Т Р А К И Й С К И У Н И В Е Р С И Т Е Т
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
СТАРА ЗАГОРА

Г О Д И Ш Н И К

Том 13

Y E A R B O O K

Volume 13

2016

T R A K I A U N I V E R S I T Y
F A C U L T Y O F E D U C A T I O N
STARA ZAGORA

В тринадесетото си издание Годишникът на Педагогическия факултет продължава да представя актуални изследователски позиции, визиращи значими за теорията и практиката проблеми. В настоящия брой са включени и публикации на колеги от Умански държавен педагогически университет "Павел Тычина", Украйна на основата на сключен рамков договор за сътрудничество.

Изданието е предназначено за учени, студенти, учители и за всички, които проявяват интерес към образователната проблематика.

Редакционна колегия
доц. д-р Елена Лавренцова
доц. д-р Мария Тенева
доц. д-р Виолета Станчева

Editorial board
Assoc. Prof. Elena Lavrentsova, PhD
Assoc. Prof. Maria Teneva, PhD,
Assoc. Prof. Violeta Stancheva, PhD

Езикови редактори
ас. Десислава Сидерова – български език
ас. Мариана Павлова – английски език

Language editors
Assist. Prof. Dessislava Siderova – Bulgarian
Assist. Prof. Mariana Pavlova – English

Дизайн на корицата
доц. д-р Ани Златева

Cover designer
Assoc. Prof. Ani Zlateva, PhD

Технически редактор
ас. Мариан Делчев

Technical Editing Layout
Assist. Prof. Marian Delchev

Разпространение
Бранимира Нонова

Distribution
Branimira Nonova

Печат
Кота – Стара Загора

Print
Kota printing house – Stara Zagora

ISSN 1312-286X

СЪДЪРЖАНИЕ

ДИДАКТИЧЕСКА ЕФЕКТИВНОСТ – ФАКТОРИ И ПРЕДПОСТАВКИ ЗА НЕЙНОТО РЕАЛИЗИРАНЕ
Мария Тенева 5

ОСНОВНИ ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАННО ОТПАДАНЕ ОТ УЧИЛИЩЕ
Елена Лавренцова 47

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – ЕДНО ТЕКУЩО РАЗБИРАНЕ
Виолета Георгиева 62

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА (НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧНА РЕФЛЕКСИЯ)
Румяна Неминска 71

ЕЗИКОУСВОЯВАНЕТО В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ – ЦЯЛОСТЕН ПРОЦЕС НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ УЧАСТНИЦИТЕ В УЧЕБНАТА СРЕДА
Златка Желязкова 105

ВЛИЯНИЕ НА ИНТЕГРАТИВНИЯ ПОДХОД ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЧРЕЗ ЕКОЛОГИЧНО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ ВЪРХУ ЕЗИКОВИТЕ ЗНАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИКА
Анна Арнаудова 118

РАЗВИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ЧРЕЗ ИЗПОЛЗВАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ КЪМ ТЕКСТА
Десислава Сидерова 128

ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА" ЗА КОМПЕТЕНЦИИТЕ ЗА СОЦИАЛНА РАБОТА
Цвета Делчева, Мариан Делчев 140

ПРОУЧВАНЕ НА НАГЛАСИТЕ НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ ЗА ПРИОБЩАВАНЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ДВИГАТЕЛНОТО ОБУЧЕНИЕ
Галена Терзиева 160

АКАДЕМИЧЕН ПРОЕКТ „HOMO CREATIVUS 2020" - ЕДНА ВИЗИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА УНИВЕРСИТЕТСКИ ФАКУЛТЕТ В УСЛОВИЯТА НА ГЛОБАЛНИЯ СВЯТ
Красимира Мутафчиева 170

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
А. Гритченко, Л. Ищенко 186

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
Е.В. Майданик *196*

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ
В. М. Чичук 206

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
О.В. Коробань 215

USING PODCASTS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH
O. Sushkevych 224

УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В США
Я. А. Бойко 229

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА»
Хоменко Л.Н. 239

CONTENTS

DIDACTIC EFFICIENCY – FACTORS AND PRECONDITIONS FOR ITS IMPLEMENTATION, Maria Teneva 5

PRIMARY PREREQUISITES FOR EARLY DROPPING OUT OF SCHOOL
Elena Lavrentsova 47

SOCIALIZATION – A CURRENT UNDERSTANDING
Violeta Georgieva 62

RESEARCH TRAINING IN HIGHER EDUCATIO (SCIENTIFIC-THEORETICAL REFLECTION)
Rumyana Neminska 71

LANGUAGE ACQUISITION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING –A WHOLISTIC PROCESS OF INTERACTION BETWEEN THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL MEDIUM
Zlatka Zhelyazkova 105

CLIL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ITS IMPACT ON THE ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE OF STUDENTS OF PEDAGOGY
Anna Arnaudova 118

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS THROUGH THE USE ÎF COMMUNICATION STRATEGIES IN THE TEXT
Dessislava Sideríva 128

EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE OPINION OF STUDENTS IN SOCIAL PEDAGOGY ABOUT THE COMPETENCES REQUIRED FOR SOCIAL WORK
Tsveta Delcheva, Marian Delchev 140

A SURVEY ON THE ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS TO INCLUDE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MOTOR EDUCATION
Galena Terzieva 160

ACADEMIC PROJECT "HOMO CREATIVUS 2020" – A VISION FOR A UNIVERSITY FACULTY DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF THE GLOBAL WORLD
Krasimira Mutafchieva 170

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE EDUCATORS' PREPARATION TO THE FORMATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN
A. Hritchenko, L. Ishchenko 195

REALIZATION OF CONTEMPORARY APPROACHES INTHE PROCESS OF FORMING CIVILCOMPETENCEOF PRIMARYSCHOOL TEACHERTO BE
E.V. Maidanyk 205

THE TENDENCIES OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES DEVELOPMENT IN NATIONAL AND FOREIGN SCIENTISTS' WORKS
V. N. Chychuk 214

INFORMATSINNYH USING COMPUTER TECHNOLOGY AS A WAY TO INCREASE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
O. V. Koroban 223

USING PODCASTS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH
O. Sushkevych 224

THE LEVELS AND CRITERIA OF FOSTERING U.S. HIGH SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION
Y.A.Boyko 238

FORMING PROPAEDEUTICAL CONTENT SUBJECT «FOUNDATIONS OF MODERN CLOTHING PRODUCTION»
L.M. Khomenko 247

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 способи 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 стилове 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 усилване на връзките между отделните й 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 ученикова 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 взаимодейства 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 ученикова 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 талантливи 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 изнамерени 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 неглижираме 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):

$$BC = \frac{CHa - CHe}{PУ}$$

Във формулата с ***BC*** се означава вероятността за селекция, със ***CHa*** се изразява възприетата сила на награда, със ***CHe*** – възприетата сила на наказание, с ***PУ*** – 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 й 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 й 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 правопропорционална 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.

$$ЕУ = \frac{РПР}{ИОС}$$

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 запаметяване 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% владеене 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 владеене 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

граници, 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% владеене 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% владеене 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% владеене 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% владеене 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 усвояват 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 преодолени 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, заложени 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 ДОИ), **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.

Основани на външна мотивация. Предполагат автократични отношения. Учителят е носител и транслатор на знанията. Предполагат индивидуална или фронтална работа. Дисциплина чрез принуда.	Основани на вътрешна мотивация. Насърчават демократични отношения. Учителят е организатор и вдъхновител, катализатор. Хармонично съчетават индивидуална, фронтална и групова работа. Дисциплина чрез рационална организация на дейността.

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 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.

В. 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, пораждане 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 дискусионен, 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 подобрение 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 варират 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 преоценка 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 „учене, 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 „учене, за да се действа" и „учене, 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 й 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 (Малькова, 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 по-горните 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 несъвършенства. 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 преодолени 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 образоваме 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). *Ефективность 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.

Гюрова, 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). *Ефективното учене*. 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.ckoko.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: Веда Словена – ЖГ.

Петрова, В. (2009). *12 (дванадесет) интерактивни метода в обучението по роден край, околен 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.

ОСНОВНИ ПРЕДПОСТАВКИ ЗА РАННО ОТПАДАНЕ ОТ УЧИЛИЩЕ

доц. д-р Елена Лавренцова

PRIMARY PREREQUISITES FOR EARLY DROPPING OUT OF SCHOOL

Assoc. Prof. Elena Lavrentsova, PhD

Abstract: *The phenomenon of early school leaving affects in a negative way on the personal potential for the development of the individual and appears as one of the main factors contributing to social exclusion later on in life. It generates many negative effects on the societal level as well, seriously affecting the prospects for development of the whole society by reducing its stability, potential for growth and competitiveness. In order to properly address the above problem, it is important to understand that early school leaving is not a single event but a process influenced by many factors and conditions. This article is devoted to the analysis of the key reasons that lead to school dropout in terms of intrasocietal variations, regional, family and ethno-cultural specifics.*

Key words: *education, school dropout, social, economical and cultural factors, family, traditional and modern society*

Увод

За успешната реализация на комплексните и сложните задачи, стоящи пред българското общество и държава на съвременния етап, свързан с мощни социоикономически и културни трансформации в световен мащаб, е необходимо да се осъществяват системни преобразувания в структурата и начина на функциониране на един от основните социални институти – института на образованието. Тези преобразувания предполагат по-нататъшно разгръщане и активно прилагане на водещите принципи за развитие на образователната система в страната, между които най-вече се открояват такива като: осигуряване на справедливост, равен достъп до образование, повишаване качеството на образование за всички. Във връзка с това особена актуалност в настоящо време придобива проблемът за обхвата на децата в съответстваща възраст на училищното образование и ранното отпадане от училище.

Феноменът на ранното отпадане в контекста на съвременната образователна ситуация

Феноменът на ранното отпадане е достатъчно широко разпространен в световната практика и не се явява някакъв ексклузивен продукт на определена образователна система. При известна вариабилност в предлаганите дефиниции, предимно свързани с разликата в извежданите индикатори за определяне смисловото значение на термина „отпадане“ (такива като например отсъствията, напускането на училище без придобиване на диплома, нисък или неоформен академичен успех и др.), както в нормативните документи, така и в изследователската литература съществува относително единство в схващанията относно базисната същност на този феномен, който обикновено се възприема през призмата на нарушената връзка във взаимоотношението „ученик – училищна общност“ (Захариев, 2000; Schlosser, 1992; Rush, 1994; Grissom, 1989). Самият характер на въпросното нарушение може да бъде от различно естество, но резултатът така или иначе предполага трайно откъсване на ученика от институционализираните структури и отношения в рамките на системата на формалното училищно образование като следствие на личен (или по-скоро семейно детерминиран) избор. При едно по-разширено тълкуване на отпадането, когато тази категория включва всички деца, останали извън обсега на образователната система, отпадналият ученик може да бъде характеризиран като този, който:

– не се е записал в предходната учебна година;

– не се е записал в началото на настоящата редовна година;

– не е завършил пълната степен на обучение, определена от държавата;

– е останал без оформен успех за текущата учебна година;

– при фактическо напускане на училището през текущата учебна година е останал без (не е взел) удостоверение за преместване;

– не се е преместил в друго училище до края на същата учебна година.

С оглед на това, че в случая става дума за невъзможността на индивида да постигне съответното образователно равнище, нормативно предвидено от държавата и пряко съобразено с националния й интерес, отпадането от училище (особено когато се случва на много ранен – начален или прогимназиален етап на обучение) не бива да се възприема като социално неутрално събитие, определяно само в термините на индивидуалната свобода и личния избор. Многобройните изследвания сочат, че феноменът на ранното

отпадане изключително негативно се отразява върху личностния потенциал за развитие на отделния индивид поради липсата на необходимите знания, умения и компетенции за пълноценната му реализация в социума. Той в значителна степен увеличава рисковете от изпадане в бедност в зряла възраст, често способства за нарастване на деструктивни и девиантни прояви в поведението.

Ненапразно отпадането от училище се разглежда като основен фактор, допринасящ за социалното изключване на по-късен етап от живота (Европейски парламент, 2011). Не по-малко отрицателни ефекти генерира този феномен и на социетално равнище, сериозно засягайки перспективите за развитие на цялото общество чрез намаляване на неговата устойчивост, потенции към растеж и конкурентоспособност. За обществото разходите от отпадането са потресаващи, оценявани в милиарди долари загубени приходи под формата на социални програми, програми за безработица, непълна заетост, както и за предотвратяване на престъпността и наказателното преследване (Christenson, Sinclair, Lehr & Hurley, 2000). В редица стратегически документи на ЕС специално се подчертава, че намаляването на ранното отпадане от училище е от съществено значение за постигане на редица основни цели в рамките на стратегията „Европа 2020“. Намаляването на преждевременното напускане на училище засяга както целите за „интелигентен растеж“ посредством повишаване равнището на образование и обучение, така и целите за „приобщаващ растеж“, като се засяга един от основните рискови фактори за безработицата, бедността и социалното изключване. Поради това в стратегията „Европа 2020“ се съдържа приоритетната цел преждевременното напускане на училище да бъде намалено от 14,4% през 2009 г. до по-малко от 10% до 2020 г. (Европейска комисия, 2011).

Въпреки активния стремеж на България в качеството й на страна членка на ЕС да се придържа към посочената стратегическа цел, общата ситуация, свързана с ранното отпадане от училище, изглежда крайно обезпокоителна особено с оглед на последните статистически данни, отразяващи съвременното състояние на проблема и очертаващи много по-устойчива неблагоприятна тенденция, започнала още преди четвърт век в ранните години на прехода и изострила се допълнително през първата декада на XXI век. Резултатите от проучванията сочат, че броят на отпадналите чувствително се е увеличил през 2015-та (общо 21 146 ученици от общо 749 094) и в процентно отношение съставя 2,82% спрямо 2,36% от преходната 2014-та (Национален статистически институт, 2016).

Този, както и редица други показатели (спадът в обхвата в прогимназиален етап и в средното образование) недвусмислено говорят за връщане към тежката картина на българското училище през 2008-ма и 2009 година, когато опитите по оптимизиране системата на училищното образование довеждат до закриване на стотици училища в страната, вследствие на което драматично нараства и броят на отпадналите. Допълнителна тревожност днес поражда и този факт, че определени типове училища, в които се обучават деца, предимно принадлежащи към уязвимите групи (така наречените „ромски“ училища), определено демонстрират много по-тежко положение с обхвата на учениците в сравнение с останалите, което засилва амбивалентността на съществуващия негативен тренд и свидетелства за усложнено протичане на стратификационните процеси в полето на българското образование.

Комплицираността на проблема за отпадането предизвиква необходимостта от внимателно извеждане и задълбочен анализ на широк спектър от причини и социопсихологически предпоставки, изтласкващи не само отделните ученици, но в определен смисъл и по-широки субгрупи извън системата на училищното образование.

Социални, икономически, средови и културологични фактори за отпадането от училище

Осмислянето на феномена на отпадането и обуславящите го многообразни причини задължително предполага различни нива на анализ: от макроравнище, обхващащо най-глобалните измерения на социума и рефлексията им върху човешката екзистенция, до микроравнище, свързано с непосредственото обкръжение на детето и особеностите на вътрешния му свят. С оглед на това е важно да не се пренебрегва по-широкият социален контекст при осветляване на проблема и да се отчитат фундаменталните обществени изменения (експоненциално нарастващи и радикално променящи облика на съвременния свят), както и влиянието им върху живота на децата.

През последните 2 – 3 десетилетия настъпват стремителни трансформации в икономиката, трудовата заетост, професионалноквалификационния профил, семейните патерни, възрастовата, етническата и стратификационната структура на населението при това не само в страните от транзитивен тип (каквато е България), но и във високо развити в икономическо отношение държави като западноевропейските страни, САЩ или Япония. Тези дълбоки преобразувания дават основания на учените да говорят за преминаване към нова фаза в еволюцията на съвременното общество

– постиндустриална/свръхиндустриална или информационна, неразривно свързана с мощните процеси на глобализацията. Но самите промени неминуемо рефлектират върху колективния субект, при това с най-висока интензивност засягат именно представителите на най-младата генерация, упражнявайки непосредствено влияние върху израстването и развитието на децата, тяхното положение в обществото, социалния и здравния им статус, начините на жизнедейност и формите на поведение, нагласите и постиженията, както и вътрешното им усещане за благополучие.

Ставаща все по-комплементарна, организацията и структуризацията на обществото води до усложняване на формите, методите и съдържателната същност на социализацията наред с увеличаване на нейната времева продължителност. А това на свой ред обуславя промяната в социално-нормативните представи относно възрастовите характеристики на детето и критериите за неговата зрялост и в крайна сметка оформя специфичния феномен на нашето съвремие – **„проточилата се инфантилизация”**. Недостатъчно развитото чувство на лична независимост и отговорност, избягване вземането на самостоятелни решения и интенцията към повишено търсене на защитеност като резултат от свръхобгрижване от страна на родителите и други възрастни от близкото обкръжение често пораждат психическа лабилност и ниска съпротивляемост спрямо по-стресови външни обстоятелства, трудности и предизвикателства, което лесно може да повлече след себе си отказа от институционализираните форми на взаимоотношенията в рамките на училищната общност, с други думи – отпадането от училище. Но не само статусът на „възрастно дете“ (‘кидалт’) предполага съответната социална роля.

Другият широко разпространен днес **статус на „активен потребител“**, превърнал се в неразделна част от статусния набор на съвременните деца, при това многократно засилен посредством новите дигитални технологии и виртуализацията на живота, също предполага усвояване на нов тип ролево поведение, ориентирано към материалните ценности, вещно-брендовата демонстрация и съперничество в термините на консуматорството. Подобно статусно-ролево позициониране далеч не способства за изграждане на позитивно отношение към труда, самоорганизираност, самодисциплина и съвместно сътрудничество и води до нарушена адаптация към условията на училищния живот и респективно – до нарастване на вътрешната неустойчивост, значително повишаваща риска от отпадане.

Ситуацията допълнително се усложнява и вследствие на това, че се регистрира изменение в принципите на дисциплиниране, които служат за налагане на определени ограничения и контрол върху поведението на индивидите. И тук не толкова иде реч за хуманизиране на връзката между възрастния и детето, протичащо под знака на либералнодемократичните ценности и довеждащо до изравняване на социалностатусните им позиции. И съответно –не става дума само за замяна на „репресивните“ начини на въздействие върху детето от страна на учителите и родителите с либерално ориентирани методи и форми на възпитание. Очертава се явна тенденция към **промяна в типовете дисциплина**, много тънко уловена от Мишел Фуко още през втората половина на XX век (Фуко, 1977). Традиционното общество се стреми колкото може по-строго да контролира поведението на човека независимо от неговата възраст. С постепенното осъзнаване ценността на индивидуалността значително повече внимание започва да се отделя на контрола върху вътрешните подбуди и мисли. Оттук принципно друго е съотношението между наказанията и поощренията и установката към формиране на развит самоконтрол, тясно свързан с макросоциалните процеси на индивидуализация и персонализация (Кон, 1988: 46). Вследствие на тази промяна в начина на дисциплиниране се засилва противоречието между ценностно-нормативното изискване за повишен самоконтрол у детето, който предполага висока степен на психическа регулация и способност за вземане на осъзнати решения (тясно свързани с такива личностни качества като лична автономия и самостоятелност), и обратния процес на нарастваща инфантилизация, консумация, стереотипизация, симулакризация, виртуализация и гламуризация, свързан с налагане на някои нови социални и културни роли.

Това преплитане на противоречиви нормативноролеви очаквания, характерно за постмодерното състояние на съвременния свят, в много по-голяма степен обаче затруднява децата от определени етнокултурни общности (например ромската) и ниско статусните групи понеже при тях то се наслоява върху изначално възприетия в рамките на семейната среда традиционен канон на взаимоотношенията между възрастни и деца със съответното му ролево позициониране. Необходимостта от диференциране на различните типове нормативно-дисциплинарни предписания, съответстващи на различните модели на социализация, прилагани в семейството и училищната среда, сериозно увеличава нивото на стреса. Ако към това се прибави и влошеният социално-икономически статус на семейството – положението придобива съвсем

обезкуражаващ характер. Стресът на средата и чувството на бедност се свързват с ниски постижения в училище и ментални дисфункции при децата, често довеждащи до преждевременно напускане на училищната институция (Albee, 1986).

Тук се откроява един от най-рисковите социално-икономически фактори за отпадането – **бедността**, многократно констатирана в изследователската литература (Димова, 2004; Нончев, 2006 и др.). Материално-икономическите трудности, пред които се оказват изправени бедните домакинства, съществуващи понякога почти на ръба на своето оцеляване, неизбежно се отразяват както върху условията, при които растат децата в семейството, така и върху начина и особеностите на по-нататъшната им социализация. Ниските нива на доходите, безработицата, многочленният състав на семейството обуславят липсата на финансови средства, с които родителите биха могли да покрият разходите за обучение на децата и да набавят всичко необходимо за посещение на училището – дрехи, обувки, учебници, помагала, тетрадки и други учебни принадлежности, в т.ч. и джобни пари. Хроничният недоимък, характерен за бедните семейства, подтиква и към активно **привличане на детския труд** – в различни по рода си селскостопански дейности, събиране на суровини и отпадъци, помощ в домашното стопанство и полагане на грижи за болни стари хора, по-малки братя и сестри. За съжаление, кръгът от дейности, извършвани от децата в помощ на семействата, понякога се разпространява и върху социално неприемливи такива като просията или проституцията.

Страните в преход, към които принадлежи и България, и най-вече уязвимите групи от населението в тези държави като цяло се оказват в по-неблагоприятно положение, сблъсквайки се със системни прояви на бедност вследствие на влошената социално-икономическа ситуация, увеличаващата се социална диференциация и изострящите се форми на социално неравенство в обществото. Формират се достатъчно широки субгрупи и общности с маргинализиран характер, с изразени тенденции към капсуловане и самозатваряне, в рамките на които бедността придобива черти на самовъзпроизвеждащ се феномен, при това понякога с явно подчертан етнизиран профил. Животът в бедност, съпровождан от наличието на други трайни социални проблеми в общонационален мащаб и протичащ на фона на сериозно понижаване статута на образованието в общественото съзнание и изключително слабата и неефективна връзка между този социален институт и института на семейството, предоставя неособено добри образователни шансове. В подобен

обществен контекст децата от дадените миноритарни общности се оказват не само под натиска на тежките икономически, жилищни и други условия, но и под заплахата от изолация от страна на съучениците им в рамките на училищната среда. А изолацията води след себе си обратна реакция на отдръпване, самоизключване от училищната общност.

Друг значим социоикономически фактор за отпадане от училище е **миграцията** – както вътрешната, така и външна. Наред с процесите на вътрешна миграция, които по-често са свързани с продължаващата урбанизация или с извършването на определени видове трудови дейности, носещи сезонен характер (събиране на билки, гъби, плодове, както и тези в селското стопанство, в сферата на хотелиерството, туризма, строителството и др.), в съвременния глобализиращ се свят значително нарастват и външните миграционни потоци. Промяна в обществено-икономическите условия отваря нови възможности за свободно пътуване и работа в чужбина. Но пътят на икономическата емиграция, избиран от много родители в България и други страни през последните години (главно млади хора с деца в ранна училищна възраст), в повечето случаи бива съпроводен от редица негативни последици, засягащи образователното бъдеще на техните деца и шансовете им за пълноценна социализация. Ако заминат с родителите в чужбина, те често не могат да продължат обучението си на новото място поради множество финансови, материално-икономически, лингвистични и други причини. И даже в тези семейства, при които подобна откъснатост от образователната система се възприема като временно състояние, невинаги действат достатъчно силни мотивационни механизми за връщане на децата в лоното на училищната общност в рамките на новоприемащата социокултурна среда. Когато се реализира другият семеен избор и родителите тръгват сами, оставяйки децата на грижите на възрастните баби и дядовци, това води до остър недостиг на необходимото родителско внимание и контрол. А съответната психологическа травма от раздялата допълнително увеличава усещането за вътрешно неблагополучие у децата и засилва отрицателния ефект върху способността им за учене и нагласата за посещение на училище.

Наред с други фактори такива като (*географската отдалеченост от образователните институции, липсата на добри транспортно-логистични възможности за предвижване до училището, влошените условия на жилищната среда*) съществена връзка с феномена на ранното отпадане има несъмнено **семейството**

и като макросоциално явление през призмата на институционализираната му същност, и като локално организирана микросреда. В по-широк социетален контекст следва да бъдат отбелязани дълбоките промени в модела, формата и начина на функциониране на семейната институция, настъпили през последните десетилетия, които неминуемо се отразяват върху детето. Наред с преобразуването на традиционния тип нуклеарно семейство с работещ баща и майка домакиня (основно грижеща се за децата) в семейство с двама работещи родители (като резултат от масовото въвличане на жените в сферата на обществения труд) се появяват множество други форми на семейството: самотни родители, съвместно съжителство, дистантно семейство, еднополови семейства и др. Тази промяна в полето на родителството, засягаща статуса и ролите на съпрузите, значително повлиява характера на детското развитие при това далеч невинаги в благоприятна посока.

Още една промяна, настъпваща в хода на еволюцията на семейството, е свързана с все по-активното утвърждаване на принципа на равнопоставеност в отношенията между родители и деца. Както правилно отбелязва Драйкурс (Драйкурс, 2011: 16), концепцията за равенство расте вътре в нашата култура, макар ние да не осъзнаваме това и да не сме съвсем готови да го приемем. Тази съвременна дилема, манифестираща обществената потребност от внедряване на демократични принципи в сферата на семейните отношения (същият процес засяга и училищната институция) при относително ниската степен на готовност на самите актьори в лицето на родителството да предприемат реални, адекватни по форма и съдържание практикоориентирани стъпки в това направление, съществено усложнява процеса на социализация на децата в сегашните условия.

Друго изменение в сферата на семейните отношения е свързано със сериозното увеличаване на броя на разводите. Семействата, засегнати от развод, се отличават с повишена неорганизираност и слаба устойчивост, с трудности при възпитанието на децата и тяхното дисциплиниране, с намалена комуникация и занижено ниво на доверие. Нестабилността в семейната среда може да доведе и до различни форми и прояви на неглижиране.

Като цяло семейството, конституирайки най-значимото пространство на първична социализираща среда, упражнява своето въздействие върху детето посредством различни страни и аспекти на своето функциониране. Но наред с положителните форми на въздействие възможни са разнообразните нарушения и дисфункции,

засягащи семейната структура, организацията, вътрешносемейните връзки и отношения, както и начина на взаимодействие с външните групи и общности. Всичко това формира достатъчно широк кръг от възможни неблагоприятни фактори, негативно отразяващи се върху развитието на детето. Най-често отбелязваните основни фактори, свързани със семейството, които поставят децата в рисково положение, в т.ч. в риск от отпадане, включват: дисфункционален домашен живот, ниско образование на родителите, отсъствие на родителска ангажираност, слаб контрол и занижени родителски очаквания (Cefai, Downes, & Cavioni, 2016), езикова среда, различна от тази в доминиращата общност, неефективно родителство или злоупотреба с родителството и висока мобилност. В своя крайно негативен вариант неглижиращата семейна среда и оставянето на децата без контрол – особено съпроводени от злоупотреби (алкохол, дрога) и прояви на сексуално или физическо насилие – обуславят появата и на един от най-тежките феномени в личностно-екзистенциален и социален план – **децата на улицата**. По обясними причини тази категория деца може да се разглежда като най-уязвима и с най-висок риск от отпадане понеже самото състояние на безнадзорност и социалната им изключеност обикновено се съчетава с различни форми на девиантно и делинквентно поведение.

Културологичните причини за отпадането са свързани с обичаите, традициите, специфичните нормативни представи и ценностни ориентации, присъщи на различните етнокултурни общности. В широкия хоризонт на културата, както и на субкултурните светове образованието наред с характерните трудово-професионални занимания и многообразни аспекти на всекидневието се оказва вписано в полето на общностната ценностна регулация. Но далеч невинаги самото включване на образованието (като се има предвид официалният му училищен формат, пряко детерминиран от универсалистични, а по същество – европоцентрични принципи и норми) в съответния етнокултурен код протича гладко и безболезнено. Особено остро противоречие се оформя тогава, когато става дума за такава етнокултурна общност, която се придържа към традиционния начин на живот и ценности, каквато например е ромската общност. Неслучайно при децата от тази етнокултурна група ранното отпадане от образователната система се оказва изключително често разпространено явление. Данните за България показват, че за повече от 6 на 100 деца от ромски произход на възраст 12 – 19 години звънецът в българското училище никога не е бил. Само в първите 4 години на задължителното образование към тях са се добавили още

10 на всеки 100 деца от ромски общности, които не са завършили IV клас. Макар най-големият дял от тях да отпада от училище в по-високите образователни етапи, още преди края на началния етап всяко 6-то дете от ромски произход вече е останало извън образователната система. Като обобщение може да се посочи, че при 12 – 19-годишните роми никога непосещавалите училище или отпадналите от училище, без да завършат начално образование, са 21,9%, докато в същата възрастова група при българите никога непосещавалите училище или твърде рано отпадналите от него са 2,3% (Захариев и др., 2013: 37 – 39).

До голяма степен етнокултурните причини за отпадане от училище на деца от ромски произход се дължат на специфичните особености на ромската култура, по-архаична и традиционна в своите устои, овеяна с ореола на древното номадство и безусловния авторитет на родово-семейната или микрообщностната група. В този обособен и затворен културен свят, търсещ своята автономия под натиска на модернизационните процеси, изграждането на идентичност се оказва тясно вплетено в устната традиция, в цикличния ритъм на предаваните към всяко следващо поколение религиозни схващания и професионални занаяти, в дълбоките структури на всекидневието, където придобиването на необходимите за детето жизнени навици и умения се извършва по естествен път. Подобна перспектива задава и съответния характер на отношението на ромското малцинство към институционализираното образование, отличаващ се с резервираност и дистанцираност. Държавното училище в неговата модерна институционална същност се възприема под знака на външна – респективно отчуждаваща – културна и социализираща среда, изградена върху *коренно различни мотивационни механизми на предприемчивост, достижения и съревнование* и налагаща нов тип идентичност. Представителите на ромската общност смътно усещат, че училището се стреми да намали влиянието на семейното обкръжение и в известен смисъл да „откъсне“ ромското дете от привичния му начин на живот, като същевременно се оказва нефункционално и неадаптивно спрямо неговите нужди и потребности в ракурса на приспособяването му към семейно-родовия кръг и околния (дефиниран главно в термините на микрообщностното) свят.

Оттук на образованието не се приписва особена ценност понеже образователните постижения и училищният успех (оставайки неразбираеми и вътрешно чужди мотиви за ромската култура) реално не променят статусната позиция на детето нито в кръга на семейните

отношения, нито в отношенията му с връстниците или другите представители на общността. Кумулативната стойност на образованието, като носещо придобивки след време, не се съвместява с прагматичния свят на циганите, в който най-разпространените ценности и нагласи са да се живее в настоящето и за момента, а дейностите, които се практикуват, да носят ползи веднага (Тилкиджиев и др., 2009: 74). Освен че училищният успех и постижения не могат да осигурят на детето адекватен статус сред собствената общност, те не го гарантират и за света извън нея. Там циганското дете винаги носи стигмата, клеймото: неговият начин на живот в по-малка или по-голяма степен има печата на нелегитимност, а неговата култура и език остават маргинализирани; затова семейният и училищният свят са „паралелно" съществуващи (Liegeois, 1998: 183 – 184).

Но не само поради наличието на етнокултурни стереотипи, предразсъдъци и дискриминационни нагласи се разкъсва връзката между семейният свят на ромите и институционализираното образование, тя се разпада и вследствие на недостатъчната корелация, наблюдавана в редица държави, в т.ч. и в България, между нивото на полученото образование, от една страна, и икономическия просперитет и професионално-личностната реализация, от друга. Този дефицит на полезност и обозримо прагматични резултати (така или иначе засягащ всички общности в национално-държавен формат, но особено чувствителен за най-уязвимите групи) допълнително засилва негативизма на ромското малцинство спрямо образователната система.

Относително ниската стойност на образованието в ценностната йерархия на ромите се обуславя и от друга етнокултурна особеност на дадената миноритарна общност – ориентацията към ускорено формиране на полово специфичен тип ролево поведение и съответно към ранно сключване на брак. Неслучайно именно ранните бракове се посочват като главна причина за отпадане от училище на децата от ромски произход на територията на България. В много по-голяма степен това касае момичета, които често биват омъжвани веднага след навлизането им в репродуктивен период, т.е. около 12 – 13-годишна възраст. Ако преждевременното напускане на училищната институция при тях не се дължи на ранното забременяване и раждане, то се оказва продиктувано от волята и желанието на родителите поради традиционните им ценностнонормативни представи относно ролята и мястото на жената в семейството и опасенията от „кражби

на момичета“ в извънсемейната среда, все още имащи място сред представителите на ромската общност.

При положение че към посочените културноспецифични рискови фактори за отпадане се прибавят ранната трудова социализация на децата роми и активното използване на детския труд, широко разпространената обща лингвистична незрялост и слабото владеене на официалния държавен език, трудното придържане към уседналия начин на живот и високата семейна мобилност, съчетани с редица социоикономически, демографски и др. фактори (нисък социален и образователен статус на родителите, бедност, липса на добри жилищни и хигиенни условия, лоша селищна/квартална инфраструктура, голям брой малолетни деца в семейство, образователна сегрегация и т.н.), бариерите пред обучението на децата от ромското малцинство придобиват подчертано заплашителен характер. Затова е толкова важно да се полагат системни и трайни усилия за укрепване на връзката между семейството и училището с цел преодоляване на родителския негативизъм, да се оказва навременна и всестранна подкрепа на децата с ромски произход чрез разнообразни компенсаторни форми на обучение и да се формират съответните опорни точки в обкръжаващото ги социално пространството – добри практики и модели, референтни групи, способни да подпомогнат разкъсването на порочния кръг на бедността и ниското образование, липсата на изискуеми от официалната култура навици и ценности и нежелание за учене.

Заключение

Проблемът за ранното отпадане от училище отдавна е изгубил своето ограничено вътрешноинституционално звучене и се е превърнал в общосоциален, тясно свързан както със сегашния живот на цялото общество, така и с бъдещите му състояния. Като следствие сериозно нараства и нивото на сложност при изучаването му понеже става ясно, че анализът не може да се свежда само към изясняване на училищните причини, произтичащи от обучаващата среда, отношенията между учителите и учениците, учебната програма и начините на преподаване, а трябва да бъде вписан в много по-широка мрежа от социокултурни значения и детерминанти. За да се обърне подобаващо внимание на този проблем, е важно също така да се разбере, че ранното отпадане от училище не е еднократно събитие, а процес, повлиян от множество фактори и предпоставки, и прецизното им осмисляне както на интерсоциетално равнище, така и през призмата на интрасоциеталните вариации, регионалните, семейните

и личностно-индивидуалните специфики би позволило да се предприемат адекватни стъпки през цялата училищна кариера на детето, гарантиращи навременната идентификация на сигналите за изключване и прилагане на ефективни модели за превенция.

ЛИТЕРАТУРА

Данни от проучванията на Националния статистически институт,

http://www.nsi.bg/bg/content/3435/учащи-и-напуснали-по-причини-и-степен-на-образование (05.09.2016).

Димова, Л. (2004). *Ромите: другото измерение на промените*. София: USAID и „Партньори – България".

Дрейкурс, Р., Золц, В. (2011). *Манифест счастливого детства.* Екатеринбург: Изд. „Рама Паблишинг".

Захариев, Б., Йорданов, И., Дечева, Й. (2013). *Изгубено бъдеще? Изследване на феномените на необхващане в училище.* София: Детски фонд на обединените нации (УНИЦЕФ).

Европейска комисия (2011). Препоръка на Съвета относно политики за намаляване на преждевременно напускане на училище,

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:BG:PDF (05.09.2016).

Европейски парламент (2011). Намаляването на преждевременното напускане на училище в ЕС,

http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_BG.pdf.

Кон, И. С. (1988). *Ребенок и общество.* Москва: Изд. „Наука".

Нончев, А. и др. (2006). *Причини за отпадане на децата от училище в България*. София: Изд. „Изток-Запад".

Тилкиджиев, Н., Миленкова, В., Петкова, К., Милева, Н. (2009). *Отпадащите роми.* София: Институт отворено общество.

Albee, G. W. (1986). Toward a just society: Lessons from observations on the primary prevention of psychopathology. *American Psychologist*, *41*, 891 – 898.

Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2016). Breaking the cycle: a phenomenological approach to broadening access to postsecondary education. *European Journal of Psychology of Education*, *31(2)*, 255 – 274.

Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A., & Hurley, C. M. (2000). Promoting successful school completion. In: K. Minke & G. Bear (Eds.). *Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work* (pp. 377 – 420). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Grissom, J. B., Shepard, L. A. (1989). Repeating and dropping out of school. In: Shepard, L. A., Smith, M. L. *Flunking grades: research and policies on retention* (pp. 34 – 63). N. Y.: The Falmer Press.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Translated by Alan Sheridan. London: Allen Lane, Penguin.

Liegeois, J. P. (1998). *School provision for ethnic minorities. The gypsy paradigm.* Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Rush, Sh., Vitale, P. A. (1994). Analysis for determining factors that place elementary students at risk. *Journal of Educational Research*, vol. *87(6)*, p. 325 – 334.

Schlosser, L. K. (1992). Teacher distance and Student disengagement: school lives on the margin. *Journal of Teacher Education*, vol. *43(2)*, pp. 128 – 141.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – ЕДНО ТЕКУЩО РАЗБИРАНЕ

ас. д-р Виолета Георгиева

SOCIALIZATION – A CURRENT UNDERSTANDING

Assist. Prof. Violeta Georgieva, PhD

Abstract: *The article is a theoretical review of the meaning of the processes socialization, social adaptation and social differentiation. It outlines the fundamental interpretations given by the pedagogical classics and shows the actual understanding of the socialization caused by the society dynamics and the need of social success for the human evolution.*

Key words: *socialization, social adaptation, social differentiation, social success*

АКТУАЛНОСТ НА ПРОБЛЕМА

Повече от 120 години феноменът „социализация" се проучва задълбочено и за това свидетелстват множеството разбирания и утвърдени фундаментални подходи за същността на социализацията като **понятие** и **процес** (Durkheim, Simmel, Dubar, Habermas, Freud, Erikson, Parsons, Thomas). Проучванията на редица автори допринасят за наличието на богата колекция от красноречиви, обяснителни и задълбочени прозрения в помощ на младите изследователи, проявяващи научно любопитство за верифициране на наличната теория в ново време. От наличните интерпретации за **стадиите** на социализация (Паригин, Андреев, Глински) се допуска тълкуване в широки параметри на разсъждения и се очертава сериозна комплицираност за фиксирането на точните предели на отделните стадии на социализацията поради своеобразната поливалентност на субективните особености в развитието на личността. За разлика от тях релевантният анализ на най-подробните теоретични постановки за **механизмите** за социализация (Strausse, Мардахаев, Мудрик) откроява редица сходства с почти незначителни същности различия, които позволяват да се засили убеждението и разбирането, че механизмите за социализация се определят основно от психологическите особености на човека и неговата интеракция в пространствената широта на социума. Единодушно приетите **фактори** на социализацията (Смелзер, Шариков, Мардахаев, Мудрик, Немов, Леонтьев) са: семейството, където най-силно влияят фигурите на майката и бащата, а по-късно и на други членове и близки

роднини; училището, влиянието на което силно конкурира това на семейството; връстниците – удовлетворяващи стремежа за общуване с равнопоставени; улицата и средствата за масова комуникация.

