационно поле под въздействие на положителни стимули към учениците от страна на педагога и се реализира с оптимален разход на време и усилия от страна на обучаемите.**

В този аспект В. Делибалтова използва термина „**идеална**” **технология на обучение**, която е: „преднамерено организирана, гъвкава, когнитивно ориентирана, насочена към обогатяване на личния опит на ученика на основата на познаване и промяна на предишните му представи и предубеждения, основана на взаимно уважение и включваща умерено провокационни дейности, чрез които се създават условия за удовлетворяване на личните и обществените потребности” (Делибалтова, 2004, с. 84 – 85).

Ефективността на училищното учене може да се определи чрез съотношението между реално получените резултати и резултатите, които се изискват съобразно държавния образователен стандарт:

$$E Y = \frac{РПР}{ИОС}$$

Във формулата с **ЕУ** се означава ефективността на училищното учене, с **РПР** се означават реално получените резултати, с **ИОС** – изискванията на образователния стандарт.

Съобразно тази зависимост ефективността на ученето е толкова по-висока, колкото повече реално получените резултати в обучението

се доближават (или съвпадат) с изискуемите от образователния стандарт.

Ефективността може да се разглежда в аспекта на различни параметри, едни от които са точността и времето, необходимо за овладяване на научната материя.

Единият параметър (точността) се характеризира с намаляване или увеличаване на броя на грешките при усвояването и прилагането на знанията, уменията и компетентностите. Намаляването на грешките е в положителна корелационна зависимост с точността в обучението.

Другият параметър (времето) се съотнася към необходимата продължителност на обучението. Свързва се с идеята за постигане на ефективност на ученето и високо равнище на обученост на учениците, с минимален разход на време.

Предлагаме ли на ученика в процеса на обучение „идеална” технология, посредством която ученето да се характеризира с успех и констатираните резултати да се доближават или да съвпадат с изискванията на държавния образователен стандарт?

Ниската успеваемост на голяма част от българските ученици, както и големият брой на онези, които прекъсват преждевременно своето обучение, ни провокира да търсим надеждни пътища за повишаване на ефективността на училищното учене и за оптимизиране на цялостния образователен процес.

В тази посока са очертаните проблемни области при направения анализ на актуалното състояние на българското училищно образование от Министерство на образованието и науката (МОН).

В резултат на това е разработена Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка за периода от 2006 г. до 2015 г. (<http://www.mon.bg>)

В документа се посочва, че **съществува необходимост от предефиниране на целите на българското образование с оглед новите изисквания на динамичната глобална икономика и предизвикателствата на висококонкурентния пазар на труда в рамките на Европейския съюз.**

Програмата е основана на разбирането, че ученикът трябва да се възприема като основна ценност в образователния процес. Насочена е към това да бъде осигурен равен достъп до качествено образование на всички деца.

Подложени са на анализ следните **проблеми на българската образователна система**, които водят до сериозни деформации и неефективно обучение:

1) ориентираност на системата към запамятаване и възпроизвеждане, а не към провокиране на мислене, самостоятелност и формиране на умения;

2) липса на система за национално външно оценяване и недостатъчно ефективна система за вътрешно оценяване на качеството на образованието;

3) голям брой необхванати и отпадащи деца;

4) нисък социален статус и недостатъчен авторитет на учителя;

5) неоптимизирана училищна мрежа и наличие на голям брой маломерни и слети паралелки;

6) свръхцентрализация на управлението на системата;

7) система на финансиране, нестимулираща развитието;

8) проблеми на нормативната уредба.

Констатираните резултати от обучението на българските ученици провокират към търсене на отговор на въпроса „След като проблемите са диференцирани и анализирани през 2006 г., направени ли са необходимите промени, повишена ли е ефективността на училищното учене?“.

Училището все още продължава да се възприема от голяма част от педагозите като основен източник на знания, макар че в съвременния свят на свободен достъп до информация и бурно развитие на високите технологии личността е в състояние на информационно пренасищане. Учителят отдавна не е основният „монополист“ на знанието, а се реализира в ролята на медиатор между информационния хаос и структурираното научно знание. Той продължава постарому да възприема сам себе си като даващ знания и имащ право на власт, а на ученика да отрежда пасивната позиция на получаващ и подчиняващ се. Една част от педагозите в българското училище поощряват механичното „зазубряне“ на текстовете, поместени в учебниците, и репродуктивното им възпроизвеждане от учениците. Преподават „сухи“ академични знания, без да търсят приложимостта и проекциите им в реални житейски ситуации. Не стимулират самостоятелността на учениците, проявите на творческо мислене, способността им за вземане на решения в практически ситуации. Не се стараят да съхранят различността в личността на учениците, като не отчитат факта, че в това се състои тяхната ценност, а се опитват да ги уеднаквят и моделират съобразно собствените си представи за „идеалния ученик“. Не акцентират върху достойнствата и успехите, не отчитат напредъка на всеки отделен ученик, а сравняват обучаемите един с друг и изискват еднакви постижения

от всички. Дали реализираният по този начин учебен процес може да е ефективен?

Дидактическата ефективност в българското училище се измерва от ресорното министерство (МОН) посредством резултатите на учениците от държавните зрелостни изпити, които се провеждат в края на образователните степени и етапи: след IV клас, след VII клас, след XII клас.

Тестовете, които се използват при външното оценяване, са съставени предимно от въпроси от затворен тип (с множествен избор на отговора), при които съществува възможност да се налучка верният отговор.

При външното оценяване от 2013 г. са включени повече въпроси за самостоятелно конструиране на отговор и реторично бихме задали въпроса дали това не е причината да получим най-ниските резултати от външното оценяване до този момент.

М. Андреев изказва становище, че тестовете са надежден инструментариум за проверка на знанията на ученика само в случай че той е обучен да работи с тях (Андреев, 1995). Дали всички български ученици са обучени да работят с такъв тип тестове, подобни на тези, посредством които се извършва външното оценяване?

На този етап все още липсват стандартизирани тестове за вътрешноучилищно оценяване. Учителят за тази цел ползва тестове, които свободно се разпространяват на книжния пазар или в електронното пространство. Понякога сам разработва такива тестове, които се характеризират с редица несъвършенства. В някои училища учителите не използват тестове за проверка на знанията на учениците освен в случаите, когато има поместени такива в учебниците и в учебните тетрадки. Това води до различие в пригодността на учениците да решават тестове още по-малко от типа, който им се предлага при външното оценяване.

Трудно се намират еквивалентни стойности на скалите за оценяване при отчитане на резултатите от тестовете. Международните измервания на ефективността на обучението се извършват на основание на брой получени точки (максимален брой 100 точки) или на процент (%) решени задачи (100% владение на учебния материал). За оценка на знанията на българските ученици се използва петстепенна скала, чиито степени имат следния словесен и числов израз: „слаб (2)“, „среден (3)“, „добър (4)“, „много добър (5)“, „отличен (6)“, която трудно може да се съпостави с европейските и световните скали за оценяване (Наредба № 3 от 2003 г. за системата на оценяване). Необходимо е общият брой точки, който получава

ученикът от теста, да бъде приведен еквивалентно към действащата в българското училище скала за оценяване. В такива случаи трябва да бъде посочен критичният минимум (праговата стойност), под който се счита, че ученикът не е успял. Необходимо е с изключителна прецизност да бъде разпределен и еквивалентно приравнен към петстепенната скала за оценяване целият диапазон: от праговата стойност до абсолютния максимум на постиженията. Това в известен смисъл създава затруднения пред оценяващия, а в същия момент може да се разглежда като предпоставка за възникване на недоволства и неудовлетвореност от получената оценка от страна на учениците. Както посочва М. Андреев: „В различни системи за оценяване подготовката е неуспешна, ако се владее под 50% от учебното съдържание, под 55%, под 60%, 65%, че в някои случаи и под 70%. Колкото повече се върви от нормативно към критериално оценяване, толкова повече този процент нараства” (Андреев, 1995: 70).

От горепосоченото следва, че обучението се счита за успешно в случаите, когато ученикът демонстрира знания, умения и компетентности въз основа на владее на минимум половината от предвидения за изучаване учебен материал.

В резултат на направен анализ на цялостната нормативна уредба на МОН, касаеща оценяването в българското училище, не се натъкваме на документ, който регламентира оценяването на учениците въз основа на процент овладян учебен материал.

Държавните документи за съдържание на обучението (учебни планове, учебни програми, учебници, учебни пособия), **държавните образователни стандарти, Наредба № 3 за системата на оценяване**, съществуващите **показатели за оценка** на резултатите на учениците по различни учебни дисциплини в качествен аспект (описателно) посочват точно какво трябва да знае и може ученикът, за да му бъде поставена съответната оценка; какъв трябва да бъде броят на оценките съобразно хорариума на изучаваните дисциплини. В нито един от посочените документи не е потърсена зависимост между количеството и качеството на знанието. Не е посочена праговата стойност в количествен аспект (в процентно отношение), под която демонстрираните знания, умения, компетентности на ученика би следвало да не се оценяват положително от учителя. Не е диференциран единен еквивалент между процент (%) овладени знания от ученика и съответстващата им оценка от общоприетата скала за оценяване в българското училище със степени от **2** до **6**. Дефицитите в нормативната уредба за оценяването в българското училище съдействат за своеобразно, вариращо в твърде широки

граница, тълкуване на качествените критерии за оценяване от отделните учители и субективното им приравняване към степените на общоприетата скала за оценяване.

Ако ориентираме оценяването към **успешното училищно учене**, то трябва да предявим изискване към резултатите на учениците за покриване на минималния държавен образователен стандарт (общообразователния минимум). В този аспект би следвало да изискваме овладяване на **минимум 51% знания** от ученика. Ако нашите усилия са по посока на реализиране на **ефективно училищно учене**, би следвало да предявим по-високи изисквания към качеството и количеството на знанията на ученика, т.е. те да се разположат в диапазона **над 51% (60% – 90%, 100%)**. Независимо дали говорим за успешно или за ефективно учене, знанията на ученика не бива да бъдат под 51% владееене на учебния материал.

Каква е реалността при оценяването на резултатите от тестовете за външно оценяване в IV клас на българското училище?

Логично е да дадем отговор на този въпрос, след като се запознаем със **скалата за приравняване на резултатите от тестовете** към петстепенната словесно-цифрова скала за оценяване, общоприета в българското училище съобразно изискванията на Наредба № 3 на МОН за системата на оценяване.

За оценяване на тестовете от външното оценяване на четвъртокласниците се използва следната скала:

Максималният бал, който може да бъде получен от един тест, е 20 точки. Разпределението на точките и приравняването им към петстепенната скала за оценяване се извършва по следния начин:

- 20 – 19 точки – отличен (6); 18 точки – отличен (5.75); 17 точки – отличен (5.50);

- 16 точки – много добър (5.25); 15 точки – много добър (5); 14 точки – много добър (4.75); 13 точки – много добър (4.50);

- 12 точки – добър (4.25); 11 точки – добър (4); 10 точки – добър (3.75); 9 точки – добър (3.50);

- 8 точки – среден (3.25); 7 точки – среден (3);

- От 0 до 6 точки – слаб (2) (Скала за оценяване – 4. клас (<http://www.mon.bg>).

От спецификата на така представената скала за оценяване на тестовете в IV клас е видно, че всички ученици, които владеят от **100% до 85%** от учебния материал, получават **отлична оценка**.

Учениците, които владеят от **80% до 65%** от учебния материал, получават **много добра оценка**.

Учениците, които владеят от **60% до 45%** от учебния материал, получават **добра оценка**.

Учениците, които владеят от **40% до 35%** от учебния материал, получават **оценка „среден (3)“**.

Учениците, които владеят от **0% до 30%** от учебния материал, получават **оценка „слаб (2)“**.

Ако при повечето световни бални системи е прието, че при прагова стойност под 50% – 60% – 70% владееене на учебния материал ученикът не е успял, т.е. получава оценка „слаб (2)“, то в скалата за оценка на българските ученици за такова равнище на знанията (50% – 60% – 70% владееене на учебния материал) ученикът получава оценка Добър (4) или Много добър (5). Дали при такова оценяване знанията на българските ученици са реално съпоставими с тези на учениците в световен мащаб?

Праговата стойност при българската скала е снижена до 35% владееене на учебния материал. Този факт ни провокира да се замислим, доколко е обективна скалата за външно оценяване на знанията, уменията и компетентностите на учениците от четвърти клас. Успешно и ефективно ли е ученето на учениците в българското училище? Дали ученици, които демонстрират познания върху 1/3 част от целия обем на предвиденото учебно съдържание, учат ефективно? Как ще се справят тези ученици с овладяването на научната материя в пети клас? Притежават ли надежден фундамент от знания, върху който да надградят новите в следващата образователна степен?

Учебните планове и програми в българското училище са построени съобразно концентрично-спираловидния принцип, според който знанията от предходната учебна година са надеждна основа, върху която се акумулират и надграждат знанията през следващата учебна година. Можем да предположим какво ще се случи с ученици, които в края на обучението си в началния етап на основната образователна степен са овладели само 35% от научната материя. След като настъпи естественият процес на забравянето през лятната ваканция, с какъв процент знания те ще постъпят в пети клас? Ще притежават ли необходимия минимум фундаментални знания? Към коя група ученици ще ги отведе това – на успяващите или на неуспяващите? Ако ефективността на ученето на тази група ученици не се повиши, до какво би довело това – до удовлетворение от постигнатия успех или до дълбоко, устойчиво изоставане по много учебни предмети, съпроводено за някои от тях с преждевременно прекъсване на образованието?

Когато изясняваме проблема за ефективността на училищното учене, отчитаме факта, че нашата държава оглавява класациите по

най-голям брой необхванати и отпаднали деца от училище сред държавите от Европейския съюз. Тук следва да изтъкнем някои своеобразия на образователната законодателна уредба, които способстват България да заема водещи позиции в такива непрестижни класации.

В Закона за народната просвета, чл. 35 (1) е записано следното: „В I клас постъпват деца на 7 години, навършени в съответната календарна година” (Закон за народната просвета, 1991 и посл. изм. и доп.).

В Закона за предучилищното и училищното образование, чл. 8 (2) е регламентирано, че „училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст и започва от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 7-годишна възраст на детето” (Закон за предучилищното и училищно образование, 2016).

Както се вижда по силата на закона, критерият за постъпване в I клас е хронологичната възраст на децата, като не се отчитат различията в тяхното развитие и пригодността им да усвоят учебно съдържание.

Разликите в готовността на децата за училище са толкова големи, че съобразно спецификата на учебните програми и технологията на обучение много често не могат да бъдат преодолен и въпреки че става въпрос за обучение в I клас, съдействат за дълбоко изоставане или дори прекъсване на обучението на някои ученици още през първата година на пребиваването им в училище.

В Наредба № 3 от 15 април 2003 година за системата на оценяване, чл. 28 (2) е регламентирано следното „Поправителни изпити не се полагат от учениците в I – IV клас. Когато годишната оценка по някои от учебните предмети е „слаб 2” се организира допълнително обучение в извънучебно време преди началото на следващата учебна година” (Наредба № 3, 2003).

В Закона за предучилищното и училищното образование, чл. 122 (3) се посочва, че „ученик в началния етап на основното образование продължава обучението си в следващия клас независимо от годишните си оценки по изучаваните учебни предмети, ако се обучава в дневна, индивидуална, самостоятелна, дистанционна или комбинирана форма и неговата възраст е съответната за този клас или я надхвърля, но не с повече от три години”. Чл. 124 (1) конкретизира, че: „учениците от I до III клас включително, които не са усвоили компетентностите, заложили в учебната програма за съответния клас, както и учениците от IV клас, които имат годишна оценка „слаб (2)” по учебен предмет, не полагат изпити за промяна

на оценката и не повтарят класа, ако са се обучавали в дневна, индивидуална, самостоятелна, дистанционна или комбинирана форма и възрастта им е съответната за този клас или я надхвърля, но не с повече от три години”. В ал. (2) се допълва, че за тези ученици се организира допълнително обучение през лятната ваканция при условия и по ред, определени със заповед на директора (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016).