Тъй като обаче обществото се променя, посочените фактори (и по-скоро тяхното влияние) също претърпяват метаморфоза. Някои от описаните в литературата фактори, които някога са били безапелационно водещи, днес имат рецесивно влияние за разлика от други, които все повече доминират и богато нюансират. **Подобна динамика буди научен интерес и озарява нови насоки на пролиферация на процеса „социализация" и преосмислянето му.** След като изследователите предшественици са отчели състоянието на времето, в което са живели, и са извели ефективни прескрипции за съхранение на човечеството, редно е да се регистрират актуалните изменения и динамика в настоящия социум.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – КЛАСИЧЕСКО РАЗБИРАНЕ ЗА ПОНЯТИЕТО

Социализацията се превръща в самостоятелна интердисциплинарна област на изследвания и представлява интерес за социолози, педагози, психолози, социални психолози, антрополози, философи, политолози, етнографи. Част от авторите, посветили труда и работата си на процеса „социализация", са Z. Freud, E. Erikson, T. Morgan, учените в областта на социологията и педагогиката K. Park, T. Parsons, D. Thomas, Ч. Кули, педагозите А. В. Мудрик, Л. В. Мардахаев, М. Андреев, Г. Бижков, Л. Андреева, М. Белова и др. Етимологията на думата *социализация* **позволява прочит в разширени параметри по отношение границите на разсъжденията върху този процес**. Думата има латински произход (*socialis*) и означава 'обществен, свързан с живота и отношенията на хората в обществото'.

Понятието „социализация" започва да се употребява в съвременен научен смисъл през 90-те години на XIX век от Durkheim, Siemmel, Dubar, Bernstein и Habermas.

През XX век започва по-интензивно интерпретиране на социализацията от J. Clausen („*социална и културна приемственост*"), И. Кон („*усвояване на индивида на определена система от социални роли и култура*"), Б. Д. Паригин („*социално познание, социално общуване, овладяване навиците за практическа дейност, включвайки както предметния свят на вещите, така и цялата съвкупност от социални функции, роли, норми, права и задължения, т.н.; активно преустройство на обкръжаващия (както природен, така и социален)*

свят; изменение и качествено преобразуване на самия човек, неговото всестранно и хармонично развитие" (по: Андреев, 1976: 35). По-късно социализацията се интерпретирана още по-мащабно като „*развитие на отделната личност и на личностите в аспекта на социалната им детерминация и дейност, на обществено полезното им функциониране и възпроизвеждане и развитие на човечеството*" (Карагьозов, 1996: 54).

След 2000-та година социализацията е определяна като „*процес на превръщане на индивида в личност, на усвояване от индивида на езика, на социалните ценности и опит (норми, нагласи, образци на поведение), на култура, присъща на дадено общество, социална общност, групи, възпроизводство и обогатяване на социалните връзки и социалния опит*" (Мардахаев, 2003: 43), като „*сложен процес на взаимодействие между човешкия индивид и елементите на заобикалящата го социална среда, чийто продукт е социална регулация на индивидуалното поведение съобразно установени културни ценности и норми*" (Десев, 2003: 536), и като „*цялостно формиране на личността чрез усвояване от индивида на системи знания, норми и ценности, чрез овладяване на предметната и духовната среда, езика и начините на общуване*" (Вълканова, 2006: 22).

Интересна е интерпретацията на Мардахаев (2003), която разкрива социализацията не само като процес, но още като:

– условие (социумът – гарант за естествено социално развитие);

– явление (реакцията на човека в процеса на социализация);

– резултат (основополагаща характеристика, определяща човека).

М. Андреев, М. Петрова, М. Белова с основание отчитат полемиката между някои автори, които сякаш са полярни в своите интерпретации за социализацията и я тълкуват като резултат или само от поведенческите еталони и социалната среда, или само от генотипа и наследствените дадености. И. Кон и Б. Д. Паригин безапелационно настояват, че **човешкото поведение се детерминира от интеракцията между социалната среда и генотипа**. Тези и други автори не приемат категоричните крайности и смятат, че „*двете противоположни направления, изясняващи този проблем на основата на природната или социалната същност на човека, вече губят своето класическо звучене*" (по: Белова, 1997: 119). Учените в областта на генетиката J. Thompson (1986), K. Chaudhuri (1993), L. Costanzo (1995) и K. Kendler (2007) също потвърждават, че хората се формират както от гените си, така и от социума.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – КЛАСИЧЕСКО РАЗБИРАНЕ ЗА СЪЩНОСТТА НА ПРОЦЕСА И НЕГОВАТА ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ

Според А. В. Мудрик, Г. Бижков, В. Вълканова, М. Белова и други социализацията е големият процес, включващ в себе си други два процеса: приспособяване (социална адаптация) и обособяване. Думата „адаптация“ произлиза от латински (*adaptatio*) и буквално означава ‘приспособяване, нагаждане, пригаждане’. Терминът се използва в биологията за обозначаване на процесите на приспособяване на организма, органите, клетките и функциите му към средата и нейните условия. Адаптацията е гарант за балансирана дейност при изменени условия.

Логично **социалната адаптация** е процес на приспособяване на човека към условията и измененията на социалната среда. Този първи процес е необходимо условие за оптимална социализация. Природата е формирала предразположение на човек социално да се адаптира в различни среди дори и в такива, които са сложни и не толкова приятни за него. Качеството „адаптивност“ е интелектуалната способност на човека да преобразува наличния си опит и да го използва в нови условия. Оттук и интелигентността се дефинира като талантът, надареността на човек „*да разбира съществуващите връзки между елементите на дадена ситуация и да се адаптира към нея с цел да осъществи намеренията си*“ (Десев, 2003: 199)

Според R. Merton (1968) и J. Piaget (1969) приспособяването е процес и резултат от сблъсъка между индивида и социалната среда. „*Адаптацията предполага съгласуване между потребностите на социалната среда и човешките нагласи и социално поведение…, адаптацията е процес и резултат на превръщането на индивида в социално същество*“ (Мудрик, 2003: 9). Адаптацията е от незаменима роля за социализацията, тъй като тя е „*механизъм на взаимодействие, без който едва ли може да се осъществи ефективна социализация на индивида*“ (Вълканова, 2006: 25).

Вторият процес – **обособяване** – е процес на запазване на автономността на човека в обществото. Под „автономност” се има предвид собствен възглед, присъщи ценности, емоционална автономия, потребност от самостоятелно решаване на лични въпроси, способност за самоизменение, самоопределение, самореализация и самоутвърждаване. Изведена е кратка дефиниция на обособяването: „*процес и резултат на превръщането на човека в индивидуалност*“ (Мудрик, 2003: 9) Обособяването е своеобразен акт

на „*влагане на собствен почерк от страна на индивида*“ (Вълканова, 2006: 22)

Без колебание се приема, че **социалната адаптация и обособяването са два процеса, които по различен начин, но паралелно и едновременно реализират социализацията в нейната цялост**. Ако първият процес предполага приспособяване на човек към социума, то вторият процес гарантира, че същият човек, адаптирайки се, запазва своята индивидуалност, автентичност, колоритност и своеобразие.

Съществуват интерпретации, че човек може да бъде претопен, асимилиран, обезличен, „погълнат“ от обществото. Подобни опасения не кореспондират с реалността и трудно може да се съгласим с тях именно поради споменатия процес на обособяване или социална диференциация – част от големия процес „социализация”. **Колкото и високи степени на социализираност да е постигнал човек, той си остава онзи своеобразен, уникален, неповторим и единствен по рода си свят. Социализацията само способства за вписване на този свят в обществото и гарантиране на социален успех в неговите пространства.**

С оглед времетраенето на процеса „социализация” в човешкия живот също се забелязват обособяването на две основни позиции. Според едни автори социализацията завършва на около 20-годишна възраст и касае периода единствено от детство до юношество. Тази позиция се обяснява с факта, че **най-концентрираното протичане на социализацията е до завършване на средното образование, което оставя отпечатък върху живота на всички хора**. Според други автори социализацията е „*перманентен, непрекъснат процес*” (Карагьозов, 1996: 54), който „*продължава през целия жизнен път на всеки от нас*” (Иванов, 2007: 183).

Признава се, че социализацията най-интензивно протича до 20-годишна възраст, но трудно може да се приеме, че тогава и приключва. Вземайки под внимание новите хоризонти пред човека в лицето на новата месторабота и обкръжение, глобализацията, мултикултурализма, както и концептуалността за учене през целия живот, сме склонни да мислим, че процесът „социализация” пролонгира през целия жизнен път на човека. За да се отчетат особеностите и спецификите на социализацията през различните възрастови етапи, се обособяват и отраслите ювенологика, андрагогика и геронтогогика в педагогиката и не следва също така да се забравя разбирането, че **най-важната социализация е именно тази в ранното детство**: „*Ако между социализацията в*

детска възраст и тази в зряла възраст се появи продължително прекъсване, последното дава отражение върху целия по-нататъшен живот на човека" (Андреев, 1988: 91).

ЧОВЕК И СОЦИАЛИЗАЦИЯ

С оглед мястото на човека в процеса на социализация се очертават две основни течения: едното разглежда човека като обект на социализацията, а другото – като субект на процеса. Оттук може да се мисли в двете посоки на пролиферация: **кондиционна парадигма и интеракционна парадигма**.

При кондиционната парадигма акцентите са върху процесите на адаптация и темпорално развитие. Според привържениците на първото течение, наречено още *субект – обектен подход*, в процеса на социализация **активната страна принадлежи на обществото** – „*то се стреми да сформира човека по свой образ, т.е. утвърждава се приоритетът на обществото в процеса на социализация на човека…, а последният се разглежда като обект на социализиращото въздействие на обществото*" (Мудрик, 2003: 20).

При интеракционната парадигма акцентите са върху процесите на адаптация спрямо определена социална структура. Според привържениците на този възглед, наречен още *субект – субектен подход*, **човекът е субект в процеса на социализация, той е активен участник, а не пасивно асимилиращ се от социума** – „*а не само като адаптиращ се в обществото индивид*" (Бялков, 2005: 124).

В наши дни подобни полярни схващания се мислят като излишни, тъй като „*същността на социализацията… може да се разбере, при условие че личността се разглежда едновременно като обект и субект на социалното въздействие*" (Андреева, 1998: 269), и тъй като „*социализацията в пълния смисъл на думата е взаимодействие „личност – социална среда", в което и личността, и социалната среда проявяват активност, носеща полза както за личността (адаптация, приемане, ефективност, успехи и т.н.), така и за обществото (развитие, усъвършенстване и т.н.)* " (Иванов, 2007: 184).

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – ТЕКУЩО РАЗБИРАНЕ

Разгледаните фундаментални подходи за интерпретация на процеса „социализация", позволяват извеждане на основните му аспекти:

– отнася се до човека;

– свързана е с личностна метаморфоза;

– предполага личностна активност;

– трансформира социално;

– настоява за усвояване на роли, норми, човешки или социален опит, познание, култура и образци.

Повлияно от интерпретациите на разгледаните по-горе утвърдени класици, определението за социализация, което се формулира в актуално време, е: **комплициран процес, отнасящ се до конструктивно преобразяване на личността чрез нейната съзнателна активност и самостоятелно пожелано ангажиране с приемствеността на човешката култура, социалните познания, роли, норми, правила на поведение сред хората, необходими за ефективното взаимодействие и за постигането на социален успех в текущия социум.**

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проучването на проблема за социализацията датира от повече от век и половина, но въпреки промените в обществото процесът винаги се приема като своеобразен начин на „вписване" на човек в социума и привеждане в относително стабилно съответствие на личните му очаквания с изискванията на обществената среда. Ако човек съумее да интериоризира онова, което е полезно, важно и смислено за обществото, то двете страни на уравнението са прецизно изравнени чрез последваща екстериоризация на интериоризираното от всички членовете на социума.

ЛИТЕРАТУРА

Андреев, М. (1976). *Проблеми на педагогическата социология*. София: НП.

Андреев, М. (1988). *Педагогическа социология*. София: НП.

Андреева, Л. (1998). *Социално познание и междуличностно взаимодействие*. София.

Белова, М., Бояджиева, Н., Димитрова, Г., Сапунджиева, К. (1997). *Теоретични основи на възпитанието*. София: Веда Словена.

Бижков, Г., Кутева, В. (2005). *Основи на педагогиката*. София: Климент Охридски.

Бижков, Г., Кутева, В., Здравкова, Б. (2014). *Социална педагогика. Теоретични основи*. Велико Търново.

Бялков, Б., Делчева, Цв. (2005*). Социална педагогика*. Стара Загора: Кота.

Вълканова, В. (2006). *Социализация на децата в технологична среда*. София: Климент Охридски.

Глинский, А. И. (1971). Стадии социализации индивида. – *Человек и общество*, *IX.* Л.

Десев, Л. (2003). *Речник по психология*. София: Булгарика.

Иванов, П. (2007). *Приложна социална психология*. Русе: Ахат.

Карагьозов, Ив., Русева, М. (1996). *Увод в социалната педагогика*. Слово. Велико Търново.

Кон, И. (1967). *Социология личности*. Москва: Политиздат.

Кули, Ч. (1990). Човешката природа и „Огледалният Аз“. *Социология на личността*. София.

Леонтьев, А. (1974). *Психология общения*. Тарту.

Мардахаев, Л. В. (2003). *Социальная педагогика*. Москва: Гардарики.

Мудрик, А. В. (2000). *Социальная педагогика*. Москва: Академия.

Немов, Р. С. (1988). Психология. *Психология образования*. Москва: Просвещение.

Парыгин, Б. (1971). *Основы социально-психологической теории*. Москва: Мысль.

Петрова, М. (2012). *Въведение в социологията*. София: Албатрос.

Смелзер, Н. (1994). *Социология.* Москва.

Шариков, А. В. (1993). Медиаобразование. – *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва.

Bernstein, B. (1990). *The Structuring of pedagogic discourse*. London.

Chaudhuri, K. (1993). *Concise medical physiology*. Calcutta, India: New Central Book Agency (P) Ltd.

Clausen, J. A. (ed.). (1968). *Socialization and society*. Boston: Little, Brown and Company.

Costanzo, L. (1995). *Physiology*. USA: Williams & Wilkins.

Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dubar, C. (1991). *La socialization. Construction des identites sociales et professionnelles*. Paris.

Durkheim, E. (1990). La Sociologie et son domaine scientifique.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. NY: Norton.

Freud, S. (1958). *Civilization and its discontents*. NY: Doubleday Anchor Books.

Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp Verlag.

Kendler, K. S., Baker, J. H. (2007). Genetic influences on measures of the environment: a systematic review. *Psychological Medicine, 37.*

Merton, R. (1968). *Social theory and social structure.* New York: Free Press.

Morgan, Cl., King, R., Weisz, J., Schopler, J. (1993). *Introduction to Psychology*, 7/e. New York.

Park, K. (2011). *Park's textbook of preventive and social medicine*. Jabalpur: M/S Banarsidas Bhanot.

Parsons, T. (1968). *Politics and social structure*. NY: Free Press.

Piaget, J., Elkind, D., Flavell, J. (1969). *Studies in cognitive development*.

Simmel, G. (1908). *Soziologie*. Leipzig: Duncker & Humblot.

Strausse, A. (1959). *Mirrors and Masks*. New York: The Free Press.

Thomas, D. L., et al. (1974). *Family socialization and the adolescent*. Boston: Lovington.

Thompson, J. (1986). *Genetics in medicine*. Canada: Saunders Company.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО ОБУЧЕНИЕ В АКАДЕМИЧНА СРЕДА (НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧНА РЕФЛЕКСИЯ)

доц. д-р Румяна Неминска

RESEARCH TRAINING IN HIGHER EDUCATION (SCIENTIFIC-THEORETICAL REFLECTION)

Assoc. Prof. Rumyana Neminska, PhD

Abstract: *The study followed modern trends and reasons for the development of research training in an academic environment. The problem is seen in three areas: scientific-theoretical, conceptual and technological. In scientific and theoretical field is displayed the current context of research training and the need for development of a new class research skills for learning in students. A research thesaurus is constructed which clarifies on theoretical and applied level basic concepts in research training. In conceptual aspect, the activity and the purposefully constructed cognitive activities are displayed as basic constructs of research training. A specific feature of this study is that in technological level there is an attempt of theoretical and applied reflection on actively supervised teaching experience. The method of secondary analysis of documents and the "visible learning" approach is applied on research teaching. The technology of the research training is represented by an empirical study, in which, through the reflection of the students is provided didactic and axiological auto control. In the pedagogical analysis are displayed significant reflections that provide a constructive way for the development of technology of research teaching in an academic environment.*

Key words*: research training, technology, higher education*

С благодарност към проф. д.п.н. Георги Иванов

1. Съвременният контекст на изследователското обучение

Актуалност

Проблемът за изследователското обучение като условие за развитие на изследователски педагогически компетентности у студентите е предизвикателен за научно разглеждане със своята назряла актуалност в съвременното българско образование. Въвежданите реформи във всички нива и йерархии на българското образование насочват педагогическата наука и практика към един

нов подход за разглеждане и опознаване на проблемите. Подход, който се основава на методическия плурализъм, на интердисциплинарност и глобалност, който се позовава на активното и интерактивното учене, но отчита и индивидуалността на личността и изявените/скритите заложби. Такъв научно-теоретичен и практически подход, който приема и насърчава изявата на различната обоснованост, отхвърля императивността и подкрепя изследователското откритие. Този научно-теоретичен и практически подход, приеман като обща позиция за провеждане на познанието, обучението, образованието (Радев, 2005), тук се назовава „изследователско обучение".

В цялост проблемът за изследователското обучение не е непознат в областта на педагогическите науки. С развитие на обществото потребностите, целите и актуалните въпроси, които се решават чрез образователната система, се променят. Днес идеята за изследователското обучение има свои практико-приложни проекции към иновативното преподаване, към подходите и стратегиите за проекто базирано, проблемно ориентирано обучение, към цялостната конструктивистка теория. Ето защо в настоящата статия изследователското обучение се разглежда като прагматичен иновационен модел, отговорящ на съвременните проекции и разбирания от научната общност за развитие на креативността, критическото мислене, трансверсалните умения и компетентности в областта на преподаването и ученето в академична среда.

В „Националната стратегия за развитие на научните изследвания 2020" (приета с решение на Народното събрание, 26.02.2015 г.) се посочва, че креативната дейност на науката в полза на обществото не включва единствено научните изследвания, че полето на иновациите е по-широко от полето на научните изследвания. Иновациите (а оттам и иновативното изследователско обучение) може да се разглеждат като: нещо ново в образователната или обществената практика или нещо старо, но усъвършенствано и по-ефективно. Като се има предвид, че изследователското обучение се припознава като втори вид иновация, то се насочва първо към ангажиране на академична общност, изграждаща иновационния изследователски процес в академичното обучение. И тази общност е изградена от две основни, симбиозно свързани страни: преподаватели и студенти. В този смисъл иновационната дейност в академичното обучение се оказва предмет на много хора, ангажирани в академичния процес. Иновацията като условие за повишаването качеството на научните изследвания логично отпраща изследователското обучение и към един от приоритетите на

Оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж 2014 – 2020 г.“ в частта му за изграждане на атрактивна научна среда. Може да се каже, че изследователското обучение чрез двете му дейности – учене и преподаване, е актуалната тенденция, очертана в приоритетна ос 2, а именно да се стимулират и мотивират младите хора да завършат висше образование чрез иновативно организирана академична среда и повишено качество на висшето образование. Изследователското обучение е насочено към активното включване и създаване на условия за приобщаваща среда (приоритетна ос 3). В контекста на академичната среда тази цел се реализира чрез развиване на умения у студентите за създаване на условия за приобщаващо образование.

В „Стратегия за развитието на висшето образование в Р. България за периода 2014 – 2020 г.“ се определя, че един от проблемите, свързани с качеството на висшето образование, е изоставането на методите на преподаване от иновативните тенденции в практиката и развитието на способностите на студентите; както и необходимостта от модернизация на учебните програми. Важни за разглеждания проблем в статията са изводите за недостатъчна връзка между обучението и научните изследвания. Важни, защото изследователското обучение като модел за обучение в академична среда, разгледано в емпирично-изследователската част на статията, доказва една верифицирана и апробирана система за изследователско преподаване, учене и оценъчна изследователска рефлексия. Основен въпрос, на който „изследователското обучение“ се стреми да даде отговор в границите на изследването, е как се преподават не само знания, които имат непосредствено практическо приложение, но и фундаментални знания, които се отнасят до разбирането за света и човека, както и знания, чието практическо приложение е отложено във времето (симулационно базирано преподаване). Чрез изследователското обучение се реализира единството на обучение и научни изследвания, т.е. базиране на обучението върху актуални научни тези или проекти и активното въвличане на студентите в изследователска работа.

С приемането и въвеждането от 01.08.2016 г. на Закона за предучилищното и училищното образование се очертават иновативни полета, които са нормативни опори и рефлексии към качеството на висшето педагогическо образование, а оттам и към изследователските подходи, методи и технологии на обучение в академична среда. Още в очертаване на целите (чл. 5) се откриват важни за настоящата статия нормативни изисквания*:* придобиване

на компетентности за прилагане на принципите за устойчиво развитие; формиране на устойчиви нагласи и мотивация за учене през целия живот; придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки. В новия закон се регламентира система от понятия, която основополага редица бъдещи рефлексии към академичното преподаване.

Регламентират се:

– *Образователна иновация* – „иновативност и ефективност в педагогическите практики и в организацията на образователния процес въз основа на научна обоснованост и прогнозиране на резултатите от иновациите“

– *Иновативно училище* – „училища, които постигат подобряване на качеството на образованието като разработват и въвеждат иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението; организират по нов или усъвършенстван начин управлението, обучението и учебната среда; използват нови методи на преподаване; разработват по нов начин учебно съдържание, учебни програми и учебни планове“ (ДВ, бр. 79, 2015 г.).

В този смисъл реална необходимост и актуална проекция към качеството на висшето педагогическо образование и академичното преподаване стават разработването и утвърждаването на надеждни иновативни матрици за технологично обезпечаване на процеса на образователната иновация и развитието на жизнено иновативно училище. Защото прилагането на различни иновационни модели в образователното пространство се отразява неминуемо върху методите, формите, ресурсите и начина на организиране на учебно-възпитателния процес. Като продължение на тази промяна неминуемо се налага и промяна в технологиите чрез прилагане на информиран и технологичен избор по отношение на организацията на учебната дейност, позволяваща разгръщане на творческата активност на учителите и учениците. Въвеждането на нови учебни програми в българското училище пряко рефлексира върху начините на подготовка на студентите педагози. Изследователското обучение е предпоставено от новаторските подходи, имплицитно заложени в тях: *дейностно-ориентирани, интердисциплинарен, ситуативен и др.* Дейностните перспективи в учебните програми на начален етап ориентират академичната подготовка на студентите към организиране на такава учебна изследователска среда, в която да се развиват педагогически умения за прилагане на изследователския подход към новото учебно съдържание. Защото нова тенденция в методическите

разработки на учебното съдържание е именно вариативността и възможността за организиране на среда за изследователско учене на учениците; за развитие чрез учебното съдържание на научна грамотност. В този смисъл актуалната значимост на изследователското обучение се разглежда като творческо търсене на субектите в образователния процес, изразено посредством анализ на проблем, хипотези за неговото решаване и познавателна рефлексия спрямо резултатите и процеса на познание.

2. Същност на изследователското обучение в академична среда

Основно ядро в изследователското обучение е изследователският подход, чрез който се надграждат и развиват редица методи, умения, практики, които всъщност систематично организират и съставляват същността на изследователското обучение.

Според Савенков (Савенков, 2006) в основата на изследователското обучение лежат три основни фактора: изследователско поведение, изследователски (продуктивни) методи, изследователско обучение. Изследователското поведение се разглежда като:

– поведение, насочено към намаляване причините за несигурност (Berlyne, 1965);

– поведение, насочено към търсене и придобиване на нова информация (Fein, 1978);

– фундаментална форма на взаимодействие в реалния свят, насочена към знания (Поддьяков, 2000).

Изследователското поведение, изградено върху познавателна активност на субекта, и зададеният контекст, пораждат мотива за изследователска дейност. Тя е пряко съотносима с изследователските умения като фактори за успешното й реализиране. За развитие на изследователски умения е необходима целенасочена образователна среда, в която учещият се субект да развие личностни умения за извеждане на изследователски проблем, разработване на хипотези, наблюдение, експериментиране и формулиране на понятия. Формирането на подобни умения изисква релевантни продуктивни методи, които организират не само средата, но и развиват изследователската мотивация у личността на обучаващия се. Такива методи според характера на познавателната дейност са проблемното изложение на знанието, евристичният и изследователският метод, репродуктивният метод – като граница между майсторството и творчеството (Скаткин, 1984; Лернер, 1981). Класифицирането на

репродуктивните методи в достатъчна степен разкрива същността на изследователското обучение:

– Проблемен метод – метод за самостоятелно овладяване на знания, основан на творческата познавателна активност на обучаващия се субект. Технологията включва: създаване на проблемна ситуация; формиране на проблем и хипотеза за тяхното решаване; анализ и прилагане на резултатите в нови проблемни ситуации.

– Ситуационен метод – основава се на въвеждането на студентите в проблемна ситуация, като задачата е свързана с разбиране, вземане на решения, предвиждане на последствията от това решение, намиране на други възможни решения;

– Микропреподаване – творчески метод на обучение, свързан с анализ, коментар и оценка на фрагмент, записан на видеоматериал.

Представените в краткост репродуктивни методи очертават изследователското обучение като специален подход към процеса на преподаване и учене, изграден на основата на уменията за самообучение. Основната цел на изследователското обучение е развиване на умения у студентите за самостоятелно, творческо, личностно и професионално развитие, умения за конструиране и въвеждане на продуктивни методи в собствената си учебна практика.

Друг аспект на изследователското обучение е концептуализирането му като умения за разбиране и прилагане на научни концепции и методи при разрешаване на определен познавателен проблем (Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner, 2010). Това разбиране пряко кореспондира с концепцията за развитието на научната грамотност, така че учейки се да мислят научно, студентите да разбират взаимоотношенията между теория и доказателства. Развитието на научната грамотност като рамка на изследователското обучение ангажира студентите към активно теоретично обследване, решаване на проблеми и вземане на решения, определени в смислени контексти. Научната грамотност като част от целеполагането в изследователското обучение е свързана с разбирането й като:

– система от основни научни знания, път за тяхното придобиване и развитие на способността за творческото им използване;

– по-високо таксономично умение за описване, обясняване и предвиждане на явления и контексти;

– високо таксономично умение за използване на научните знания за поставяне на въпроси, формулиране на изводи, основани на доказателства, разбиране и решаване на проблеми.

Изследователското обучение в академична среда има за цел да предостави методика за формиране на умения за успешно прилагане на изследователски подход в контекста на научната грамотност. Методическата рамка на изследователското обучение може да се организира в следните нива:

1. ниво – начална научна грамотност. В него студентите разпознават понятия, запознават се с научни концепции, обясняват.

2. ниво – функционална научна грамотност. Студентите разбират научните концепции и могат да ги съотнесат към определен контекст.

3. ниво – структурна научна грамотност. Студентите развиват лични отношения и се интересуват от изучаването на различни научни концепции.

4. ниво – многофакторна научна грамотност. Студентите разбират мястото на науката, разбират взаимодействието между науката и развитието на обществото и концепциите.

Изследователското обучение е многопластов процес, включващ академичното майсторство на преподавателя, личностното развитие, ориентирането в изследователска среда. То не се изчерпва само с теоретичното познаване на изследователския подход. То е нещо повече – изследователското обучение е развитие на умения за контекстуално използване на собствената фундаментална психолого-педагогическа и методическа подготовка както от преподавателя, така и от студентите.

Използването и прилагането на елементи от изследователския подход като конструктивистки метод, в който е залегнал учебният експеримент, груповата работа, търсенето и анализът на информация, формулирането на изследователски въпрос, не изчерпва дълбочината на изследователското преподаване. В основата на това преподаване лежи концепцията за научното изследване, дефинирано като мощен начин за разбиране същността на науката. Изследователското преподаване е по-сложен процес от опростената идеята за провеждане на наблюдения и организирането им в обобщения. Той е много по-гъвкав изследователски процес, отколкото строгата последователност от стъпки, обикновено описвана в учебниците като „научен метод”. Изследователското преподаване се отнася до организиране на дейността на студентите, в която те развиват знания и разбирания за научни идеи, както и разбиране за това, как учените изследват света (Doran, Chan, Tamir & Lendhardt, 1996).

Всъщност изследователското преподаване е научна саморефлексия, свързана с майсторството на преподавателя.

Реципрочният дял в това обучение е изследователското учене, в което студентите се въвеждат. Те саморефлексират върху учебното откритие като резултат от процедурното преминаване през нивата на изследователското учене. То – учебното откритие – само по себе си може да варира от откриване на имплицитен модел до участие в симулации. Изследователското учене не изисква студентите да имат точен/верен отговор, то предполага този отговор да се открива във и чрез учебни материали, казуси, ситуации. Изследователското учене е свързано със създаване на *условия* за решаване на проблемни ситуации, в които студентите, основавайки се на собствения си педагогически опит (дори и редуциран) и теоретични знания, да си взаимодействат със средата, да проучват, манипулират с обекти, експериментират. Изследователското учене дава възможност студентите като истински учени да проучват и изследват света, да направят своите собствени наблюдения, да събират и анализират данни, както и да предлагат обяснения за тяхната собствена работа, основани на научни доказателства. Студентите се научават как да задават въпроси и да използват доказателства, за да отговорят на тях. В процеса на учене чрез стратегиите на научното изследване студентите се научават да провеждат изследване, да обясняват събраните данни, да представят и защитават своите заключения. Преподавателят наблюдава внимателно, класифицира и анализира фактите, разработва и проверява хипотези, за да обясни своите обобщения (Hunt & Colander, 2010).

Изследователското учене развива у студентите дискурсивни умения за използване на математическа, природонаучна, дигитална и функционално-етична грамотност. Това всъщност е гаранция за формирането на професионална мобилност у бъдещите педагози (възможност за усвояване на нови професионални умения), както и за лесна адаптация към бързо променящите се нужди на образователния пазар.

3. Емпирично-дейностна структура на изследователското обучение

Същността на изследователското обучение очертава дейностния емпирично-приложен и научноизследователския метод като основни в изследователското учене и преподаване. В този смисъл се очертават основите на емпирично-дейностната структура на изследователското обучение.

А) Дейностно-теоретична структура, обособена от дейността на преподавателя:

- *Ситуиране на проблем и формулиране на хипотези.* Преподавателят не започва с твърдение, а с въпрос. Ситуира проблем/реален казус. Това позволява на студентите да търсят информация и да участват в управлението на изследователските процеси. Студентите биват въвлечени посредством научно ориентирани/проблемно ориентирани въпроси. Те задават въпроси, събират данни, правят учебни открития.

- *Емпирична изследователска дейност.* Преподавателят задава събирането на доказателства като приоритет и дава възможност на студентите да развиват научен мироглед, да оценяват отговорите на научно ориентирани/проблемно ориентирани въпроси.

- *Емпирична метакогнитивна дейност.* Преподавателят изисква от обучаемите да синтезират информация, формулират научни отговори и решения за ситуирания проблем или реален казус. Това води до разбиране на научните концепции, научните методи и развиване на изследователски умения.

- *Научноизследователска пропедевтика.* Преподавателят организира изследователска среда, в която обучаемите оценяват отговорите и доказателствата в светлината на алтернативни научни концепции.

Б) Дейностно-емпирична структура, обособена от студентите според нивото на включеност:

- *Потвърждаващо/верифициращо от изследователско включване.* Дейностите на студентите са свързани с предварително предоставената необходима информация. Преподавателят управлява процеса на изследване, дава насоки по време на целия процес. Решенията, действията и отговорите студентите избират самостоятелно.

- *Първоначално структурирано изследване*. В това дейностно ниво преподавателят осигурява необходимата информация за изследвания проблем и подходящия метод за изследване. Студентите работят върху решението чрез събиране и анализ на съответни данни. Този вид структурирано изследване насочва към първоначално развиване на изследователски умения.

- *Същностно структурирано изследване*. В това дейностно ниво преподавателят осигурява необходимата информация за изследвания проблем и предоставя различни методи за изследване. Студентите самостоятелно избират методи и работят върху проблема.

- *Ръководено изследване*. Тук въпросът или хипотезата все още се предоставят от преподавателя. Студентите генерират идеи за научни решения, подкрепени от научни доказателствата. Преподавателят задава само изследователския въпрос или хипотеза и студентите създават процедурата/метода, за да тестват въпросите/хипотезите и получените отговори под ръководството и/или с подкрепата на преподавателя.
- *Отворено изследване*. В отвореното проучване студентите имат възможност да действат като учени/като своя преподавател. Сами трябва да дефинират хипотезата, метода и процедурата. Изисква се активно поставяне на въпроси, проектиране и извършване на изследвания, както и коментиране на собствените постижения/пропуски и резултати. Тук студентите трябва да представят собствени научни разсъждения и убеждения, да представят педагогически компетенции в съответната област.

В) Дейностно-емпирична структура според технологията на изследователското обучение:

- *Казус технологии.* Спецификата на преподаване чрез казуси изисква тяхното обучително приложение в академична среда да става, след като студентите имат минимум научни знания. Или иначе казано – са в процес на формиране на начална научна грамотност. В този смисъл казус технологията в изследователското обучение е приложима към дейностно-теоретичната структура в емпиричната, метакогнитивната, научноизследователската дейност и пропедевтика. Основен елемент от технологията на казус преподаването е използването на дидактически казуси в процеса на изследователско преподаване. Дидактическите обучителни казуси (Неминска, 2015) имат за цел студентите да усвояват, развиват и прилагат комплекс от умения в процеса на обучение. Чрез тях се организира изследователска среда, в която студентите развиват, но и основополагат такива, които има вероятност да се използват по-рядко или се предполага, че няма да има среда, в която да се развиват. Това помага на студентите да основоположат на практика такива умения, които не биха могли да получат по друг начин. Важни релевантни опори за преподавателя при конструирането на дидактични казуси за технологията на изследователското обучение са не само научнодисциплинарните проблеми, а също и историческият контекст на ситуацията, отношенията между лица или групи, които участват, религиозен произход и перспектива на ситуацията, социологически, икономически и образователни фактори.

- *Проекто базирана технология.* Проекто базираната технология на изследователското обучение е модел на обучение, фокусиран върху преподавателя. В дидактически план тя е изградена върху *метода на проектите,* предложен за пръв път от Дж. Дюи и У. Килпатрик през 1918 г. (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1918), и е базирана на идеята за *учене чрез правене* (learning by doing). Като изследователска технология обаче тя е базирана върху внимателно планираното от преподавателя интердисциплинарно компетентностно обучение с цел да се развият умения за висок интегритет в проблемната ситуация (**Гюрова,** 2006). Проекто базираната технология на изследователското обучение е целокупен дейностно-мотивационен процес, предварително планиран, реализиран и управляван от преподавателя в учебна академична среда.

Целта на тази технология е:

– развиване на изследователски умения у студентите за управление на учебния процес при прилагане на метода на проектите.

– развиване на педагогически нюх към подбора на методи. (Въпросът за избор на подходящи методи е основополагащ при управление на ефективността на учебния процес. Той има ролята на организиращ и управляващ фактор и е необходимо да се развиват педагогически изследователски умения за подбор не само на един, а на комбинация от методи.)

– умения за работа със специализирана литература и самостоятелно изучаване на селектиран материал.

ь *Проблемно базирана технология.* Като модерна педагогическа философия проблемно базираното обучение (PBL) все повече се признава за основна изследователска област и педагогическа иновация в науката. Изследователски интерес буди новата област на нововъзникващите образователни *проблемно базирани технологии* (Jin & Bridges, 2014). Ето защо организирането на проблемно базирани технологии в изследователското обучение пряко кореспондира с научната саморефлексия на преподавателя. В основата на проблемно базираната технология на изследователското обучение лежи проблемно базираното обучение като подход. Това е динамичен подход към обучението, чрез който студентите изследват самостоятелно научни, методически, дидактически проблеми. Акцентира се на многообразието на научните концепции и стратегии, а не на фактологическото решаване. Оттук следва, че проблемно базираната технология е целенасочено планиран изследователски учебен процес на преразглеждане на научното

знание с цел развиване от функционална грамотност на научна грамотност към структурна научна грамотност. Проблемно базираната технология на изследователското обучение е целокупен дейностно-емпиричен процес, предварително планиран от преподавателя, но реализиран и управляван от студентите. Целта на тази технология е развиване у студентите на:

– изследователски умения за работа с научни концепции, стратегии и конструиране на емпирични учебни модели;

– изследователски умения за прилагане на методически плурализъм;

– умения за селектиране на специализирана литература и самостоятелно изучаване на материала;

– гъвкаво управление на собствено получени знания.

ь *Интердисциплинарни технологии.* Интердисциплинарната изследователска технология е интегрираност между научни концепции, учебни стратегии и дисциплини. Развива умения за управление на технологични ресурси от различни, но съвместими дисциплини/учебнопредметни полета. Концептуално се разглежда като система от активни, репродуктивни и интегриращи се дисциплинарни подходи, чрез които се решават проблеми в *комплексни ситуации*; компетентностно се свързва с интердисциплинарна грамотност.

В полето на изследователското обучение интердисциплинарната технология има компетентностна функция да е мост между структурираната и многофакторната научна грамотност. Интердисциплинарната грамотност е умение да се изследва един проблем през границите на дисциплините и в плуралистичното измерение на науката.

Оттук произтича целта на интердисциплинарната технология: изграждане на фундамент от научни познания, модели за вариабилност, методическа мобилност, научни перспективи и свобода на стратегически избор.

- *Симулационно базирани технологии.* Симулационно базираното педагогическо обучение (СБПО) е планирано и целенасочено симулиране на професионална реалност, в която студентите получават възможност педагогически да експериментират и мултиплицират знания и умения. Това е практическо изследователско обучение, в което се имитира или конструира педагогически холистична среда. Със своята контекстуалност развива у обучаемите адекватни, гъвкави и адаптивни социално-

педагогически умения. При планиране на педагогическите симулациите в СБПО се прилага систематичен подход, като по този начин се ранжират симулации с повтарящи се елементи, вариращи по трудност симулации, интегративни симулации, йерархично развиващи се симулации. В зависимост от целта на изследователското обучение се конструира симулационно базирана технология чрез подбор на вида педагогически симулации.

- *ИКТ базирани технологии и социални медии.* Технологията играе специална роля в помощ на изследователското обучение и в трансформирането на академичното преподаване. За да се уточни контекстът, в който технологията подкрепя изследователското обучение, трябва да се отбележат две важни отличителни черти:

– технологията може да бъде разглеждана като предмет на обучение или като инструмент за обучение,

– може да служи като катализатор в традиционната практика или като трансформиращ агент.

ИКТ технологиите и социалните медии създават нови възможности за ангажиране на студентите в изследователското учене (Krajcik, Marx, Blumenfeld, Soloway & Fishman, 2000). При проектиране на изследователско учене с помощта на ИКТ-технологиите и социалните медии може да се акцентира на въздействието на симулационното обучение, на изследването и откривателството в автентични области (Barstow, 2001). Световната мрежа може да осигури достъп до по-стара научна работа под формата на доклади, данни, презентации и статии заедно с най-новите такива по същата тема, като предлага възможност да се проучи как се създават научни данни, модели и теории, модифицирани и прецизирани с течение на времето. В този смисъл студентите са подпомогнати в развитието на многофакторната научна грамотност – да разбират и анализират промяната в научните концепции чрез развитието на обществото.

Инструменти като сензори, мобилни телефони и преносими устройства позволяват на обучаемите да взаимодействат директно с околната среда и да събират нови данни в рамките на академичната времева рамка.

Социалните медии и други средства за комуникация, като уики, блогове, имейли и т.н., улесняват комуникацията между учащите, преподавателите и учените, дават достъп и създават общности, което от своя страна създава допълнителен потенциал да се обогати изследователското обучение. В своето дисертационно изследване (2016) В. Георгиева стига до заключения, че „влиянието на социалните медии върху социализацията на български ученици, студенти и

учители показва отчетливо, че и трите групи респонденти разглеждат технологиите сами по себе си като супресор на вниманието. В този смисъл вече е „необходимо да се потърси обмислен, конструктивен и премерено дозиран начин за официалното присъствие на технологиите и социалните медии във формалното образование“ – чрез изследователското обучение (Георгиева, 2016).

4. Технология на изследователско обучение в академична среда

(емпирично изследване)

Настоящото емпирично изследване се базира на активно наблюдаван и систематично проследен научен опит в академичното преподаване на студенти педагози в първи курс. Изследваната технология на академично преподаване се възприема като интерактивна матрица, защото във времето на нейното активно наблюдение – три академични години (2013/2014 г., 2014/2015 г., 2015/2016 г.), тя гъвкаво се адаптира към нагласите на всеки нов випуск, но и запазва своята изследователска автентичност и авторска оригиналност. Автор на настоящата технология на изследователско преподаване е проф. д.п.н. Георги Иванов (Тракийски университет, Педагогически факултет, Стара Загора).