В Правилника за прилагане на Закона за народната просвета, чл. 112 (1) гласи, че „учениците от I клас, които не са усвоили учебното съдържание, както и ученици от II до IV клас включително, които имат годишна оценка „слаб (2)” по един или повече учебни предмети от задължителната или задължително избираемата подготовка, не повтарят класа” (Правилник за прилагане на Закона за народната просвета, 1999 и посл. изм. и доп.).

В законовата уредба на МОН не се посочва как трябва да се процедира, в случай че ученикът няма диагностицирани ментални, физически увреждания или хронични заболявания, но въпреки това не успява да усвои учебното съдържание след проведеното допълнително обучение през лятната ваканция, както и в резултат на провежданото допълнително обучение през следващата учебна година.

Фактът, че ученикът не е овладял общообразователния минимум, но преминава в по-горен клас (съобразно разпоредбите на Закона и Правилника), го поставя в един случай в изгодна позиция, в която въпреки неуспеха си е успял да „премине напред” и да продължи обучението си в следващия клас заедно с успяващите. Но от гледна точка на ефективността на училищното учене го поставя в неизгодна позиция, тъй като неговите знания са повърхностни, фрагментарни, той не може да ги прилага в практически аспект, те са под равнището на задължителния общообразователен минимум и това прави невъзможно надграждането на нови знания, предвидени в учебната програма за следващата учебна година. Такива ученици трудно откриват мястото и ролята си в образователното пространство, затруднени са да осмислят ценността на образованието и често, напускайки преждевременно училището, търсят друга възможност за личностна реализация. Нормативното изискване за началния етап на образование – всички ученици да преминават в по-горен клас независимо от равнището на постиженията си – действа демотивиращо за успяващите ученици. Тяхната мотивация за упорит творчески труд при овладяване на научната материя се повлиява

негативно. В тяхното съзнание още от I клас се формира грешната представа, че и трудът, и мързелът се възнаграждават еднакво.

Друга важна причина, която оказва негативно влияние върху ефективността на ученето, е системата на финансиране на училищата. Финансовите средства в делегираните бюджети на училищата се разпределят на принципа „парите следват ученика”. Тази система не стимулира високото качество на преподаването и ученето. Няма финансови стимули за училищата, които показват най-високи резултати при външно оценяване на учениците.

Ученикът се възприема като важен финансов ресурс за училището, чиято ценност се заключава преди всичко в това. Пред учителите се поставят изисквания от ръководството на определени училища да се съобразяват с капризите на учениците, да занижават своите изисквания към равнището на тяхната подготовка за учебните занятия, към качеството на техните знания, да правят всичко възможно да ги задържат в конкретното учебно заведение. Поради тази причина някои учители и директори са склонни да прикриват ниски резултати в академичното представяне, негативни прояви, бягства, безпричинни отсъствия на ученици от училище.

Когато се решава проблемът за критерия за ефективно училищно учене, необходимо е преди това да се реши проблемът с разграничаването между „успешно” и „ефективно” учене. Неразграничаването между тях винаги поражда възможности за тяхното смесване или подменяне. Тук могат да бъдат поставени много въпроси:

Кое учене е **успешно** и кое **неуспешно**? Ако ученикът е овладял не цялата учебна информация, а само част от нея, каква степен на възприетата **образователна оценъчна скала** (оценъчна система) е удовлетворена (на средно, добро, много добро или отлично равнище)? В научната литература няма единно мнение по този въпрос. Диапазонът е между 51% знания до 90%, а в педагогическата практика – от 15 – 20% до 90%. Естествено е да се приеме, че е „успешно” ученето, ако знанието е повече от незнанието по дадена тема, т.е. не по-малко от 51%. На такава основа са създадени почти всички **процентни оценъчни скали**. В противен случай сравняването на оценките на отделните ученици е необективно независимо дали оценките са от външно или от вътрешно оценяване. Ако желаем да преодолеем субективизма, оценъчните изисквания трябва да бъдат уеднаквени, а не съобразени с дадена личност, тъй като в противен случай надеждността на оценъчната система се губи и не се получава вярна информация.

Следва ли да приемем, че всяко „успешно“ учене (от 51% до 90%) е и „ефективно“? В такъв случай се заличава разграничаването между „успешно“ и „ефективно“ учене. Вече изтъкнахме, че много от авторите разглеждат проблема за ефективното учене, като търсят разграничението между „успешно“ и „ефективно“ учене в т.нар. „развиващо обучение“ и „развиващо“ учене, т.е. в учене, което преодолява определени интелектуални затруднения.

От преди близо столетие се прави опит да се изясни съдържанието на понятието „развиващо обучение“, т.е. акцентира се върху обучение, при което учениците не усвояват лесни знания, а знания, които са свързани с развитието на определени интелектуални способности: бързо мислене, логично мислене, абстрактно мислене, творческо мислене, развиващо въображението мислене и т.н. Развитието не се свежда единствено до физическия растеж нито само до формиране на мисленето. То трябва да обхваща всички сфери, страни, характеристики на личността на обучаемия. В този аспект съвременната дидактика търси ефективни пътища за разширяване на развиващото влияние на обучението.

Необходимо е да се вземе предвид и обстоятелството, че **възпитаващият, развиващият характер на обучението е иманентна негова характеристика, без която то не може да се мисли независимо от това, какви са качеството и степента на възпитанието (развитието).**

Достатъчно надеждна методика за диагностициране на **умственото развитие в процеса на обучението все още няма.** Обучението се разглежда като един от факторите, съдействащи както за индивидуалното, така също и за социалното развитие на учениците. Ако училището предоставя на ученика ефективен процес на обучение (основаващ се на ефективно преподаване и ефективно учене), това влияе положително върху успеваемостта на учениците (реализирането на целите на обучението) и стимулира тяхното развитие.

Ефективното учене имплицитно съдържа в себе си идеята за успешно учене. Докато **успешното учене гарантира реализиране на формалните цели** съобразно минималния приет стандарт (регламентиран чрез ДОО), **ефективното учене е насочено към реализиране на по-високи цели и стимулиране на цялостното развитие на личността на ученика:** физиологично, интелектуално, емоционално, духовно. Това дава основание да се търси взаимовръзка между дидактическата ефективност и развиващото обучение.

Ето защо нормално е да се възприеме възгледът, че „развиващото” учене е нещо повече от „успешно” учене. Следователно и „ефективното учене” е нещо повече от „успешно учене”, т.е. то има отношение към съотношението 51% – 90% от познанието в ученето. Скалата за оценяване на ученето като „ефективно” следва да се разположи в съотношението 51% – 90%. В този смисъл **ефективно учене** е това, което се движи **над минимума за успешно учене**: (51%) до 90% – 100% от учебното познание на ученика. Последното е дало основание на много автори да определят ефективното учене в съотношението „90% от учениците да овладеят 90% от изучаваните знания” (най-често това се среща при определянето на ефективното учене при програмираното обучение). Досега няма уеднаквени емпирични данни, които да ни дадат основание да приемем, че при масовото обучение училищното учене е ефективно само в съотношението 90/90, но има основание да се определят различни степени на ефективно учене в интервала 51% – 90% – 100%.

ФАКТОРИ И ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РЕАЛИЗИРАНЕ НА ДИДАКТИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ

А. СВОЕОБРАЗИЕТО НА ДИДАКТИЧЕСКАТА ТЕХНОЛОГИЯ

Ефективността на училищното учене зависи от правилния подбор и реализиране на дидактическата технология от учителя.

Богатството на дидактическата технология, която се използва в процеса на обучение, е в положителна корелационна зависимост с професионализма и творчеството на учителя.

Един от нейните компоненти се свързва с целесъобразния подбор на дидактически методи, посредством които педагогът реализира резултатен образователен процес за своите ученици. В своята ежедневна професионална дейност учителят се насочва към избор на голямо многообразие от методи на обучение.

Изборът на резултатни методи в процеса на обучение се детерминира от спецификата на целите и задачите на обучението, от конкретното учебно съдържание по отделните учебни предмети, от времето, предвидено за изучаване на конкретните теми, от възрастовите особености на учениците, от професионалната компетентност на самия учител, от материалната осигуреност на училището и др.

Всеки метод има свои възможности, които учителят трябва добре да познава и да отчита съобразно конкретната ситуация.