4.1. Концептуален дизайн на изследователското обучение

Познавателната активност е силно мотивиращ фактор в изследователското обучение. Но всъщност без нея и без развити творчески умения е почти невъзможно вписването в съвременната педагогическа и образователна среда. Лавинообразният темп на развитие на високотехнологичните средства започва да „контролира“ и направлява интензификацията на научното познание и качеството на създаването му. В този смисъл познанието излиза от границите на училищната и академична среда и все по-често заема друг формат. В смисъла на продължаващото обучение и самообразование управлението на когнитивната дейност се комбинира с автономността на личността и отговорността при вземане на решения в условията на риск и динамично търсене на решения. Ето защо педагогическият изследователски поглед към организирането на учебната среда е насочен към планиране на задачи за развитие творческите качества на студентите, стимулиране на познавателната активност, самостоятелността, уменията за самообразование и готовността за включване, създаване и развитие на иновационни дейности и педагогически изследвания. В този контекст се конструира

специфичната учебна среда за изследователско преподаване и учене на студенти първокурсници по дисциплината „Начална училищна педагогика“ от специалностите „Предучилищна и начална училищна педагогика“ и „Начална училищна педагогика с чужд език“.

Структурата на обучението е изградена чрез систематичен, цялостен йерархичен подход. В нея ясно са различими четири нива на дидактически стратегии: операционна, дейностна, поведенческа, автостратегия (Мерджанова, 2005). *Операционната дидактическа стратегия* е насочена към личностната рефлексия, мотивацията, очакванията и перспективите. *Дейностната дидактическа стратегия* е насочена към развитие на педагогически изследователски умения. Пряко кореспондира с понятието за научноизследователска дейност. Студентите се въвеждат в проекто базирана организирана среда, свързана с учебната тематика. Учебните проекти са конструирани по начин, организиращ към развитие на редица изследователски умения: селектиране на информация и източници, педагогическо решение, педагогически тези и хипотези. Реализирането на научноизследователска дейност в проектно базирана среда от студентите води до създаване на изследователски проект. *Поведенческата дидактическа стратегия* се реализира чрез проблемно ориентирана среда и симулационно базирано педагогическо обучение. Студентите се включват в проблемно-изследователски дейности и развиват умения за публично представяне в педагогическа аудитория, педагогическа визия и поведение в педагогическа среда, надграждащи умения за работа с информационни технологии и техники. Реализирането на научноизследователска дейност от студентите в проблемно ориентирана среда води до развиване на наблюдаеми компетентности (Неминска, 2015). *Дидактическата автостратегия* е пряко съотносима към проблемното обучение, ориентирано към самооценяване, педагогически рефлексии и саморефлексии, автокоригиране, свързани с анализи, методи, избори и решения. Реализирането на научноизследователска дейност в симулационна среда от студентите води до развиване на начални научноизследователски умения.

Таблица 1. *Дейностна концептуализация на изследователското преподаване*

Научно-теоретично ниво	*Дейностно-изследователско ниво*
Изучаване на фундаментални знания	Какво е известно за учебната практика?
Създаване на цели за обучението на студентите	Какво искаме студентите да научат?
Разработване на хипотеза за постигане целите на обучението	Как можем да помогнем на студентите да успеят с учебните цели? Или как студентите да учат?
Определяне на критерии за успех	Какви доказателства, критерии ще се определят, за да се определи дали студентите постигат учебните цели?
Разработване и прилагане на учебни модели в рамките на експериментален дизайн	Какво ще правим, за да дадем възможност на студентите да постигнат целите на обучението?
Събиране и анализиране на данни	Как ще се събира и анализира информация за определяне на това, което студентите са научили?
Отразяване, оценяване и прилагане	Как ще се използва това, което сме научили, за да подобрим нашето учение?

4.2. Основни понятия на педагогическото изследователско обучение (емпиричен тезаурус)

За качеството на научното изследване се конструира емпиричен педагогически тезаурус, пряко характеризиращ процесите и дейностите в изследователското обучение. Тази необходимост се поражда от факта, че в различни източници тези релационни понятия се тълкуват в различни контексти и се създава впечатление за една отдалечаваща се систематичност и яснота. Понятийният речник е валиден в рамките на настоящето емпирично изследване и има за цел:

– уточняване и използване на конкретна терминология в един гъвкав и адаптивен научно-теоретичен процес;

– педагогическо контекстуиране на понятията.

Научноизследователска педагогическа дейност – систематична творческа дейност с цел създаване на връзки и отношения между педагогически явления, за познаване на педагогическите закони и за насърчаване на практическото им прилагане в реална педагогическа среда. Научноизследователската педагогическа дейност е творческа дейност, насочена към новите знания и методи за тяхното приложение.

Научна педагогическа дейност – дейност, насочена към проучване, описване, извличане на ресурси за нови педагогически явления, връзки, понятия, технологии и използване тези знания за разработване на нови начини за тяхното прилагане. Изследователските дейности се позовават на научни изследвания и развитие.

Научноизследователска дейност на студентите – дейностно-технологична проекция на изследователското обучение. Свързана е с постиженията при разглеждане на учебни изследователски проблеми; насочена е към създаване на представа за педагогическото явление под ръководството на академичния преподавател. Научноизследователската дейност на студентите включва работа в проблемна педагогическа област с включени променливи, специален дизайн/структура на средата, развитие на умения за формулиране на хипотези, умение за работа с различни видове материали, методи, развиване на умения за анализ и избор.

Изследователски умения в педагогически контекст – умения да се конкретизира педагогическият проблем, да се генерират педагогически хипотези, да се извършват педагогически наблюдения и експерименти, да се конструират определения и емпирични понятия.

Изследователска културата на преподавателя – интегративен динамичен личностен и професионален процес с пряка корелация към образователните ценности, изследователските методи; творческа дейност и самооценка за самостоятелно развитие в областта на иновациите.

Изследователска културата на студентите – динамично личностно състояние, което характеризира студента чрез интензитета на учебно-познавателните дейности, нагласи и ниво на владеене на техники, технологии и варианти на тяхното прилагане.

Изследователски процес – система от методологически инструменти за събиране, обработване и интерпретация на педагогически данни, имаща за задача да подпомага изработването на управленски решения за разрешаване на проблеми и откриване на нови перспективи.

Метод на проектите – начин на активно и ефективно управление на изследователски дейности чрез развитие на умения за работа с концепции, управление на обучителни и изследователски процеси, постигане на резултати; форма на организация на учебния процес, в който студентите придобиват умения за планиране и изпълнение на практически задачи.

Изследователски проект на студенти – специфична форма на научноизследователската работа. Основната цел на изследователския проект е да се получи представа за определен педагогически феномен или проблем.

Проектоизследователски дейности – прилагане на умения за планиране на собствените си изследвания, разпределение на цели,

задачи, методи, проектиране на изследователското развитие, ресурси и очаквани резултати, оценка и самооценка.

Проблемно обучение – преподавателски метод за организиране на дейностна субект – субектна среда, в чийто контекст се представя ситуативен проблемен казус; в тази среда студентите се приобщават към научните познания и методите за тяхното творческо приложение, развиват модели на изследователско мислене.

4.3. *Цел на изследването*: апробиране и верифициране на технология за изследователско педагогическо преподаване в академична среда.

4.4. *Задачи на изследването*:

1. Да се моделира концепция на изследването въз основа на анализ на научно-теоретични постановки, идеи и тенденции в специализираната литература.

2. Да се формира инструментариум за емпирично верифициране:

Ш проследяване развитието и влиянието на фактори и елементи върху технологията на изследователското обучение;

Ш удостоверяване на научноизследователските постижения.

4.5. *Обектно-предметна област на изследването*

Обект на изследване: технологичният процес и методите на изследователската технология за академично преподаване.

4.6. *Предмет на изследване* е ефективността на технологичните процедури, изразена чрез рефлексията и саморефлексията на студентите.

4.7. *Методология и инструментариум на изследването*

А) Основен изследователски метод е моделирането. Той се прилага за създаване и апробиране на:

· комплекс от проблемно-изследователски задачи, характеризиращи изследователското учене (разглежда се като част от технологията);

· цялостна систематична организация на научноизследователска среда, характеризираща изследователското обучение (разглежда се като част от технологията).

Б) Научноизследователски въпросник. За целите на изследването е конструиран въпросник, съдържащ 20 въпроса (*Приложение 1*).

Изследователската цел категоризира критериално три групи въпроси, които съдържателно определят изследователските критерии:

1) свързани с технологията на изследователското учене;

2) свързани с технологията на изследователското преподаване;

3) свързани с личностни рефлексии, оценка и самооценка на студентите.

Въпросникът се разглежда като инструмент за прилагане на моделирането като научноизследователски метод. Въпросите са конструирани по начин, поставящ респондента в активна позиция. От една страна, той обосновава и доказва своя отговор, а от друга страна, въпросите изследват нюанси на един и същи педагогически проблем. Студентите са поставени в три симулативни изследователски среди: да изследват, оценяват и проектират собственото си учене; да изследват, оценяват и проектират преподаването; да изразяват чувства и емоции (рефлексии).

Изследването е проведено през учебната 2015/2016 г. с 55 студенти (специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ и „Начална училищна педагогика с чужд език“), изучаващи учебната дисциплина „Начална училищна педагогика”. Въпросникът се попълва от студентите в края на учебния семестър. Целта е студентите свободно и без излишни притеснения да изразят собственото си мнение, отношение и препоръки към формата и процеса на изследователското учене и преподаване. А също така това е време, в което студентът е направил и осъзнал първите свои изследователски стъпки, преодолял е препятствия, осъзнал е степента на собственото си израстване и развитие на изследователски умения. Технологичното време за изминаване на пътя на изследователското учене до осъзнаване на получените резултати и отложени ползи пораждат реални и конструктивни педагогически рефлексии у обучаващите се.

4.8. Изследователски критерии и показатели

Като част от едно по-широко изследване тук емпиричните данни и резултати се обработват само чрез процентни изражения и графични изображения. На по-късен етап се предвижда да се извърши корелационен анализ и дихотомно скалиране.

Критериите за оценяване имат емпирично съдържателен характер. Те са реципрочни на таксономията на въпросите, определена в описанието на инструментариума. Чрез концепцията на изследователското обучение критериите съдържателно се очертават в дейностни и рефлексивни показатели.

Първи критерий: Технология на изследователското учене

Дейностен показател: стимулиране на активна дейност на студентите в проблемна педагогическа област с включени променливи

Рефлексивен показател: изследователски умения за формулиране на хипотези; умение за работа с различни видове материали, методи, развиване на уменията за анализ и избор

Втори критерий: Технология на изследователското преподаване

Дейностен показател: организирана, продуктивна и адекватна научноизследователска среда чрез проблемно ориентиране и симулационно базирано педагогическо обучение

Рефлексивен показател: успешно управляване на технологията и стимулиране изявата на педагогически рефлексии в научноизследователски контекст

Трети критерий: Научноизследователска саморефлексия

Дейностен показател: умения за изследователска рефлексия и коригиране в педагогически дейностен ракурс

Рефлексивен показател: умения за саморефлексии и автокоригиране в педагогически дейностен ракурс

5. Изследователски данни и резултати. Педагогически анализ

Данни и резултати

При оценяване на надеждността, валидността и достоверността на данните, аналогично – резултата и анализа, следва да се приеме, че те се изграждат основно чрез вторичен анализ на документи. Тук се прави срез и анализ на част от процеса, целевата група и инструментариума. На по-късен етап се планира представяне на цялостна апробирана и верифицирана технология и резултати от нея. Изследователските резултати се представят в трите критериални групи с изведени емпирично-съдържателни показатели.

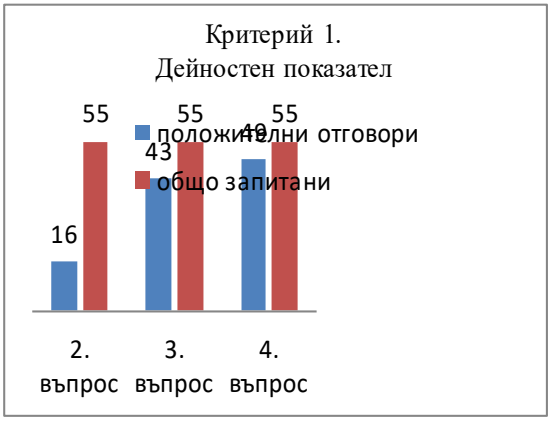
В концепцията на изследователското учене и преподаване познавателната активност се извежда като основна форма, а оттам и наличие на условия/фактори като мотивация, стимулиране, подкрепяща среда. Ето защо при визуализирането на данните се акцентира върху дейностната активност, изразена от студентите. В педагогическия анализ тази активност ще бъде коментирани в контекста на личностни, педагогически и изследователски рефлексии, изразени в отговорите на студентите.

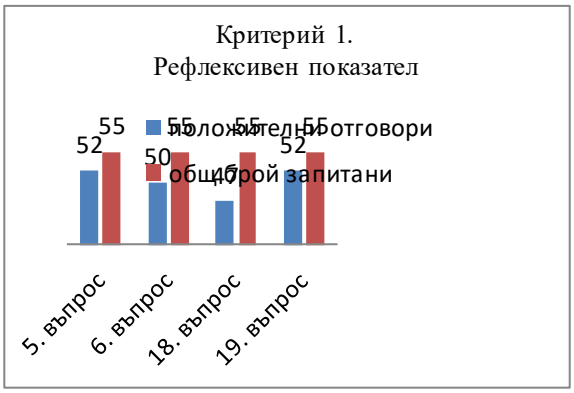
Първи критерий „Технология на изследователското учене“ включва седем въпроса (2-ри, 3-ти, 4-ти, 5-ти, 6-ти, 18-ти, 19-ти). С тях се изследват характеристики на технологията на учене по изведени емпирични показатели.

Данните са представени в графични изображения така, че да се визуализира дейностната и рефлексивната активност на студентите.

Дейностен показател – инструменти и тяхното приложение, правила и тяхното спазване, критерии и формиращо оценяване (2-ри, 3-ти, 4-ти въпрос).

Рефлексивен показател – оценка, избор и методическа и личностна перспективност на технологията (5-ти, 6-ти, 18-ти, 19-ти въпрос).





Графика 1. *Активност по дейностен показател (критерий 1)*

Графика 2. *Активност по рефлексивен показател (критерий 1)*

В дейностния показател на въпрос втори: *Какво Ви затрудни при разработването на проектите?* 29% (16 студенти) са отговорили, че нямат затруднения за използване инструментите за изследователско учене. В отговорите на по-голямата част обаче – 71% – се конкретизират затруднения като написването на педагогическо есе, селектирането на информация; определят конкретното време като стресиращ фактор. Намирането и работата с информация, както и използване на научни аргументи затруднява 20% от изследваната студентска група. Организирането на учебните дейности в технологията на изследователското обучение се очертава чрез отговорите на въпрос трети: *Имаше ли неяснота по отношение на самооценяването и на изискванията за оформяне на проектите?* – 78% (43 студенти) отговарят, че критериите, изискванията, сроковете и дейностите са представени ясно и разбираемо, а 22% (12 студенти) отговарят, че не са разбрали същността на дейностите („какво да правят в тези срокове“). Предварителното ориентиране към спецификата на академичната подготовка е различимо чрез факта на задаване на въпроса*: Изискванията за оформяне на проектите кореспондират ли с характера на академичната Ви подготовка?* (4-ти въпрос). Това от своя страна открива изследователския контекст за ориентиране технологията на учене към професионалната подготовка на академичната аудитория, като самата технология има изпреварващо рефлексивен характер. Студентите оценяват с високи стойности изследователското отношение „форма и същност” – 89% (49 студенти) отговарят положително, а 11% не намират функционална връзка.

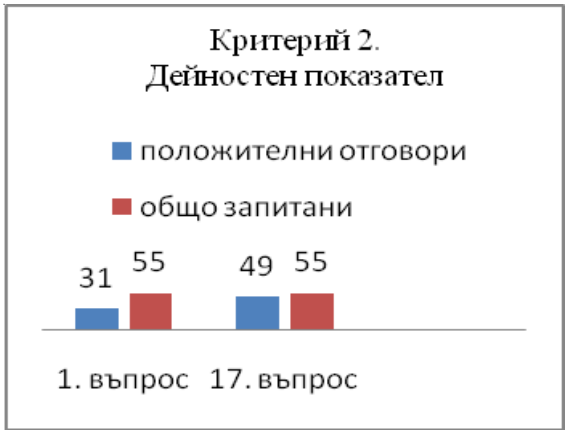
Рефлексивният показател отчита, че 92% от обучаемите считат изследователската дейност по учебни проекти за подходяща за проверяване равнището на академичната им подготовка (5-ти въпрос). Този отговор пряко корелира с положителните отговори на 90% от студентите, че предпочитат да бъдат обучавани чрез формата на проекти (6-ти въпрос). В този смисъл като развитие и завършване на целия цикъл на изследователската технология 86% от студентите подкрепят рефлексивно-дейностния подход за проверяване на академичната подготовка – *чрез анализ на индивидуалните резултати от работата по проектите* (18-ти въпрос).

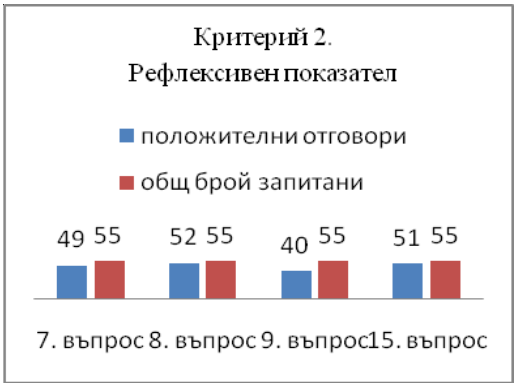
Важен факт за педагогическия анализ е, че 10% от студентите не отговорят на въпросите, което не означава непременно отрицателен отговор. Половината от тях посочват, че предпочитат да бъдат проверявани чрез продуктивно-евристичния подход, т.е. изпитни билети.

Втори критерий „Технология на изследователското преподаване“ включва шест въпроса (1-ви, 7-ми, 8-ми, 9-ти, 15-ти, 17-ти) – с тях се изследват характеристики на технологията на преподаване по показатели. Данните са представени в графични изображения по показатели, така че да се визуализира дейностната и рефлексивната активност на студентите.

Дейностен показател – предварителни нагласи, техники, инструменти (1-ви, 17-ти въпрос)

Рефлексивен показател – формиращо оценяване (7-ми, 8-ми, 9-ти, 15-ти въпрос)





Графика 3. *Активност по дейностен показател (критерий 2)*

Графика 4. *Активност по рефлексивен показател (критерий 2)*

Във втория критерий дейностният показател пряко се свързва с дейностната стратегия и е рефлексия на спецификата на изследователската технология на обучение. Той се коментира чрез отговорите на 1-ви и 17-ти въпрос. Първият въпрос – *Имахте ли очаквания за разработване на проекти по тази учебна дисциплина?* – е насочен към проучване на предварителните очаквания на студентите за технологията на обучение. От тях 56% (31 студенти) са имали предварителна нагласа, но не и заявени умения, което се вижда при корелацията със самооценката за работа по изследователска технология; останалите 24 студенти (44%) отговарят отрицателно, т.е. не са имали предварителна нагласа и информация за работата по тази технология. На въпрос 17-ти –*Вие получавате ли оценка за изявата по проекта Ви от преподавателя, изразена по нетрадиционен начин (използване на хиперболи, шеги, закачки, пренос в абсурдни ситуации и др.)? Опишете вашето отношение за този начин на оценяване чрез личните Ви преживявания!* – 89% (49 студенти) отчитат, че нетрадиционният начин на преподаване и оценяване в процеса на изследователско учене помага за преодоляване на стреса, страха, притеснението от публичното представяне; стимулира мотивацията, дава възможности за преодоляване и разбиране на грешките. В този смисъл дейностите, планирани за изследователско преподаване в академична среда, са високо оценени от студентите.

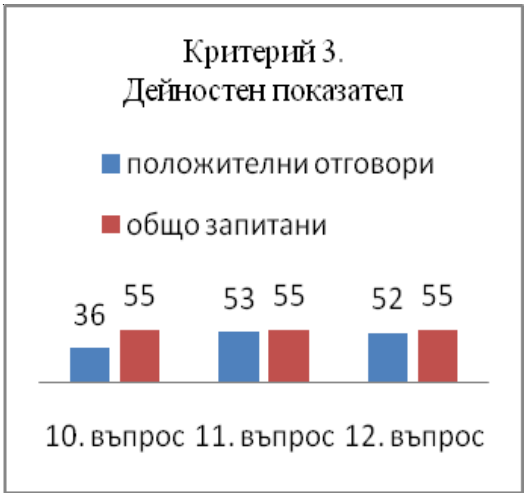
Рефлексивният показател е пряко свързан с процеса на формиращо оценяване чрез дейностите в изследователското преподаване. В случая може да се възприеме, че рефлексивният показател поражда дълбока личностна и педагогическа рефлексия у студентите чрез дейностната характеристика на преподаването. От отговорилите на осми въпрос – *Ако формата на академичното обучението е различна, с какво Ви ощети?* – 94% (52 студенти) заявяват, че тази форма на обучение не ги е ощетила с нищо и се чувстват обогатени. Личната рефлексия на студентите индиректно представя предизвикателствата, които те са преодолявали. Малка част от тях – 7% (15 студенти) – не желаят да се повтаря повече работата с информационни технологии, публичното представяне, неуспешните резултати (отговор на 9-ти въпрос: *Какво в това академично обучение не искате никога повече да се повтаря?*). Високият процент, подкрепили изследователската технология на обучение по учебната дисциплина „Начална училищна педагогика“ – 93% (51 студенти), всъщност дава основание да се коментират личните затруднения като преодолени предизвикателства в развитие

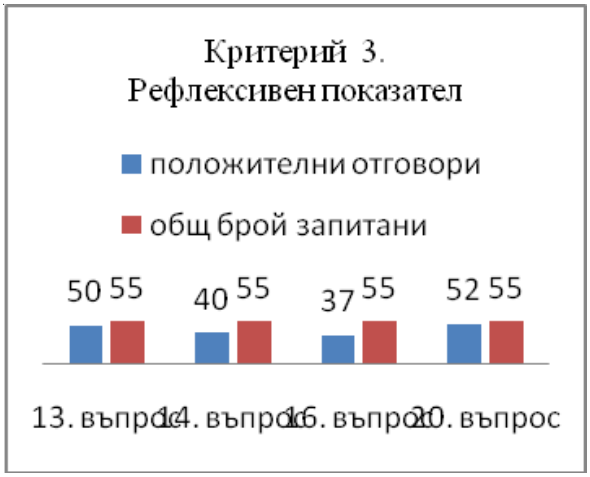
на уменията за педагогическа адаптивност (отговори на въпрос 15-ти (*Бихте ли препоръчали подобна форма на академично обучение и по другите учебни дисциплини?*). Като обобщение и оценка за управлението на технологията и методите за личностно професионално развитие може да се цитират думите на студент: „Да, защото в самостоятелното справяне с поставените задачи се крие и възможността за задълбочено вникване в материята, проби, грешки, напрежение, решаване на проблем, предизвикателство, справяне с проблема, удовлетворение... и всичко това води до натрупване на ценен опит и знания" (С. Р.).

Трети критерий „Научноизследователска саморефлексия" включва седем въпроса (10-ти, 11-ти, 12-ти, 13-ти, 14-ти, 16-ти, 20-ти). С тях се изследва характеристики на личностната и изследователската саморефлексия у студентите по показатели.

Дейностен показател: умения за личностна оценъчна рефлексия, компетентностна педагогическа проекция (10-ти, 11-ти, 12-ти въпрос)

Рефлексивен показател: самооценяването като процес на личностно изследователско израстване; умения за саморефлексии и автокоригиране в педагогически дейностен ракурс (13-ти, 14-ти, 16-ти, 20-ти въпрос).





Графика 5. *Активност по дейностен показател (критерий 3)*
Графика 6. *Активност по рефлексивен показател (критерий 3)*

Критерий 3. Дейностният показател пряко се свързва с автостратегията и може да се разглежда като нейно начално ниво на развитие. Оценка на собствената си изява правят 100% от студентите (55-ма) чрез отговор на въпроса: *Успяхте ли да покажете това, на което сте способни*? (10-ти въпрос). В отговорите си 65% (36 студенти) дават положителна самооценка на себереализацията си; оценката на 35% (19 студенти) е, че не са успели да се реализират в пълнота. Тази стойност в корелация с рефлексивния показател от първи критерий „Технология на изследователското преподаване“ всъщност изразява реалистичното израстване чрез овладяване на инструментите за изследователско обучение. В същия аспект се разглеждат и отговорите на следващите два въпроса: 11-ти и 12-ти (*Резултатите от обучението по тази учебна дисциплина полезни ли са за професионалната Ви реализация?; С какво обучението по тази учебна дисциплина Ви обогати?*). Процесът на изследователско търсене развива редица личностни качества у студентите, важни и необходими за тяхната професионална мобилност: умения за говорене пред публика, представяне и отстояване на лично мнение в професионална среда; търсене, селектиране и анализиране на информация; умения за самооценяване и автоконтрол. Като обобщение на тези отговори тук се цитира отговорът на студент: „Обогати ме с това, че мога да работя бързо и ефективно по всеки проект и да вникна в него” (Б. Д.).

Рефлексивният показател в този критерий изразява дълбочината на оценъчната и самооценъчната рефлексия. Тук оценъчната само/рефлексия се натоварва с аксеологически характеристики като достойнство, справедливост, честност. Това е една посвоему най-висока точка в оценката на академичното майсторство в преподаването и технологията на изследователското учене, до която достигат студентите. На 13-ти въпрос: *Тази форма на обучение накърни ли личното Ви достойнство?* 90% (50 студенти) отговарят отрицателно, а 10% отговарят положително. Ако се проследи развитието на отговорите, ще се установи, че това са част от онази група, която описва трудности при работа с инструменти (есе, презентации и др.), не се организира правилно във времето, има затруднение с базови умения. В случая като йерархичен надграждащ въпрос се разглежда този за самооценяването и оценяването от преподавателя: *Тази форма на самооценяване влиза ли в противоречие с очакванията Ви?* (14-ти въпрос). Повече от половината – 74% (40 студенти) – приемат, подкрепят, разбират и желаят да прилагат в практиката си подобна технология на оценяване и самооценяване. Останалите 26% не подкрепят тази форма на оценяване. Корелационно тази група се свързва със стойности в дейностния показател в трети критерий „Научноизследователска саморефлексия" – в него се очертава, че 30% не са успели да се реализират в пълнота. И както се вижда от стойностите в процеса на изследователско учене, постига се развитие, усъвършенстване и самоусъвършенстване. Корекционната функция на самооценката може да се открие в 16-ти въпрос (*Справедливо ли е да самооценявате проектите си и да имате само отлични оценки?*) – 67% (37 студенти) приемат и разбират тази субективна зависимост. Изказват мнение, че „така коригират собствените си умения за оценка и самооценка" (В. Т.); изразяват разбирането си за формиращо и развиващо оценяване: „всеки, който е положил усилие, заслужава положителна оценка" (Д. В.). Заслужават внимание и отговорите, които не подкрепят този вид формиращо оценяване – 32% (18 студенти), свързани със страх от унифициране („не всеки заслужава отлична оценка"). Интересен за изследователски анализ е отговорът на 19-ти въпрос: *Зад отличната Ви оценка има ли реално покритие от знания, умения, компетентности?*.

След извършване на изследователското самооценяване и рефлексии относно технологията, академичното преподаване 95% (52-ма студенти) от запитаните обобщават отговорите си около: „Положих усилия, има и натрупани вече знания, но има още толкова

много да се учи и постига…, отличната оценка е една „сбъдната мечта“, върху която работата тепърва започва!” (С. Р.). Последният въпрос в рефлексивния показател е свързан по-скоро с обучителната рефлексия към бъдещите учители, педагози, преподаватели (*Кой аргумент е с по-голяма стойност за Вас: отличната оценка за проектите или трудът за отличната оценка на проектите?)* – единодушно отговорът е „трудът“.

Педагогически анализ на статистическите данни

Изследователският анализ е насочен към разкриване развиващата функция, основоположена в критериите и техните показатели; разкрива както познавателната активност, така и аксеологическите нагласи у студентите, защото процесът на познание се реализира чрез рационални и афективни мисловни стратегии (Мерджанова, 2005). Развиващата когнитивна и афективна функция, основоположени в критериите, са пряко свързани с технологичната характеристика (технология на учене, преподаване и саморефлексия). Специфичното в разкриването на тези функции е, че това става през рефлексиите на студентите. В този смисъл има възможност да се проследят личностни качества и нагласи, мотивация, адаптивност, гъвкавост – качества, необходими за развитие на наблюдаемите педагогически компетентности.

В основата на изследователския анализ е заложена тезата, че изследователското обучение е обучение чрез дейности и активности. В изследователския критерий „Технология на изследователско учене“ дейностният и рефлексивният показател отразяват две нива на една технология. А именно: стимулиране на дейност и развиване на умения, свързани с изследователското учене. Според получените резултати на ниво „операционна дидактическа стратегия” много нисък е делът на студентите, които нямат затруднения с разработването на проектите – 29%. Тази стойност отпраща към ниската базова (научна) грамотност на студентите за работа с различни източници, за анализ и доказателства – 71%. Очертава се един нелицеприятен факт за продукта на средното образование и очакванията на висшето образование. За тази сериозна разделителна линия говори препоръката на студент, написана към преподавателя*:* „Да даде шанс на първокурсниците да свикнат на неговата динамична работа, защото повечето от тях не са се сблъсквали с подобен вид работа” (Бл. Д.). Важен факт при разглеждане качеството на технологията за учене е организацията на учебната среда, така че тя да бъде фактор за мотивация, подкрепа и стимулиране. В този смисъл

се съотнасят резултатите от въпроси 3-ти, 4-ти, 5-ти, 6-ти, които реално отпращат към характеристиките на учебната среда. Значима като изследователски процес и резултат е възходящата посока на положителните отговори (86% до 92%) и реципрочно (в низходящ порядък от 14% – до 8%) намаляването на отрицателните рефлексии към собствените си възможности. Представената тенденция на положителна възходяща и отрицателна низходяща тенденция очертава една прецизирана дейностна дидактическа стратегия, адаптирана и изпреварващо целенасочена към уменията на студентите. Организирането на гъвкава учебна среда, която да има развиваща дейностна функция спрямо интереса и академичната подготовка на обучаемите, се очертава като един от основните фактори в технологията на изследователското учене. Саморефлексията като надстроечно ниво на дейностния показател в първия критерий предпоставя развитието на дейностния показател в критерий 2. Самият дейностен показател „стъпва“ на ясно изразените рефлексии на студентите. Иначе казано: технологията на преподаването е косвено предпоставена от рефлексивния показател по критерия „Технология на ученето“.

В дейностния показател по критерий 2 „Технология на преподаването“ са определени две крайни точки, очертаващи границите на педагогическите рефлексии. Първоначалната точка е „очаквания“, а крайната точка – „преживяване“, или иначе казано – „учене чрез преживяване“. Ученето чрез преживяване тук се използва като техника за преодоляване на предразсъдъци и стереотипи, които в голямата си част въздействат отрицателно върху личността на студента. Всички студенти, които са имали нагласата, че предстои едно „вълнуващо и нетрадиционно обучение“ (56%), заедно с тези, които не са имали очаквания (24%), написват, че чрез тази техника са превъзмогнали страха, дистанцията, развили са умения за публично представяне, били са стимулирани, а това е спомогнало за ефективната работа, развили са умения за изразяване на собствено мнение, изградили са увереност, различно мислене, самочувствие, сигурност, ефективност и много други. Тази „външна“ конкретика в самооценката се разширява в дълбок личностен план. Тук на ниво поведенческа дидактическа стратегия се осъществява за първи път онази техника, която проф. Джон Хети (Hattie, 2012) нарича *visible learning*. Чрез осъществяване на педагогическо изследователско „самовглеждане“ студентите овладяват елементи от холистичното оценяване: развиващо, формиращо, подкрепящо. Разместването на пластовете във високите подкрепящи стойности на взаимодопълващи

се въпроси, свързани с изследователското преподаване, е незначително (92%, 94% съответно за 8-ми и 9-ти въпрос). От позицията на собствени учители и оценители студентите се чувстват „обогатени, разкрепостени и удовлетворени“. Тези определения могат да се приемат като рефлексивни индикатори на поведенческата дидактическа стратегия в изследователското преподаване.

Таксономичното развитие на поведенческата стратегия се открива в трети критерий „Научноизследователска рефлексия“. В емпиричните резултати се търсят опорните точки на развиващия се оценъчен механизъм: оценка – самооценка – *оценяване* – автоконтрол. Дидактическата автостратегия се реализира на 100 процента, защото всеки от запитаните студенти е очертал реалистично собствените си постижения. Това може да се твърди, защото 35% от студентите с ниска самооценка за себереализация дават „обяснение“. Както се очерта в статистическия анализ чрез корелацията на стойностите от двата критерия (за преподаване и за учене), ниската себереализация е пряко съотносима към ниските базови умения, с които студентите са пристъпили академичния праг. Слагайки своя реалистична оценка, студентите оценяват, че са достигнали/развили някои от изследователските умения като търсене, селектиране и анализиране на информация, умения за самооценяване и автоконтрол. Много от тях потвърждават извода, че ако са владеели добре част от инструментите, като писане на есе, изработване на презентация, работа с различни източници (книги, статии, учебни сайтове и др.), биха имали по-добри шансове за реализиране в симулираната педагогическа среда. На ниво оценяване, разбирано като процес на формиране на качествен показател за достигане на определен резултат, висок процент от студентите разбират, приемат и се стремят към подобна технология на оценяване в собствената си работа.

Като обобщение на множеството положителни/неположителни отговори може да се цитира мнението на студент: „Да, защото, ако си положил достатъчно усилия, ако не си спал в продължение на седмица, за да разтълкуваш задачата и да намериш най-подходящото решение, и ако ти самият си доволен от крайния резултат, то тогава смятам, че отличната оценка е напълно заслужена.“ (А. К.). В студентския отговор проличава все още емпирично-дейностната нагласа, но тя е първата стъпка към дейностно-изследователската практика, а оттам и към научноизследователските активности. Всъщност изследователското обучение е изградено върху активности и емпирични рефлексии, върху които стъпва педагогическият анализ. В него се доказва именно това: целевото конструиране на

дидактически (проекто базирани, проблемно ориентирани, симулационно базирани) активности, релевантно на академично майсторство, за развиване на научноизследователски умения в академична среда и очертаване устойчива методология в методиката на изследователското обучение.

ИЗВОДИ

В настоящия педагогически анализ се открояват важни тенденции в развитието на изследователското обучение в академична среда. Чрез изследователския инструмент въпросник (част от инструментариума за изследователско обучение) изследването успя да разграничи редица педагогически нюанси и специфични характеристики, свързани с рационалните структури на моделирането, с аксеологическите рефлексии, с многофакторния процес на научната грамотност и дидактическите стратегии. Откроиха се някои основни изводи спрямо целта:

1. Верифицира се в границите на изследването продуктивна технология на изследователско учене чрез положителни рационални и афективни емпирични стойности.

2. Верифицира се в границите на изследването продуктивна технология на изследователско преподаване чрез рационално ориентирани конструкт и адаптивен инструментариум (ноу-хау на проф. д.п.н. Г. Иванов).

3. Очерта се тенденция на зависимост между базови умения, развити в средното образование, и изследователското учене/умение – тази тенденция следва да бъде проучена и да доведе до качествени промени в базовото ниво на бъдещите студенти.

4. Очерта се възможността (чрез рефлексията на студентите) изследователското обучение да продължи своето развитие като бъдеща визия на обучението в академична среда (чрез академичното майсторство на преподавателя).

Приложение 1

Въпросник

1. Имахте ли очаквания за разработване на проекти по тази учебна дисциплина?

А) да / Б) не

2. Какво Ви затрудни при разработването на проектите?

3. Имаше ли неяснота по отношение на самооценяването и на изискванията за оформяне на проектите?

А) да / Б) не

4. Изискванията за оформяне на проектите кореспондират ли с характера на академичната Ви подготовка?

А) да / Б) не

5. Тази форма на проверяване равнището на академичната Ви подготовка (чрез проекти) подходяща ли е?

А) да / Б) не

6. Ако трябва да решите, каква форма на академично обучение по тази учебна дисциплина бихте предпочели?

7. Формата на академичното обучение по тази учебна дисциплина различна ли е?

А) да / Б) не

8. Ако формата на академичното обучението е различна, с какво Ви ощети?

9. Какво в това академично обучение не искате никога повече да се повтаря?

10. Успяхте ли да покажете това, на което сте способни?

А) да / Б) не

11. Резултатите от обучението по тази учебна дисциплина полезни ли са за професионалната Ви реализация?

А) да / Б) не

12. С какво обучението по тази учебна дисциплина Ви обогати?

13. Тази форма на обучение накърни ли личното Ви достойнство?

А) да / Б) не

14. Тази форма на самооценяване влиза ли в противоречие с очакванията Ви?

А) да / Б) не

15. Бихте ли препоръчали подобна форма на академично обучение и по другите учебни дисциплини?

А) да, защото… / Б) не, защото…

16. Справедливо ли е да самооценявате проектите си и да имате само отлични оценки?

А) да, защото…; *Б) не, защото…*

17. Вие получавате ли оценка за изявата по проекта Ви от преподавателя, изразена по нетрадиционен начин (използване на хиперболи, шеги, закачки, пренос в абсурдни ситуации и др.)? Опишете вашето отношение за този начин на оценяване чрез личните Ви преживявания!

18. Ако трябва да избирате каква да е формата на проверяването на академичната Ви подготовка между изпит с теглене на билет с въпроси и изпит, включващ анализ на индивидуалните резултати от работата по проектите, коя форма бихте предпочели? Аргументирайте избора си.

19. Зад отличната Ви оценка има ли реално покритие от знания, умения, компетентности?

А) да, защото… / Б) не, защото….

20. Кой аргумент е с по-голяма стойност за Вас: отличната оценка за проектите или трудът за отличната оценка на проектите?

21. Напишете поне три препоръки към преподавателя по тази учебна дисциплина!

ЛИТЕРАТУРА

Георгиева, В. (2016). *Социалните медии (Facebook) като социализиращ фактор при поколение Z*. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на образователна и научна степен „доктор”. Стара Загора: Педагогически факултет, Тракийски университет.

Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г., (2007). *Интерактивността в учебния процес*. Европрес.

Закон за предучилищното и училищното образование (Обн. ДВ, бр. 79 от 10.13.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.)

Лернер, И. Я. (1981). *Дидактические основы методов обучения*. Москва.

Мерджанова, Я. (2005). *Мултисензорният принцип в обучението и в живота.* София: Университетско издателство „Св. Кл. Охридски”.

Неминска, Р. (2014). *Интердисциплинарното обучение 1. – 4. клас*. София: Изд. „Буквите”.

Неминска, Р. (2015 а). *Симулационно базирано педагогическо обучение*. Стара Загора: Изд. „Кота”.

Неминска, Р. (2015 б). Преподаване чрез казуси в аксеологията на гражданското образование. *Педагогически форум*, бр. *1*. Стара Загора.

Поддьяков, А. Н. (2006). *Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва: Эребус.

Радев, Пл. (2005). *Обща училищна дидактика, или събития, ситуации, обекти, субекти, конструкти и референти в училищното*

обучение и образование. Пловдив: Университетско издателство „Паисий Хилендарски".

Савенков, А. И. (2004). *Методика исследовательского обучения младших школьников*. Самара: Издательство „Учебная литература".

Скаткин, М. Н. (1984). *Проблемы современной дидактики*. 2-е издание. Москва: Педагогика.

Bell, Urhahne, Schanze & Ploetzner (2010). Collaborative inquiry learning: models, tools, and challenges. *International Journal of Science Education*, Volume *32*.

Berlyn, D. (1965). *Structure and direction in thinking*. N. Y.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The middle works of John Dewey*, Vol. *9*, Carbondale: Southern Illinois University Press.

Doran, R., Chan, F., Tamir, P. & Lenhardt, C. (1996). *Science educator's guide to laboratory assessment.* National Science Teachers Association.

Fein, G. G. (1978). *Child Development*. New Jersey.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. New York.

Hunt, E. & Colander, D. (2010). *Social science: an introduction to the study of society*.

Jin, J. & Bridges, S. (2014). Educational technologies in problem-based learning in health sciences education: a systematic review. *Journal of Medical Internet Research*.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*.

ЕЗИКОУСВОЯВАНЕТО В ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ – ЦЯЛОСТЕН ПРОЦЕС НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ УЧАСТНИЦИТЕ В УЧЕБНАТА СРЕДА

ас. д-р Златка Желязкова

LANGUAGE ACQUISITION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING – A WHOLISTIC PROCESS OF INTERACTION BETWEEN THE PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL MEDIUM

Assist. Prof. Zlatka Zhelyazkova, PhD

Abstract: *Traditionally, in the Bulgarian educational institutions the dominating approach to the organization of the educational process is continuously one in which the full responsibility for everything is taken by the teacher and the learner is in a passive and reproductive role. When considering an interactive approach, the teacher and students are equal partners in the learning process which is based on collaboration. The article is looking for the possibilities of interactive methods based on the simultaneous acquiring of knowledge, skill formation and development of attitudes by putting the young people in situations where they can interact and then discuss the studied issues on the basis of their own experience. The new teaching technologies based on the development of interactive skills – skills for interaction as a component of communication – are innovative and ensure more effective results from the pedagogical activity. Based on the author's long teaching experience in different stages of the educational system, conclusions are drawn about the advantages of the development of algorithm-awareness and the formalization of the rules on the use of English grammar in their relation to the general personal competencies of the learner.*

Key words: *visualization, knowledge transfer, language function, competence, social roles*

Въведение

Владеенето на чужди езици стана задължително изискване за съвременния човек, а от качеството на езиковата подготовка в частност зависят и перспективите на кариерното развитие, възможностите за по-добра житейска реализация и разширяване на

личните контакти. В този смисъл чуждоезиковото образование е натоварено с отговорната мисия да осигури определено ниво на владеене на чуждия език, което позволява участие в междукултурна комуникация и постигане на необходима асертивност у младите хора, за да навлязат уверено в динамичния съвременен свят. Нарастващата глобализация създава и потребността носителите на различните езикови групи да уеднаквят познанията си в един общ език, за да общуват свободно на работното си място, в комуникацията си с външния свят и в ежедневието. Положителната нагласа и мотивацията за усвояване на чужди езици като средство за междукултурно общуване се явяват първо и неотменно условие за осъществяването на успешно усвояване на чужди езици. Изискването на Европейската квалификационна рамка (Европейска квалификационна рамка) за „многоезичие“ обединява съвременната тенденция в езиковото обучение – в Общата европейска езикова рамка то се дефинира като „компетентност, която е множествена, хоризонтална, променяща се и сложна, която действа в езици с различен статус, но която засяга едно и също умение и един и същ индивид“ (по: Стефанова, 1998: 9)

Така формулираната нова цел на чуждоезиково обучение – да се формира многоезична компетентност – е едновременно сложна и индивидуална. Тя се отнася до способността на индивида да използва знанията и уменията си по родния език, както и знанията и уменията по чуждия език за ползване и учене на други езици. Комуникативната компетентност на такъв обучаван включва всички езици, които той е изучавал и може да използва гъвкаво в различни ситуации, т.е. да преминава от един език в друг, да разпознава и използва интернационална лексика, да тълкува правилно и да прилага адекватни на чуждата култура поведенчески модели.

Успехът на всяко едно обучение до голяма степен зависи от използваната методика и от умението на преподавателя да идентифицира познавателните потребности на обучаваните и да ги посрещне съобразно конкретните образователни задачи. Според Е. Маслоу, известен като основател на йерархична теория за потребностите на човешката личност, целта на възпитанието, методите и формите, които се използват, трябва да са насочени към създаването на възможности за самоактуализация на личността на ученика, която стои на върха неговата „пирамида“ на потребностите (по: Тенева, 2012: 11, 17).

В практиката на чуждоезиковото обучение използването на традиционните методи често не постига очакваните резултати –

преподавателят продължава да е основният източник на въвеждане на учебно съдържание и да е контролиращата, „знаещата“ личност в иначе двустранния процес на дидактическата интеракция. При препоръчваните съвременни методи на обучение се разчупва скованата рамка на традиционния подход и се провокират критическото мислене, учениците се мотивират и активизират, като променят статута си от пасивни слушатели в активни участници в целия творчески учебен процес.

Проблемът за чуждоезиковата компетентност в отношение към чуждоезиковото обучение

Проблемът за компетентностите и техните видове е предмет на научно-теоретични изследвания от различни научни области. Остава обаче разбирането, обосновано сравнително отдавна, че компетентността е основно психологическо понятие със съответни референции на употреба и работеща приложимост в образователната, педагогическата и други научни направления и практики.

Най-често понятието за компетентност като компонент от висшите познавателно-праксиологически личностни функции се подвежда под родовото психологическо понятие „способност“. Докато способността е висша психична функция за готовност за проява, компетентността е самата проявена способност. По този начин компетентността се разбира като *определено ниво в развитието на общите и на специалните способности на индивида като непрекъснато развиваща се личност, съответно – и тяхна практическа експликация в конкретна среда*. Акцентира се върху интелектуалния фундамент (и ресурс) на компетентността като нейна неотменяема характеристика. С други думи, компетентността се определя като определено ниво на интелектуалност, като реализирана възможност за справяне със задачи от различни области, като постигнато (експлицирано) ниво на развитие на базовите компоненти в когнитивния процес (Бижков, 2002: 1).

Психологически основания и механизми на ученето (изучаването и усвояването на чужд език) като една от основните дейности в живота на човека

В психологическите изследвания, посветени на теорията на дейността, се посочва, че структурата дори и на най-простата дейност и структурата на дейността за нейното овладяване (усвояване, изучаване) не съвпадат, поради което процесът на овладяване не я копира буквално. Овладяването следва свой собствен път, който се

осъществява стъпка по стъпка, с акцент върху отделни компоненти на тази дейност.

Това се отнася и за овладяването на чуждите езици. Паметовите процеси (разбиране, запомняне, съхранение на новите езикови средства в техните типични връзки, забравяне, припомняне и др.) заемат значително място в обучението и протичат най-активно в етапа на въвеждане и семантизация на новите езикови средства, т.е. в началния етап на овладяването им. Необходимо е учащият се да разбере какво стои зад значението на чуждата дума или езиковото правило и това е неотменна предпоставка за активно запомняне. Различни автори интерпретират разбирането като психологическо понятие и същевременно в дидактически контекст. В този смисъл у нас е разпространено схващането, че разбирането представлява „мисловна процедура, която невинаги е насочена към получаване на ново знание, а много често към смислообразуване, приписване на смисъла на знанието" (Дерида, 1993: 7).

Установено е, че значителен дял в усвояването на чужд език (както и изобщо при ученето) е отреден на мисловните функции. Предвид познавателната структура на критическото мислене и неговата аналитико-синтетична природа внимание заслужава въпросът за психологията на разбирането, защото необходимостта от разбиране води до познание. Особено значение за разкриване съдържателната характеристика на критическото мислене се отрежда на Ж. Пиаже, според когото пространственото поле на мисленето произтича от пространствено-времевата структура на мисловните процеси, от диапазона, динамиката и интензивността на мисловния акт. Разширяващите се мащаби на взаимодействията пораждат „развитието на познавателната дейност от възприятия към представи, памет и сложни операции на умозаключението и формалното мислене" (Данилов, 1967: 6). Разбирането на учебния материал е в резултат от протичащите мисловни дейности в определена последователност, от личностното действено структуриране на осмисленото съдържание. От своя страна, разбирането е тясно свързано с другите висши познавателни умения като анализ, синтез и оценка. Разбирането се свързва с умението на ученика да разграничи главното, същественото от второстепенното в информацията, което му дава възможност за по-задълбочено проникване в същността на изучаваните явления и процеси.

Безусловна следа в психологията на ученето, педагогиката и педагогическата психология оставят изследванията на Л. С. Виготски (Зарайский, 1997: 8). Разглеждайки висшите психични процеси

(преднамереното внимание, преднамерената и логическата памет, мисленето с понятия), Л. С. Виготски определя знаковата операция, която е неразложима по-нататък единица на опосредствана форма на поведение. Той формулира основния закон на формиране и развитие на специфичните за човека висши психични процеси, според който всяка висша, човешка психическа функция първоначално съществува във външна интерпсихична форма и едва по-късно в специфичния процес на интериоризацията се превръща в индивидуална интрапсихична такава.

Концепцията на Л. С. Виготски разглежда индивида като притежаващ две нива на развитие, които си взаимодействат в обучението (в широк смисъл, т.е. както организирано, така и неорганизирано) още от момента на раждането. Чрез процеси на взаимодействие индивидът преминава от това, което Л. С. Виготски нарича „потенциално ниво“ на развитие, към ниво на действително развитие. Между тези две нива се намира зоната на непосредственото развитие, която той дефинира като дистанцията между действителното ниво на развитие, което е определено от независимото разрешаване на проблема, и нивото на потенциалното развитие, определено от разрешаването му, но под ръководството на възрастни. Потенциалното ниво на развитие е това, което предполага изучаване в специфична социална среда и процес, при който децата растат в средата на емоционалното, интелектуалното и изобщо – цялостното социално-поведенческо ниво на тези около тях. Л. С. Виготски набляга на обществото, по-точно на културно-историческото развитие, като определящо за онтогенетичното развитие. Той утвърждава, че всяка човешка история е различна; възможността на всеки човек за общуване е различна.

Л. С. Виготски обръща голямо внимание на обучението, като според него обучението и развитието не са два независими процеса нито един и същи процес, а между тях съществуват сложни взаимодействия. Обучението според Виготски е най-плодотворно тогава, когато протича в границите на даден период (сензитивен или оптимален за учене), определян от обозначената от Виготски „зона на най-близкото развитие“. Той въвежда това понятие, с което означава „разстоянието“ между реалното, актуалното ниво на развитие, или наличния потенциал на учащите, от една страна (нарича това ниво „зона на актуалното развитие“), и техните възможности, които могат да бъдат постигнати в сътрудничество с техните родители, учители или по-способни връстници. Зоната на най-близко развитие представлява наборът от способности, които

човек може да изпълнява с подкрепа, доколкото все още изпитва затруднения да извършва самостоятелно. Разликата между степените на решаване на задачи, достъпни в самостоятелната дейност, и тези, за които е необходима минимална помощ, определя зоната на най-близкото развитие на детето. Това, което днес детето прави с подкрепата на възрастните, утре ще може да направи самостоятелно. Така зоната на най-близкото развитие ориентира в определяне на конкретната динамика в развитието, съобразяващо се не само с вече постигнатото, но и с намиращото се в процес на съзряване.

Теорията на Л. С. Виготски според неговите последователи, включително в днешно време – руски, европейски, американски, съдържа голям педагогически ресурс. Ключови концепти в теорията, освен коментираните по-горе две зони на развитие, са двата основни метода за учене (усвояване), които авторът обозначава като „интериоризация“ и „екстериоризация“, като при това разкрива психологическите им механизми. За педагозите – специалисти, учители, преподаватели – остава изобретяването на дидактически технологии (методи и техники/средства) за претворяване психологията на усвояването от теорията на Виготски. Разбирането на разкритите от автора психологически механизми на усвояването – интериоризация и екстериоризация – позволява да се откроят няколко съществени дидактически етапа. За да стигне до индивидуалното съзнание, при това, преминавайки от зоната на актуалното развитие към зоната на най-близкото развитие на учещия се (в зависимост от възрастови, когнитивни и др. специфики), с което се преобразува в умение, знанието се трансформира последователно в пет основни форми: от неговата обективно-материална форма през материализирането (в схема или шаблон – с абстрахиране на несъществените признаци и свойства на усвоявания чрез познанието обект) оттам към външноречева и вътрешноречева форма (последната Виготски нарича „речь про себя“), за да стане знанието индивидуално достояние – умствена форма на знанието, прозрение, инсайт (ефект „аха“). Очертаните познавателни преходи Виготски обозначава с понятието „интериоризация“ („отвън навътре“) като път на усвояване на обективното знание. Това е необходимият, изискваният преход, но недостатъчен, за да се получи качествена, действителна усвоеност. Достигайки своята субектна (индивидуална) умствена форма – прозрение, обективно знание, „извършва“ своя индивидуален преход от нея през вътрешноречева, външноречева и материализирана форма, за да се преобразува в субективно новопостигнато (усвоено) знание. Очертания преход Виготски нарича „екстериоризация“

(„отвътре навън“). Според Л. С. Виготски и представителите на неговата школа този феномен не е просто процес на преместване „отвън навътре” и „отвътре навън“, а висша познавателна дейност, развитие чрез употреба на висшите психически функции (внимание, памет, мислене, реч, въображение). В еквивалентна степен се развиват и другите висши функции на съзнанието – нравствени, естетически и пр.

Много наши и чужди специалистивече в продължение на близо век изтъкват приноса на Виготски, който тук за целите на анализа може да се обобщи чрез постановката, че психичните процеси при човек са елемент на единна психична структура, която е отражение на културно-историческата дейност на човечеството. Поради това и теорията на Л. С. Виготски е назована от самия него и известна като теория за културно-историческото развитие. Културно- или социално-психичният феномен е сложен конструкт, в които са вплетени едновременно както познавателните процеси, така и психичните свойства и качества на личността.

Теорията на Л. С. Виготски обяснява и изучаването на втори език независимо от възрастта и независимо от това дали познавателните структури са добре развити или не. Трите най-значими познавателно-мисловни процедури за процеса на разбиране в ученето въобще като дейност са: 1. Узнаване (разпознаване) на познатото в нови ситуации; 2. Прогнозиране, издигане на хипотези за миналото или бъдещето на обекта или ситуацията, която трябва да се разбере, и 3. Обединяване на елементите на подлежащото на разбиране в цяло.

Редица психолози разглеждат учебната дейност от позицията на теорията на алгоритмите. Чрез алгоритмизацията те се стремят да моделират ученето рационално. Усилията са насочени към преодоляване на съществуващия в образователната практика съществен недостатък: учещите се получават знания за това, как се решава една или друга единична, частна задача, и в много слаба степен овладяват общи, дедуктивни стратегии за решаване на различни задачи. Затова твърде често някои от тях отказват да решат предложената им задача под предлог, че такива задачи не са учили.

От дидактическа гледна точка доминира тезата, че в действителност смисълът на обучението се състои в това да се научат учещите се самостоятелно да решават относително нови за тях задачи, изискващи субективно, индивидуално творчески търсения на различни пътища за изпълняването им. Това може да се постигне тогава, когато решаването на отделните задачи се съчетава с прилагане

на достатъчно общи процедури на мислене и дейност, на общи начини за решаване на задачите в различни ситуации. Алгоритмичните предписания позволяват да се решават най-разнообразни типове задачи, доколкото е налице общност на тяхната логическа структура. Когато е възможно, т.е. когато учещите се имат достатъчен потенциал, при обучението алгоритмите не се дават готови на учениците, а те самостоятелно откриват признаците на явленията и сами построяват алгоритъма. „Овладяването на определени рационални правила за изпълнение на умствените действия не изключва, а напротив, предполага развитие на самостоятелното творческо мислене на учениците". Остава спорна тезата, че алгоритмизацията и рационалността са тъждествени. Независимо от това идеята за включване на алгоритми е дидактически реципрочна на дедукцията като мисловно-логическа операция и от друга страна, както се вижда от коментираната теза, не е в противоречие с дидактическата подкрепа за развитие на творческо мислене у учещите се.

Теорията за множеството интелигентности и разбирането за общоразвиващите личността компетентности

Американският учен Х. Гарднър публикува своята теория за множеството интелигентности (множествената интелигентност), като акцентира върху многостранната природа на човешката интелигентност (Гарднър, 2004: 2). Дефинира я като потенциал за преработка на информация със следните компетентности:

1. езикова, която определя възприемането и възпроизвеждането на писмен и устен текст,

2. логико-математическа, чрез която се осъществява логическото мислене, осмисляне и употреба на абстрактни понятия и техните взаимоотношения,

3. музикална, която се изразява в усета към различни музикални фрази и в умението да се предават идеи чрез звук,

4. пространствена, която позволява възприемането, трансформирането и възпроизвеждането на визуална информация,

5. моторно-двигателна, от която зависи умението да се използват движенията за решаване на проблеми или създаване на предмети,

6. интраперсонална – способността за себепознание и използване на това себепознание при вземане на решения,

7. интерперсонална – определя чувствителността към емоциите, убежденията, настроенията и намеренията на другите,

8. природопознавателна – позволяваща различаването, класификацията и употребата на елементи от заобикалящата ни среда.

Въз основа на продължителни експериментални проучвания и емпирични наблюдения авторът предлага критерии за идентифициране на отделните интелигентности: възможност за изолиране при мозъчно увреждане; наличие на история на развитието, при което интелигентностите се развиват с различно темпо в различните периоди на човешкия живот; ясно различими основни логически операции, необходими за проявата на дадена интелигентност и т.н. (Gardner, 1993: 13).

Теорията за множеството интелигентности намира доста ентусиазиран и достатъчно широк отзвук сред педагозите. Създават се специални училища, пишат се трудове, в частност – свързани с приложението й в обучението по английски език, не много на брой към момента. Същевременно предизвиква немалко противоречиви реакции. Според проучване в САЩ интелигентността се асоциира с възможността за решаване на практически проблеми, вербални умения и социална компетентност. Подобно изследване в Индия свързва интелигентността с когнитивни способности като например чувствителност към контекста, разсъждаване, вземане на решения; социални способности като отзивчивост към по-възрастните и нуждаещите се и съобразяване със социалните норми; емоционални – търпение и контролиране на емоциите и др. В Япония старанието се счита за решаващо при интелектуалните постижения, а в България интелигентността се свързва с когнитивния комплекс – ерудиция и способност за мислене, както и със социалните качества – устойчивост, уважение, комуникативни умения, моралност, мотивация, воля. Тези проучвания показват, че общоприетото мнение за интелигентността съвпада частично с модела на Х. Гарднър.

Успоредно с това расте и броят на проучванията, посочващи основания за наличие на връзки между отделните интелигентности и усвояването на езика. В деветседмично изследване М. Х. Хейли от университета „Джордж Мейсън” във Феърфакс (Вирджиния), в което участват 23 учители по чужди езици и 650 ученици (на възраст между 6 и 18 г. от 8 щата в САЩ, от Австралия и от Германия), се доказва положителният ефект на методиката, съобразена с множеството интелигентности, върху интереса на учениците към учебния процес, а оттам и върху постиженията им. М. Х. Хейли прави уговорката, че класовете са с различно ниво на владеене на чуждия език, че самите чужди езици са различни, че учителите са с различен опит в областта на приложение на теорията за множеството интелигентности на Х.

Гарднър и че политиката на оценяване е различна в различните училища. В този смисъл според автора причината за популярността на теорията за множеството интелигентности на Х. Гарднър е по-скоро емоционална, отколкото рационална. Х. Гарднър твърди, че всеки човек е интелигентен в дадена област и силните черти могат да компенсират слабите. С тази концепция той удовлетворява вековната човешка потребност от самоуважение и самоувереност и привлича привържениците на хуманизма и индивидуализацията в обучението – коментира М. Х. Хейли (Haley, 2004: 14).

Общите препоръки към образователния процес, основаващи се на принципите на теорията, биха могли да се изведат по следния начин:

– Събуждане на интелигентността, при което чрез мултисензорни, интуитивни или метакогнитивни упражнения се активира определена интелигентност.

– Разработване на интелигентността, при което се цели „подобряване и засилване" на интелигентността чрез упражнения.

– Обучение на/чрез интелигентността, при което се акцентира върху различни интелигентности.

– Трансфер на интелигентността, който включва дейности извън класната стая, интегриране на интелигентността в ежедневния живот.

Спазването на тези принципи осигурява приятна атмосфера по време на занятията и едновременно развитие на езиковите знания и умения на учениците, на уменията им за междуличностно общуване и на представата им за самите тях.

Понятието за компетентността би могло да се дефинира като висша когнитивно-праксиологическа структура, с която преобладаващо се оперира в педагогическата и образователната сфера: дейностна проява на постигаемо и постигнато в определена ситуационно-времева среда (или контекст) съответствие между наличните познавателни ресурси на даден индивид (обучаем) и изискванията на реалната среда.

Компетентността се разбира като закономерно висша степен в триадата *знание – умение – компетентност*. Знанието се осмисля като структурирана по определени признаци информация и затова са изведени различни типове знание или таксономии.

Счита се, че знанието може да се типологизира като: знание – факти, знание – термини, знание – понятия или концепти, знание – концепции, знание – закономерности и пр., знание – технологии и др. под.

Като психологическо понятие умението се съотнася към друго основно понятие – ситуацията (Гювийска, 2001: 3), което от своя страна е положено в съотносимост с понятието дейност, разбирано като осъзнаваема активност на човека (Гюрова, Божилова, Дерменджиева, Върбанова, 2006: 4).

Една от основните характеристики, която се посочва за умението, е, че му е присъща възможност за пренос в сходна ситуация. „Едно от първите неща, които се забелязват в умелата дейност, е нейната обърнатост към специфичен клас ситуации. За умения си струва да се говори в случаи, когато индивидът предстои да овладява определен вид сложни, повтарящи се ситуации“ (Гюрова, Божилова, 2008: 5).

Някои специалисти в чуждоезиковото обучение говорят за „аспекти“ на езиковата компетентност. Така например Т. Шопов аргументира четири аспекта: структурен, функционален, социокултурен и стратегически. Структурния аспект авторът отнася до усвояването на знания за фонетичната/фонологичната система, граматиката, лексиката и дискурса на съответния език. Функционалния аспект свързва с употребата на езика, с функциите, които езиковите форми изпълняват. Това е способността за използване на езиковите знания в устна и писмена форма за създаване и разбиране на текстове, които да са адекватни на намеренията на участниците в процеса на общуване (Шопов, 2008: 12).

Използването на интерактивни методи в отношението им към развиване на общи компетентности на личността

С помощта на интерактивните методи в обучението по английски език се разширяват и задълбочат знанията и уменията, придобити в подготовката по английски език; развиват се комуникативните умения и знания до степен, осигуряваща възможност за свободно общуване на познати теми; развиват се умения за четене и разбиране на несложни оригинални текстове в съответствие с интересите на обучаемите; развиват се умения за предаване в писмен вид на собствени мисли и преживявания; обобщават се знанията за граматическата система на английския език; обогатяват се знанията за страните и културите по света; развиват се умения за откриване на междупредметни връзки между английския и другите предмети; изграждат се поведенчески стратегии за общуване в конкретни ситуации; развива се чувство на толерантност и интерес към други култури и цивилизации; разширяват се уменията за самоконтрол и самооценка на собствените постижения.

Целите на преподаването при интерактивен режим са центрирани в следните общоразвиващи личността на обучаемите компетентности:

– за боравене с абстрактни понятия, закономерности и приложения, редуцирани за учебните цели;

– за ползване на графики и други схематични изображения (освен вербалната реч, с която обикновено се въвежда новата информация);

– за отнасяне на основни знания в реални житейски ситуации;

– за синтезиране и интегриране на информация и идеи, включително осъществяване на пренос от една в друга познавателна ситуация;

– за рефлексия върху знанието и за ефективна саморефлексия;

– за креативно и критично мислене, за логически, познавателни и практически проверки и взаимни връзки.

Заключение

Обучението, което взема под внимание психолингвистичните особености на езикоусвояването, чуждоезиковата граматика и въобще възприемането на чуждия език в интерактивен режим, помога да се преодолее страховата бариера от комуникацията, да се стимулират и продуцират по ненатраплив и ненасилствен начин ценни социални умения (освен езиковите). Концептуалното и технологичното преосмисляне на разбирането за обучението като двустранен процес на преподаване и учене води до преодоляване на дефицитите при чуждоезиковото обучение, но изисква активиране на преподавателския потенциал в проактивна посока: към инициативност, креативност, поемане на професионален риск и лична отговорност за решенията. Предлаганата стратегия вдъхва асертивност у студента, отваря съзнанието му за иначе непривлекателната граматика, като по този начин усвояването й се превръща в увлекателно и интересно интелектуално и поведенческо „приключение“ и социално-поведенческо преживяване.

ЛИТЕРАТУРА

Бижков, Г. (2002). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София: Наука и изкуство.

Гарднър, Х. (2004). *Нова теория за интелигентността*. София: Изд. „Сиела“.

Гювийска, В. (2001). *Педагогическото общуване (Комуникативно-знакови аспекти)*. *Педагогика, № 6*.

Гюрова, В., Божилова, В., Дерменджиева, Г., Върбанова, С. (2006). *Приключението учебен процес*. Ръководство за университетски преподаватели. София: Агенция „Европрес“.

Гюрова, В., Божилова, В. (2008). *Интерактивността в учебния процес. За рибаря, рибките и риболова*. София.

Данилов, М. А. (1967). Процесс обучения. В: *Основы общей дидактики*. Москва.

Дерида, Ж. (1993). *Позиции*. София.

Зарайский, Д. (1997). *Управление чужим поведением*. Дубна.

Стефанова, П. (1998). Ранно чуждоезиково обучение в началното училище. Проблеми, перспективи. *Чуждоезиково обучение, кн. 8 – 9*.

Стефанова, П. (2007). *Чуждоезиковото обучение – учене, преподаване, оценяване*. Сиела.

Тенева, М. (2012). *Самооценяването в обучението*. Стара Загора.

Шопов, Т. (2008). Чуждоезиковата методика. *Чуждоезиково обучение, бр. 1*, УИ „Св. Климент Охридски”

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, USA: Basic Books.

Haley, M. (2004). Learner-centred instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teacher's College Record*, pp. 163 – 180. MA, USA. ISSN: 0161-4681, http://onlinelibrary.wiley.com/resolve/doi?DOI=10.1111/j.1467-9620.2004.00326

Европейска квалификационна рамка,
www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/broch_bg.pdf

ВЛИЯНИЕ НА ИНТЕГРАТИВНИЯ ПОДХОД ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ЧРЕЗ ЕКОЛОГИЧНО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ ВЪРХУ ЕЗИКОВИТЕ ЗНАНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ ПО ПЕДАГОГИКА

ас. д-р Анна Арнаудова

CLIL FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ITS IMPACT ON THE ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE OF STUDENTS OF PEDAGOGY

Assist. Prof. Anna Arnaudova, PhD

Abstract: *The following article presents the results from an empirical study on the implementation of CLIL. 107 students of pedagogy divided in 2 experimental and 2 control groups took part in the study. Those from the experimental groups were taught Environmental Education in English using the integrated approach. Pre- and post-tests were conducted to measure the students' lexical and grammar knowledge. The comparative analysis indicates advancement in favour of the experimental groups and especially of the group with lower language abilities. The findings coincide with those of other research studies.*

Key words: *CLIL, integrated learning, English language lexical and grammar knowledge*

През изминалите десетилетия английският език се превърна в основно средство за общуване в междуличностен, интернационален и бизнес аспект, както и в най-преподавания чужд език в рамките на европейските образователни институции във всеки етап на обучението – от предучилищното до висшето образование.

В този смисъл не е случайност фактът, че именно езиковите компетенции при усвояване на английски като чужд език се превръщат в обект на нови изследвания при утвърждаването на един съвременен подход в чуждоезиковата методика. Той обхваща разнообразие от форми и приложения, но в научноизследователските среди се утвърждава с термина ***content and language integrated learning*** (*англ.*). У нас този подход в чуждоезиковото обучение е известен като „интегрирано учене на съдържание и език" (Шопов, 2013: 81),

„интегрирано изучаване на предмет и език“ или като „съдържателно-езиково интегрирано обучение” (Такала, 2000: 21 – 25). В хода на настоящото изследване за улеснение ще използваме термина „съдържателно-езиково интегрирано обучение”.

Терминът „съдържателно-езиково интегрирано обучение” (СЕИО) придобива популярност през 90-те години на XX век, когато е използван за първи път от Дейвид Марш от финландския университет „Юваскюла”. Според автора СЕИО е „всеки образователен контекст, подчинен на двойната цел за прилагане на езиково обучение на език, различен от родния език на обучаваните, за нуждите на преподаване на неезиково съдържание” (Marsh, 2002: 15). В този смисъл СЕИО се отнася „както до преподаването на чужд език чрез усвояване на учебно съдържание, така и до овладяването на неезикова дисциплина, като например математика или приложни науки, посредством чуждия език като медиатор в процеса на обучение” (Feixas et al., 2009).

Следва да се отбележи, че до момента отделните публикации относно ефективността на СЕИО са насочени към началното, средното и гимназиалното образование, докато приложимостта на този подход в контекста на висшето образование остава все още слабо изследвана област (Vilkancienл, 2011: 112). Не са малко изследователите, които изтъкват ползите от отделянето на по-задълбочено внимание върху изучаването на чуждия език при прилагането на интегративен подход и поставят акцент върху висшето образование, както и върху потребността от провеждане на нови емпирични изследвания (вж. Dalton-Puffer & Smit, 2013: 555).

Едновременно с това екологичното образование днес заема централно място в процеса на промяна към устойчиво развитие на обществото. В раздел 25 от Програмата на ООН „Дневен ред 21” се насърчава активното участие на младите хора в процесите на вземане на решения за опазването на околната среда, както и за икономическото и социално развитие с цел по-добро бъдеще. В допълнение в Закона за предучилищно и училищно образование (Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.) в раздел III, чл. 5, т. 3 и 4 сред основните цели на образованието се посочва придобиването на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности, както и за прилагане принципите на образованието за устойчиво развитие.

В този смисъл считаме, че проучването върху приложимостта на СЕИО в контекста на университетското образование на базата на

междупредметни връзки между чуждия език (английски) и друга дисциплина от учебния план (екологично образование) представлява актуален проблем, свързан с прилагането на интегративен подход, който би могъл да бъде особено ефективен в съвременните условия на образование, когато непрекъснато нараства потребността от усъвършенстване на езиковите знания, умения и компетентности на обучаемите, а броят на часовете по чужд език намалява за сметка на други предмети от учебния план (Kees de Bot, 2002: 31). Надяваме се, че интегрирането на английския език и екологичното учебно съдържание ще създаде предпоставки, от една страна, за повишаване нивото на езикова компетентност на участниците в обучението, а от друга – за формиране на екологична култура и активно екологично съзнание особено важни за студентите педагози, от чиито действия и знания днес зависи обучението и възпитанието на бъдещите поколения утре.

Методика и организация на изследването

Целта на настоящото изследване е да се проучи влиянието на интегративния подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание върху езиковите знания на студентите по педагогика и в частност – върху знанията по граматика и лексика. Изследването е проведено през периода 2013 – 2014 г. и в него са обхванати общо 107 студенти, разделени в две експериментални групи (Е1 и Е2) и две контролни групи (К1 и К2), както следва:

- Е1 – първа експериментална група – интегративен подход и ниво на владеене на английски език В1;
- Е2 – втора експериментална група – интегративен подход и ниво на владеене на английски език А2;
- К1 – първа контролна група – стандартен подход и ниво владеене на английски език В1;
- К2 – втора контролна група – стандартен подход и ниво владеене на английски език А2.

Всички студенти изучават практически английски език по учебната система *Straightforward* на издателство McMillan. В допълнение студентите от експерименталните групи изучават избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език" в рамките на 30 учебни часа. Обучението по дисциплината се провежда по мултимедийния учебник *English for Humane Environmental Education* (Арнаудова, 2014), който е съобразен с езиковото ниво и интересите на обучаемите и е разработен на базата

на прилагане на интегративен подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание.

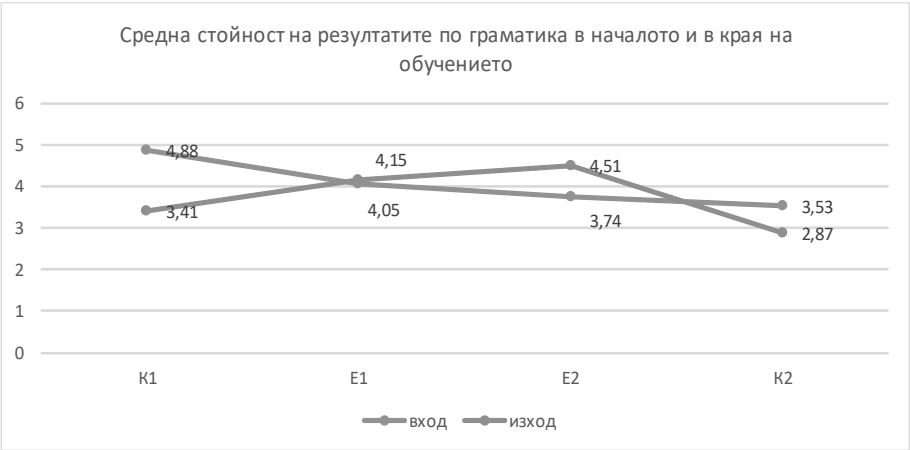
В началото и в края на педагогическия експеримент се проследява нивото на езиковите знания (граматика и лексика) на студентите посредством нестандартизиран езиков тест.

Резултатите са анализирани чрез прилагане на дескриптивен процентен анализ на разпределението на отговорите на променливите, обхванати в изследването.

Резултати и обсъждане

Вследствие на направените наблюдения върху компонент „**граматика**“ от теста по английски език се констатира, че *студентите и от четирите групи срещат най-много затруднения при употребата на глаголните времена на английски език*.

На *фиг. 1* са визуализирани резултатите от оценяването на знанията по граматика на студентите от двете експериментални и двете контролни групи. Представените стойности са средно аритметичните величини на оценките за групите и отразяват нивото на познания по граматика непосредствено преди и след прилагане на подхода за интегративно обучение по английски език чрез екологично учебно съдържание. От графиката е видно, че резултатите след обучението при двете контролни групи са значително по-ниски, като най-голяма разлика на ниво *вход – изход* се наблюдава при К1 (стандартен подход на обучение по английски език и високо ниво на владеене на езика).



игура 1

При експерименталните групи обучаемите показват по-добри резултати по граматика, като при Е1 (интегративен подход и високо ниво на езика) разликата е незначима (нарастване с 0,10), но при Е2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) повишаването на успеха е с почти 0,8.

Фигура 2

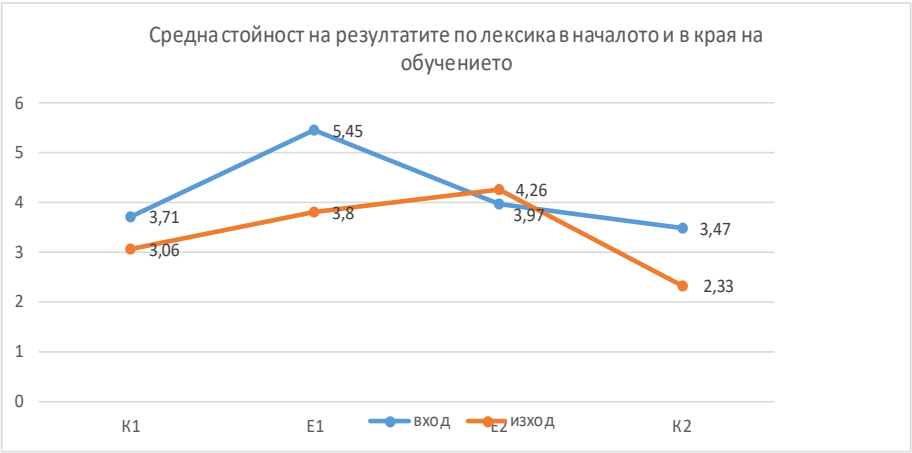
При сравнение на резултатите по граматика между двете експериментални групи в края на обучението (*фиг. 2*) става ясно, че *делът на студентите с отлични и много добри резултати е значително висок в експерименталната група с по-ниско езиково ниво (Е2)* – близо 59%, а при участниците от експерименталната група с по-високо езиково ниво (Е1) техният общ брой възлиза на 35%. При тази група е най-голям делът на студентите, получили оценка „добър“ (40%).

Може да се направи заключението, че вследствие на проведеното обучение с прилагане на СЕИО подход студентите от експерименталните групи подобряват своите познания по граматика съпоставимо с обучаемите от контролните групи. Възможно е тези резултати да се дължат на нарастване броя часове по чуждоезикова подготовка вследствие на въвеждането на избираемата дисциплина „Екологично образование на английски език“, което предоставя по-голяма възможност за практическа употреба на езика.

Компонент **лексика** от теста за проверка на езиковите знания се състои от 10 въпроса (от 1 до 10), свързани с екологична лексика, и 10 въпроса с множествен избор (от 11 до 20), отнасящи се до лексика по общ практически английски.

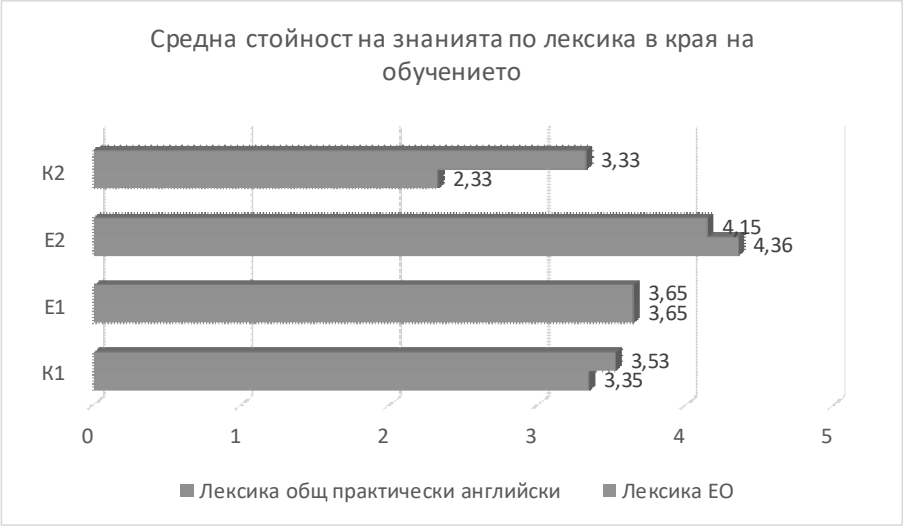
Наблюденията показват, че голям процент от грешките сред представителите и на четирите групи са свързани с употребата на екологична лексика. Това показва, че студентите не знаят или не са сигурни в значението на думите, или трудно се ориентират в контекста на изречението. Думите, като *evolution* (‘еволюция’), *discipline* (‘дисциплина’) и *biosphere* (‘биосфера’), които имат близък по звучене аналог на български език, са лесно разпознаваеми и при тях обикновено не се допускат грешки, за разлика от други лексикални единици, като *environmental* (‘отнасящ се до околната среда’), *contributors* (‘фактори, които допринасят за…’), *sustain* (‘поддържам’), *conservation* (‘опазване’) и други, които по-често се грешат.

На *фиг. 3* са представени осреднените оценки по този компонент за четирите групи. Единствено студентите от Е2 (интегративен подход и по-ниско езиково ниво) показват по-високи резултати след обучение чрез СЕИО. Както и при компонента „граматика”, техните резултати са най-високи в сравнение с останалите две контролни и една експериментална група.



Фигура 3

Вероятно студентите с по-ниско езиково ниво се чувстват по-мотивирани да учат езика поради адаптираното към езиковото ниво учебно съдържание на мултимедийния учебник *English for Humane Environmental Education*, като използват по-пълноценно възможностите, които интегративният подход им предоставя, за да повишат езиковата си компетентност.