Ю. К. Бабански разработва система от основни критерии за оптимален избор на методите на обучение, в която се включват: съответствието им на целите, закономерностите и принципите на обучението, на особеностите на учебното съдържание, на времето за неговото изучаване, на възможностите на учениците и на собствените възможности на учителя (Бабански, 1988).

Важни условия за оптимизиране избора на методите на обучението са: организацията на самообразованието на учителите за изучаване на новостите на педагогическата теория и практика, ежедневният анализ на ефективността на проведените уроци, вътрешнометодическата екипност на учителите в училище и др.

Оптималното подбиране и съчетание на методите на обучение е предпоставка за повишаване познавателната активност на учениците и реализиране на целта на образователния процес.

В научната литература са диференцирани редица отлики между традиционните и съвременните схващания за ориентацията на методите на обучението.

Таблица 2. Различие между традиционните и съвременните схващания за ориентацията на методите на обучение (Gerghit, 1980: 206 – 211)

Традиционна ориентация	Съвременна ориентация
Приоритет на обучението.	Приоритет на възпитанието.
Развитие на интелекта.	Развитие на личността.
Ориентация към дейността на учителя.	Ориентация към дейността на ученика.
На преден план е преподаването.	На преден план е ученето.
Ученикът е обект на обучението.	Ученикът е субект на обучението.
Пренебрегва се самостоятелното учене.	Непрекъснато самостоятелно учене.
Центрирани към словото и книгата.	Центрирани към дейността.
Пасивно получаване на знания, основани на паметта.	Активно придобиване на познания чрез собствени усилия.
Ориентирани към продукта.	Ориентирани към процеса.
Абстрактни, малко приложими.	Контакт с живота и реалните проблеми.
Изискват строго ръководство.	Поощряват самостоятелността.
Предполагат формален и неприятен контрол.	Насърчават самоконтрола и самооценяването.
Насърчават съперничеството.	Насърчават взаимопомощта.

<p>Основани на външна мотивация. Предполагат авторитарни отношения. Учителят е носител и транслятор на знанията. Предполагат индивидуална или фронтална работа. Дисциплина чрез принуда.</p>	<p>Основани на вътрешна мотивация. Насърчават демократични отношения. Учителят е организатор и вдъхновител, катализатор. Хармонично съчетават индивидуална, фронтална и груповата работа. Дисциплина чрез рационална организация на дейността.</p>
--	--

Ефективността на училищното учене се влияе от правилния подбор на дидактически методи от учителя. Тя се повишава, когато учителят целесъобразно използва методи, които осигуряват възможност за разгръщане на самостоятелността и насърчават развитието на творческите изяви на личността на ученика. Научната информация лавинообразно се увеличава и това налага в определени случаи на учениците да се дават знания в „готов вид”. В това се състои едно от противоречията в процеса на обучение – необходимостта ученикът самостоятелно да открива/преоткрива научните истини и училището да дава голям обем от научни знания наготово.

Ефективното учене предполага използване в необходимата мяра на методите разказ и обяснение, които не допринасят много за провокиране на мисленето на учениците, тъй като ги поставят в пасивна позиция. Тази деформация се преодолява чрез избора на диалогови методи: беседа, дискусия и обсъждане. Диалогът е важен път за откриване на истината (на знанието) и съдейства за цялостното развитие на личността. Развива гъвкавост и критичност на мисленето, интензифицира взаимоотношенията, стимулира очакването и търсенето на причинно-следствени връзки чрез отговор на продуктивно-когнитивни въпроси от типа: „Защо?” и „Как?”.

Дискусията и обсъждането се свързват с усъвършенстване на познанията, трансфер на усвоените знания, формиране на умения за сравнение, аргументиране, оценъчно отношение на учениците към темата, критичност на мисълта или най-общо казано – с формиране на важни интелектуални умения на личността на обучаемия. Ефективността на училищното учене се влияе в положителна посока при използване на методи като инвентика, синектика, чек лист, методи за изследване на действителността, методи за непосредствено индиректно изследване. В този аспект благотворно влияние има използването на интерактивни методи в обучението. Водеща при тях е идеята за взаимодействието между субектите в процеса на обучение. Както изтъква В. Петрова: „Взаимодействието в педагогическата дейност обикновено се разглежда като начин да се покаже

многоизмерността на педагогическия процес и да се утвърди субектността на ученика” (Петрова, 2009: 5).

Интерактивните методи поставят ученика в активна позиция. Той се превръща в проучвател, изследовател, експериментатор. Стимулира се взаимодействието както между самите ученици, така и между учениците и учителя. Оптимизират се междуличностните взаимоотношения.

Поради факта, че тази група методи провокира активно включване на всеки участник в процеса, някои автори ги наричат **активни методи** (Borich, 1989; Stanton, 1990; Weinstein, 2001), а други – **интерактивни методи** (Вълчев, 2004; Кашлев, 2004; Гюрова, 2006; Петрова, 2009).

В. Гюрова изтъква, че е необходимо да се прави терминологично разграничение между активни и интерактивни методи. Авторката счита, че активните методи поставят ученика в активна позиция на учене, при която той може и самостоятелно да достигне до знанието. Докато интерактивните методи изискват принадлежност към определена група. Те предполагат взаимодействие с други учещи се и диалогично общуване с тях по повод на груповите дейности, в резултат на което се достига до познание (Гюрова и др., 2006: 44).

Използването на интерактивни методи съдейства за преодоляване на механичното заучаване на учебния материал и на неговото репродуктивно възпроизвеждане. Съдействат за постигане на по-голяма съзнателност и активност на учениците в процеса на обучение. Чрез тяхното използване се създават условия за активно учене, самостоятелно търсене и откриване, самостоятелна трансформация и оценка на информацията. Високо се оценяват изобретателността, нестандартните решения, богатството на идеи, креативността. Посредством интеракцията в обучението се осигурява възможност на ученика да изпробва своите възможности в различни ситуации, да изказва хипотези и да доказва своите тези с аргументи, да работи самостоятелно и в екип.

Това са възможности, посредством които личността опознава себе си във и чрез дейността, формират се нейните умения за критичност и себекритичност. В този процес се обективира личностната самооценка и се провокира стремежът към личностно себеусъвършенстване и себеактуализация.

Използването на интерактивни методи променя структурата на комуникацията в класа. При приложението на интерактивни образователни технологии общуването има децентрализирана структура, при която учениците общуват помежду си и със своя учител,

те са свободни да търсят информация и взаимодействие с избрани от тях партньори, изводите и обобщенията за изучаваните явления не се предоставят от учителя, а се формират последователно от самите ученици чрез активна комуникация на различни равнища.

При традиционните методи, като разказ, обяснение, лекция, инструктаж, общуването има централизирана структура, която е съсредоточена върху личността и комуникативните функции на учителя. Общуването се реализира на равнище учител – ученик. При този тип общуване съществува реална опасност ученикът за дълго време да остане в позицията на пасивен слушател и получател на знания, изводи и обобщения, постъпващи отвън (от учителя). Използването на интерактивни методи в обучението съдейства за това, учениците да придобиват трайни и задълбочени знания, тъй като те самите са активни участници в откриването и изясняването на научните истини. Това се отразява положително върху ефективността на училищното учене.

Ефективността на ученето се повишава в резултат на използването на игрови методи в обучението независимо от възрастта на обучаемите. Посредством игровите методи се постига активизиране на личността на обучаемия. Вследствие на използването на игрови методи се увеличава степента на удовлетвореност на участниците в процеса на обучение. В края на часа обикновено вместо умора може да се наблюдава емоционална приповдигнатост, желание за участие, любопитство, стремеж за самостоятелно търсене на нова информация по дискутираните теми.

Процесът на обучение, базиран на интерактивни и игрови методи, предполага добро планиране и ръководство от страна на учителя, висока степен на активност на участниците в него както във вътрешен, така и във външен план. Налице е интензивно емоционално преживяване и съпреживяване, идентифициране с роли и персонажи, проектиране на собствените чувства и отношения в преднамерени и непреднамерени ситуации.

Б. ИНФОРМАЛНОТО И НЕФОРМАЛНОТО УЧЕНЕ

Ефективността на ученето се повишава при стимулирането от учителя на информалното (самостоятелно) и на неформалното учене на учениците.