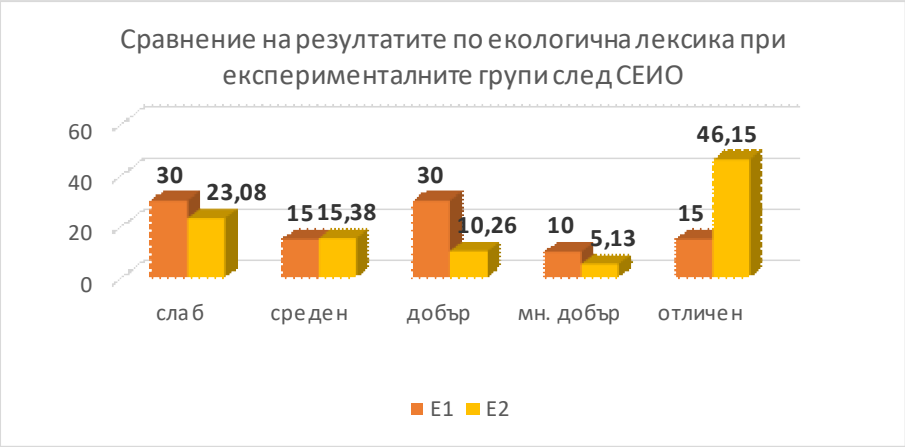


Фигура 4

Тази тенденция се запазва при сравнителния анализ на резултатите на двата лексикални модула от теста: „общ практически английски" и „екологична лексика" (*фиг. 4*).

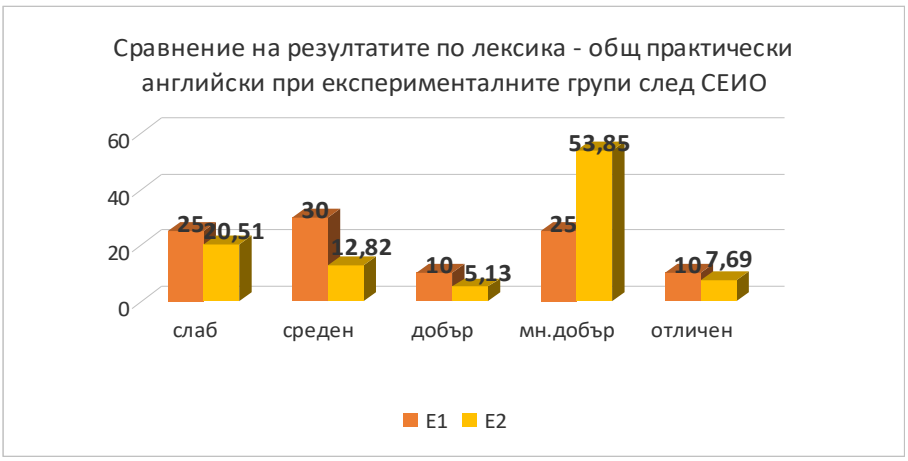
При обучаемите от контролните групи резултатите, отразяващи нивото на усвояване на лексиката по общ практически английски, са по-високи от резултатите по екологична лексика: при Е1 (интегративен подход и високо ниво на езика) те са еднакви, а при Е2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) студентите демонстрират по-добри резултати в познанията си по екологична лексика и малко по-слаби по общ практически английски.

Процентното разпределение при сравнителния анализ на резултатите между експерименталните групи (*фиг. 5*) показва, че 46,15% от участниците от Е2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) са получили оценка „отличен" на модул **екологична лексика**, а 5,13% са с резултат „много добър", което представлява повече от 50% от всички участници в групата. За Е1 (интегративен подход и високо ниво на езика) отлично и много добре представилите се студенти са значително по-малко – съответно 15% и 10% от цялата група.



Фигура 5

По отношение лексикалните знания по **общ практически английски** (*фиг. 6*) отново по-високи резултати се наблюдават при представителите на Е2 (интегративен подход и ниско ниво на езика) – с повече от 60% много добри и отлични резултати, докато при Е1 (интегративен подход и високо ниво на езика) се наблюдават по-слаби резултати.



Фигура 6

Направените наблюдения показват, че както по отношение на граматичните знания, така и по отношение на знанията по лексика

обучаемите от Е2 са постигнали по-добри резултати в края на експерименталното обучение.

Заключение

Като обобщение може да се отбележи, че:

Вследствие на проведеното обучение с прилагане на интегративен подход за изучаване на английски език чрез екологично учебно съдържание *студентите от експерименталните групи подобряват своите познания по граматика*, съпоставимо с обучаемите от контролните групи. Направеното заключение съвпада с наблюденията от други изследвания, сравняващи езиковите постижения на учениците, които показват по-високи резултати при обучаемите чрез интегративен подход (Catalan & De Zarobe, 2009: 83)

Студентите от Е2 са постигнали по-добри резултати в края на експерименталното обучение след въвеждането на интегративен подход по отношение на граматичните знания, както и на знанията по лексика, съпоставимо с колегите си от Е1. Тези констатации потвърждават наблюденията на Е. Рауто, че СЕИО е особено полезно за по-слабите ученици, при които езиковите знания и умения са се развивали по-бавно и които постепенно „изкристализират“ в процеса на обучение на и чрез чуждия език (Rauto, 2006: 77).

Едновременно с това може да се допусне, че както твърдят някои автори (Mucoz, 2002, Dalton-Puffer & Smit, 2007), изучаването на друг предмет чрез чуждия език разчупва рамките на стандартното езиково обучение и създава условия за „смисленост“ и „контекстуализация“ на езиковата употреба, което стимулира и мотивира участниците в обучението особено когато те не притежават високо ниво на владеене на езика.

Не на последно място анализът на емпиричните данни разкрива ефективността на обучението чрез съдържателно-езиково интегративен подход тогава, когато то е ориентирано към обучаваните и съобразено с техните интереси, потребности и възможности.

Тези зависимости са значими и биха представлявали интерес за бъдещи изследвания в областта на чуждоезиковото обучение и в частност – на интегративното обучение чрез СЕИО.

ЛИТЕРАТУРА

Закон за предучилищното и училищното образование (Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г.).

Такала, С. (2000). Бъдещи сценарии за съдържателно-езиково интегрирано обучение (СЕИО). *Чуждоезиково обучение*, Министерство на образованието и науката, *2*, 21 – 25.

Шопов, Т. (2013). *Педагогика на езика: наръчник по комуникативно преподаване и учене на английски език*. София: УИ „Св. Климент Охридски".

Agenda 21. *United Nations Sustainable Development*, https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf (18.02.2014)

Arnaudova, A. (2014). *English for Humane Environmental Education*.

Catalan, R. M., de Zarobe, Y. M. (2009). *The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL Versus Non-CLIL Instruction*.

Dalton-Puffer, C., Smit, U. (2013). Content and Language Integrated Learning: A research Agenda. *Language Teaching*, 46, 545 – 559.

Dalton-Puffer, C., Smith, U. (eds.) (2007). *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse*. Frankfurt, Vienna, etc.: Peter Lang, 7 – 23.

Feixas, M. et al. Teaching English at the University: A shared Experience. In: *Innovative Teaching Experiences at the UAB in Social Sciences and Human Sciences*, 133 – 144, http://ddd.uab.cat/pub/caplli/2009/91286/expdocinn_ciesoc_a2009iENGp133.txt (20.08.2012)

Kees de Bot (2002). CLIL in the European Context. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.* Finland, 31 – 32.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE in Europe: Emergence 1958 – 2002. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.* Finland, https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1 (15.03.2015)

Mucoz, C. (2002). Relevance & Potential of CLIL. In: Marsh, D. (ed.). *CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential.* Finland, 33 – 37.

Rauto, E. (2006). Changes in the Interlanguage Grammar of Engineering Students Studying in an FL-medium Program. In: Bjцrklund, S., Merd-Miettinen, K. Bergstrцm, M. Sцdergerd M. (Eds.) *Exploring Dual-Focussed Education Integrating Language and Content for Individual and Societal Needs.* Vaasa, 71 – 84.

Vilkancienл, L. (2011). CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer? *Studies about Languages*, *No 18*.

РАЗВИВАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ ЧРЕЗ ИЗПОЛЗВАНЕТО НА КОМУНИКАТИВНИ СТРАТЕГИИ КЪМ ТЕКСТА

ас. Десислава Сидерова

DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY TEACHERS THROUGH THE USE OF COMMUNICATION STRATEGIES IN THE TEXT

Assist. Prof. Dessislava Siderova

Abstract: *The paper deals with communication strategies in text for the forming of skills in the context of communicative competence approach. The results of the application of programme are directed towards providing the necessary knowledge of future primary teachers.*

Key words*: Bulgarian language teaching, communicative competence, competency approach*

Текстоцентризмът в съвременния ракурс на компетентността

За *актуалността* на проблематиката свидетелства усилване ролята на направленията, свързани с категориално-понятийния апарат, с който се оперира в настоящето изложение: *текст/дискурс, комуникация, комуникативна стратегия, концепт*. Сложността при тяхното разглеждане е породена от самата им многостранност, но всички те намират средоточие в парадигмата на комуникативната компетентност. Това явление е породено от взаимодействието на индивида със социалната среда, чийто резултат му осигурява успех за постигане личностнозначимите цели на речевото общуване при рецепцията и продуцирането на диалогични и монологични текстове. В лингводидактически план се отчита, че развитието на *комуникативната компетентност* на учениците е глобална цел на обучението по български език и литература и може да се приеме за интегративна субкомпетентност в рамките на единния учебен предмет.

При теоретичния анализ в последно време в научната литература се измени съотношението на ключовото понятие „комуникативна компетентност" и неговите съставящи в търсенето на метакомпонент. Като такъв може да изведем *комуникативната стратегия* (не обезателно обвързана със „стратегийната компетентност" – по-скоро – *не само* обвързана). Комуникативните стратегии в тяхната системност, съчетаемост и алтернативност (*инвариант*) и комуникативната тактика (*вариант*) като опит, творчески приложим при нови променени условия се разглеждат като алтернатива в процеса за изграждане на динамичен стереотип на действие в различни житейски ситуации. Те (стратегиите) могат да послужат за „спойка" между отделните компоненти на глобалния теоретичен модел на комуникативната компетентност. (В езиковото обучение с най-голяма популярност се ползват моделите на *M. Canale* и *J. A. van Ek.)*

Така актуалната *функционална грамотност* на личността фактически се свежда до продуциране и разбиране на устни/писмени текстове в техния социален контекст, което може да се разглежда като проява на определени комуникативни стратегии в автентични ситуации, като събитие в плана на *дискурса.* Той от своя страна се възприема като социално детерминиран тип за осъществяване на речевата комуникация. Всъщност феноменологичната характеристика на речевите дейности *слушане – говорене*, както и *четене – писане* задължително включва осъществяването им в социалното поле при транслирането на исторически обусловен опит през времето и пространството. В движението от граматика на текста към когнитивната теория на дискурса научната мисъл все повече разширява разбиранията си за водещото понятие *комуникация* (отвеждащо към интеракцията), тясно преплетено с понятието *текст*, като и в двата случая те придобиват универсален характер: *всичко е комуникация, респективно – всичко е текст*.

В областта на лингводидактиката и в сегашната ситуация на „посткомуникативност" традиционният обект на познание – *текстът като феномен* с различните му модуси, а именно на знаково образувание и комуникативно събитие – остава канава на речеви действия с продуктивен или репродуктивен характер за реализиране на референцията между текста и света. При извеждане на съвременния модел на формулиране на речевото съобщение се акцентува на мотивацията като изходен пункт в процеса: *мотив ! мисъл ! вътрешна реч ! лексикално разгръщане (парадигматически отношения) + граматическо конструиране (синтагматически*

отношения) ! външна реч (Кавинкина, 2009). По същия начин и Дж. Рейвън, като разглежда компетентността въобще и нейните компоненти акцентува на значимостта на целите като предпоставка за тяхната реализация (Равен, 2002).

При рецепцията и продукцията на текст именно комуникативната интенция на създаващия го заляга в основата на предпочетените *комуникативни стратегии* за достигане на целите за *homo loquens* (*говорещия човек*) в процеса на социалната интеракция (неслучайно понякога се приема задаването на въпроси като начин за утвърждаването на собствен авторитет над друг човек (Хъдсън, 1995). При структурирането на педагогическото взаимодействие *около* личностнозначими *роли* (реализация на типовите – *адресант* и *адресат*) се предполага засилване интереса на „обучавания", който вече поема повече отговорности за познанието си *чрез* конструиране на собствени действия. Следователно текстът е и средство за самоизразяване, за среща със самия себе си, но текстът става развиващ се, а не статичен продукт на речевата дейност (например неговите „бели полета" ще бъдат попълнени чрез социалния опит и личностни нагласи на реципиента – в контекста на рецептивната теория на В. Изер, а това от своя страна ще превърне един текст с естетическа функция в *творба,* която ще живее в историята на своите прочити, вкл. конфликтни интерпретации).

В този контекст новоприетият държавен образователен стандарт (Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка) обвързва очакваните резултати от обучението с ключовите компетентности от Европейската референтна рамка, където общуването на роден език е посочено като една от тях. Интерес представлява разграничаването на областите на компетентност в компонент „Българския език" на *езикови* и *комуникативноречеви,* което може да се разгледа като мотивирано от гледна точка на операционализацията на заложените цели, доколкото между тях съществуват имплицитни връзки. Особено положително е ясното залагане на параметрите на комуникативната ситуация в учебното съдържание (*ученикът се ориентира в комуникативната ситуация (Кой говори? На кого говори? Защо? Кога? Как? Къде? и уместно употребява езикови и неезикови средства според нея).* При формулиране на преобладаваща част от резултатите е включено понятието *текст*, което се редува с понятието *общуване* предвид тяхната релация. Оттук, без съмнение, текстът може де се дефинира като *ключово понятие* за цялостния образователен процес по

български език, заложено в документите, реализиращи държавната образователна политика, с подчертаване ролята на дейностите за „създаване" на текстове.

Демонстрирането на различни видове комуникативни интенции изисква да се изграждат дидактически ситуации – еднакви или близки на комуникативната практика. В процеса на движение между цел (интенция, адекватна на ситуацията) – *съдържание* – метод (път за постигане – чрез приложена *овладяна комуникативна стратегия*) – резултат (постигнато комуникативно намерение) се реализира комуникативността в обучението. В синергетичен план *съдържанието* (като учебно) при посочената релация може да се разглежда като *управляващ параметър* (чието изменение би довела до значителен ефект) по отношение на цялата сложна система – в случая включване овладяването на комуникативни стратегии води след себе си оличностено знание, превърнало се в умение да се продуцира реч съобразно параметрите на комуникативната ситуация.

Стратегията в педагогически план се разглежда като „дългосрочен план на поведение или действие (Радев, 2007: 287). Подборът и реализацията на предпочетената комуникативна стратегия като способ за самопрезентиране, подчинена на съответна личностнозначима комуникативна интенция, свидетелства за компетентността на индивида за трансфер чрез последващо действие в реални ситуации на общуване, а това отвежда към овладени метакогнитивни конструкти – глобална цел на образователния процес. В този контекст особен интерес представлява реализирането от индивида на т.нар. „макростратегия" (Ван Дайк) като интерпретационна стратегия, свързана с издигането на хипотези относно темата и разгръщането на съдържанието (*антиципация)* с цел постигане на различна *дълбочина на разбирането,* както и на микростратегиите за *рецепция* и за продукция на *текст* (по: Добрева, Савова, 2009; Ефтимова, 2004).

Ето защо включването на овладяването на комуникативни стратегии в учебното съдържание е с особена значимост, а това предопределя тяхното място в цялата образователна парадигма – от предучилищното до образованието във висшето училище.

Релацията текстоцентризмът – антропоцентризъм като метаезиково интегративно поле за изява на професионална компетентност на бъдещи учители

Съвременната лингводидактика изследва функционирането на дискурса *в/и* текстовете при преподаването на български език като

първи, но преимуществено в рамките на училищния курс. Търсенето на мисловни конструкти, *в* които и *чрез* които се осъществява синтез на знанията и практическите действия на индивида, отвеждат към интердисциплинарни взаимодействия в полето на педагогиката на висшето образование и по-специално на лингводидактиката (в случая в предучилищна и/или начална училищна възраст и системния курс по съвременен български език). Посочените курсове се разглеждат като единна система поради факта, че реализират дихотомията *език – метаезик* като понятиен апарат.

Разглеждането в контекста на Общата европейска квалификационна рамка на компетентността като съвкупна интегрална личностна характеристика се превръща в предпоставка за успешното функциониране на образователния процес, т.к. е обвързана с подготвеността на бъдещите учители, изразяващо се в „обучение в компетенции" за овладяване на професионална компетентност, необходима за успешната им реализация именно в ситуацията на *медиация* (променена, т.е. нова роля на учителя) между обектите (текста) и субекта на познание (детето). В движението между текстоцентризъм (на ниво *учебно съдържание*) към антропоцентризъм (на ниво *технологична реализация* на педагогическото взаимодействие) на практика се осъществява функцията на речта като инструмент на социализацията.

Образователният процес в университетската специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика", осигуряваща вариативност при професионалната реализация, но и по-широк поглед в сходни във възрастово отношение периоди, откроява точно „развитието" на речта на децата/учениците, макар и при различна организация на педагогическото взаимодействие, в съзвучие с утвърждаване разбирането за комуникативната компетентност не само като веднъж определено ниво, а като еволюционен процес на развитие.

В основата на това развитие стои овладяване технологията за продуциране от страна на децата на ситуационно обусловена свързана реч, а това отвежда към понятия като *текст, концепт на текста, комуникативна стратегия* (доколкото те могат да се разглеждат като интегративни структури в *учебното съдържание* на университетската лингводидактика).

Извадката на изследването включва студенти от специалност ПНУП (ОКС „бакалавър" и „магистър" – общо 59). Следвайки постановките на тезата, разглеждаща компетентността като качество на личността, което свидетелства „за високо развито равнище на

уменията, вероятно включваща различни видове съхранени модели на поведение" (Радев и кол., 2011: 121), извеждаме насоките на настоящето проучване.

Текстоцентризмът в изследователската процедура

В изложението по-долу ще бъдат представени част от получените *резултати*, обвързани с данни по отношение на текста и комуникацията в следните ***целеви*** направления:

При ***първото направление*** се търси информация относно умението на студентите за извличане на *концепт* от текст, като се поставя задача те да к***оментират откъс от статия за същността на понятието*** *текст.*

Текстът е реален текст само когато някой го използва като семиотичен инструмент за предаване на информация, а някой друг го интерпретира като източник на информация; иначе казано, ***текстът е текст във функция.*** *Извън конкретната комуникативна ситуация текстът не е нито комуникативно, нито значещо средство – не е изпълняващ първичната си функция знаков обект, а само потенциален текст – просто вещ, напр. книга в библиотеката или лежащ в тревата пътен знак (Добрева, Савова, 2009: 233).*

Във ***второто направление*** се разглежда мнението на студентите относно комуникативните стратегии, които трябва да овладеят учениците в началните класове в обучението по български език като първи най-пълно:

А) стратегиите за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет);

Б) стратегиите за писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация;

В) стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти (Кой?, Кога?, Къде?, С кого?, За какво?, С каква цел?... говори);

Г) стратегиите за бързо четене с разбиране.

В третото направление се отразява мнението на студентите за това, кои методи според тях са водещи в обучението за създаване на текстове, а именно:

А) *имитативни* (обучение по образец);

Б) *комуникативни* (създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации);

В) *конструиращи методи* (синтетични методи за конструиране на текстове, прилагани по схемата *обща теория – правила – алгоритъм – действие – тренинг).*

Посочените методи са изведени по М. Лвов (Лвов и др., 2004: 370 – 376).

По ***първото направление*** са получени следните резултати:

Търсено е семантично образувание, което обаче не е априори дадено, а се явява продукт от взаимодействието на текста с личния опит на реципиента. Подбраният откъс е изцяло в съзвучие с комуникативния подход към текста (със синоним „комуникативна граматика”) като направление в текстолингвистиката, в което езиковият текст се разглежда на първо място като продукт на комуникацията, а строежните му характеристики се приемат за второстепенни качества (Добрева, Савова, 2009: 99), от една страна, а от друга, се търсят проекциите на текста в семиотичен план (способността му да замества обект), т.к. сам по себе си, непречупен през субективната призма, той не носи информационен заряд.

Като проява на отказ от комуникация с текста може да се разглежда липсата на коментар на текста. Към тях се присъединя втора група студенти магистранти, които го определят като „труден за осмисляне” поради терминологична наситеност. Под влияние на примера в изходния текста студентите коментират само текстът в писмена форма, който трябва някой „да прочете”. 39% извеждат аргументи, които конструират концепта на текста. Интерес представляват случаите, в които коментарът на студента се базира на шрифтовите маркери в текста („***текстът е текст във функция***”), спомагащ за извличане на вложения концепт, едва при 11%. Също толкова (11% от тях) ясно изразяват съгласие с разсъжденията в изходния текст). Изходният текст е интерпретиран в следните насоки:

1) Текстът има комуникативна функция; текстът е текст, ***когато*** *изпълнява* своята функция да достигне до този, който има нужда от информацията, която носи („иначе е просто вещ, например книга в библиотеката”) – 43% от направилите коментар на изходния текст.

2) Текстът *се създава,* ***за да*** *изпълнява комуникативна функция*, т.е. да предаде информация от един обект на друг. Но понякога *дори да не достигне до някого,* той вече е изпълнил функцията да предаде чувства, преживявания, да въплъти нечия мисъл (акцентува се предимно на текста като продукт, а не на функцията му при комуникативното взаимодействие) – 14%.

3) Текстът е ***полезен***, когато от него може да се извлече информация; той има функции – развива речта, мисленето, познавателната активност, въображението (разглежда се въздействието на текста върху реципиента) – 29 %.

4) Текстът трябва ***да отговаря*** *на възникнала у детето потребност* от комуникация (извежда се личностнозначимата му функция при педагогическото взаимодействие) – 14%.

Мненията могат да се нюансират, като към тях се добавят и тези на студенти редовно обучение. Сходна тенденция се наблюдава при студентите от ОКС „бакалавър" – 56% от тях извличат концепта на текста, като основно се коментира изразът от изходния текст „извън конкретната комуникативна ситуация". Акцентува се на необходимостта „текстът да бъде комуникативно ориентиран" – това разбиране се различават от „след като е съставен текст, той си е текст независимо дали се използва" (последното мнение е близко до това в другата извадка, че създаването на текста реализира потребност на продуцента, а не на реципиента на текста и оттук съответно не се позиционира в рамките на комуникационния процес). Единично се среща извеждането на необходимостта от „цел" за осигуряване свързаността на текста, както и на формулиране темата на предоставения за коментар текст. Мненията могат да се обобщят до: „текстът има функция, когато е *използван*, а през останалото време не значи нищо конкретно".

Едва 39% и 56% (съответно от ОКС „бакалавър" и „магистър") от студентите от двете извадки формулират концепт на предложения текст. Причината може да се потърси и в „отвореността" на задачата – тя изисква четене с разбиране на изходния текст и последващо създаване на текст (прилагане и на рецептивна, и на продуктивна микростратегия), а не е насочена към избор от варианти на отговори (за сравнение при извличането на данни по второто и третото направление в проучването няма неотговорили).

Очаквано резултатите по ***второто направление*** демонстрират различаващите се мнения на студентите относно стратегиите към текста, които трябва да залегнат предимно в учебното съдържание и съответно да бъдат овладени най-пълно. *Стратегиите за водене на диалог* с отчитане на *комуникативната ситуация и нейните компоненти* и *стратегиите за бързо четене с разбиране* са еднакво предпочитани от студентите (с по 32% за всяка). Те насочват към разбиране значението на продължаване на работата от детската градина за развиване на диалогичната реч и по-разширеното й присъствие в начален етап с оглед осигуряване и на приемствеността между предучилищна и начална училищна възраст в рамките на педагогическото взаимодействие. (Усилията за формирането на комуникативноречеви умения в началните класове е насочена обикновено към писменото изразяване.) Това предполага например

по-пълното използване на ролевите игри, доколкото те имат потенциала да реализират „в действие” адресанта и адресата на създадения в устна форма текст. Малко по-нетрадиционно е формулирането на рецептивната стратегия на *четенето с разбиране* в комбинация с *бързо* – доколкото в реалните житейски ситуации точно това умение осигурява успешното извличане на информация, която е личностно необходима „в момента”, залагането на стратегията за овладяване, точно в тази й формулировка, е съвсем резонно. Освен тези студентите са отбелязвали няколко възможни отговора, насочващи към извеждане на групи стратегии като равностойно посочени, а не като алтернативни (както са заложени във въпроса с оглед открояване приоритетността на една от тях). Ако се вземе под внимание присъствието на посочените по-горе две групи стратегии в техни комбинации с останалите посочени, ще констатираме, че те отново остават с най-висок относителен дял с превес на *стратегиите за водене на диалог съобразно комуникативната ситуация (*58% спрямо 37%).

Изненадващо (но не в контекста на изнесените вече данни от изследването) няма изведени самостоятелни предпочитания към втория вариант от *групи стратегии, предполагащ писмено прилагане на различни текстопораждащи техники при предварително създадена изкуствена речева ситуация* – такива са посочени само в съчетание с други две групи стратегии в 5% от случаите (с първа – *стратегиите за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет),* и с трета – *стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти*). Това на практика означава пренебрегване на личностнозначимия мотив за детето като отправен импулс при текстосъздаването в уроците за подготовка за създаването на ученически текстове. Очевидно студентите (може би и под влияние на използвания текст като изходен в проучването по първото направление) разбират важността текстът да бъдат комуникативно пълноценен, но считат, че такива проявления той може да има само при устното общуване.

16% от студентите не разделят предпочитанията си и посочват едновременно две групи стратегии: *стратегиите за общуване в съответствие с определени социални норми (речев етикет)* и *стратегиите за водене на диалог с отчитане на комуникативната ситуация и нейните компоненти*. Налични са и други вариации при отговорите, но те са извън водещите като относителен дял и от гледна точна на заложеното във въпроса извеждане на предпочитание към групата стратегии, която трябва да бъде най-пълноценно овладяна в

обучението по български език в началните класове, могат да не се разглеждат подробно.

При ***третото направление*** се изисква извеждането на предпочитания към методите в процеса на работа с текста и в случая може да се използва за статистическата обработка на данните *еднофакторния хи-квадрат тест* (Коен & Лий, 2013: 331–333). Очакваните честоти са заложени въз основа на нулевата хипотеза, че по своите предпочитания студентите ще бъдат разпределени поравно. Броят на степените свобода зависи от броя на категориите, означаван с k ($df = k – 1$), в случая $df = 3 – 1 = 2$. Критичната стойност за хи квадрат при ниво $0,05$ и $df = 2$ е $4,303$. Тъй като изчислената хи квадрат стойност е по-голяма от критичната стойност на хи квадрат ($5,48 > 4,303$), нулевата хипотеза може да бъде отхвърлена. Следователно се приема, че студентите проявяват предпочитание към ***комуникативните методи*** (*създаване на учебна речева ситуация или избор от реални житейски ситуации)* ***в обучението по текстосъздаване***) – *с* относителен дял от *58%* (съответно с 26% за конструиращите методи и 16% за имитативните методи (обучението по образец). Студентите не извеждат стратегиите при дейността „писмено текстосъздаване" в комуникативен контекст (с цел създаване на мотивация) като приоритетни спрямо посочените, но все пак отправят своите предпочитания към комуникативните методи, приложени в обучението за текстосъздаване.

Направеното проучване ни отвежда към следните *изводи* и *насоки*:

1. Извеждането на концепт на текста е свързано с извличане на съществена информация от него (това би могло да се осъществи и чрез резюмиране). Може да се обобщи, че в значителна част от случаите текстът остава „потенциален", а не „реален" обект (комуникация с него не се осъществява) – това може да бъде провокиран в някои от случаите от трудността на текста, която обаче винаги е индивидуално обусловена. При анализа на съдържанието на отговорилите се констатира умение за извеждане на съществени признаци на понятието *текст,* отвеждащи по-силно към неговото битие в комуникацията, а не от формалната гледна точка на неговите текстуиращи компоненти. Констатираното разногласие по отношение на приоритетните за овладяването на комуникативни стратегии всъщност отразява разбирането на изследваните относно значимостта им в тяхната съвкупност за развиване на комуникативна компетентност при учениците. Акцентуването на развитието на диалогична свързана реч (констатирано при изследването)

предполага повече възможности за практическо прилагане на метода за моделиране на речевото изказване съобразно параметрите на комуникативната ситуация (по Танкова, 1998). Като цяло проучването сочи предпочитания към стратегиите с рецептивна насоченост (четенето) пред стратегиите с продуктивна насоченост (създаването на текстове).

Изявеното предпочитание към комуникативните методи в по-конкретната област на обучението за текстосъздаване може да се разгледа като проява на цялостната положителна нагласа на студентите бъдещи начални учители към комуникативната методика.

2. *Трите направления* отразяват етапите на работа в обучението (учебното съдържание, засягащо дефинитивното представяне на обекта със същности негови черти, както и пътищата за постигане на заложените цели спрямо него в обучението, изведени в областта на частната лингводидактика, каквато е методиката на обучение по български език и литература), но по-същественото в случая е *демонстриране преплитането на макро- и микростратегии в комуникационния процес, чийто продукт е текстът*. Студентите като бъдещи начални учители имат възможността действено да реализират комуникативноречевия подход спрямо текста в рамките на обучението по български език в началните класове.

3. Търсят се възможности за приложението на водещите концепти *текст* и *комуникативна стратегия към текста* в частнодидактическия план на методиката на българския език и литература и по-специално при дизайна на специализиран университетски курс. Насочеността е към формиране при обучаемите (бъдещи начални учители) на комплекс от прагматични знания и умения, приложими в професионално значими за тях ситуации като проява на високо равнище на експертност. Това би довело до професионална компетентност на началните учители за моделиране на образователен процес, при които учениците като мотивирани субекти на ученето в училище с по-малко репродуктивност ще овладяват комуникативните стратегии към текста като възможност за самоизразяване. Така те не само ще спомогнат за изявата на активна позиция, но и ще допринесат за формиране индивидуалния стил на изказ, представящ спецификите на личността в процеса на социалната интеракция.

ЛИТЕРАТУРА

Ван Дейк, Т. А. (1989). *Язык. Познание. Комуникация*. М.

Георгиева, М. и др. (съст.). *Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс*. София: Булвест.

Добрева, Е. & Савова, И. (2009). *Текст и дискурс*. Велико Търново: Фабер.

Европейска квалификационна рамка, https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_bg.pdf

Ефтимова, А. (2004). Комуникативни стратегии в обучението по чужд език – теоретични проблеми в психолингвистична перспектива. *Годишник на СУ „Св. Кл. Охридски", Факултет по славянски филологии. Т. 93 – 95*.

Кавинкина, И. Н. (2009). *Психолингвистика.* Г.

Коен, Б., & Лий, Р. Брук (2013). *Основи на статистиката за социалните и поведенческите науки.* София: Издателство „Изток – Запад".

Львов, М. Р, Горецкий, В. Г., Сосновская, О. В. (2004). *Методика преподавания русского языка в начальных классах*. Москва: Academa.

Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка (Обн. в ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г. в сила от 08.12.2015 г.)

Равен, Дж. (2002; англ. 1984). *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация*. М.

Радев, П. и кол. (2007). *Педагогика*. Пловдив: Хермес.

Радев, П., Легкоступ, П., Александрова, А. (2011). *Основи на училищната педагогика*. В. Търново: Фабер.

Танкова, Р. (1998). *Моделиране на текст*. П.

Хъдсън, Р. Д. (1995). *Социолингвистика.* С.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richard, J. C. & Schmidt, R. W. (Eds.). *Language and communication* (pp. 2 – 27). London and New York: Longman.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics*: *The ethnography of communication* (pp. 35–71). New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Kasper, G., Kellerman, E. Introduction: approaches to communication strategies. *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. L., N.Y.: Longman, 1997, 1 – 13.

ЕМПИРИЧНО ПРОУЧВАНЕ НА МНЕНИЕТО НА СТУДЕНТИ ОТ СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА" ЗА КОМПЕТЕНЦИИТЕ ЗА СОЦИАЛНА РАБОТА

ас. Цвета Делчева, ас. Мариан Делчев

EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE OPINION OF STUDENTS IN SOCIAL PEDAGOGY ABOUT THE COMPETENCES, REQUIRED FOR SOCIAL WORK

Assist. Prof. Tsveta Delcheva, Assist. Prof. Marian Delchev

Abstract: *The society expects a social worker to possess training, skills, and diligence to provide professional service in the sphere of social work. To meet these requirements, the training of future workers in the social sphere must be aimed at the acquisition of competences for social work.*

In the article, we present the results from an inquiry on the opinion of students in Social Pedagogy about one of the options for their future professional realization – the social work.

The research aims at: 1) Finding the opinion of students on social work as a 'specific value' for professional readiness from previous training in other subjects and in terms of the attitudes and expectations about it as a subject to be learned; 2) Determining the students' concept about the required competences and the professional roles for their future professional realization. As the students are the recipients of the educational service, their recommendations on the content, organization, and form of the training are also valuable.

In summary of the research, we can compile a list of the competences, required for social work, based on the experience and knowledge, acquired by the Social Pedagogy students in the first course of university education.

Key words: *competences, professional competences, social work, inquiry*

Социалната работа като социална практика е посветена на задачата да се предизвикват промени в обществото и да се подобряват условията за развитие на индивидите с оглед взаимната им полза. Упражняването на професията „социална работа" е насочено към

психосоциалните отношения между хората и към социоикономическите ресурси, услуги и възможности на съответното общество. Към функциите на социалната работа спадат помощта, оказвана на хората в развитието на лични и колективни социални умения за решаване на проблеми; подобряването на самоопределението и способностите на хората за приспособяване и развитие; застъпничеството, пропагандирането и отстояването на стремежа към социално справедливо разпределение на обществените ресурси и улесняването на социалните връзки между хората и обществените ресурси.

От позициите на това най-общо разбиране за социалната работа се налагат съответните изводи за задълженията на социалния работник при неговата професионална реализация независимо дали това се случва в държавните и общинските структури или при реализиране мисията на неправителствена организация. Ето защо като изходна постановка за проучването приемаме, че социалните работници участват в планирането, разработването, прилагането, оценката и промяната на социалната политика, обслужването и програмите, които засягат отделните индивиди, цели семейства, социални групи, организации и общности. Те упражняват професията си в много области, използват разнообразни методи, работят в различни видове организации и предлагат множество специфични услуги на различни групи от населението.

В настоящата статия представяме резултатите от проучване мнението на студенти бъдещи социални работници за професията „социална работа".

Целите на проучването са две: 1) да се установи мнението на студентите за социалната работа, за вече проведеното по другите дисциплини обучение като „специфична ценност" за професионалната готовност и по отношение нагласите и очакванията им за предстоящата за изучаване дисциплина; 2) да се определи визията на студентите за необходимите компетенции и професионални роли при бъдещата им професионална реализация. Като потребители на образователна услуга, съществени са и предложенията на студентите за съдържанието, организацията и формите на обучение.

Проучването се осъществява в началото на изучаването на дисциплината „Основи на социалната работа" или на „Методи на социална работа" с анкетна карта (в *Таблица № 1* двете дисциплини са маркирани съответно като I и II, като впоследствие се обединяват в една и се водят от един преподавател). То е доброволно, анонимно

и се провежда със студенти от II и III курс, редовно и задочно обучение от специалност „Социална педагогика“ в рамките на пет последователни години (2007 – 2012 г.). Общо са проведени 6 анкетирания. В проучването са обхванати 126 студенти.

Хронологията на анкетното проучване е представена в *Таблица 1.*

Таблица 1. *Хронология на анкетното проучване*

Учебна година	Редовно обучение		Задочно обучение		Общ брой
	2. курс	3. курс	2. курс	3. курс	
2007/2008		13 – II			13
2008/2009		24 – II			24
2009/2010	26 – I				26
2010/2011				16 – II	16
2011/2012	32 – I		15 – I		47
ОБЩ БРОЙ	**58**	**37**	**15**	**16**	**126**

Разпределението на студентите по пол и възраст е, както следва:

Таблица 2. *Възрастово разпределение*

Възраст (г.)	Редовно обучение	Задочно обучение	Общо
20 – 25	70	2	72
26 – 30	4	9	13
31 – 40	7	13	20
41 – 50	0	7	7
Не е отговорил	14	0	14

Таблица 3. *Разпределение по пол*

Пол	Редовно обучение	Задочно обучение	Общо
Мъж	4	3	7
Жена	78	28	106
Не е отговорил	13	0	13

Анкетната карта съдържа 6 въпроса. Четири от тях са ориентирани в направление, свързано с обучението по специалността (№ 1 – мотиви за избор на специалност; № 2 – „специфична ценност“ на изучаваните дисциплини за усвояването на знания и формирането на умения за изпълняване на професионалните задължения в бъдеще

и състав (непълен) на професионалната компетенция – знания и умения; № 3 – очаквания за това, какво ще се изучава по дисциплините „Основи на социалната работа“ и „Методи на социалната работа” (изискват се поне три предположения); № 6 – предложения за предстоящото обучение по дисциплината в три направления: организация на обучението, учебно съдържание и начини и форми на преподаване.

Въпрос № 4 изисква от студентите да посочат институция/ организация и професия, където мислят, че ще реализират наученото.

Въпрос № 5 инициира дефиниране на понятието „компетенция“ и кратко мотивиране на избрания/избраните отговор/и.

Отговорите на първата група въпроси са, както следва:

Въпрос № 1. *Мотиви и нагласи за избор на специалност* (*Таблица 4*)

Таблица 4. *Обобщени мотиви за избор на специалност*

Мотиви	**РО**	**ЗО**	**Общо**
Да помагам на деца/хората, на деца със СОП, да им бъда полезен	32	12	44
Възможност за реализация и професионално развитие в социалната сфера, вкл. в НПО (2 отг.)	10	4	14
Работа с деца, в т.ч. от любов към децата	14	0	14
Случайно стечение на обстоятелствата	12	0	12
Интересно ми е, обогатява ме като личност и като родител (2 отг.)	9	2	11
Решаване на социалнопедагогически проблеми	0	5	5
Най-близка до желаната от мен специалност, в която не ме приеха; съчетаване на интерес и финансови възможности (1 отг.)	5	0	5
Близко е до моята съдба	0	1	1
Не се изучава математика	1	0	1
Не мога да отговоря	1	0	1
Не отговорили	11	7	18

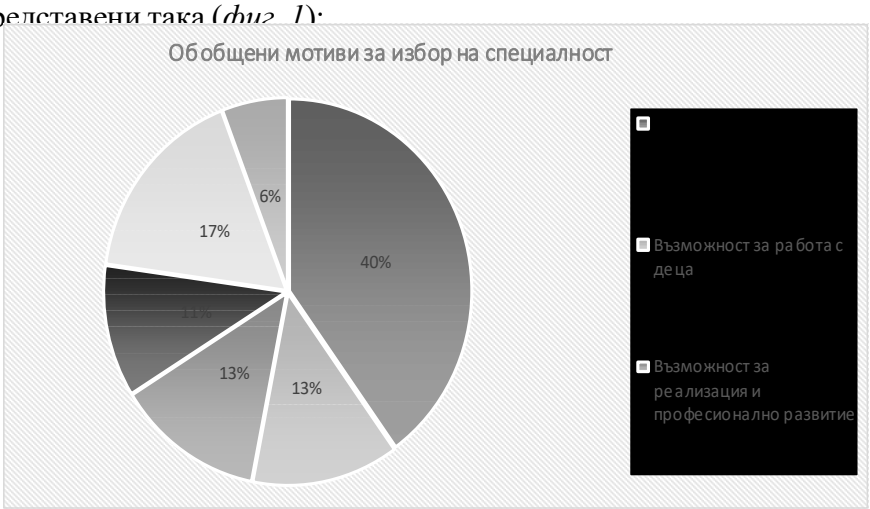
Като водещ мотив за избора на специалност може да бъде изведено желанието да се оказва помощ на хората, в частност на децата, усещането да бъдеш полезен: 38,1% за студентите редовно обучение, 50% за задочниците и относителен дял спрямо общия брой на отговорилите на въпроса – 40,1%. На второ място, излизат два мотива: възможността за „работа с деца и любов към децата“ (мотивът е показан само от студентите редовно обучение (16,7%) – 13% от общия брой) и „възможността за реализация и професионално развитие“ (11,9% за редовите студенти, 16,7% за задочниците, общо 13%).

Личностните мотиви – „интересно ми е, обогатява ме като личност/родител", „близко е до съдбата ми" – се проявяват при 12,5% от задочните студенти и при 10,7% от редовните студенти, общо 11,1%.

Същият относителен дял анкетирани – 11,1% от всички, определят избора си на специалност като случайност (само студенти редовно обучение – 14,3%); този резултат в съчетания с твърдението, че изборът е конюнктурен (най-близката до желаната от мен специалност, в която не съм приет(а) – 5,9% от редовните студенти), дава близо 17% от обучаващите се в специалността редовни студенти с липса на „полезна" мотивация за обучение и реализация.

Не изразяват мнение 11,6% от редовните студенти и 22,5% от задочните студенти (14,3% общо).

Графично, данните от първия въпрос от анкетата са представени така (*фиг. 1*):



Отговорите на въпрос № 2 носят информация в две направления: за „специфичната ценност" на изучените дисциплини за усвояването на знания и формирането на умения за изпълняване на професионалните задължения в бъдеще и за състава – знания и умения – на професионалната компетенция.

Следва да се отбележи, че студентите сами формулират названията на учебните дисциплини, затова са възможни известни непълни или не съвсем коректни формулировки. Данните по първата част на въпрос № 2 са следните (*таблица 5*):

Дисциплина	РО	ЗО	Общо
Обобщено за психологическите дисциплини	50	28	78
Обща и възрастова психология	*16*	*24*	*40*
Психология на личността	*28*	*0*	*28*
Социална психология	*6*	*4*	*10*
Социална педагогика	40	19	59
Теория на възпитанието	38	13	51
Специална педагогика	28	0	28
ОМСР (лекционен курс)	12	12	24
Дидактика	19	2	21
Социология	15	3	18
История на педагогиката	12	1	13
Етика, философия	9	3	12
Интеграция на деца със СОП	9	0	9
Социално-педагогическо консултиране	6	0	6
Арттерапия	0	5	5
Етопедия	5	0	5
Социална политика	3	1	4
АВИТ	4	0	4
Социална педагогика. Работа със семейства…	0	4	4
Управление на човешки ресурси	4	0	4
Мениджмънт на българското образование	1	2	3
Социално-педагогическо обучение на деца със СОП	2	0	2
История на етническите/религиозни общности	1	0	1
Здравно образование	1	0	1
Интеркултурни комуникации	1	0	1
Педагогическо общуване	1	0	1
Поведение и когнитивни разстройства при деца от ДЮВ	1	0	1
Етнокултура и педагогическо взаимодействие	1	0	1
Интеграция на ЛСП	1	0	1
Тренинги	0	1	1
Гражданско право	0	1	1

Таблица 5. *В кои от изучените досега дисциплини считате, че сте усвоили знания и формирали умения за изпълняване на професионалните Ви задължения в бъдеще?*

По първото направление на въпроса (специфична за професионалните компетенции „ценност“), като най-значими студентите извеждат психологическите дисциплини – 61,9% (три на брой). Следват „Социална педагогика“ (46,8%), „Теория на възпитанието“ (с 40,5%), „Специална педагогика“ (22,2%), „Основи и методи (обединени) на социалната работа“ – лекционен курс –

(19%), „Дидактика“ (16,7%). От останалите изброени общо 29 дисциплини никоя не надхвърля 15% относителен дял.

Относно усвоените знания и формираните умения за изпълняване на професионалните задължения в бъдеще данните са следните:

Таблица 6. *Усвоени знания* я за изпълняване на професионалните задължения

Придобити знания за:	**РО**	**%**	**ЗО**	**%**	**Общо**	**%**
Работа с деца и други клиенти, вкл. работа с деца със СОП (11 отг.)	22	25.0	2	7,7	24	21,0
Методи за работа в социалната сфера, подпомагане	7	7,9	11	42,3	18	15,8
Общ поглед върху нещата, основата по различни учебни дисциплини, разнообразие от знания	14	15,9	2	7,7	16	14,0
Етапи в развитието на детето (и човека)	15	17,0	0	0	15	13,2
Обучение и възпитание на детето, вкл. права на детето/клиентите (2 отг.)	6	6,8	3	11,5	9	7,9
Идентифициране на проблемите на клиента	2	2,27	4	15,3	6	5,3
Знания за различни групи клиенти	1	1,14	5	19,2	6	5,3
Знания за професията на социалния педагог и професионалното поведение	4	4,55	0	0	4	3,2
Работа в екип	2	2,27	1	3,8	3	2,6
Методи на преподаване	1	1,14	0	0	1	0,9
Не са дали отговор	7	7,4	5	16,1	12	9,5

Както се вижда, налице са твърде диференцирани мнения на студентите относно придобитите до момента на проучването знания за изпълняване на бъдещите професионални задължения. Така на преден план са изведени знания за работа с деца и с други клиенти, вкл. работата с деца със СОП (21% от отговорилите), но това е валидно за студентите редовно обучение (25% сравнено със 7,7% за задочниците). С обратна тенденция се посочва на второ място знанието за методите за работа в социалната сфера – общо от 15,8% от анкетираните, но това знание е посочено от 42,3% задочници и 7,9% редовни студенти.

Може да се твърди, че по отношение на двете групи знания, изведени като усвоени от студентите, на преден план е налице: А) относително добра самооценка – малък относителен дял от анкетираните твърдят, че тези знания са усвоени, т.е. налице е потребност от още знания, и Б) посочените групи не изчерпват знанията, необходими за професионална реализация. Това се

потвърждава и от ниския относителен дял на посочените като усвоени важни групи знания като: знанията за идентифициране проблемите на клиента – 5,3% общо за отговорилите; знанията за различните групи клиенти – също 5,3%; знанията за професията и професионалното поведение – 3,2%.

Таблица 7. *Формирани умения за изпълняване на професионалните задължения*

Придобити умения за:	**РО**	**%**	**ЗО**	**%**	**Общо**	**%**
Работа с групи, с хора в социален риск, защита правата на децата (2 отг.)	21	24,1	5	19,2	26	23,0
Методика за работа с деца в риск и девиантни деца, със СОП	20	22,9	1	3,8	21	18,6
Идентифициране и решаване на проблем на клиент	7	8,0	9	34,6	16	14,2
Прилагане на съответните методи	1	1,1	5	19,2	6	5,3
Работа в екип	4	4,6	0	0	4	3,5
Консултиране на лица и семейства	3	3,4	0	0	3	2,6
Почти никакви	3	3,4	0	0	3	2,6
Стратегии и компетентно поведение за прилагане на придобитите знания	1	1,1	2	7,7	3	2,6
Оценка на психолог. Състояние на деца в предучилищна възраст Психолого-педагогически портрет на личност	0	0	2	7,7	2	1,8
Друг поглед върху света	1	1,1	1	4,0	2	1,8
Не съм придобила умения – липсва ми практика	2	2,3	0	0	2	1,8
Как се работи с формуляри	1	1,1	0	0	1	0,9
Доброволческа дейност	1	1,1	0	0	1	0,9
Да се справя в реалния живот	1	1,1	0	0	1	0,9
Изпълняване на задачи	1	1,1	0	0	1	0,9
Не са дали отговор	8	8,4	5	16,1	13	10,3

Студентите оценяват уменията за работа с групи, с хора в социален риск, защита правата на децата, както и за работа с деца в риск и деца с девиантно поведение, деца със СОП като важни – посочени са от съответно 23% и близо 19% от анкетираните. Интересно е да се отбележи, че около 1/5 от редовните студенти смятат, че тези умения са формирани (съответно 24,1% и 22,9%), докато при задочниците отношението е с по-ниска стойност (съответно 19,2% и 3,8%). Отново може да се твърди, че е налице относително добра самооценка – малък е относителният дял анкетирани, които твърдят, че уменията са формирани.

Една трета от анкетираните задочници твърдят, че притежават умението за идентифициране и решаване на проблем на клиент. Това според нас се дължи на факта, че част от студентите вече са включени в сферата на социалната работа и отразяват придобитите в практиката умения.

С ниска степен на формиране към момента на проучването се показват уменията за работа в екип и за консултиране на лица и семейства. Доколкото за второто твърдението може да се приеме за нормално – това е специфично, професионално умение, работата в екип е важно умение в социалната работа и има смисъл да бъде развивано в обучението.

Въпрос № 3 изисква от анкетираните студенти да изразят очаквания за обучението по дисциплините „Основи на социалната работа“ и „Методи на социалната работа“, като направят поне три предположения. От приведените данни в *таблица 8* се вижда, че предположения дават 92,8% от анкетираните. Предложенията по двете дисциплини са приблизително равни на брой.

Таблица 8. *Предположения за обучението*

	РО	**ЗО**	**Общо**
Различни методи за социална работа с групи, деца, семейства. Адекватно прилагане	34	16	50
Същност на социалната работа/видове	13	5	18
Как да работим – информация за професията социален педагог и социален работник	10	5	15
Умения за взаимодействие със социални клиенти	8	4	12
Решаване на казуси от практиката	2	7	9
Начин на организация на различни институции	8	0	8
Как да работя с хора – общуване	2	6	8
Водене на социален случай	3	3	6
Умения да бъда полезна	3	2	5
Повече методически и приложни аспекти на дисциплината	4	0	4
Работа с документи	2	1	3
Нормативна уредба	0	2	2
Упражняване на всеки метод	2	0	2
Методика	2	0	2
Умения за работа в екип	1	1	2
Работа в реална среда	2	0	2
Защита правата на клиента	2	0	2
Права на децата и на човека	1	0	1
Превенция	0	1	1
Усвояване на професионален жаргон	1	0	1
Добри практики у нас и в ЕС	1	0	1
Идентифициране на проблема и методи и подходи за решаването му	1	0	1

Кариерно развитие	1	0	1
Как да работя с хора със специфични потребности	1	0	1
Умения за решаване на конфликти	0	1	1
Умения	1	0	1
Социализация	1	0	1
Какви права имаме	1	0	1
Специфика на социалните слоеве (обществени)	1	0	1
Не са отговорили	8	1	9

Могат бъдат направени следните обобщени изводи:

1. С най-голям дял се откроява донякъде обобщеното предположение за изучаването на различните методи за социална работа с групи, деца, семейства, както и овладяването на техниките за адекватното им прилагане – 39,1% за студентите редовно обучение и 53,3% за задочниците (общо 42,7% за двете групи).

2. На второ място се извеждат предположенията за дисциплината „Основи на социалната работа“ – видовете социална работа и за професията социален педагог и социален работник.

3. Уменията за взаимодействие с клиенти се ранжират на трето място – с относително малък относителен дял (10,2% общо).

Въпрос № 6. ***Какви предложения имате за провеждане на обучението по дисциплината?***

Относно организацията на обучението (***Таблица 9***) отговор дават 88 студенти – 69,8%. Ясно е очертано предложението за повече практически занятия, направено от 25% от анкетираните, следвано от тези за повече посещения в институциите (хоспитиране – 7%) и за редуването на лекции и упражнения – 6%.

Таблица 9. Предложения за организация на обучението

	РО	ЗО	Общо
Повече практически занятия	14	8	22
Посещение в институции	4	2	6
Редуване на лекции и упражнения	3	2	5
Споделяне на практически опит	0	4	4
Повече игри и задачи в лекции и упражнения	3	0	3
Няма предложения – компетентни преподаватели	1	2	3
Казуси и дебати в лекционния материал	2	0	2
Повече информация за професията	1	1	2
Повече информация и качество	1	1	2
Повече часове като цяло	0	2	2
Организацията е много добра	1	2	3
Добра организация	1	1	2
Харесва ми	3	0	3
Добро структуриране, но предпочита повече упражнения	1	0	1
По-добро структуриране	1	0	1
Всичко да е тясно свързано със специалността	0	1	1
Не са отговорили	31	7	38

За учебното съдържание има направени 19 предложения, но не може да се открои ясна тенденция. Внимание заслужават исканията за достъпност, практическа насоченост, съответствието теория – практика, по-интересно представяне на материала. Отговаряли са 92 студенти от редовно и задочно обучение – 73%. (*Таблица 10*)

Таблица 10. *Предложения за учебното съдържание*

	РО	**ЗО**	**Общо**
Нямам мнение	2	6	8
Сбито и ясно	7	0	7
Материалът да е леснодостъпен	7	0	7
Харесва ми, организацията е много добра	2	3	5
Повече практически занимания	1	4	5
Примери от практиката	1	3	4
По-разбираемо	3	0	3
Да бъдат някои от лекциите по-интересни	2	0	2
Съответствие между теория и практическо приложение в бъдещата ни работа	1	2	3
Изучаване на такива дисциплини, свързани със социалните дейности	0	1	1
Повече информираност по ключовите дисциплини	2	0	2
По-малко общ поглед върху нещата	0	1	1
Изучаване на методите на социална работа	1	0	1
Евентуално още за работа по случай	1	0	1
По-тесни дисциплини, свързани със специалността	0	1	1
По-голямо практическо приложение	1	0	1
Презентации	2	0	2
Съвременните тенденции и иновации да намерят място	1	0	1
Да се представят методи, приложими и в други области	1	0	1
Учебник	0	1	1
Без отговор	25	9	34

Предложения за начините и формите на преподаване дават 94 студенти от редовно и задочно обучение (74,6% –най-много). Прави впечатление, че студентите не различават добре начините и формите на преподаване от учебното съдържание, а и от организацията на обучението, затова и част от отговорите са ориентирани към тях. Интересни в това отношение са предложенията за провеждане на семинари с мениджъри на институции (което обаче не е често срещано – 4,2%); за провеждане на семинари със специалисти от институции – 3,2%; студенти да водят упражненията и работа в група (по 2,2%).

Таблица 11. *Предложения за начините и формите на преподаване*

	РО	**ЗО**	**Общо**
Повече примери от практиката	8	2	10
Повече практика	9	0	9
Повече възможности за практическо прилагане на наученото	4	1	5
Дебати/дискусии	4	1	5
Мултимедия, интернет	5	0	5
Казуси	2	3	5
Повече практически упражнения	4	1	5
Интеракция. Интерактивни методи, мултимедия	1	4	5
Нямам забележки	1	4	5
Семинари с мениджъри на институции	4	0	4
Оценка – добра	1	3	4
Семинари със специалисти от институциите	1	2	3
Студенти да водят упражненията	2	0	2
Работа в група	2	0	2
Повече конкретика	2	0	2
Под формата на игри	2	0	2
Харесва ми	2	0	2
Оценка – много добра	1	0	1
По-достъпен език на преподаване	1	0	1
Тези и още по-голям диалог с преподавателите	1	0	1
Работа в екип	1	0	1
Доброволчество (възможност за…)	1	0	1
Съчетаване на приятно и полезно	1	0	1
Възможност за творческа изява	1	0	1
Добро структуриране, но да има повече упражнения	1	0	1
Споделяне на материалите в ел. [електронна] група	0	1	1
Интернет обучение	0	1	1
Споделяне на практически опит	0	1	1
Максимално информативно	0	1	1
Без отговор	22	10	32

Въпрос № 5 изисква от студентите да дефинират понятието „компетенция”. Представени са три алтернативи, като е възможно те да се избират отделно или да се комбинират. Поставено е изискване да се допълни (по желание) и да се мотивира (кратко) избраната комбинация.

Данните, получени при проучването, са представени в следната таблица (*таблица 12*):

Таблица 12. *Понятието „компетенция“ според студентите*

	РО	ЗО	Общо
А) разумен подход за действие	7	3	10
Б) набор от професионални умения	45	18	63
В) готовност и способност за действие	11	6	17
А) +Б) +В)	9	3	12
Б) + В)	1	1	2
А) + Б)	0	0	0
Не е отговорил	3	0	3
Опит за собствено определение:			
Да можеш да прилагаш на практика знанията си	2	0	2
Да имаш добри познания във всяка една сфера, имаща отношение към твоята работа	2	0	2
Достатъчно умения и практика и опит за решаване на проблемите	1	0	1
Да дадеш конкретен и верен отговор по проблем	1	0	1
Възможност за справяне в различни ситуации	1	0	1
Да можеш да прилагаш на практика знанията си в подходящия момент	1	0	1
Разумно прилагане на професионални умения	1	0	1
Определен набор от умения за социални педагози	1	0	1
Добро познаване на средата, сферата на дейност	1	0	1
Разумен индивидуален подход към проблемите	1	0	1
Да имаш достатъчно събрана информация и набор от професионални умения в дадена област до такава степен, че да можеш да защитиш гледната си точка	1	0	1
Умение „да извикаш“ съответния набор от професионални умения	1	0	1
Адекватно използване на теоретичните знания и адекватна реакция в напълно непозната ситуация	1	0	1
Компетенции = професионализъм	0	1	1
Знания, умения, практика	1	0	1

Набор от професионални умения (Б)…
– с пояснение: за съответно изпълнение (1 отг.), да помагам по-успешно (3 отг.);
– с пояснение за качествено изпълнение на работата (2 отг.);
– с пояснение: гъвкавост, умения, знания, подходи и правилното им прилагане към дадения проблем/ситуация;
– с пояснение: изучаване, подготовка, практика;
– с пояснение: адекватното прилагане на професионални умения и знания ще допринесе до добри резултати;
– с пояснение: знанието точно какво, как, къде и защо да направиш в конкретна ситуация,
– с пояснение: без достатъчно професионални умения и знания няма как да бъдем компетентни и в помощ на потребителите, с които работим;
– с пояснение: познаване на нормативната уредба, психологически познания, умения за комуникация, постигане на стремеж лицето с проблеми да осъзнае самия проблем и начините за решаването му;
– с пояснение: многото знания в областта водят до добре свършена работа;
– с пояснение: да намериш подходящия начин за действие.

Това е въпрос, на който са отговорили най-много анкетирани – 123-ма (97,6%), като не дават отговор трима студенти, редовно обучение.

Анализът на отговорите дава основание да се направят следните изводи:

1. Като „разумен подход за действие“ и само като такъв определят понятието „компетенция“ 10 от анкетираните (8,1%), с преобладаване на редовните студенти (8,6%).

2. Като „набор от професионални умения“ компетенцията е определена преобладаващо – 51,2% от всички анкетирани (48,9% от отговорилите редовни студенти и 58% от задочните).

3. Като „готовност и способност за действие“ я определят общо 13,8% (11,9% редовни студенти и 19,4% задочни).

4. Като „разумен подход за действие“, „набор от професионални умения“ и „готовност и способност за действие“ (комбинация А + Б + В) компетенцията е определена от 9,7% студенти от двете форми на обучение.

5. Като комбинация Б + В – „набор от професионални умения” и „готовност и способност за действие” –понятието е определено от 1,6%, а комбинациите А + Б и А + В не се наблюдават.

6. Интересни са опитите за разширяване или предефиниране на понятието, които обаче са индивидуални: „да имаш добри познания във всяка една сфера, имаща отношение към твоята работа“, „достатъчно умения и практика и опит за решаване на проблемите“ (значение на опита), „да дадеш конкретен и верен отговор по проблем“ (верификация чрез компетенция), „адекватно използване на теоретичните знания и адекватна реакция в напълно непозната ситуация“ (поведенчески аспект, преносимост на знания и умения).

7. Дадените от студентите мотиви за избор и разширени дефиниции (в *Таблица 12*) насочват определението по-скоро към понятието „професионална компетентност“.

Въпрос № 4 изисква от студентите да изберат (като възможност) мястото на бъдещата си професионална реализация на основата на подготовката си по дисциплината – професионална ориентация и каква професионална роля (длъжност) биха изпълнявали (*Таблица 13*).

Таблица 13. *Професионална ориентация и професионални роли*

	РО		ЗО		Общо	
В дирекция „Социално подпомагане”						
Социален работник	34	37,8	8	25,8	42	34,7
Друго (неуточнено)	12	13,3	3	9,7	15	12,4
	46	**51,1**	**11**	**35,5**	**57**	**47,1**
В заведение за социални услуги						
Друго – социален педагог	21	23,3	9	29,0	30	24,8
Социален работник	22	24,4	4	12,9	26	21,5
Възпитател	1	1,1	0	0	1	0,8
Социален работник доброволец	1	1,1	0	0	1	0,8
	45	**50,0**	**13**	**41,9**	**58**	**47,9**
В местата за лишаване от свобода						
Друго – социален педагог	21	23,3	3	9,7	24	19,8
Социален работник	8	8,9	2	6,5	10	8,3
Възпитател	3	3,3	0	0	3	2,5
	32	**35,6**	**5**	**16,1**	**37**	**30,1**
В училище						
Друго – консултант/социален работник	21	23,3	0	0	21	17,4
Педагогически съветник	13	14,4	7	22,6	20	16,5
Социален педагог	12	13,3	7	22,6	19	15,7
Възпитател	1	1,1	0	0	1	0,8
	47	**52,2**	**14**	**45,2**	**61**	**50,4**
Други						
Детска педагогическа стая	14	15,6	2	6,5	16	13,2
Ресурсен учител	3	3,3	0	0	3	2,5
НПО	0	0	3	9,7	3	2,5
Детска градина	2	2,2	0	0	2	1,6
Защитено жилище	0	0	1	3,2	1	0,8
ТВУ	1	1,1	0	0	1	0,8
Болница	1	1,1	0	0	1	0,8
Психолог в училище	1	1,1	0	0	1	0,8
Терапевт в ДСП	1	1,1	0	0	1	0,8
Частна практика в чужбина	1	1,1	0	0	1	0,8
Полиция	1	1,1	0	0	1	0,8
	25	**27,8**	**6**	**19,3**	**31**	**25,6**
Неопределени						
Не е решил дали ще търси реализация	1	1,1	1	3,2	2	1,6
Няма да работя по специалността	1	1,1	0	0	1	0,8
Не са отговорили	5	3,9	0	0	5	4,1

Изводите, които могат да бъдат направени, са:

1) На въпроса отговарят 95,9% от анкетираните, т.е. той определено представлява интерес за тях.

2) Половината от отговорилите респонденти (50,4%) виждат бъдещата си професионална реализация в училище. Редовните студенти определят професията си като „консултант/социален работник" (**23,3**%), „педагогически съветник" (**14,4**%) и „социален педагог" (**13,3**%). Като цяло училището като място за реализация е избрано от повече редовни студенти (**52,2**% срещу 45,2%). Задочниците виждат себе си поравно като педагогически съветници и социални педагози.

3) Втори в подредбата по месторабота излизат заведенията за социални услуги: 47,9% общо за отговорилите; 50,0% – редовно обучение; 41,9% от задочно обучение. Водещите професии, посочени от анкетираните, са: „социален педагог" (24,8%), с превес на избора при задочниците (29,0% към **23,3**%); „социален работник" – 21,5% (професия, посочена повече от редовните студенти – **24,4**% към 12,9%), и индивидуално посочените професии „възпитател" и екзотичната – „социален работник доброволец".

4) Трета (с незначителна разлика) като месторабота студентите определят дирекция „Социално подпомагане" – 47,1%. Тук водеща е професията „социален работник" – 34,7% (съответно 37,8% за редовните студенти и 25,8% за задочните); 12,4% са избрали институцията (месторабота), но не са уточнили професията. Поради по-малкото разсейване професията „социален работник" е с най-голямо относително тегло сред всички посочени.

5) В местата за лишаване от свобода виждат бъдещата си професионална реализация 30,1%, като е значим делът на избора на редовните студенти – 35,6%, към 16,1% задочници. Описани са общо три професии: „социален педагог" от 19,8%, „социален работник" – 8,3%, „възпитател" – 2,5%. Месторабота е предпочитана повече от редовните студенти – 35,6%.

6) Като други възможни места за професионална реализация студентите определят още седем: Детска педагогическа стая, НПО, детска градина, защитено жилище, ТВУ (поправителен дом), болница, полиция, частна (социална) практика в чужбина (неуточнена). С най-голям относителен дял на избора за месторабота се очертава Детска педагогическа стая: 15,6% редовни студенти, 6,5% задочни, общо 13,2%. Допълнително от студентите редовно обучение са посочени и 3 професии: „ресурсен учител" (3,3%), „психолог в училище" (1,1%), „терапевт в ДСП" (1,1%). Изборът им от студентите редовно обучение

се свързва или с непознаване изискванията за професията, или с далече отиващите хоризонти на продължаващото обучение.

7) Незначителен дял (1,6%) все още не са професионално определени – не са решили дали ще търсят реализация (поравно редовно и задочно обучение), и един заявява, че няма намерение да работи по специалността – 0,8%.

Представени графично, данните имат следния вид (*фиг. 2*):

Фигура 2. *Мотиви за избор на специалност*

За по-голяма прегледност, макар и не толкова информативно, данните от проучването могат да се представят и обобщено по посочената от студентите бъдеща месторабота (*фиг. 3*).

Фигура 3. *Разпределение по избор на месторабота*

В резултат от анализа на отговорите на въпросника и анкетното проучване, свързани с компетенциите, необходими за социалната работа, можем да направим следните изводи:

На този етап от своето обучение студентите по социална педагогика имат относително добра представа за усвоените и необходимите знания и умения за социална работа.

Като водещ мотив за избора на специалност може да бъде изведено желанието да се оказва помощ на хората, в частност на децата, усещането да бъдеш полезен. На второ място излизат два мотива: възможността за „работа с деца и любов към децата“ (мотив, показан само от студентите редовно обучение) и „възможността за реализация и професионално развитие“.

Дадените от студентите варианти на избор и разширени дефиниции на понятието „компетенция“ насочват определението по-скоро към понятието „професионална компетенция“.

Студентите познават относително добре институциите, в които могат да се осъществят като професионалисти, но не се ориентират добре в професиите и техните характеристики.

Затрудненията при посочване на конкретните знания и умения, необходими за професията, ни навеждат на мисълта, че трябва да се работи в посока на формиране на професионално дефинирани знания и умения – умения за работа с нормативни документи, с различни групи клиенти в различни среди и ситуации. По отношение на знанията е необходимо (освен развитие на формираните по време на лекционния курс знания) да се наблегне на познаването на

длъжностните характеристики, на структурата на системата и на същността на социалната политика на държавно и местно ниво.

При анализа на отговорите могат да се изведат следните особености:

1. Социалният работник трябва да има широк кръг от знания. Две от неговите водещи професионални задължения (функции) са да информира и консултира клиентите. Това той не може да прави, без да познава добре социално-икономическата обстановка в страната, без да е запознат с най-общите положения в законодателството, без да познава в детайли нормативната уредба в сферата на социалната политика – подпомагане и услуги. В същото време социалната работа е насочена към различни по възраст, здравословно състояние, образование, трудова заетост, семеен, икономически и социален статус клиенти. Познаването на характеристиките на всяка от целевите групи също е необходимо условие, без което същинската социална работа е невъзможна. От тази гледна точка и на този етап от подготовката си студентите естествено не притежават способността да представят дори частичен набор от знанията, необходими за професията „социална работа".

2. Като елемент на компетенцията, когнитивните способности не се дефинират коректно. Те по-скоро преливат в изброяване на личностни качества, които трябва да притежава едно лице, за да се справя успешно със социалната работа. На първо място според студентите социалният работник трябва да е алтруист. Седем души са посочили това качество на личността в работите си. Петима считат, че социалният работник трябва да е всеотдаен спрямо клиентите, без да уточняват в какво се изразява тази всеотдайност. За трима социалният работник трябва да бъде състрадателна, съпреживяваща личност.

3. По отношение на усвоените и прилагани в практиката умения, които трябва да притежава един социален работник, повечето от студентите посочват без колебание групата на комуникативните умения и уменията за работа в екип.

Като обобщение от направеното изследване може да се изготви списък на необходимите компетенции за социална работа, основаващ се върху жизнения опит и знанията, придобити от студентите през първия курс на обучение в специалността „Социална педагогика".

Компетенцията за прилагане на индивидуален подход при работа с клиенти е частично разбрана от студентите по отношение представителите на една и съща рискова група – клиентите деца. Това ни дава основания да считаме, че е необходимо да се работи в посока

на изработването на умения за работа с всяка една конкретна рискова група.

Очакванията на обществото към социалния работник са да притежава подготовката, способностите и усърдието за професионално обслужване в сферата на социалната работа. За да бъдат оправдани тези очаквания, подготовката на бъдещите работници в социалната сфера трябва да бъде в посока на придобиването на компетенции за социална работа. Но преди това тези компетенции следва да бъдат идентифицирани на база нормативната уредба и заявката на обществото, припознати от държавната и местната власт, и да намерят своите основания в учебния план на специалностите, обучаващи кадри за системата на социалното подпомагане и услуги.

ПРОУЧВАНЕ НА НАГЛАСИТЕ НА СТУДЕНТИ ПЕДАГОЗИ ЗА ПРИОБЩАВАНЕ НА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ В ДВИГАТЕЛНОТО ОБУЧЕНИЕ

ас. Галена Терзиева

A SURVEY ON THE ATTITUDES OF PEDAGOGY STUDENTS TO INCLUDE CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN MOTOR EDUCATION

Assist. Prof. Galena Terzieva

Abstract: *European policy on the right to education without discrimination requires reform in Bulgarian education. In recent years the reform has focused on reducing the number of special educational institutions and increasing the number of integrated children with special educational needs in mainstream school environment.*

Motor education is an essential and integral part of the educational process. In kindergartens and early stages of primary education it is provided by the preschool and primary school teachers.

The purpose of this paper is the study of the future preschool and primary school teachers'attitudes and readiness for the inclusion of children with special educational needs in motor education.

A questionnaire survey has been carried out with 65 students from the master's program "Preschool and Primary School Education" of the Faculty of Education, Trakia University, town of Stara Zagora, Bulgaria.

The results revealed that pedagogy students do not feel sufficiently prepared for adequate pedagogical activity in physical education with the inclusion of children with disabilities. This points to the application of didactic mechanisms, which optimize pedagogical technologies in the academic environment.

Key words: *adapted physical education, preschool and primary school teacher's readiness*

С приемането на редица нормативни документи след 2002 г., регламентиращи необходимите условия за интегрирането на деца със специални образователни потребности (СОП) и/или хронични заболявания в системата на народната просвета, се поставя началото на интегрираното обучение в България. Създаването на предпоставки за интегриране и включване на тези деца в общата образователна среда, както и на тяхното социализиране в общността става един от приоритетите на държавната политика в областта на образованието (SCUK, 2006: 2 – 4). Започва и постепенното намаляване броя на специалните образователни учреждения и увеличаване броя на включените деца със СОП в масовите. Ако през 2004 г. интегрирано се обучават само 717 деца в 130 училища и 44 детски градини, то през 2013 г. техният брой е значително по-голям – 11 575 деца в 1 493 училища и 694 детски градини (цит. по: Стамболова и кол., 2014: 46).

Концепцията за интегрирано обучение обаче до голяма степен отговаря на медицинския модел на възприемане на увреждания. При него те се разглеждат като проблем и за да се впише, детето трябва да се лекува и рехабилитира. Образователната система няма ресурс да го приеме такова, каквото е – с неговите специфични страни и особености. Интеграцията предполага частично приобщаване.

Много по-успешни са моделите на приобщаване, които залагат на идеята, че всички деца са различни и че имат ресурса да се учат. Това е в основата на концепцията за приобщаващото образование, която се подчинява на социалния модел на възприемане на увреждания. В нея се поставя акцент предимно върху отстраняване на социалните бариери пред децата с увреждания. Самите увреждания се разглеждат като нормален аспект на живота, по-скоро източник на разнообразие, отколкото проблем, препятстващ пълноценното участие в обществения живот. Училището и образователната система следва да се променят, за да посрещнат потребностите на различните деца (Български център за нестопанско право, 2011: 30).

През 2016 г. година влиза в сила новия Закон за предучилищното и училищното образование, в който вече се регламентира приобщаващото образование в България като неизменна част от правото на образование и процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности

за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността (Закон за предучилищното и училищното образование, 2016).

Приобщаването във физическото възпитание, съставна и неделима част от образователния процес, е обединяване на деца с различни възможности в рамките на обща двигателна активност (Kudlбиеketal, 2002). Тоест в масовите учебни заведения в двигателното обучение вземат участие едновременно здрави деца и деца с увреждания, като за последните се модифицират, адаптират или опростяват физически упражнения, дейности и елементи от спорт и им се дава възможност да участват според възможностите си (Кънчева, Беломъжева-Димитрова, 2015: 38 – 39). Приобщаването предполага учителят по физическо възпитание да направи необходимите дидактически, педагогически и програмни промени, за да се осигурят на всички деца възможност да постигнат своите цели, да имат усещането за сигурност, удобство и успех в условията на упражняването на двигателната активност (Kudlбиеketal, 2002).

Редица водещи автори в областта на адаптираното физическо възпитание акцентират върху важната роля на нагласата на учителите като един от факторите за успеха на приобщаването на децата с увреждания в двигателното обучение (Rizzo, Vispoel, 1991; Rizzo, Kirkendall, 1995; Rizzo, Broadhead, Kowalski, 1997; Hodge, Jansma, 2000; Folsom-Meek, Rizzo, 2002; Kudlбиek, Vбlkovб, Sherrill, Myers, French, 2002; Elliott, 2008; Jeong, Block, 2011 и др.). Техните проучвания са базирани на теорията на обмисленото действие (Ajzen & Fishbein,1980) и теорията на планираното поведение (Ajzen, 1991). Основните компоненти, които се изследват, са убежденията, от които може да се съди за намерението за бъдещо поведение. В рамките на адаптираното физическо възпитание може да се интерпретира така: ако учителите имат положителни убеждения или нагласа към включването на деца със СОП в двигателното обучение, то е много по-вероятно да имат намерение да осъществяват в бъдеще приобщаване, т.е. да имат „приобщаващо“ поведение (Fournidou, Kudlacek, Evagellinou, 2011).

Приобщаването на деца със СОП в двигателното обучение може да се осъществи от учителите по физическо възпитание без помощта на специалист или помощник, без това да има негативен ефект върху обучението на другите деца (Obrusnikova, Block, Vбlkovб, 2003). За целта те трябва да имат не само положителната нагласа, но и необходимата подготовка. Тъй като двигателното обучение в детската градина и началното училище се осъществява съответно от детския

и от началния учител, възниква въпросът, доколко те са подготвени за осъществяване включването на деца с различни увреждания в заниманията по физическо възпитание.

Целите на настоящето изследване са проучване на нагласите на бъдещите детски и начални учители към приобщаването на деца с увреждания в двигателното обучение и самооценката им за равнището на подготвеност, за да го осъществят.

МЕТОДИ

Проведено е анкетно проучване за нагласата и готовността за приобщаване на деца със СОП в заниманията по физическо възпитание на завършващите ОКС „магистър“ по специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“ през 2016 г. в Педагогически факултет на Тракийски университет.

Използвана е модификация на въпросника „Нагласи към обучението на лица с физически увреждания по физическо възпитание“ на Кудлачек (Attitudes toward Teaching Individuals with Physical Disabilities in Physical Education – *ATIPDPE*) (Petkovaetal, 2012). Той е разделен на два блока, както следва:

· въпроси, изследващи нагласите и готовността за приобщаване на деца със СОП в двигателното обучение;

· въпроси, изследващи социално-демографския профил и опита на анкетираните по отношение на лицата с увреждания.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

В проучването вземат участие 65 студенти (64 жени и 1 мъж), завършващи магистратура ПНУП през 2016 г. на възраст между 24 и 50 години.

За изследване на нагласите на анкетираните за приобщаване на деца със СОП в двигателното обучение са използвани 12 въпроси с Ликертова скала, където степента на съгласие се изразява в следната петстепенна цифрова скала на отговор:

1 – напълно не съм съгласен;
2 – по-скоро не съм съгласен;
3 – нито не съм съгласен, нито съм съгласен;
4 – по-скоро съм съгласен;
5 – напълно съм съгласен.

Шест от въпросите са свързани с позитивните резултати, които би имало приобщаването на деца със СОП в двигателното обучение, и шест – с негативните, като четири се отнасят за децата участници,

а два – за учителите, осъществяващи включването. Отговорите на респондентите на твърденията са представени в *таблица 1*.

Таблица 1. *Резултати от анкетното проучване*

	$\bar{x}$	S
Позитивни резултати		
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще помогне на останалите да се научат да си взаимодействат с тях.	4,40	0,90
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще съдейства участниците да се научат да помагат на другите.	4,58	0,73
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще научи участниците на по-голяма толерантност.	4,57	0,72
Приобщаването ще има положителен ефект върху личностното развитие на деца със СОП (например самочувствие, чувство за принадлежност и т.н.).	4,48	0,79
Приобщаването ще е причина децата в моя клас/моята група да имат по-добри познания за хората с увреждания.	4,57	0,73
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще научи участниците на сътрудничество.	4,52	0,79
Негативни резултати за децата		
Деца със СОП ще се чувстват дискриминирани в моя клас/моята група.	1,68	0,88
Деца със СОП ще забавят обучението и напредъка в моя клас/моята група.	2,11	1,09
Децата без СОП ще се чувстват дискриминирани в моя клас/моята група.	2,09	0,89
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще намали качеството на уроците/ситуациите.	1,88	1,02
Негативни резултати за учителите		
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще направи преподаването на физическо възпитание по-трудно.	3,62	1,41
Включването на деца със СОП в моя клас/моята група ще направи подготовката и планирането на уроците/ситуациите много по-трудни.	3,18	1,47

Средната стойност на отговорите на позитивните твърдения за децата са между 4,40 и 4,58. Това означава, че според завършващите при приобщаването на деца със СОП в заниманията по физическо възпитание подобряването на взаимодействието, осигуряването на взаимопомощ и сътрудничеството, увеличаването на толерантността, повишаването на познанията на участниците за увреждания и оказването на положителен ефект върху личностното израстване на децата със СОП са много вероятен резултат.

Анкетираните по-скоро не са съгласни, че в групата ще има дискриминирани – и децата с увреждания, и другите деца (х равно съответно на 1,68 и 2,09). И според тях включването на деца със СОП по-скоро няма да намали качеството на заниманията и да забави напредъка на групата (х равно съответно на 1,88 и 2,11).

Повече колебание се забелязва в респондентите относно това, доколко включването на децата с увреждания в двигателното обучение ще затрудни планирането, подготовката и преподаването на физическо възпитание (х от 3,18 и 3,62). Предполага се, че това е в резултат на по-малкия им опит с лица с увреждания – личен и професионален.

Общо 40 (61,5 %) от завършващите изказват намерението си в бъдеще да се опитват да приобщят децата със СОП; ако имат такива в своята група или клас, 24 респонденти (36,9 %) – по-скоро ще се опитат, и само един (1,6 %) по-скоро не би направил такъв опит.

Всички анкетирани са с бакалавърска степен в областта на педагогиката, но по-голяма част от тях нямат или имат много малък стаж: 22 (33,8 %) са без педагогически опит, а 21 (32,3 %) са със стаж под 1 година. Само 10 (15,4 %) са с опит над 5 години (*Таблица 2*).

Таблица 2. *Профил на педагогическия стаж на изследвания контингент (в брой и в проценти)*

Педагогически стаж	**Брой**	**%**
Без педагогически стаж	22	33,8
До 1 година включително	21	32,3
Между 1 и 5 години	12	18,5
Между 5 до 15 години	5	7,7
Над 15 години	5	7,7
Общо	65	100

29 (44,6 %) от завършващите нямат личен опит с лица с увреждания. От останалите 36 (55,4 %), които имат, той най-често е свързан с лица с аутизъм и умствена изостаналост. По-подробно данните са представени в *таблица 3*.

Таблица 3. *Професионален опит на изследваните за работа с лица с увреждания (в брой)*

Увреждане	Брой
Аутизъм	14
Умствена изостаналост	11
Синдром на дефицит на вниманието и хиперактивност	7
Слухово увреждане	6
Физическо увреждане	5
Зрително увреждане	2
Синдром на Даун	2
С други заболявания	2
СОП	3

Общо 51 (78,5 %) от респондентите не са имали в университета учебни предмети, третиращи двигателната активност на деца със СОП, и съответно само 14 (21,5 %) са имали такива. 42 (64,6 %) не са получавали извън обучението си в университета информация, свързана с физическо възпитание, дейности и спорт за лица с увреждания. От останалите 23 (35,4 %) един я е получил чрез допълнителна квалификация, а 22 чрез самостоятелна подготовка – работа с интернет, със специализирана литература и от колеги специалисти.

Само 5 (8%) от анкетираните твърдят, че подготовката, която имат, ще е достатъчна, за да включат успешно деца със СОП в двигателното обучение, а 15 (23%) считат, че е по-скоро достатъчна. 45 (69 %) са на мнение, че не са подготвени, колкото е необходимо, като 18 (28 %) от тях се чувстват неподготвени.