Самостоятелното учене е тясно свързано с осмислянето. Негови отличителни черти са: вникване в същността на въпросите и проблемите, усвояване на трайни и приложими знания и умения от учениците, изява на тяхното продуктивно, творческо мислене. Идеята

за създаване на подкрепяща среда по отношение на информалното учене на учениците е в пряка зависимост от реализирането на изискванията на Европейската квалификационна рамка за ключовите компетенции (<http://ec.europa.eu>).

Съобразно Европейската референтна рамка една от ключовите компетентности е „умение за учене“ (learning to learn – ‘умение за самостоятелно учене’). Умението за самостоятелно учене трябва да се формира в целия цикъл на обучението.

Подкрепящата роля на учителя в процеса на създаване на умения и компетентности за информално учене е свързана с това, да посочи продуктивни стратегии за овладяване на преподаваната научна материя в училище, както и да стимулира ученика към самостоятелно търсене и откриване на информация извън рамките на училищния учебник.

При самостоятелното учене се обръща внимание на процеса на интериоризация – преминаването на външните предметни действия във вътрешен (мисловен) план, както и на процеса на екстеоризация – използването на знанията и уменията в практически (външен) план. Съобразно когнитивните нива в обновения вариант на таксономията на Б. Блум самостоятелното учене се реализира на следните равнища: запомняне (възпроизвеждане – remembering), разбиране (understanding), приложение (applying), анализ (analyzing), оценка (evaluating), създаване (creating).

Самостоятелното учене може да се извършва както в класната стая, така и извън нея. Когато се извършва извън рамките на формалната организация на класа и урока, то се реализира в условията на неформалното учене. Независимо дали самостоятелното учене е формално или неформално, негови отличителни черти са доброволният характер и високото равнище на мотивацията, които създават положителен емоционален фон, при който то се реализира. Това са важни предпоставки за ефективно учене. За да стимулира самостоятелното учене на учениците извън регламентирания урок, учителят може да приложи стратегия, при която да стимулира тяхната продуктивна дейност в подобна последователност:

1) Отговор на въпроси

Какво вече знаеш по темата/проблема? Какво искаш да научиш повече? Как ще го научиш? Защо ще го учиш? Какво трябва още да намериш?

2) Съставяне на план

Как ще извършиш работата? Определяне на времето, източниците, критериите, последователността на дейностите.

3) Аналитико-синтетична дейност

Намери информация по темата. Определи, доколко тя е актуална, точна, безпристрастна. Отговори на въпросите от т. 1. Прецени какво от цялата информация да запазиш. Обобщи подходящата информация от различните източници. Обясни своята позиция по проблема или очертай картината, която се получава по темата след твоето проучване.

4) Рефлексия

Върни се към въпросите от т. 1. Отговори ли им? Убедителна ли е твоята позиция?

5) Представяне

Представи своята работа/позиция по оригинален начин, но така, че да бъдеш разбран от околните. Акцентирай върху своя принос.

6) Оценяване/самооценяване

Доволен ли си от своята работа? Какво направи добре? Какво би желал да направиш по друг начин следващия път? С какво можеш да се гордееш?

Ако ученикът бъде научен от учителя да прилага тази стратегия на дейностите, бихме могли да очакваме висока ефективност на ученето.

V. ДИДАКТИЧЕСКАТА ПРОБЛЕМНОСТ

Значима идея в педагогическата наука, насочена към повишаване ефективността на училищното учене, е свързана с реализирането на дидактическата проблемност. Имайки предвид нейната многоаспектна интерпретация, концептуално тя се обвързва с проблемите за развитието и формирането на висши интелектуални умения на личността. Проблемното обучение е един от педагогическите подходи, свързан с оптимизиране на процеса на обучение и повишаване ефективността на ученето. При реализиране на проблемността в обучението се извършва оптимално съчетание на творческо-продуктивната с репродуктивната дейност на учениците.

Идеята за осъществяване на проблемност в обучението не е нова. Нейните основания биха могли да се търсят още в известния сократов метод за откриване на истината. Редица педагози и методици през миналия век издигат и доразвиват тази идея. Развива се тезата, че **при реализиране на проблемността в обучението ученикът се извежда от ролята на „пасивен консуматор” на знания и му се предоставя възможност да придобива знания посредством собствените си познавателни търсения.** Когато учениците решават

самостоятелно достъпни за тях проблеми, те мобилизират своите интелектуални сили, а направените от тях открития ги изпълват с удовлетворение и радост. Процесът на обучението става по-увлекателен и интересен, а ученето – по-ефективно. В своите теоретични постановки, посветени на проблемността в обучението, М. Андреев изтъква, че „един от основните признаци на проблематизирането е състоянието на напрежение, затруднение, безпокойство и възбуда, което може да се породи у учениците с помощта на различни дидактически средства, методи и техники. Това състояние може да бъде повече или по-малко мъчително или радостно, да е удивление, любознателност, чувство за неизвестност” (Андреев, 2001: 319).

Наличието на интелектуално напрежение е необходимо, но не е достатъчно основание една дидактическа ситуация да бъде класифицирана като „проблематизирана”, а ученето да бъде характеризирано като „ефективно”. Ученикът може да изпитва напрежение при необходимостта да репродуцира вече усвоено учебно съдържание.

Дидактическата проблемност включва в себе си евристиката. Основните елементи на всеки проблем се изразяват в диференцирането на известното и неизвестното. Важна роля при разрешаването на проблема играе умението на учениците да използват наличните знания и опит за преодоляване на противоречието между тях. **Ситуацията, при която възникват противоречия между известното и неизвестното, се нарича „проблемна ситуация”.**

Колкото по-често се поставят учениците в проблемна ситуация, толкова по-лесно те самостоятелно откриват пътя към познанието и ученето им се отличава с по-голяма ефективност. При определяне същността на проблемната ситуация М. Н. Скаткин посочва, че „проблемната ситуация е осъзнато от субекта затруднение, пътищата за преодоляването на което са неизвестни за субекта – те трябва да се търсят (...) Проблемът представлява проблемна ситуация, към разкриването на която субектът пристъпва върху основата на средствата, с които разполага (знания, умения, опит за изследователска дейност) (...) Проблемът трябва да бъде преобразен в задача за разрешаване от субекта посредством установяването на еднозначни или вариативни параметри за решаване” (Скаткин, 1973). Всеки проблем съдържа в себе си проблемна ситуация, но не всяка проблемна ситуация е проблем. Ако ученикът не разполага с налични средства за разрешаване на проблемната ситуация, за него тя не се превръща в проблем. Познавателната задача е проблем, който може

да бъде разрешен при дадени условия или параметри. Ако способът за решаването на задачата е предоставен в готов вид или е известен на ученика от по-рано, такава задача не е проблем. **Решаването на проблемната ситуация зависи не само от наличието на необходимите знания, но и от уменията на обучаемите да съставят правилна стратегия на своята дейност.**

Е. Глазерсфелд счита, че „грешната посока на разсъждение на учениците трябва да се използва от учителя като възможност за моделиране на нова, адекватна ситуация, в която ученикът да погледне събитията или явленията от нов ъгъл, да се самокоригира и да насочи разсъжденията си в нова посока” (Глазерсфелд, 2001: 132 – 133). Грешките в разсъжденията на учениците трябва да се възприемат от педагога не като притеснителен или осъдителен акт, а като основание за разглеждане на събитията и явленията от нова гледна точка, за търсене на истината по нов път, за търсене и откриване на нови причинно-следствени връзки и отношения. Това съдейства за формиране и развитие на критическото мислене на учениците и повишава ефективността на училищното учене.

Брансфорд и Стейн считат, че решаването на проблеми е умение, което може да се преподава и учи. Според тях **учениците могат да бъдат научени на няколко стратегии за решаване на проблеми, което ще съдейства за повишаване на ефективността на ученето.**

Двамата автори разработват стратегия от пет стъпки, която наричат IDEAL (Bransford & Stein, 1993):

- I** Идентифициране на проблемите и възможностите
- D** Дефиниране на целите и представяне на проблема
- E** Изследване на възможните стратегии
- A** Предвиждане на резултатите и действие
- L** Поглед назад и учене

IDEAL е стратегия, която започва с внимателно обмисляне на това, което е необходимо за решаването на съответния проблем, диференциране на ресурсите и информацията, с която се разполага, анализиране на възможните начини за представяне на проблема, разчленяването му на последователни стъпки, които биха довели до разрешаването му. За да се научат учениците да решават проблеми, необходимо е да се упражняват с различни типове проблеми, чието решаване изисква творческо мислене.