Фигура 1

По отношение на самооценката на компетентността си за преподаване на физическо възпитание на деца със СОП, 36 (55%) от респондентите вярват, че до известна степен притежават такава, 20 (31 %) са на мнение, че по-скоро нямат, а 7 (11%) се считат за напълно некомпетентни. Само двама (3%) се определят като много компетентни в областта.

Фигура 2

На база на резултатите от проведеното проучване могат да се направят следните изводи:

· Анкетираните показват положителна нагласа към приобщаването на деца със СОП в двигателното обучение и имат намерение да го осъществяват.

· По-голяма част от тях нямат личен опит с лица с увреждания и не са получавали информация за двигателната активност и физическото възпитание на децата със СОП нито през обучението си в университета нито извън него.

· Над 2/3 от респондентите допускат, че подготовката, която имат, не е достатъчна за успешно приобщаване на деца с увреждания в заниманията по физическо възпитание.

· 97% от завършващите оценят компетентността си в областта на адаптираното физическо възпитание като не много голяма, като болшинството се чувстват само в известна степен компетентни да преподават физическо възпитание на деца със СОП, а останалите – малко или никак.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въпреки изразената положителна нагласа и намерение за приобщаване на деца със СОП в двигателното обучение, бъдещите детски и начални учители не се чувстват достатъчно подготвени и компетентни, за да го осъществят. Това предполага, че е необходимо оптимизиране на подготовката им, т.е. обучението им да става по нови учебни планове и програми, които да включат изграждане на компетентност в областта на адаптираното физическо възпитание.

ЛИТЕРАТУРА

Български център за нестопанско право (2011). *Равенство на хората с увреждания при упражняване на основни човешки права съгласно Конвенцията на ООН за правата на хората с увреждания – анализ на българското законодателство*, http://www.bcnl.org

Закон за предучилищното и училищното образование (Държавен вестник, бр. 79, 13.10.2015 г.), http://dv.parliament.bg/DVWeb/showMaterialDV.jsp?idMat=97877

Кънчева, Е., Беломъжева-Димитрова, С. (2015). *Работна книга по методика на физическото възпитание – професионално практическо обучение*. Велико Търново: I & D.

Спасете децата – Обединено кралство (2006). *Интегрирано обучение – от концепцията към практиката*, http://www.ced.bg

Стамболова, А., Ганев, Г., Янев, Н., Кабакчиева, П., Попов, Ю. (2014). *Проблеми и политики пред училищното образование*. Оценка на политиките, финансирани от оперативна програма „Развитие на човешките ресурси“. София: Фондация „Риск монитор”.

Ajzen, I. (1991). *The theory of planned behavior*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, *50*, 179 – 211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fournidou, I., Kudlacek, M., Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service physical educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Cyprus. *European Journal of Adapted Physical Activity, 4(1)*, 22 –38.

Kudlбиek, M., Vбlkovб, H., Sherrill, C., Myers, B., French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behaviour theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *19*, 280 – 299.

Obrusnikova, I., Block, M. E., Vбlkovб, H. (2003). Impact of inclusion in GPE on students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 20*, 230 – 245.

Petkova, A., Kudlбиek, M., Nikolova, E. (2012) Attitudes of physical education students (last university year) and physical education teachers toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in Bulgaria. *European Journal of Adapted Physical Activity*, *5(2)*, 82 – 98.

АКАДЕМИЧЕН ПРОЕКТ „HOMO CREATIVUS 2020" – ЕДНА ВИЗИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА УНИВЕРСИТЕТСКИ ФАКУЛТЕТ В УСЛОВИЯТА НА ГЛОБАЛНИЯ СВЯТ

(Върху примера на визията за развитие на Педагогическия факултет, Тракийски университет – Стара Загора на доц. д-р Красимира Мутафчиева за участие в изборите за декан (мандат 2016 – 2019)

доц. д-р Красимира Мутафчиева

ACADEMIC PROJECT "HOMO CREATIVUS 2020" – A VISION FOR A UNIVERSITY FACULTY DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF THE GLOBAL WORLD

(On the example of the vision for the development of The Faculty of Education, Trakia University – Stara Zagora of Assoc. Prof. Krasimira Mutafchieva, PhD for the participation in the Dean of the faculty election (2016 – 2019 mandate)

Assoc. Prof. Krasimira Mutafchieva, PhD

Abstract: *HOMO CREATIVUS 2020 represents an academic project for the development of the Faculty of Education, Trakia University, developed in the light of postmodern/non-classical paradigm of rationality, respectively – of the cornerstones of European university education traditions and new standards, strategies and policies. The management principles and policies (strategically and operationally) in the activities of the faculty are designed, on whose base their specification into the "agenda" of the Faculty's fields is modeled. The basic developmental benchmarks are outlined, synchronously unifying educational and research project profiles of the academic community. The optimal relationship is designed between the scientific sectors and the social dimensions of "learning about life", between fundamental and applied science, between academic knowledge and personal strategies of research inquiry, between erudition and competence, in whose palette is made possible the development of the creative potential of the individual in the academic field, in view of career, looking at today's, but also tomorrow's horizon of*

human beings in a world of global changes and developments. The project thoroughly considersthe conditions for the realization of growth of the academic community in a direction which strengthens and develops its professional capacity, innovation and prestige.

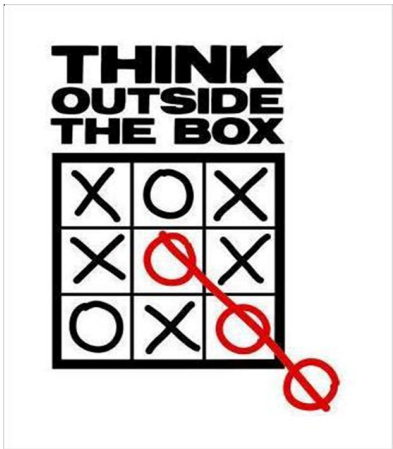
Key words: *management strategies and policies, body of scientific knowledge and humanitarian/pedagogical faculty, education including awareness, holistic education, research learning*

HOMO CREATIVUS – утре започва от днес

НОВИЯТ ПРОФИЛ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ФАКУЛТЕТ (2020)

Човекът – това е преди всичко постоянното усилие да станеш човек – това не е естествено състояние, а състояние, което непрекъснато се създава. (...) Човекът – това е едно от край до край напрегнато усилие, продължителен труд. Трябва да имате смелост и търпение, защото европейските задачи се поемат само чрез усилие. Повтарям: човекът – това е постоянно усилие.

Мераб Мамардашвили



ВМЕСТО УВОД: ТРИ ПОВРАТНИ ТОЧКИ В ГЕНЕЗИСА НА ЕВРОПЕЙСКИЯ HOMO ACADEMICUS

1. **УНИВЕРСАЛНИЯТ АКАДЕМИЗЪМ** и неговият основен жалон – **COGITO/RATIO** – трасират в **ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТ** постигането на света и на човешката пълнота в него. Основни познавателни инструменти са съизмеримостта, непрекъснатостта на полето на познанието и неговата достъпност за външния наблюдател. В това се състои и познавателната мощ на **HOMO SAPIENS** в епохата на класическия академизъм – в Европейското просвещение.

2. **ПОСТМОДЕРНИСТИЧНАТА ПАРАДИГМА** в 20. век и нейният основен жалон – „**ФЕНОМЕНАЛНОСТ НА СЪЗНАНИЕТО**“, постулират несъизмеримост на индивидуалните светове и прекъснатост/дискретност на наблюдението и на човешкия опит изобщо. Постигането и произвеждането на разбиране и на разбирателство се осъществяват в уникално, оличностено знание. Актът на осмислянето синхронизира едновременно и тотално/цялостно всички равнища на индивидуалната структура **ПРЕЖИВЯВАНЕ.** Тази игра на индивидуалните несъизмерими светове на „неявното, оличностено знание“ и неговата прагматика формулират академичната доминация на **HOMO LUDENS.**

3. **ХИПЕРМОДЕРНАТА ЕПОХА** на 21. век и нейният основен жалон – **HOLOGRAM,** усилва посткласическата индивидуалистичност до почти пълна изолираност/отчужденост на индивидуалното екзистенциално житие-битие. Познаваемите светове са вече все по-малко различими и все повече огледални. Академизмът все повече придобива образност/виртуалност, работеща в граничните полета на науката. Учещият се човек и учещите се общества се отдават вече не толкова и не само на наблюдаемостта, колкото на преживяването на настоящия миг (наслада – горест). Академизмът се активира във виртуалната технология, но изживява истински себе си в холограмната реалност на съзнанието в универсалията **HOMO CREATIVUS.**

I. СТРАТЕГИЧЕСКА ЦЕЛ

Духовно, интелектуално и екзистенциално развитие на академичното образование в синхрон с научните изследвания.

II. СТРАТЕГИЧЕСКИ ПРИНЦИПИ В ДЕЙНОСТТА НА ФАКУЛТЕТА

II.1. АКАДЕМИЧНА СВОБОДА

Среда на множествени личностноролеви избори за професионална и учебна дейност на всички акредитирани факултетски звена и техните членове – преподаватели, администрация, обслужващ персонал, студенти, магистранти, докторанти, постдокторанти.

Среда за диверсификация на партниращите организации и физическите лица.

Стимулиране на съзнателното съучастие и включено наблюдение в единно академично взаимодействие.

Стимулиране на креативност при вземане на решения и поемане на отговорност.

II.2. АКАДЕМИЧНА ЦЯЛОСТНОСТ И ПЪЛНОТА, РЕЦИПРОЧНИ НА ВСЕОБЩИЯ НАУЧНО-ПРАГМАТИЧЕН ПРИНЦИП НА ХОЛИЗМА

Среда на осъзната взаимозависимост между всички, работещи за Факултета и в името на развитието на Факултета. Взаимна свързаност в идеи, решения, практики.

Стимулиране на факултетски „живот заедно“ в условия на локално и глобално разнообразие и конкурентна динамика.

II.3. ПРИНЦИП НА СТОХАСТИЧНОСТ

В академичната сфера познавателните резултати днес се нуждаят от преосмисляне и преподреждане, от изнамиране на нов език, с който да се опише поновому откритият свят на науката, принципно неизразим в старите понятия. Това е езикът на вероятностите особено когато става дума за социалните и образователни сфери, изпълнени с човешкото на фона на технократското и комерсиалното.

Стимулиране на „изследователското учене“ и на „изследователското преподаване“ като трансверсални компетентности за креативно промисляне на всяка предметност.

III. УПРАВЛЕНСКИ ПРИНЦИПИ

III.1. УПРАВЛЕНИЕ СЪС СЪУЧАСТИЕ (PARTICIPATION MANAGEMENT)

Управление със съучастието на всички равнища на факултетската структура – в административен порядък, и неформално – с членове на факултетската структура, обединени доброволно в екипи за проектни и други дейности, както и с членове на общността с перспективни идеи и инициативи.

Вдъхновяването, мотивирането и конструктивният диалог са по-силни инструменти на общностния дух на развитието и на креативното вплитане на умовете, сърцата и волите на преподаватели и студенти в „сцената на иновативното академично сътворяване“.

III.2. ИНТЕЛИГЕНТЕН РАСТЕЖ

Управление качеството на дейността на Факултета, фокусирано върху нейната процесуалност:

– в светлината на европейските образователни стандарти

– и на европейските идеи за интегриране на академичния потенциал на общността,

– както на университетско

– и на междууниверситетско равнище,

– така и във взаимодействията с бизнеса, със социални, държавни и частни институции в името на голямата цел – създаване на центрове за върхови постижения и центрове за висока компетентност.

Повишаване качеството на обучението и на научноизследователската продукция на студентите, магистрантите, докторантите и постдокторантите.

Намиране на нови партньори – наши и чуждестранни.

Всичко това става приоритетна грижа на управлението на Факултета.

III.3. СЪТРУДНИЧЕСТВО В СРЕДАТА НА АКАДЕМИЧНАТА ОБЩНОСТ – КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТ В НАЦИОНАЛНАТА СРЕДА

– Стимулиране, толеранс и подкрепа на всички членове на факултетската общност.

– Припознаване на професионален елит и приоритетно оценяване на най-добрите в съответна дейност през формата „принос“ към Факултета/Университета.

– Конкурентоспособността е другото лице на сътрудничеството ни в развита образователна и научна среда. Ефект на висок професионализъм в действие.

III.4. ПРОЗРАЧНОСТ НА ВСИЧКИ ПРОЦЕДУРИ И ПУБЛИЧНОСТ НА ИЗЯВИТЕ И РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ ДЕЙНОСТТА НА ФАКУЛТЕТА

ОТВОРЕНОСТ на деканското ръководство, на факултетската общност към нови вътрешни и външни партньорства и пространства за устойчиво развитие на вече утвърдени професионални завоевания в това отношение.

ОТВОРЕНОСТ на професионалните усилия, опит и постижения в контекста на европейското пространство за висше образование/европейското изследователско пространство.

ОТВОРЕНОСТ на творческото пространство/„лаборатория“ на изследователите за публиката и по-силно огласяване/озвучаване на публикуваните резултати.

Отвореност за намиране на идеен и практически резонанс сред колегията и вън от Факултета.

ПОДКРЕПА на различието в идеите и възгледите, на свободния осъзнат избор за принадлежност към различни научни школи и традиции, на лекционни курсове, разработени върху основата на единство от утвърдени постановки и собствени научни изследвания.

БЕЗУСЛОВЕН РЕЖИМ на спазване на демократичния правов ред.

III.5. КОНСУЛТИРАНЕ НА УПРАВЛЕНСКАТА И КРЕАТИВНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА ФАКУЛТЕТСКАТА ОБЩНОСТ

Консултирането на управленската и креативната компетентност визира всички преподаватели и експерти, заемащи мениджърски позиции във факултетската управленска структура,

– както и всички преподаватели, ангажирани по действащите стандарти с управлението на образователния процес,

– с оглед повишаване ефективността на дейността ни, а също и заобогатяване на управленския опит, за да се издига непрекъснато имиджа и престижа на Факултета.

IV. УПРАВЛЕНСКИ ПОЛИТИКИ

А. СТРАТЕГИЧЕСКИ УПРАВЛЕНСКИ ПОЛИТИКИ

IV.1. ПРОЕКТИВНОСТ И ПРОГНОСТИКА НА АКАДЕМИЧНИТЕ ПРОЦЕСИ

Развитие на визионерска способност чрез проектиране и изобретяване на собственото бъдеще. Непрекъснат процес на информиране за развитието на конкурентната среда като ресурс, захранващ идеирането и една разширяваща се сфера на добри и на иновативни практики.

IV.2. КОНСОЛИДАЦИЯ НА ЦЯЛОСТНИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ФАКУЛТЕТА

Фокусиране на усилията в създаване на перспективен проект за европейския формат на развитието на Факултета и на неговата академична среда: модерен профил, визия, дизайн, основни репери на промяната, приоритети във времето, „календарен план“ на събитията – поетапно управление на промяната и др.

Имаме ли идея, визия за утре или ще работим „на парче“ – ден за ден? А за вдругиден?

IV. 3. КОХЕЗИЯ НА ВСИЧКИ НИВА

– Привличане на подобното с подобното, осъществяване „кръговрата на духа“ в голямото академично семейство – интегриране на потенциалите и създаване на връзка между средното училище и програмите на Факултета (ОКС „бакалавър“, ОКС „магистър“ и ОНС „доктор“), постдокторантите и образоващите се през целия живот,

– както и между тези, които покриват стандартите, и тези, които, бидейки със „специални образователни потребности“, се нуждаят от специални грижи и подкрепа – деца и хора в риск, но и такива, които с творческите си дарования и таланти имат потребност от „високата летва“ на отвъд стандартизираното образование.

Б. ОПЕРАЦИОНАЛНИ УПРАВЛЕНСКИ ПОЛИТИКИ

IV.4. ОПЕРАЦИОНАЛНОСТ НА ЗНАНИЕТО. ТРАНСФОРМИРАНЕ НА ПРЕДМЕТНОТО УЧЕНЕ В „ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКО УЧЕНЕ“

– Захранване на съзнанието с културни артефакти: символи, ценности, самопознание.

– Аз-рефлексия пред големите текстове на европейската хуманитаристика и на социалните науки, провокиращи творческото въображение: развитие на образователния процес в потока на двете големи тенденции на съвременното познание – феноменология и херменевтика.

– Творческо проблематизиране на обучението: използване на познавателните постижения за решаването на съвременни проблеми.

– „Втора писта“ за творчески прояви на преподаватели и студенти, надвишаващи или движещи се „встрани“ от стандартизираното. Тази, паралелна на стандартизираната, „втора писта“ всъщност е първа в порядъка на творческата феноменалност, която кореспондира по същество с европейската стратегия за „върхови постижения“.

– Създаване на „майсторски класове“, на нарастващ брой факултетски „клубни дейности“ и работа с надарени личности.

IV.5. МОНИТОРИНГ И ОЦЕНКА на всички дейности в тяхната телеологичност, процесуалност и резултатност

Съзнателно наблюдение на академичните процеси в:

– тяхното зараждане,

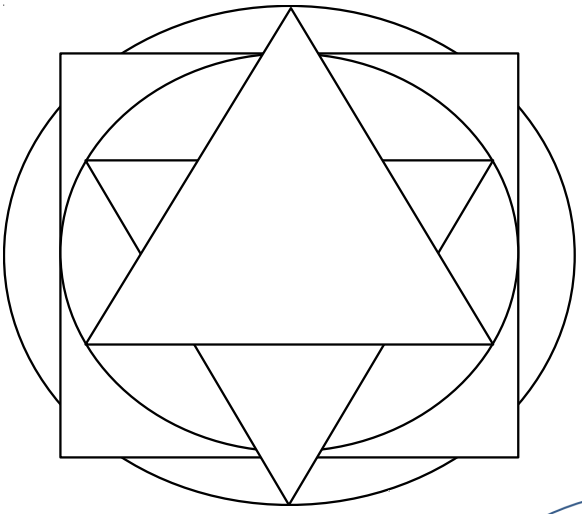
– междинно – в тяхното просперирание или неудачност, респективно – утвърждаване или корекция,

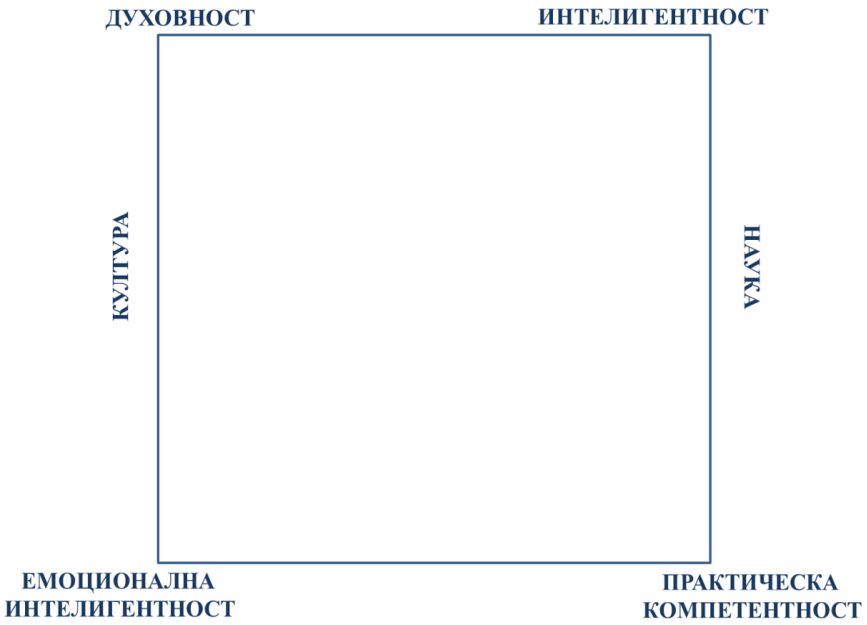
– както и на „изхода“ – в тяхната резултативност и способност да носят на Факултета „принадена стойност“.

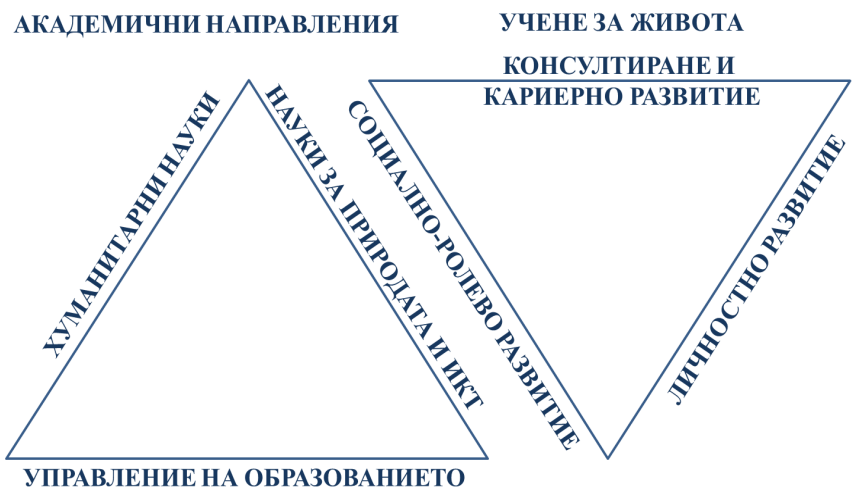
– Разпознаваемост (АЗ-ПОЗНАВАЕМОСТ) на собствените образователно-изследователски постижения/резултати по отношение на европейските критерии/критериалната система на НАОА.

– Хармонизиране на резултатите от вътрешното оценяване/ атестация и от външното оценяване/акредитация.

V. КОНКРЕТИЗАЦИЯ НА СТРАТЕГИЯТА, ПРИНЦИПИТЕ И ПОЛИТИКИТЕ В ПОРЯДЪКА НА „ДНЕВНИЯ РЕД“ НА ФАКУЛТЕТА ПО РЕСОРИ




ДУХОВНОСТ
ИНТЕЛИГЕНТНОСТ
КУЛТУРА
НАУКА
ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ
ПРАКТИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ


АКАДЕМИЧНИ НАПРАВЛЕНИЯ
УЧЕНЕ ЗА ЖИВОТА
КОНСУЛТИРАНЕ И КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ
ХУМАНИТАРНИ НАУКИ
НАУКИ ЗА ПРИРОДАТА И ИКТ
СОЦИАЛНО-РОЛЕВО РАЗВИТИЕ
ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ
УПРАВЛЕНИЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

V.1. УЧЕБНА ДЕЙНОСТ

– Достигане до ясна отчетливост и разграничение между работата във Факултета, основана на европейски/национални норми, законови положения и стандарти на висшето училище, и работата, основана на собственото стратегическо, организационно и дейностно проектиране.

– Моделиране на собствен облик на Факултета: стандартите задължително се покриват, характеристичните действия на общността творчески се реализират.

– Полагане на усилия в посока трансформирането на учебно-образователния процес с оглед насищането му с ядра на творческа проблематичност, която да артикулира съвременното и близкообозримото състояние на научното познание, а не приоритетно негови минали решения.

– Трансформация на обективната „картина на света“, положена в научното познание, в 1. Личностно ориентирано и 2. „Образование с включено съзнание“, т.е. с работа в сферата на трансперсоналните сектори на съзнанието.

– Перманентната актуализация на учебните програми да се осъществява както по линия на съдържателно, методологическо и методическо обновяване, така и по линия на въвеждане на две процесуално разграничими равнища: равнище *стандарт* и равнище *творческо развитие*.

– Стимулиране и приоритетна подкрепа/оценка на иновативни идеи и модерни образователни практики в образователния процес.

– „Изследователско учене“ – преход от еднозначното образователно отношение *обучител – обучаван* към полифункционалното партньорско образователно взаимодействие. Нарастващо включване на студентите в проектни образователно-изследователски дейности.

– Акредитиране на ново професионално направление 1.1. Управление на образованието (с бакалавърска и магистърски ОКС в направлението); изпълване до цялост педагогическото направление: 1.1. Управление на образованието, 1.2. Педагогика – теория на възпитанието и дидактика, и 1.3. Педагогика на обучението по…

– Създаване на възможности за образователна и научноизследователска дейност в цялото педагогическо поле, в т.ч. и разкриване на нови специалности.

– Акредитиране на интердисциплинарни (хибридни) бакалавърски и магистърски ОКС на границата между

акредитираните направления във Факултета 1.2. Педагогика и 1.3. Педагогика на обучението по …

– Акредитация на дистанционно обучение – или през възможна акредитация на Университета, или чрез подготовката за самостоятелна акредитационна процедура на ПФ, ТрУ.

– Непрекъсната работа в академичната общност по покриване стандартите за качество на академичните дейности/одити. Хармонизиране на резултатите от вътрешното оценяване/атестиране и на акредитационните стандарти/външно оценяване от критериалната система на НАОА и от националното рейтинговото оценяване.

– Постигане на още по-висока степен на разграничаване на образователно-изследователския процес между бакалавърската и магистърската ОКС. Предприемане курс на завършване на магистърската ОКС приоритетно с магистърска теза.

– Осигуряване на приемственост между ОКС „магистър" и ОНС „доктор" – натрупване на собствен изследователски потенциал и ресурс, захранващ собствени кандидати за докторантското обучение.

– Активизиране на новооснованото докторантско училище във Факултета както в подкрепа на наши докторанти, така и в една разширена сфера, покриваща проблемното поле на обучаеми докторанти от други университетски звена.

– Преосмисляне целите на практическото обучение на студентите в посока на прехода от еднопосочност на релацията **теория – практика** към включването в един цялостен подход и на модерната „визия" **експериментиране – рационализация**. Идеята студентите да практикуват наученото в училище/социална институция, учейки се и от него, да се развие до нейната възможна пълнота с включването и на значимата цел – чрез практиките да допуснем и възможността да влияем на съществуващата действителност в посока конструктивното й иновиране.

– Повишаване на научно-преподавателския и административния капацитет на Факултета чрез вече устойчивата тенденция на обявявани конкурси.

V.2. НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ, МЕЖДУНАРОДНИ ОТНОШЕНИЯ

– Развитие на педагогическите изследвания чрез, от една страна, по-високата степен на захранването им от социалните и хуманитарните науки, чието практическо приложение те по същество са, през фокуса учене/обучение и развитие на човешкия потенциал

изобщо, а от друга – транслиране на този хуманитарен ресурс двупосочно – към и от практиката.

– Цялостно изследователско проработване на взаимодействието **фундаментална наука** (за нас фундаменталната педагогическа наука е израз на т. нар. „науки за духа“ – хуманитаристика и социални науки) – **приложни педагогически науки** (социална педагогика, специална педагогика, ПНУП, НУПЧЕ и други новопроектирани бакалавърски и магистърски програми в този контекст).

– Коекзистенциалност и интегративност на връзките на педагогическите изследвания по отношение на познавателните масиви **хуманитарни и социални науки** – **природо-математически науки.**

– Коекзистенциалност и интегративност на връзките на педагогическите изследвания по отношение на познавателните масиви **наука – технология/ИКТ** (с оглед профила на педагогическите направления, в които е акредитиран Факултетът) – **фундаментална наука – приложни науки.**

– Коекзистенциалност и интегративност на връзките на педагогическите изследвания по отношение на познавателните масиви **фундаменталн научни изследвания – практически ориентирано обучение.**

– Коекзистенциалност и интегративност на връзките на педагогическите изследвания по отношение на познавателните масиви **приложни педагогически науки** (социална педагогика, специална педагогика, ПНУП и НУПЧЕ и други новопроектирани бакалавърски и магистърски програми в този контекст) – **педагогическо** дидактическо/образователно **моделиране** на научния ресурс/предметност в непедагогическите науки и в изкуствата – педагогика на обучението по…

– Преосмисляне на четирите стратегически направления, определени досега като рамка на научните изследвания на Факултета с оглед новопроектираната стратегия на научните изследвания.

– Разработване на проекти и участие в конкурси в проектната стратегия „Европа 2020“.

· Създаване на действени програми за **ERASMUS+ мобилности**: преподавателски и студентски, „входни“ и „изходни“.

· Осигуряване на капацитет за обучение във Факултета на чуждестранни студенти.

· Стимулиране на творческата дейност на преподавателите и студентите чрез научноизследователски проекти и разгърната клубна дейност; създаване на клуб „Имам идея“.

· Повишаване качеството и равнището на управление на научноизследователските проекти, както и разширяване капацитета на ангажираните с проектна дейност преподаватели и студенти.

· Поддържане, разширяване и издигане на по-високо равнище на нашите партньорски взаимодействия с балканските педагогически факултети/университети и привличането им в стратегически разширяващите се цели на учебната и на научноизследователска дейност в европейския контекст на ИСИС.

· Включване в **Иновационната стратегия за интелигентна специализация (ИСИС)** – европейска и национална стратегия за вертикално научно развитие в профила на ПФ, ТрУ, и хоризонтално – за разширяване обсега на сътрудничеството ни с бизнеса с цел създаването и функционирането на благоприятна иновационна среда:

А. Създаване (в партньорство с Тракийски университет, със сродни факултети у нас и в чужбина и с наши контрагенти от образователни и социални институции) на център по компетентност в профила на ПФ, ТрУ по оперативна програма „Наука и образование за интелигентен растеж“.

Б. Създаване на електронна изследователска инфраструктура – е-изследователска лаборатория – в профила на ПФ, ТрУ: възможност за участие в програмите на ЕС за научни изследвания.

V.3. ЛОГИСТИКА И АСД

– Повишаване на административния капацитет на Факултета: назначаване на експерт по европейските проекти, експерт „системен администратор“ и на секретари на катедрите.

– Стимулиране участието на студентите/Студентския съвет в различните равнища и сфери на управлението на Факултета (катедри, постоянни факултетски комисии, ФС и ОС): обучение на студентите в управленски компетентности; мониторинг на техните идеи, предложения и инициативи, както и активиране на академичния диалог в посока на конструктивната промяна на дейността.

– Въвеждане в действие на проектната университетска **Интегрирана управленска информационна система** с възможности за обслужване на всички ресори във Факултета: административно обслужване, учебна, научноизследователска и логистична дейност, on line административни пътеки.

– Откритост/публичност на решенията на всички управленски органи: катедри, постоянни комисии, декан, Факултетен съвет, Общо събрание.

– Поддръжка и развитие на научната инфраструктура на Факултета.

– Решително подобряване/оптимизиране на системата за атестиране на преподавателите, служителите и на обслужващия персонал; коректна и професионално обективна процедура по вътрешното оценяване с тенденция за хармонизиране на вътрешната, персонална оценка с външната акредитационна оценка на академичната общност; недопускане обезсмислянето на оценъчната процедура чрез загубата на нейния ефект – различителната й способност за открояване на качество и приноси.

– Нарастване на доходите: действия на факултетско, университетско и национално равнище за увеличаване на държавното субсидиране на педагогическите специалности, за политика на изравняване на заплащането по длъжности в университетските звена, както и за диференцираното му въвеждане в структурата на месечната работна заплата – на заплащането на преподавателската заетост в бакалавърската и в магистърската ОКС (също диференциране и по оста прием „държавна поръчка – платено обучение”).

– Диференциране заплащането на работещите във Факултета с оглед на научноизследователската продукция/„принадената стойност“. Финансово стимулиране на работещите по проекти под формата на допълнително заплащане „за принос“ към дейността на Факултета.

– Поддръжка и ремонт на материалната инфраструктура: подмяна на мокета в преподавателските кабинети, ремонт на тоалетни възли, асансьор за лица с физически затруднения, саниране на сградата на Факултета.

VI. СТРУКТУРА НА ФАКУЛТЕТА

VI. 1. ДЕКАНАТ:

VI.1.А. ДЕКАН

VI.1.Б. ЗАМ.-ДЕКАНИ:

*** ЗАМ.-ДЕКАН „УЧЕБНА ДЕЙНОСТ“**: БАКАЛАВЪРСКА И МАГИСТЪРСКА ОКС;

*** ЗАМ.-ДЕКАН „НАУЧНОИЗСЛЕДОВАТЕЛСКА ДЕЙНОСТ“**: ОНС „ДОКТОР“, МЕЖДУНАРОДНИ ОТНОШЕНИЯ И АКАДЕМИЧНИ ФОРУМИ, УНИВЕРСИТЕТСКИ И НАЦИОНАЛНИ ПРОЕКТИ;

*** ЗАМ.-ДЕКАН „ЛОГИСТИКА“**: ЕВРОПЕЙСКА ПРОГРАМА ЗА МОБИЛНОСТ ERASMUS+, МЕЖДУНАРОДНИ ПРОЕКТИ, ПРОСЛЕДЯВАНЕ НА РЕАЛИЗАЦИЯТА НА СТУДЕНТИТЕ, АСД;

*** ЗАМ.-ДЕКАН „УПРАВЛЕНИЕ НА КАЧЕСТВОТО“**: ВЪТРЕШНО И ВЪНШНО ОЦЕНЯВАНЕ – АТЕСТАЦИЯ, АКРЕДИТАЦИЯ, СЕРТИФИКАЦИЯ, ЕВРОПЕЙСКА ПРОГРАМА „УЧЕНЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ“ – СДК, КАРИЕРНА И КОНСУЛТАНТСКА ДЕЙНОСТ, ЕЛЕКТРОННО ОБУЧЕНИЕ.

VI. 2. КАТЕДРИ/РЪКОВОДИТЕЛИ НА КАТЕДРИ:

*** ПЕДАГОГИЧЕСКИ И СОЦИАЛНИ НАУКИ (ПСН)**;

*** ПРЕДУЧИЛИЩНА И НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ПЕДАГОГИКА;**

*** ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ХУМАНИТАРНИ НАУКИ, ЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРА;**

*** ПЕДАГОГИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДО-МАТЕМАТИЧЕСКИ НАУКИ И ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ.**

VI. 3. ДЕПАРТАМЕНТИ:

***ДЕПАРТАМЕНТ ЗА ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ;**

*** КОНСУЛТАТИВНИ ПРАКТИКИ И КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ.**

VI.4. ОБРАЗОВАТЕЛНО-НАУЧНА ИНФРАСТРУКТУРА:

*** КОНСУЛТАНТСКИ И КАРИЕРЕН ЦЕНТЪР;**

*** БИБЛИОТЕКА;**

*** ЦЕНТЪР ЗА ЧУЖДИ ЕЗИЦИ И КУЛТУРИ;**

*** ЛАБОРАТОРИЯ „ПРИРОДНИ НАУКИ“.**

VI.5. АДМИНИСТРАЦИЯ:

*** УЧЕБЕН ОТДЕЛ (ЕКСПЕРТИ, СЕКРЕТАРИ НА КАТЕДРИ, СИСТЕМЕН АДМИНИСТРАТОР);**

*** НАУЧЕН ОТДЕЛ;**

*** ФИНАНСОВО-СЧЕТОВОДЕН ОТДЕЛ И ЕКСПЕРТ „ЧОВЕШКИ РЕСУРСИ“.**

VI.6. ОБСЛУЖВАЩ ПЕРСОНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ТВОРЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А. Гритченко, Л. Ищенко

РЕЗЮМЕ

В статье обоснованы и раскрыты педагогические условия подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, а именно: обеспечение межпредметных связей и интеграции содержания обучения в профессиональной подготовке будущего воспитателя; положительная мотивация студентов к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников; создание образовательно-креативной среды с привлечением будущих специалистов к проектировочной деятельности по формированию творческой индивидуальности детей. Определены особенности их реализации в ходе экспериментального исследования.

Ключевые слова: педагогические условия, творческая индивидуальность, межпредметные связи, образовательно-креативная среда.

Направления перестройки образования на принципах личностно-ориентированного подхода и педагогики сотрудничества предусматривают формирование творческой индивидуальности ребенка дошкольного возраста. Решение этой задачи требует значительной трансформации образовательного процесса. В современных условиях ключевой задачей подготовки будущих воспитателей в высшей школе является формирование личности профессионала, способного строить собственную профессиональную деятельность, ценностно-смысловой основой которой является уникальная индивидуальность ребенка дошкольного возраста.

В педагогическом аспекте проблему формирования готовности будущих воспитателей к профессиональной деятельности исследовали А. Абдуллина, К. Дурай-Новакова, И. Зязюн, Т. Ильин, Е. Карпова, В. Кузь, И. Луценко, А. Линенко, Г. Нагорная, В. Сластенин, Р. Хмелюк и др.

В соответствии со спецификой темы исследования существенное значение имеют работы, в которых освещаются проблемы профессиональной подготовки студентов факультетов дошкольного образования, исследуются различные аспекты профессионального становления будущих воспитателей; педагогические условия, формы и методы организации определенных видов деятельности с детьми в условиях детского сада (А. Богуш, Т. Величко, Г. Грама, Н. Колосова, Н. Ковалева, И. Луценко, Н. Лысенко, И. Мардарова, А. Полищук и др.).

Цель статьи – обоснование и раскрытие педагогических условий подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Понятие «педагогические условия» рассматривается в современной педагогике как компонент педагогической системы, который влияет на его личностные и процессуальные аспекты, определяется как совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов для управления функционированием и развитием процессуального аспекта целостного педагогического процесса [Сластенин и др, 2003].

Для обеспечения эффективного воздействия на процессуальную сторону педагогического процесса, направленного на подготовку будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, необходимы следующие педагогические условия:

- обеспечение межпредметных связей и интеграции содержания обучения в профессиональной подготовке будущего воспитателя;
- положительная мотивация студентов к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников;
- создание образовательно-креативной среды с привлечением будущих специалистов к проектировочной деятельности по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Обеспечение межпредметных связей и интеграции содержания обучения в профессиональной подготовке будущего воспитателя.

Необходимость организации межпредметных связей в процессе профессиональной подготовки будущих воспитателей доказывает длительный педагогический опыт их практической реализации и научного изучения. Истоками идеи использования межпредметных связей в учебном процессе являются взгляды Я. Коменского, который

отмечал, что все знания вырастают из одного корня - окружающей действительности, находятся между собой в связях и поэтому изучаться также должны в связях [Коменский, 1987]. Эти взгляды Я. Коменского нашли дальнейшее развитие в педагогических трудах Дж. Локка, К. Ушинского, О. Декроли, И. Сикорского.

В словарях межпредметные связи рассматривают как взаимное согласование учебных программ, которое обусловлено системой наук и дидактической целью. Такие связи отражают комплексный подход к воспитанию и обучению и на любом его этапе выполняют воспитательную, развивающую и детерминирующую функцию, благодаря интеграции знаний повышают производительность протекания психических процессов [Гончаренко, 1997].

Межпредметные связи рассматриваются на разных уровнях: дидактического явления - как отражение межнаучных связей; дидактического условия - как средство взаимного согласования учебных программ; дидактического принципа - как интегрирующее звено в системе дидактических принципов; методологического - как способ формирования нового типа знаний - «межпредметных знаний» [Гурьев, 2002].

Мы поддерживаем мнение И. Луценко, что межпредметные связи и методика использования их в качестве специально созданной методической системы, является сквозным механизмом, который обеспечивает когнитивные процессы формирования новых, интегрированных понятий. Ее основой является система ключевых понятий из определенного круга учебных дисциплин, структурно-логические межпредметные схемы [Луценко, 2012].

Наряду с межпредметными связями в педагогической науке в последние годы сложился интеграционный подход к организации учебного процесса. Современные словари определяют интеграцию как целесообразное объединение и координацию различных частей целостной системы. Концепция интеграции применяется там, где необходимо обеспечить развитие системы обучения к более органической целостности [Яременко & Сліпушко, 2004].

Считаем, что в условиях современной предметной системы обучения, которая обеспечивает дидактически целесообразный отбор научных данных, их дидактическую обработку, и в то же время стремительного развития интеграционных процессов в различных сферах деятельности, необходимо координированное использование межпредметных связей и интеграции содержания обучения.

С целью организации целостной подготовки будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности детей

старшего дошкольного возраста в контексте внедрения первого педагогического условия возникает необходимость в: определении совокупности дисциплин, содержание которых закладывает теоретико-методическую и практическую основу данной подготовки будущих воспитателей; построении общей логико-дидактической системы с целью определения информационных связей между смысловыми элементами учебного материала определенных дисциплин.