Колкото по-различни типове проблеми се учат да решават учениците и колкото повече им се налага да мислят продуктивно, толкова по-голяма е вероятността, когато се изправят пред проблеми

в реалния живот, да съумеят да приложат своите умения или своите познания в нови ситуации, т.е. толкова по-ефективно е тяхното учене.

Проблемното обучение е насочено към активизиране на мисловната дейност на учениците. То съдейства за създаване на интелектуално напрежение у тях, стимулиране на тяхното критическо мислене, пораждаване на съмнение в истинността на едни или други постановки, създаване на желание и стремеж да се търси и узнае истината.

Проблемното изложение на учебния материал има важни предимства пред информационно-съобщаващото. То улеснява доказването на истината и прави знанията по-осъзнати, което съдейства за по-лесното им превръщане в убеждения.

Важна роля за открояване на противоречивите моменти в научните знания има планирането. Посредством планирането на акта на обучение в съдържателен и технологичен план се изявяват ясно противоречията.

Препоръчват се някои резултатни похвати, които учителят може да използва при реализиране на проблемното обучение, за да стимулира мисленето и формирането на интелектуални умения у учениците:

- планиране на мисленето;
- привличане на вниманието към значението;
- задаване на провокиращи мисълта въпроси;
- подпомагане на учениците да осъзнаят мисловния процес;
- учителят често да обяснява хода на мисълта си;
- данните да се държат пред погледа на учениците;
- да се изисква от учениците да обясняват хода на мисълта си;
- да се стимулира увереността на учениците;
- да се спазва последователността всеки ден и при всеки урок;
- търпеливо да се очакват промените през учебния срок (Orlich, 1994: 313).

Както вече бе изтъкнато, при реализиране на проблемността **особено резултатен похват е учениците да анализират предметите и явленията от различни гледни точки.** Аргументираното доказване на правотата на различни гледни точки обърква учениците и събужда у тях съмнение. **Съмнението е един от основните признаци на самостоятелното мислене.** Чрез анализа от различни гледни точки най-добре изпъква противоречивостта на предметите и явленията. Въпросът за реализирането на учене чрез решаване на проблеми е дискуссионен, но безспорен остава фактът, че реализирането на дидактическата проблемност повишава

ефективността на училищното учене. Някои изследвания сочат, че учебното съдържание с описателен характер е по-добре да се изучава по репродуктивен път, а при разкриване на причинно-следствени връзки и зависимости е по-добре да се използва проблемното изложение.

В българското общообразователно училище проблемното обучение се прилага с успех както в гимназиалния и прогимназиалния, така също и в началния етап на образование. Елементарни познавателни задачи могат да се решават успешно дори от ученици в първи клас.

Децата във възрастта 7 – 11 години имат натрупан достатъчно познавателен опит, за да могат да изследват действителността под вещото ръководство на квалифицирани педагози. Моментът на „откривателството” ги активизира, оставя траен отпечатък в съзнанието им, придава смисъл и действеност на знанията и стимулира разбирането и запомнянето. Тези белези са характерни за ефективното учене.

Както изтъква Р. Славин: „Освен че навлизат в етапа на конкретните операции, децата в началното училище бързо развиват паметта и когнитивните си умения, включително метакогнитивните умения – способността да мислят за собственото си мислене и да се научат да учат” (Славин, 2004: 124). Началният учител трябва да се възползва от тези новообразувания в мисленето и уменията на децата в начална училищна възраст и да полага целенасочени усилия да преподава метакогнитивни стратегии, да научи учениците да мислят и да учат ефективно.

При реализиране на проблемността в обучението В Делибалтова диференцира един изключително важен проблем, който се корени в „необходимостта от специални грижи в областта на метакогнитивната осведоменост на учениците” (Делибалтова, 2004, с. 98 – 99).

Мисловните умения и уменията за учене са метакогнитивни умения. Повечето ученици постепенно развиват адекватни метакогнитивни умения. Преподаването на метакогнитивни стратегии на учениците съдейства за подобрене в значителна степен на техните постижения. Стимулира способността им да мислят за това, как мислят те самите и съдейства да се формира у тях умение да прилагат конкретни стратегии за учене, които да ги подпомагат при решаването на сложни задачи. Лансира се идеята, че „учащите могат да бъдат научени на стратегии за оценяване на собственото си разбиране, осъзнаване от колко време ще се нуждаят,

за да научат нещо, и избиране на ефективен план за подхождане към ученето или решаването на проблеми” (Schraw & Moshman, 1995: 351 – 371).

Чрез поставянето на учениците в проблемни ситуации в процеса на обучението те трябва да бъдат доведени до осъзнаване на тези връзки и отношения, които ще способстват за решаването на задачата. Спецификата на анализа и структурата на евристичната дейност на личността формира нейния стил на действие. Проблемната ситуация съдържа в себе си различни елементи, от които може да се построи решението на задачата. Присъстват както несъществени елементи, така също и елементи, които са източник на противоречието и трябва да бъдат отстранени или преобразувани при решението. Способността на различните ученици да си представят обектите, явленията, отношенията и зависимостите, да диференцират и интерпретират елементите на проблемната ситуация варира в чувствителни граници.

При анализа на проблемната ситуация и разрешаването на проблема ученикът извършва сложни логически операции и дейности, които са специфични за всеки акт на познавателната дейност и за всяко индивидуално съзнание. Създаването на проблемна ситуация активизира мисленето на ученика, концентрира цялата му психика върху нея за разкриване начините за възможен изход. **Важен момент при решаването на проблемите е умението на учениците за критична преценка на набелязаните възможности.** Учениците се приучават към критична преценка, като правят задълбочена преценка на доводите и фактите, както и чрез привеждане на набелязаните планове в действие.

Самият познавателен акт е диалектически противоречив. **Когато учим учениците на творческо мислене чрез проблемността, ние формираме у тях умения да схващат противоречията, учим ги на диалектика, учим ги как да учат ефективно.**

Когато учениците усвояват догматично знанията, те лесно може да бъдат „уловени” в твърдения, които не могат да докажат или чиято правдоподобност не могат да изведат чрез доказателства.

Ученето в този случай е от типа „умене, за да се знае”. Липсва елементът на съмнението, на откривателството. Ученикът трудно може да използва научното знание в практически аспект, не открива приложението му в житейски ситуации. Не е реализирана трансформацията на ученето в „умене, за да се действа” и „умене, за да се оцелява”. Такъв процес на учене се характеризира с ниска

ефективност и не съдейства в достатъчна степен за пълноценното интелектуално развитие на учениците.

При реализиране на проблемността знанията се усвояват посредством анализирането на несъответствия, различия, противоречия, съпоставянето, аналогията, търсенето на решения чрез догадки, изказване на хипотези, нова гледна точка и т.н. Това предполага проблематизирането на обучението да се използва резултатно във всички степени на образование. Задачите за разрешаване при проблемно базираното обучение съдействат за формирането и развитието на трансверсални (преносими) умения и компетенции у обучаемите. Не е целесъобразно да се предлагат в готов вид дидактически предписания към педагога как да реализира проблемността в обучението.

Проблемността е една от неизменните характеристики на обучението, посредством която се осъществява връзката между диалектика, логика и гносеология в процеса на обучението. Реализирането ѝ е сложна и отговорна задача, която би могла да се превърне във факт благодарение на педагогическото майсторство и високата професионална компетентност на учителя, и съдейства за повишаване ефективността на училищното учене.

Г. ИНДИВИДУАЛНИЯТ ПОДХОД И ДИФЕРЕНЦИРАНЕТО НА ОБУЧЕНИЕТО

За да се преодолее несъответствието между качеството на учебната дейност, произтичащо от учебните планове и програми, и реалните възможности на обучаваните по посока повишаване ефективността на ученето, се лансира идеята за използване на индивидуализацията и диференциацията на обучението.

Индивидуализацията и диференциацията на обучението се разглеждат като основни подходи, свързани с оптимизацията на учебния процес. Те се основават на психическите и физическите различия, които съществуват между учениците, и на различните подходи, които се прилагат в хода на тяхната индивидуална учебна дейност.

Индивидуализацията е отличителна и естествено присъстваща особеност в условията на индивидуалното обучение.

С възникването на класно-урочната система все по-осезаемо започва да се проявява противоречието между индивидуалния характер на познавателната дейност и общите форми на обучение.

Педагозите класици, като Я. А. Коменски, Й. Х. Песталоци и други, осъзнават необходимостта от индивидуален подход в

обучението и популяризират тази своя идея, като издигат самостоятелен дидактически принцип за индивидуален подход. Доста дълго време този принцип се е разглеждал твърде опростенчески в посока към това, учителят да изучава индивидуалните особености на своите ученици с цел да се преодолее изоставането им.

В съвременността във връзка с непрекъснатото повишаване на изискванията към подготовката и квалификацията на младата личност принципът за индивидуален подход се разглежда на качествено ново равнище – като индивидуализация на обучението, обвързана с цялостната личност на ученика, с всички страни на учебната му дейност.

Н. Колишев, обосновавайки идеята за прилагане на индивидуално-диференциран подход в процеса на обучението, лансира становище за съобразяване с отделни особености на учениците като: темп на придвижване (темп на усвояване), равнище на претенции, равнище на интелектуално развитие, взаимоотношение между индивидуално-психологическите особености (Колишев, 1997: 39 – 62). Авторът пояснява, че индивидуално-диференцираният подход в обучението е ориентиран към съобразяване с индивидуалните особености и е насочен към развитието на личността на ученика.

Според П. Петров „наред с индивидуалните различия между учениците, наречени „интериндивидуални”, съществуват и интраиндивидуални (вътрешноиндивидуални) различия, които се наблюдават у един и същ индивид през различните периоди от развитието му в различните условия и ситуации” (Петров, 1998: 400).

Чрез това свое становище П. Петров потвърждава идеята за динамичния характер на развитието на човешката личност. Като фактори на развитието се диференцират както възрастовите особености, така също и особеностите на средата и условията, в които функционира личността.

Индивидуализацията в процеса на обучението е такава негова организация, която е основана на индивидуалните особености на учениците, но се реализира в условията на класно-урочната система и е насочена към максимално развитие на техните способности. В този аспект М. Андреев изказва становището, че „индивидуализацията трябва да се разглежда като форма на организация и разгръщане на обучението, която отчита индивидуалните особености, но е интегрирана в колективните форми за организация” (Андреев, 2001: 335).

Авторът откроява някои основни **дидактически функции на индивидуализацията и диференциацията на обучението:**

- да предотврати изоставането на отделни ученици, които, без да са умствено изостанали, срещат затруднения в учебната работа поради различни причини;

- да възстанови и компенсира изоставането в ученето и развитието на учениците по педагогически причини;

- да разкрие познавателната перспектива и да предложи допълнителни учебни дейности на по-надарените и интелектуално активни ученици.

От спецификата на посочените дидактически функции на индивидуализацията и диференциацията следва, че тя има задача не само да повлияе в положителна посока развитието на онези ученици, които имат затруднения в обучението, но също така и да ускори развитието на интелектуално изявените ученици. Учителят има възможност да индивидуализира и диференцира пътищата, темповете и степента на сложност на учебната дейност и съдържание, но основните цели и задачи не могат да се индивидуализират и диференцират. Те трябва да бъдат постигнати от всички ученици независимо от подходите, които ще бъдат използвани, или времето, което ще бъде необходимо за това.

Както бе изтъкнато по-горе, голямо значение за индивидуализацията има опознаването на индивидуалните различия на учениците, с които учителят трябва да се съобразява. Индивидуалният подход в обучението би открил път към познанието на всеки ученик и би съдействал за повишаване ефективността на ученето. За сполучливата индивидуализация има значение диференцирането на основните равнища на трудност на учебните задачи. Съобразно това е прието учениците да се разделят на няколко категории. Те могат да бъдат диференцирани най-общо като: отлично справящи се, средно справящи се и трудно справящи се. Според друга класификация могат да се определят като: надарени, добре развити, средни, слаби и изоставащи.

Учебните задачи, които се предлагат за разрешаване, се диференцират по съответните равнища на трудност съобразно различните категории ученици.

Индивидуализацията не се свежда единствено до работата на учителя с изоставащите или с изявените ученици. Тя се отнася до работата му с всички ученици от класа и е резултатно средство за тяхното активизиране и за преодоляване на стандартизацията

на образователния процес. Това съдейства за повишаване ефективността на училищното учене.

В последните години се наблюдава тенденция към все по-голямо усложняване на учебната материя. Това неминуемо води до все по-засилващо се диференциране на интересите на учениците. Този факт насочва вниманието на специалистите в областта на образованието към търсене на ефективни средства за преодоляване стандартизирането на въздействието при класно-урочната система, за отчитане индивидуалните различия и активизиране дейността на учениците. За тази цел учените концентрират голяма част от усилията си към изясняване на проблемите на диференциацията. Наименованието „диференциация” произлиза етимологично от думата *difference*, която означава ‘разлика, различие, отлика’ (Чакалов, 1999: 304).

Индивидуализацията и диференциацията на обучението са взаимно свързани. Според П. Александров „диференциацията е функционалната страна на индивидуализацията, нейна основна и специфична форма за практическа реализация на връзката учител – ученик. Тя разкрива съдържанието, характера, механизма и структурата за осъществяване на индивидуалния подход. Да се подходи диференцирано към организацията на учебния процес, това означава да се внесе различие в методите, формите и учебното съдържание съобразно с индивидуалните особености на учениците” (Александров, 1975: 66). Становището, че диференциацията е функционалната страна на индивидуализацията, се споделя и от М. Андреев (Андреев, 2001: 336). На противоположно мнение е П. Радев, според когото „индивидуализацията е не само функционална, но и структурна страна на диференциацията” (Радев, 2005: 461).

Диференциацията в обучението се определя по различен начин от различните учени.

Г. и А. Коджаспирови определят диференциацията като: „организация на учебната дейност на учениците, при която с помощта на подбора на учебното съдържание, форми, методи, темп и обем на образованието се създават оптимални условия за усвояване на знанията от всяко дете” (Коджаспирова, Коджаспиров, 2000).

От определенията, които дават различните автори, е видно, че диференциацията е тясно свързана с индивидуализацията. Тя се изгражда върху нейната основа и я реализира практически в условията на обучението. Индивидуализацията и диференциацията взаимно се допълват и имат пряка проекция към ефективността на училищното учене.

Диференциацията съдейства за пълноценното решаване на задачите, свързани с оптималното формиране на личността на учениците в процеса на обучението. **Дидактическата целесъобразност на диференцирането в процеса на обучението** се аргументира от З. А. Малкова, която **се основава на следните ръководни положения:**

§ Дидактическото диференциране не противоречи на изискванията за единно образование. Идеята за единство на образованието предполага дидактическо диференциране.

§ Главната цел на дидактическото диференциране е реализирането на единните учебни цели от всички ученици.

§ Основно значение в процеса на обучението имат единните изисквания, а диференцираните имат допълнително значение.

§ Критерият „различие“ между учениците е твърде неопределен и слаб, за да служи като надеждна основа на дидактическото диференциране.

§ Диференциращите дейности са насочени както към отделните ученици, така и към отделни групи ученици в някои часове.

§ Дидактическото диференциране остава винаги частен аспект на цялостната концепция за обучението в училище.

§ Дидактическата диференциация е изцяло подчинена на задължителните цели на учебния план за развитие на учениците (Малкова, 1971: 246 – 252).

Известен е фактът, **че всеки човек е различно способен да извършва едни или други действия при едни и същи условия.** Училището, изпълнявайки обществена поръчка, е заинтересовано да развива в най-висока степен потенциалните способности на всеки ученик в процеса на обучението. Това е невъзможно да се постигне без диференциране на една част от дейностите.

Посредством диференциацията се вземат предвид различията в интересите на учениците към определени видове дейности. Самите интереси се използват за целите на обучението, създават се благоприятни условия за развитие на потенциалните заложби и способности на учениците, преодолява се претоварването, подпомага се професионалното ориентиране на учениците в погорните класове.

В научната литература е популяризирано становище, според което класно-урочната система на организация на обучението, върху която е базирано българското училище, се характеризира с редица несвършенства. Едно от тях е, че преподаването е ориентирано към „средния ученик“. Всеки един конкретен ученик се отличава със своя

специфика на интелектуалните възможности. Ето защо имаме основание да твърдим, че понятието „среден ученик” е абстрактно и употребата му би могла да бъде само условна. В един и същи клас има ученици с различно равнище на развитие. Има такива, които много бързо усвояват учебния материал, други, които се справят сравнително добре, и такива, които изпитват съществени затруднения.

За да бъде стимулирана креативността на учениците и да се повиши ефективността на ученето, М. Бершадски насочва вниманието на учителя към една специална група ученици, за които трябва да бъдат полагани специални усилия. Той споделя своите констатации, че „нискоинтелектуалните креативи с усилие се приспособяват към изискванията на училището, тревожни са, страдат от недоверие в себе си и развиват „комплекс за непълноценност” (Бершадский, 2002: 13). Тези дефицити могат да бъдат преодолені посредством използването на гъвкава и адаптивна технология на обучението, базирана на основата на хуманно-личностния подход, стимулираща саморазвитието на личността. Учителят организира своята работа така, че всички ученици да покрият общообразователния минимум, посочен в държавните образователни стандарти. Училищната практика показва, че в своя стремеж за достигане на стандарта от всеки ученик много често учителят съсредоточава вниманието си върху работата с изоставащите ученици. Така по-високо развитите и подготвени ученици остават пренебрегнати, т.к. учителят счита, че те се справят сами и не се нуждаят от по-специални грижи и внимание. Със съжаление, отбелязваме, че тази порочна практика на репресивно отношение към по-лесно успяващите ученици, изразяващо се в това на тях да се обръща по-малко внимание от учителя и да им се предоставят познавателни задачи под тяхното интелектуално ниво, продължава да битува в нашето съвременно училище.

От учителя се изисква да избягва информационната претовареност на учениците в урока, да се стреми да проблематизира и индивидуализира обучението, да формира у учениците способност за самостоятелно мислене и творчески подход към решаването на проблемите, да провокира тяхната критичност и самокритичност, съобразителност, настойчивост и упоритост при преодоляване на трудностите.

За да диагностицира общите и специалните способности на учениците, началният учител се ръководи много често от практически уловими критерии и показатели като: степен на осмисленост на понятията, скорост на протичане на умствената дейност, формираност

на умения и преноса им в нови условия и др. В обучението на малките ученици по всички учебни предмети и в извънкласните и извънучилищни дейности трябва да им се предоставя възможност за самостоятелно ориентиране в различни условия, да сравняват, да обобщават, да класифицират, да разкриват причинно-следствени връзки, да формулират изводи, да оценяват, да изразяват свое становище. Това прави тяхното учене по-ефективно.

В работата с изявените ученици широко приложение намират различните форми на **вътрешна диференциация на обучението**. Прилага се диференциране на учебните задачи по количество, по степен на трудност, според степента на оказване на индивидуална помощ. Добри резултати в работата с изявените ученици предоставя груповата учебна работа. Всеизвестна е максимата, че **талантливият човек може да даде на обществото многократно повече, отколкото човекът с посредствени възможности**. В този аспект училището е призвано да открива талантливите и надарени деца още в ранна възраст и да полага системни целенасочени усилия за развитие на специалните способности, които те притежават, да стимулира ефективността на тяхното учене. Независимо от специфичните характеристики и личностни особености на всеки отделен ученик, независимо от сложността на учебното съдържание или условията, при които протича процесът на обучение, приоритет в професионалната дейност на педагога трябва да бъде реализирането на ефективно преподаване, което да гарантира ефективно учене. От това как образуваме младото поколение днес, зависи какво можем да очакваме като икономически и социален просперитет за нашата държава в обозримото бъдеще.

ЛИТЕРАТУРА

Александров, П. (1975). *Индивидуализацията в учебния процес*. София: Народна просвета.

Андерсон, Дж. (2002). *Когнитивная психология*. М.: Питер.

Андреев, М. (1995). *Оценяването в училище*. София: УИ „Св. Кл. Охридски“.

Андреев, М. (2001). *Процесът на обучението. Дидактика*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Архангельский, С. И. (1980). *Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы*. М.

Бабански, Ю. К. (1988). *Педагогика*. София: Народна просвета.

Бершадский, М. (2002). На пути к технологии когнитивного обучения. *Школьные технологии*, № 4. М.

- Блинов, В. М. (1976). *Эффективность обучения*. Москва: Педагогика.
- Вълчев, Р. (2004). *Интерактивни методи и групова работа в гражданското образование*. С.
- Глазерсфелд, Е. (2001). Реалният конструктивизъм и образованието. *Перспективи*, т. XXXI, бр. 118. С.
- Гурова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. (2006). *Интерактивността в учебния процес*. С.
- Делибалтова, В. (2004). *За обучението. Между даденото и търсеното*. София: ИК „Лик“.
- Добсън, Л. (2006). *Эффективное учение*. София: ИК „Лик“.
- Европейска квалификационна рамка за ключовите компетенции*, <http://ec.europa.eu> (14.10.2016)
- Закон за народната просвета (обн. ДВ, бр. 86 от 18 октомври 1991 г. и посл. изм. и доп.)
- Закон за предучилищното и училищното образование (обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.)
- Кашлев, С. С. (2004). *Интерактивные методы обучения педагогике*. Минск.
- Кларк, Р. (2013). *Край на скуката в час*. София: Изток-запад.
- Коджаспирова, Г., Коджаспиров, А. (2000). *Педагогический словарь*. М.
- Колишев, Н. (1997). *Индивидуално-диференцираният подход в процеса на обучение: основи и осъществяване*. В.
- Кухарев, Н. Б. (1979). *Эффективность обучения и воспитания*. Минск.
- Малькова, З. А. (1971). *Современная школа США*. М.
- Международно оценяване на учениците (PISA)*, <http://www.skoiko.bg> (14.10.2016)
- Най-ниски резултати за теста след IV клас от въвеждането му*, <http://www.akademika.bg> (14.10.2016)
- Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006 – 2015 г.)*, <http://www.mon.bg> (14.10.2016)
- Петров, П. (1998). *Дидактика*. София: Вѳда Словѳна – ЖГ.
- Петрова, В. (2009). *12 (дванадесет) интерактивни метода в обучението по роден край, околѳен свят, човекът и природата, човекът и обществото*. Стара Загора: ИК „Кота“.
- Правилник за прилагане на Закона за народната просвета. (обн. ДВ, бр. 68 от 30 юли 1999 г. и посл. изм. и доп.)
- Радев, П. (2005). *Обща училищна дидактика*. Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски“.

- Скала за оценяване – 4. клас, <http://www.mon.bg> (14.10.2016)
- Скаткин, М. Н. (1973). Решени и нерешени въпроси на проблемното обучение. *Учителско дело*, бр. 4.
- Славин, Р. (2004). *Педагогическа психология*. София: Изд. „Наука и изкуство“.
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. М.: Питер.
- Холодная, М. (1997). *Психология интеллекта: парадоксы, исследования*. Москва – Томск: Бирс.
- Чакалов, Г. (1999). *Английско-български речник*. София: ИК „Емас“.
- Шрам, У. (1992). Характер на комуникацията между хората. В: *Комуникацията*. С.
- Borich, G. D. (1989). *Effective teaching methods*. Ohio.
- Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1993). *The ideal problem solver*. 2nd ed. New York: W. H. Freeman.
- Cerghit, I. (1980). *Metode de invatamant*. Bucuresti, pp. 119 – 125.
- Orlich, D. et al. (1994). *Teaching strategies: a guide to better instruction* (4th ed.). Lexington, p. 277.
- Schraw, G., Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational psychology review*, 7, pp. 351 – 371.
- Stanton, N. (1990). *Communication*. London.
- Weinstein, K. (2001). *Action learning*. London: Gower, p. 6.