Подготовка студентов к формированию творческой индивидуальности детей дошкольного возраста предусматривает: овладение студентами знаниями психолого-педагогических дисциплин, теории и методик дошкольного образования, формирование основ профессионального мышления, освоение интегрированной суммы научно-педагогических знаний, овладение системой обобщенных педагогических понятий и их интеграция с практикой, формирования профессионально-педагогических умений и способов деятельности, необходимых для организации процесса формирования творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Положительная мотивация студентов к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Целостность формирования личности будущего воспитателя обуславливается наличием в содержании его подготовки аксиологического компонента, предусматривает привлечение к методологическим, теоретическим и прикладным знаниям о ценностях, их природы, механизмов развития, способов функционирования.

Активное положительное отношение к педагогической профессии включает в себя представление о цели, мотивах, побуждающих к педагогической деятельности, эмоциональное отношение к ней, удовлетворенность ею. Наиболее обобщенной формой активного положительного отношения человека к педагогической профессии является профессиональная направленность, которая определяется как глубоко осознанный, личностно значимый интерес к профессии педагога и склонность заниматься ею [Маслоу, 1999].

Мотивы определяют выбор личностью будущей профессии. Так, по данным А. Маслоу, на выбор профессии влияет потребность в безопасности и защите. К мотивам выбора профессий относятся также: потребность реализовывать собственные способности,

интерес к определенной профессии, ее общественный престиж, ориентация на систему существующих социальных ценностей (теоретические, экономические, эстетические, социальные, политические, религиозные) [Маслоу, 1999].

Таким образом, положительная мотивация к формированию творческой индивидуальности детей охватывает профессиональные ценности, мотивы, интересы, эмоционально-ценностное отношение к ребенку как к субъекту профессионального взаимодействия, личностную предрасположенность к педагогической деятельности по формированию творческой индивидуальности детей.

Исходя из этого, профессиональная подготовка будущих педагогов в контексте данной проблемы предусматривает разработку и внедрение в учебный процесс:

· комплекса методов и приемов, учебно-профессиональных задач, направленных на развитие ценностно-мотивационной сферы, ценностного отношения будущих воспитателей к ребенку как субъекта профессионального взаимодействия.

· методических способов эмоционального воздействия на развитие положительной мотивации студентов к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

· тренингов, направленных на взаимодействие с ребенком дошкольного возраста.

На мотивационно-преобразовательном этапе формирование исследуемого феномена проводилось при изучении курсов: «Психология общая», «Психология детская», «Дошкольная педагогика», «Педагогика творчества» «Основы изобразительного искусства с методиками управления», «Дошкольная лингводидактика» и т. д. Формирование у студентов педагогических ценностей выступило предметом целенаправленных воздействий со стороны преподавателей дисциплин, вошедших в межпредметную систему.

Создание образовательно-креативной среды с привлечением будущих специалистов к проектировочной деятельности по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Современный этап развития системы высшего образования в Украине характеризуется активным поиском рычагов влияния на улучшение качества профессиональной подготовки. Приоритетом становится подготовка специалиста, основанная на формировании у него мировоззренческих позиций, убеждений, творческих способностей, профессиональной гибкости. А ориентация высшего образования на формирование профессионально-творческой

личности, способной реализовать образовательные стандарты, внедрять новые технологии, в свою очередь, требует эффективной организации целостной профессиональной подготовки в условиях высших учебных заведений, обновление ее содержания, отбора целесообразных средств, методов и форм его реализации.

Направленность новой парадигмы образования на личность, на удовлетворение его образовательных потребностей предполагает создание условий, обеспечивающих будущим специалистам качественную подготовку к профессиональной деятельности, развитие потребности к творчеству. Эти условия создает образовательно-креативная среда, в которой будет происходить профессиональное и личностное становление будущего специалиста.

Важны исследования, в которых раскрыта сущность понятия «образовательная среда (А. Лукина, И. Левицкая, Л. Кепачевськая), «образовательно-воспитательная среда» (Л. Новикова, Н. Селиванова, А. Петровський, И. Якиманская), «творческая образовательно-воспитательная среда» (Г. Любимова, А. Гуменюк, К. Приходченко), «развивающая образовательная среда» (А. Валицкая, Б. Ельконин, И. Фурман), «образовательное пространство», «воспитательная система» (В. Докучаева, Л. Новикова, С. Савченко). Все эти исследования доказывают значимость создания образовательно-креативной среды в высшем учебном заведении при подготовке специалистов к профессиональной деятельности.

Образовательно-креативная среда призвана обеспечить овладение будущим воспитатель не столько системой знаний, профессиональных умений и навыков, сколько умением их творчески и оперативно реализовывать в профессиональной деятельности; формирование потребности в самоактуализации, профессиональном самосовершенствовании и самообразовании для компетентного решения профессиональных задач.

Студенты должны не только запомнить и правильно воспроизвести практические действия, но и на их основании продемонстрировать творческий характер понимания и выполнения профессиональных операций вдоль всей технологической цепочки, предусмотренной учебной программой. Увеличение доли самостоятельной работы, внедрения активных методов обучения (в частности, тренингов, метода проектов), осуществление профессионально-практической подготовки во время практики в детском саду - все эти задачи призвана обеспечить образовательно-креативная среда.

Функционирование образовательно-креативной среды профессионального становления будущих воспитателей к формированию творческой индивидуальности старших дошкольников предполагает актуализацию полученных теоретических знаний в процессе практических, лабораторных занятий, индивидуальной, самостоятельной работы и применения их в активной профессиональной деятельности во время прохождения педагогической практики.

Созданная, таким образом, образовательно-креативная среда высшего учебного заведения предоставляет возможность каждому студенту не только развить творческий потенциал, но и побуждает к дальнейшему самопознанию, творческому саморазвитию, объективной самооценки, способности к саморефлексии.

Практическая подготовленность к будущей профессиональной деятельности является одним из важнейших результатов подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Основная форма подготовки – практика. Проводится на оснащенных соответствующим образом базах учебных заведений.

Особенности организации педагогической практики студентов по направлению подготовки «Дошкольное образование» освещены в работах Л. Павловой, Т. Пониманськой, В. Ядешко. Практика рассматривается учеными как активная форма профессиональной подготовки, поскольку предусматривает самостоятельное выполнение профессиональных функций в должности воспитателя.

В процессе прохождения студентами педагогической практики широко зарекомендовала себя проектировочная деятельность.

Педагогическое проектирование - это высший уровень педагогической деятельности, проявляется в творчестве воспитателя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания и развития человека. Применение проектной деятельности в процессе прохождения студентами практики имеет целью стимулирования интереса их к определенным проблемам и их решение через деятельность, а также практическое применение приобретенных знаний в процессе обучения.

Задачами проектной деятельности являются:

- обучение планированию (определение конкретной цели, анализ проблемы, постановка задач и выбор критериев оценки результатов, описание основных этапов достижения этой цели и т.п.);
- формирование навыков поиска и обработки необходимой информации;
- формирование умений и навыков анализа проблемы.

Организация педагогической практики - обеспечение учебно-профессиональной деятельности, направленной на подготовку будущего воспитателя к формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, должна осуществляться как проектировочный процесс разработки и постановки системы учебных задач. Их решение предполагает проявление и развитие у студентов личностных качеств и способностей, присущих активной деятельности, ее субъекта. Кроме разработки системы задач, с целью усовершенствования форм и методов организации педагогической практики студентов в процессе овладения ими профессиональными функциями воспитателя в сфере формирования творческой индивидуальности детей, предусмотрено привлечение их к проектной деятельности в предусмотренном виде подготовки.

С целью обеспечения единства теоретической, методической и практической подготовленности, практического воплощения педагогического условия по созданию образовательно-креативной среды с привлечением будущих специалистов к проектной деятельности по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста, проверки ее эффективности предусмотрено осуществление таких этапов деятельности:

- планирование поэтапного прохождения педагогической практики студентов по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей освоения практических аспектов профессиональной деятельности;
- разработка системы учебно-профессиональных задач с учетом специфики прохождения каждого этапа педагогической практики.

Для реализации поставленных задач планируется использование таких форм работы: проведение тренингов, моделирующих будущую профессиональную деятельность педагога дошкольного образовательного учреждения, открытых занятий; наблюдение за профессионально-педагогической деятельностью воспитателей, творческой деятельностью детей, проведение занятий студентами в дошкольных учебных заведениях на базах практики, моделирование фрагментов занятий, педагогических ситуаций, направленных на актуализацию творческих возможностей детей; создание программ, проектов организации развивающей творческой индивидуально-ориентированной среды по формированию творческой индивидуальности детей старшего дошкольного возраста.

Отметим, что изложенные педагогические условия подготовки будущих воспитателей в высшем учебном заведении не исчерпывают всего многообразия качественных предпосылок подготовленности студентов к формированию творческой индивидуальности детей дошкольного возраста, но в контексте нашего исследования они являются наиболее значимыми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурьев, А. И. (2002). Статус межпредметных связей в системе современного образования. Наука и школа, 2, 41-45.

2. Коменский, Я. А. (1987). Педагогическое наследие. Москва: Педагогика.

3. Луценко, И. А. (2012). Обеспечение межпредметных связей и интеграции содержания обучения в профессиональной подготовке будущего воспитателя. Научный вестник Николаевского государственного университета имени В. А. Сухомлинского, 1, 254-257.

4. Маслоу, А. (1999). Мотивация и личность. СПб: «Евразия».

5. Сластенин, В. А. Исаев, И. Ф. & Шиянов, Е. Н. (2003). Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС.

6. Гончаренко, С. У. (1997). Украинский педагогический словарь. Киев: Лыбедь.

7. Ярмаченко, М. Д. (2001). Педагогический словарь. Киев: Педагогическая мысль.

А. ГРИТЧЕНКО, *доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального образования и технологий по профилям, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина.*

Л. ИЩЕНКО, *докторант, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина.*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FUTURE EDUCATORS' PREPARATION TO THE FORMATION OF CREATIVE INDIVIDUALITY OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN

A. Hritchenko, L. Ishchenko

Annotation. The article discloses and justifies pedagogical conditions of future educators' preparation to the formation of creative individuality of senior preschool age children. Namely the paper regards the following pedagogical conditions: providing interdisciplinary connections and the integration of learning content in the future educator's training; students' positive motivation to the formation of creative individuality of the senior preschool age children; the establishment of educational and creative environment with the involvement of future specialists to the planning activity on the formation of children's creative individuality. The author distinguishes the features of their implementation in the pilot study. **Key words**: pedagogical conditions, creative individuality, interdisciplinary connections, educational and creative environment.

A. HRITCHENKO, doctor of Pedagogical Sciences, professor, the head of the Vocational Education and Profiles Technologies Chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

L. ISHCHENKO, doctoral student, PhD, assistant professor of the Preshool Education Chair, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

.

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Е.В. Майданик

РЕЗЮМЕ

В статье проанализированы современные научные методологические подходы к формированию гражданской компетентности студентов педагогических колледжей – будущих учителей начальной школы: системный, личностно ориентированнный, аксиологический и деятельностный, раскрыта их сущность и значение. Даются определения понятий «гражданская компетентность»,«система», «аксиология». Обозначена цель системы формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы, сущность которой состоит в развитиии у студентов понимания своей гражданской позиции, готовности к осуществлению поисковой научной деятельности, самостоятельного получения новых знаний и возможности применения полученных знаний в общественной жизни. В статье охарактеризованы основные составляющие личностно ориентированной подготовки учителей и особенности деятельностного подхода.

Ключевые слова: системный подход, личностно ориентированный подход, аксиологический подход, деятельностный подход, гражданская компетентность, учитель начальной школы, педагогический колледж, ценность, младшие школьники.

Демократический путь развития, который избрало современное украинское образование, не только легитимизовал возможность применения разных педагогических технологий в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, но и обозначил требования к высшим учебным заведениям, в том числе колледжам, по подготовке педагогов-профессионалов нового поколенияс конкурентноспособным уровнем квалификации, с развитой общей, педагогической и гражданской культурой, которые разбираются в тенденциях, системах современной психологии и педагогики,способны ориентироваться не только в типичных педагогических ситуациях, но и понимать специфику образовательной деятельностив разных условиях учебно-

воспитательного процесса в начальной школе. Профессиональное становление учителя начальной школы открывает путь к формированию у него системы личностно значимых и гражданских ценностей, гуманитарных ориентиров, профессиональных регуляторов, представлений о целях, содержании и сущности педагогической деятельности.В личности учителя нового поколения именно гражданская компетентность должна занимать ведущее место как показатель его социально профессиональной зрелости, как условие создания духовных и гражданских ценностей, что, в свою очередь, будет служить ориентиром в воспитании личности младшего школьника.

Однако изучение состояния проблемы подготовки будущего учителя начальной школы в аспекте гражданской компетентности показало, что содержание подготовки такого специалиста строится, в основном, на принципах функционального подхода с использованием репродуктивных методов обучения и не способствует формированию у будущего учителя начальной школы гражданской компетентности в процессе решения педагогических задач.

Поэтому считаем, что проблема формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы в педагогическом колледже принадлежит к тем проблемам, разработка и решение которых в современных условиях нуждается в реализации системного, личностно ориентированного, аксиологического и деятельностного методологических подходов.

Целью статьи является характеристика сущности системного, личностно ориентированного, аксиологического и деятельностного методологических подходов и их реализация в процессе формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в педагогическом колледже.

Гражданская компетентность учителя начальной школы – это личностное образование, в основой и механизмом которого является определенная система профессиональных знаний, личностных качеств, отношений педагога к государству, обществу, другим людям, к себе как гражданину, а также потребность в формировании гражданственности младших школьников как приоритетной социально-моральной ценности.

Общую методологическую основу формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в педагогическом колледже составляет системный подход (В. Афанасьев, Ю. Бабанский, И. Блауберг, В. Беспалько, В. Краевский,

В. Сластенин, О. Тубельский), на основе которого мы рассматриваем процесс формирования гражданской компетентности как целостную педагогическую систему, которая состоит из группы взаимосвязанных элементов.

Анализируя понятие «система», следует отметить, что оно объединяет в себе такие понятия, как «совокупность», «связь», «компонент». Толковый словарь украинского языка «совокупность» толкует как «неделимое единство чего-либо; общее количество, сумму чего-то» [Большой толковый словарь современного украинского языка, 2004].

По мнению В. Завиной, общим свойством системы является целостность, которая дает ей возможность функционировать в роли отдельного качественно определенного явления и предусматривает характеристику объекта с двух сторон: в соотношении со средой, внешним окружением и путем внутреннего разделения самой системы с выделением ее компонентов, свойств, функций и их места в пределах целого [Завина].

В нашем исследовании мы учли то, что в зависимости от заданий, которые может решить система, определяется ее иерархия. Поэтому в контексте системы формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы мы сделали попытку выстроить такую иерархию: система профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы – система формирования профессиональной компетентности учителя начальной школы – система формирования гражданской компетентности учителя начальной школы. Целью системы формирования гражданской компетентности будущего учителя начальной школы является развитие у студентов понимания своей гражданской позиции, готовности к осуществлению поисковой научной деятельности, самостоятельного получения новых знаний и возможностей применения полученных знаний для становления себя как гражданина, формирования мировоззрения и критического мышления, национальных чувств, что станет основойих последующей педагогической профессиональной деятельности.

На основе системного подхода у студентов формируется представление о гражданской компетентности как целостном гражданском качестве личности. Инструментом использования системного подхода служит системный анализ, который составляет совокупность методов и приемов изучения сложных объектов. Он будет способствовать апробации полученных результатов на практике.

Проанализировав научно-педагогические источники (Ш. Амонашвили, И. Бех, О. Бондаревская, Н. Деревянко, О. Пехота,

С. Подмазин, В. Сериков, Л. Хоружа, И. Якиманская, М. Чебитько и др.), можем констатировать, что под личностно ориентированным подходом следует понимать методологическую ориентацию в педагогической деятельности, которая содействует развитию самопознания, индивидуальности, самосознания и самореализации личности младшего школьника, используя систему взаимосвязанных понятий, идей и способов.

Основными составляющими личностно ориентированого подхода к обучению есть творчество, самоактуализация, индивидуализация.

В своем диссертационном исследовании М. Чобитько разработал и обосновал модель личностно ориентированной подготовки будущих учителей, которая имеет такие составляющие:

– образовательную (характеризует процесс получения студентами высших педагогических учебных заведений полного высшего педагогического образования);

– организационную (характеризует организационно-методические условия и согласования целей личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей с общими целями высшего педагогического образования, реализацию принципа последовательности в содержании и организационных формах профессиональной подготовки);

– дидактическую (характеризует специфику личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей, что отражается в интегрировании содержания фундаментальных и профильных дисциплин, совокупности форм, методов, средств, которые используются в образовательном процессе, направленном на личностно ориентированную профессиональную подготовку студентов высших учебных заведений, а также методическое обеспечение этого процесса);

– профессиональную (отражает процесс развития у будущих учителей профессионального интереса, профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально значимых личностных качеств, творческих способностей);

– личностную (отражает индивидуальные психологические качества студентов);

– технологическую (отражает технологический комплекс обеспечения личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей [Чобитько, 2007].

Мы согласны с ученым в том,что все эти составляющие направлены на поэтапное повышение уровня профессионализма

будущих учителей на протяжении обучения в высших педагогических учебных заведениях, в том числе и колледжах.

Личностно ориентированный подход позволяет строить процесс формирования не только профессиональной, но и гражданской компетентности будущих учителей начальной школы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента, адекватно к запросам общества, в соответствии с такими условиями:

– развитие всех сфер индивидуальности будущего специалиста как субъекта познания и предметной деятельности, как в учебной, так и во внеучебной работе;

– использование принципа индивидуализации в обеспечении психолого-педагогической поддержки студентов в процессе формирования гражданской компетентности;

– осуществление постоянного мониторинга, как процесса формирования гражданской компетентности, так и уровней развития сферы индивидуальности и содержательных компонентов гражданской компетентности будущих учителей начальной школы;

– использование гуманистической направленности образовательного процесса как процесса сотрудничества преподавателя и студента;

– построение отношений между воспитателем и воспитанником на основе равноправия, взаимопонимания и взаимоуважения;

– использование принципа вариативности с целью определения разнообразия содержания и форм образовательного процесса в педагогическом колледже, выбор которых должен осуществлять как преподаватель с учетом индивидуальных, возрастных и психологических характеристик каждого студента, так и сам студент в соответствии со своими вкусами,склонностями и личностным морально-этическим развитием;

– возможность для самореализации будущих учителей начальной школы впроцессеучебной и социальной деятельности;

– использование коммуникативного влияния преподавателя с четкой гражданской позицией на студента;

– ориентирование всего образовательного процесса педагогического колледжа на личность студента, выявление и развитие его способностей и склонностей, профессионально значимых качеств, духовного, интеллектуального и творческого потенциала.

Личностно ориентированный подход способствует повышению профессионального уровня будущего учителя,

формированию и развитию его как социально активной, гуманистически направленной личности с системой знаний о природе, человеке, обществе, правах и обязанностях гражданина своего государства, готового к профессиональному самоопределению.

Одним из основных методологических принципов профессиональной подготовки будущих учителей в современных условиях есть аксиологический подход.

Теоретико-методологические принципы аксиологической проблематики в образовании исследовались В. Козаковым, В. Крижко, Д. Леонтьевым, Б. Лихачевым, О. Радченко, Е. Шияновым и др. Сущность аксиологического подхода к подготовке будущих педагогов состоит в ориентации профессионального образования на формирование у студентов высших педагогических учебных заведений системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые определяют их отношение к миру, к самому себе как человеку и профессионалу, к своей деятельности, окружающему обществу.

С философской точки зрения «аксиология» определяется как философское исследование природы ценностей [Философский словарь, 1987].

В современных условиях аксиология рассматривается как теория ценностей и характеризуется акцентированием внимания на общечеловеческие ценности, которые определяются в сознании людей современными реалиями бытия.

В нашем исследовании нас больше интересуют образовательные (педагогические) и воспитательные (гражданские) ценности.

Под ценностями педагогической деятельности следует понимать ее особенности, которые позволяют педагогу удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей.

В целом мы разделяем точку зрения Б. Гершунского по поводу того, что ценностный (аксиологический) аспект образования должен рассматриваться в трех взаимосвязанных блоках: как ценность государственная – образование зависит от государственной образовательной политики; как ценность общественная – моральный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждой личности составляют основу гражданского общества; как личностная ценность [Гершунский, 1998].

В пределах аксиологического подхода в педагогической деятельности человек воспринимается как наивысшая ценность, а

приоритетным становится развитие ценностно-смысловой сферы субъектов образовательного процесса. Поскольку на первый план выступает необходимость непрерывного и последовательного развития личности, то актуальными для педагогического процесса становятся взаимодействие, сотрудничество, партнерство, ориентация на реальную свободу личности, которая развивается на основе диалога в образовании.

Следовательно, мы считаем, что духовное, целеустремленное развитие личности, эффективное профессиональное становление студентов высших учебных заведений, в частности, и педагогических колледжей, осуществляется качественнее и обстоятельнее в условиях, когда приоритетным в содержании профессионально- педагогической подготовки присутствует аксиологический компонент.

На уровне отдельной личности аксиологический подход направляет педагогическое влияние на воплощение во время учебных занятий и на практике оптимальных путей трансляции актуальных ей гражданских ценностей, среди которых первоочередными, по нашему мнению, есть гуманизм, патриотизм, свобода, общественное благо, личная ответственность за судьбу страны, уважение прав и свобод человека, национальных традиций и культуры, общечеловеческих ценностей, демократических норм и правил.

Таким образом, использование аксиологического подхода в процессе формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в педагогическом колледже способствует становлению у студентов ценностных ориентиров, что, в свою очередь, позволяет привлечь их к разным формам гражданской деятельности, помогает противостоять неблагоприятным внешним факторам, которые влияют на их поведение, предопределяет рост общекультурного потенциала будущих педагогов, обеспечивает формирование у них гуманистического отношения к человекукак наивысшей ценности общества; к обществу, которое само по себе является универсальной ценностью; стимулирует проявления эмпатии во время профессионального общения.

Следующим подходом, который мы будем использовать во время моделирования процесса формирования гражданской компетентности, есть деятельностный, становление которого в педагогике связано с развитием теории деятельности, которая начала зарождаться в психологии (О. Леонтьев, С. Рубинштейн). Его исследованием в педагогике занимались П. Гальперин, Д. Давыдов, Г. Костюк, Н. Талызина, Г. Щедровицкий и др.

Деятельностный подход направлен на овладение такими видами человеческой деятельности: практической, познавательной,

ценностно-ориентировочной, эстетической и других, а также на овладение собственно учебной деятельностью. Сущность его заключается в признании деятельности основой, средством и решающим условием развития личности, то есть акценты смещены от накопления знаний, умений и навыков к становлению личности в процессе деятельности. Основной чертой деятельностного подхода является активное участие студентов в познавательном процессе, потому перед педагогом ставится задание формирования у студентов умения осуществлять деятельность, в частности формировать общеучебные умения младших школьников. Важность этого процесса определяется тем, что формирование гражданской компетентности возможно только в деятельности. Будучи активным гражданином своего государства, студент педагогического колледжа – будущий педагог – развивает в себе умение критически мыслить, отстаивать собственную точку зрения, избирать четкую гражданскую позицию, анализировать социальные проблемы, принимать самостоятельные решения, знать и защищать свои гражданские права, выполнять свой гражданский долг. Деятельностный подход создает условия, которые способствуют формированию гражданской активности студентов, саморазвитию и самореализации их личности под воздействием организации и управления как учебной, так и внеучебной деятельностью.

Следовательно, опираясь на основные положения современной психолого-педагогической и философской научной мысли о необходимости развития в процессе профессиональной подготовки личности, способной к саморазвитию и самореализации в общественной деятельности, развитию у нее ценностных ориентиров, которые будут влиять на ее гражданское поведение и способствовать росту общекультурного, духовного и творческого потенциала, мы избрали ведущими подходами разработки системы формирования гражданской компетентности будущих учителей начальной школы системный, личностно ориентированный, аксиологический и деятельностный методологические подходы. В своей совокупности они обеспечивают формирование всесторонне развитой личности учителя начальной школы и его гражданской компетентности.

В контексте этих подходов сформированная гражданская компетентность будущего учителя начальной школы рассматривается одним из основных факторов готовности выпускников педагогического колледжа к профессиональной деятельности в процессе их подготовки.

Проведенное исследование не исчерпывает все аспекты затронутой проблемы. Дальнейшего изучения заслуживает вопрос разработки педагогических условий, которые будут способствовать формированию гражданской компетентности студентов педагогических колледжей – будущих учителей начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бусел В. Т. (ред.). Великий тлумачний словник сучасної української мови (2004), 1214.

2. Гершунский Б. С. (1998). Философия образования, 298.

3. Завіна В. Теоретичні основи розробки системи формування пізнавально-інтелектуальної компетентності майбутніх учителів початкових класів,http://studentam.net.ua/content/view/7592/97/

4. Фролов И. Т. Философский словарь (1987), 11.

5. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів (2007). Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук, 25-26.

Е. В. МАЙДАНИК, *аспирант кафедры специальных методик и инновационных технологий в начальной школе Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, г. Умань, Украина*

REALIZATION OF CONTEMPORARY APPROACHES IN THE PROCESS OF FORMING CIVIL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TO BE

O.V. Maidanyk

Annotation. The article analyzes the contemporary methodological approaches towards forming civil competence of the students in teacher training colleges – primary school teachers, namely the systematic, person-oriented, axiological, functional approaches, and clarifies their essence and significance. The author defines the concepts of civil competence, system, axiology and identifies the aim of the system of forming civil competence of the primary school teacher, which lies in the development of the students' understanding their civil position, their readiness to exploring research activities, independent knowledge and the possibility to apply the acquired knowledge in public life. The article analyzes the major constituents of person-oriented teacher training and the features of the functional approach.

Keywords: systematic approach, person-oriented approach, axiological approach, functional approach, civil competence, primary school teacher, teacher training college, value, junior schoolchildren.

O. V. MAIDANYK, post-graduate student at the Department of Professional Methods and Innovative Technologies in Primary School, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕНЫХ

В. М. Чичук

РЕЗЮМЕ

В статье осуществлен ретроспективный анализ информатизации образования зарубежных стран, и проанализированы общие тенденции развития информационных технологий. Исследована проблема использования информационных технологий в образовании в трудах отечественных и зарубежных ученых. Рассмотрены этапы информатизации отечественного образования.

Ключевые слова: информатизация, информационные технологии, компьютеризация, образование.

XXI век выдвигает к образованию новые требования - быстрое приспособление к новым технологиям обучения, которые базируются на использовании возможностей современного компьютера, внедрения научно-информационных технологий. С каждым годом в учебный процесс внедряются инновации для повышения эффективности учебного процесса [Имбер, 2008].

Актуальность темы исследования предопределена необходимостью внедрения информационных технологий в практику высшей школы. Общечеловеческая тенденция к глобализации и переход человечества к научно-информационным технологиям вывели науку и образование на новый уровень, создавая новые возможности и выдвигая новые требования и задания к сознательному и эффективному функционированию в условиях глобализованного, информационного общества [Мукомол, 2009].

Целью информатизации образования является подготовка человека к полноценной жизни в информатизированном обществе [Быков, 1994].

Информатизация образовательного процесса существенно влияет на формы, методы и средства обучения в общеобразовательной и высшей школе. Представление о современном занятии в высшем

учебном заведении или о современном уроке вполне естественно предусматривает использование информационно-телекоммуникационных технологий как существенный и необходимый компонент обучения [Бондаренко, 2009].

Учитывая актуальность проблемы, мы поставили целью исследовать использование потенциала компьютерных технологий в разных странах в ретроспективе. Над решением этого вопроса работают ученые В. Быков, Я. Вовк, М. Жалдак, В. Имбер, Г. Кедрович, Г. Козлакова, Е. Сендова, О. Суховирский, В. Шакотько и др.

Исследования, связанные с компьютеризацией высшей школы, проводятся во многих странах мира.

Использование компьютерных и технических средств обучения является одной из проблем, которая больше ста лет тому назад начала привлекать к себе внимание передовых педагогов мира.

Зарождения информатизации общества относят до 1927 года, когда американский ученый С. Пресси впервые использовал автоматизированные устройства для проверки правильности ответов на тестовые вопросы. В частности, он построил устройство, которое выдавало следующий вопрос лишь тогда, когда давался правильный ответ на предыдущее. Идеи ученого использовали его последователи в 30-40х годах, разрабатывая ряд тренажеров для подготовки военных специалистов [Имбер, 2008].

Впервые возникновения идеи “информационного общества” предложили у 60-х годов XX столетия исследователи из Токийского технологического института во главе с профессором Ю. Хаяши [Шевчук, 2001].

В 60-х годах XX ст. американский ученый С. Пайперт вместе с сотрудниками Массачусецкого технологического института исследовал возможности компьютера как средство развития умственной деятельности школьников, развил идею “компьютерных обучающих сред”, на которой впоследствии начали базировать большинство современных обучающих компьютерных программ [Кравчук, 2008].

В США с 80-х годов XX ст. начали использовать могучий потенциал компьютерных технологий, с целью модернизации и улучшения качества образования. Компьютер начали рассматривать как средство для улучшения обучения, который позволил использовать программные средства учебного назначения, рабочие инструменты и овладение языками программирования, которые развивают навыки и умения критически мыслить. Также проводилась работа по обеспечению каждого ученика персональным компьютером [Шакотько, 2006].

В Болгарии в 1978 году группой ученых, преподавателей и программистов была разработанная модель компьютеризованной образовательной реформы, которая основана на интеграции отдельных предметов обучения с использованием информационных технологий. Эксперимент проводился в течение двенадцати лет с 1979 по 1991 годы в 29 болгарских школах. Учебный материал, разработанный специально для этих школ, включал у себя учебники, рекомендации для учителей и унифицированные компьютерные ячейки, которые создавались для каждого конкретного предмета. Результаты опыта показали, что ученики, которые участвовали в эксперименте, получили такие же знания, как и ученики обычных школ, но с большим любопытством и с меньшей физической и психической нагрузкой. Полученный опыт позволил реализовать образовательные проекты на школьном и университетском уровнях, среди которых: среда Geomland, система Logo и Comenius Logo. В современном образовании болгарские исследователи сосредоточивают свою деятельность на формирование у будущего учителя компьютерной грамотности и умения использовать мультимедийные технологии [Сендова, 1997].

Информатизация французского образования, началась в 1970 г. Однако лишь в 80-х гг. этот процесс приобрел активный характер. Основные направления, которые предлагались, - использование компьютерной техники как средству обучения; для поддержки программируемой учебы; как объекта изучения. В 1983 году Министерство национального образования сформулировало главные направления информатизации начальной школы - этапу “ознакомления с информатикой”:

– гуманитарный и социальный (влияние компьютерной техники на человека и общество);

– технологический, который включает у себя практическое использование КТ в роли средства управления;

– логический, что включает у себя все аспекты программирования.

Необходимость обеспечения школ педагогами, которые владеют компьютерной техникой, обусловила открытие курсов повышения квалификации учителей. Общий срок обучения на курсах представлял 1 неделю, что было недостаточным для качественного обучения. Однако такие курсы были чрезвычайно популярными: заявки на обучения подали около 300000 учителей, 111000 из них имели возможность их посещать. Общий объем финансирования проекта компьютеризации составил 1,79 млрд. франков [Суховирский, 2005].

В Швеции процесс информатизации образования начался в 70-х гг. Национальный совет по вопросам образования вместе с университетами и колледжами начал осуществлять ряд исследовательских проектов по использованию компьютерных средств в обучении. Одновременно в нескольких средних школах была введена учеба программирования в рамках математических и некоторых технических предметов. Проекты были завершены в начале 80-х гг., и их опыт позволил обнаружить следующие стратегии ввода компьютеров в школе. Поэтому на основе результатов эксперимента было принято решение о вводе в университетах новых учебных программ, которые включают у себя дисциплину из компьютерной грамотности [Компьютеры в обучении: шведский путь, 1992].

В Польше информатизация образования происходит за двумя составляющими: отдельного предмета информатики и использованием информационных технологий, в том числе компьютерной техники и педагогических программных средств (учащих программ) на уроках из других предметов [Смирнова-Трибульская, 2001].

В своем труде Г. Кедрович предлагает использовать мультимедийные технологии, как одно из самых эффективных средств информатизации образования [Kiedrowicz, 1997].

Реформа Министерства Народного Образования Польши, которое успешно происходит в польской школе, ставит информационное образование в ряд наиболее приоритетных направлений [Смирнова-Трибульская, 2001].

В Израиле с 1996 года реализуется образовательная программа “Наука в технологическом обществе” (MABAT), которая создана для подготовки молодого поколения к жизни в новом информационном обществе. Этот проект ориентирован на получение человеком специфических знаний и умений о науке и технике, необходимых для жизни в современном обществе, реалистичного восприятия мира, и повышения уровня взаимопонимания между людьми и разными государствами. Программа MABAT сориентирована на изучения разных предметов, которые включают у себя новейшие информационные технологии в которых входят лаборатории оснащенные компьютерной техникой, базы данных с новыми учебными программами, мультимедийная аппаратура и среда Logo - Lego. Для эффективного выполнения этого проекта, с 1996 года введены курсы повышения квалификации, в которых участвовали 35 тысяч учителей. Осуществлялось издательство новых учебных и

методических материалов, которые реализовывались с помощью компьютерной техники. Систематически обновлялась и модернизировалась мультимедийная техника в школах, проводились постоянно тренинги и семинары для учителей и руководителей учебных заведений. Эти все мероприятия позволили поднять образование на качественно новый уровень. У учеников развивалось аналитическое мышление, и умение к поиску нужной информации [Проект программы начального образования, 1996].

Активное внедрение новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс в разных странах обнаружило одинаковые проблемы. Во-первых, это недостаток специалистов, которые бы обеспечивали преподавание соответствующих курсов в школах. Следовательно, появляется необходимость подготовки учителей начальной школы, которые бы могли эффективно использовать новые мультимедийные технологии [Суховирский, 2005].

В разных странах процесс информатизации образования имеет свою специфику, предопределенную ресурсными возможностями, особенностями культуры, образования, традиций. Общими же тенденциями в развитии информатизации образования являются:

а) расширение сферы использования средств НИТ в образовательном процессе: растет количество образовательных предметов, особенно гуманитарных (история, литература, музыка, живопись и тому подобное), в которых применяются средства НИТ;

— распространяется использование средств НИТ в учебно-воспитательных заведениях всех типов, снижается возраст детей, в работе с которыми они применяются;

— расширяется использование средств НИТ в работе с одаренными детьми;

— усиливается внимание к средствам НИТ в учебе детей с изъянами умственного или физического развития;

— растет роль средств НИТ в профессиональной подготовке (компьютеризованные тренажеры, гибкие автоматизированные производства, экспертные системы поиска неполадок и др.);

б) переход от эпизодического к систематическому применению средств НИТ, их постоянного использования при изучении образовательных предметов, курсов;

в) появление принципиально новых средств учебы (учебных и игровых сред, интеллектуальных наставников, текстовых редакторов, экспертных, гипертекстовых учащих систем, интерактивных аудио и видео средств и тому подобное), интеллектуализация учащих систем;

г) широкое использование средств НИТ во внеклассной и внешкольной работе, которая способствует приближению учебной деятельности к исследовательской, конструкторской, преодолению разрыва между учебной и профессиональной деятельностью;

д) формирование основ информационной культуры при изучении разных образовательных предметов :

е) перевод многих видов управленческой деятельности на современную информационную технологию.

В то же время имеют место и определены негативные проявления составляющих процессу информатизации образования, а именно:

– появление большого количества не эффективных учащих систем с грубыми дидактичными, психологическими и эргономичными просчетами;

– недостаточное методическое обеспечение учащих программ или его отсутствие;

– не совместимость учащих систем, предопределенная не программной и технической совместимостью компьютеров [Быков, 1994].

Г. Козлакова определила следующие этапы развития информационных технологий учебы в Украине:

1. 1980 – 1990 р.р. Введение к учебным планам подготовки педагогов и инженеров из дисциплин из информатики.

2. 1985 – 1992 р.р. Применение компьютерной техники при курсовом и дипломном проектировании. Разработка отдельных обучающих программ и дисциплин естественно-математического цикла.

3. 1991 – 1992 р.р. Создание комплексов автоматизированных обучающих систем, курсов на базе промышленных разработок и программ-оболочек для дисциплин естественно-математического, общеинженерного и гуманитарного циклов.

4. 1993 – 1996 р.р. Создание интегрированных проблемно-ориентированных учебных мест для сквозной подготовки студентов за циклами многих дисциплин.

5. Из 1996р. Перспектива создания компьютеризованных учебных мест студента и преподавателя на базе средств мультимедиа, коммуникационных сетей, телекоммуникаций [Козлакова, 1999].

На основе проведенного анализа трудов отечественных и зарубежных ученых по проблеме использования информационных технологий можно сделать вывод: с целью модернизации образования в разных странах мира начали использовать потенциал

компьютерных технологий преимущественно из 70-80 гг. XX ст. Проводился эксперимент из внедрения информационных технологий в учебный процесс, разрабатывались компьютерные программы, учебники, методические рекомендации для учителей, формулировались главные направления информатизации школы, развязывался вопрос обеспечения школ учителями информатики, началась подготовка человека к жизни в информационном обществе; в 90-х гг. реализуются образовательные информационные проекты, в программах обучающих дисциплин отображена необходимость информатизации образования, отмечено специфические и общие тенденции развития информатизации образования в разных странах.

В конце XX ст. - в начале XXI ст. в директивных материалах отмечается приоритет развития информационных процессов, которые происходят в образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. (2009). Экспериментальная проверка применения мультимедийных технологий в образовательном процессе из педагогических дисциплин. Ридна школа, 8-9, 50-52.

2. Быков В.Ю., Вовк Я. И., Жалдак М. И. (1994). Концепция информатизации. Ридна школа, 11, 26-29.

3. Имбер В. И. (2008). Педагогические условия применения мультимедийных средств обучения в подготовке будущего учителя начальных классов. Винница, 238.

4. Компьютеры в обучении: шведский путь (1992). Информатика и образование, 1, 112-117.

5. Козлакова Г. О. (1999). Теоретические и методические основы применения информационных технологий в высшем техническом образовании. Киев: ИЗМН.

6. Кравчук О. В. (2008). Подготовка будущих учителей к применению информационных технологий в процессе изучения обществоведчески-естественных дисциплин в начальной школе. Умань, 300.

7. Мукомол С. А., Чабан А. П. (2009). Использования мультимедийных технологий в высшей школе, 144, 106-109.

8. Проект программы начального образования (1996). Информатика и образование, 2, 121-122.

9. Смирнова-Трибульская Е. (2001). Структура и содержание информационного образования в Польше. Компьютер в школе и семье, 6, 47-50.

10. Суховирский О. В. (2005). Подготовка будущего учителя начальной школы к использованию информационных технологий. Киев, 303.

11. Сендова Е. (1997). Унификационные компьютерные среды: болгарская модель образования. Информатика и образование, 8, 109-113.

12. Шакотько В. В. (2006). Компьютер в начальной школе: учебно-методическое пособие. Киев :ТОВ Редакция «Компьютер».

13. Шевчук О. Б., Голобуцький (2001). О. П. Е - Ukraine. Информационное общество. Киев: ЗАО Атлант.

14. Kiedrowicz G. *(1997).* Multimedialne wspomaganie nauczania przedmiotyw ogylnoksztaic№cych. Radom: PolitechnikaRadomska.

В. М. ЧИЧУК, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального образования и технологий по профилям, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина.

The tendencies of informational technologies development in national and foreign scientists' works

V. N. Chychuk

Annotation: The article presents a retrospective analysis of education's informatization of foreign countries and analyzes the general trends in the development of information technologies. It defines the problem of information technology application in education especially in the works of Russian and foreign scientists. The paper considers the main stages of informatization.

Key words: informatization, information technologies, computerization, education.

V. N. CHYCHUK, Ph.D., Associate professor of the Professional Education and Technology Department on profiles, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ ЭФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

О.В. Коробань

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются вопросы подготовки будущих педагогов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности, принципы применения электронных дидактических материалов и методы организации учебно-познавательной деятельности в условиях компьютеризации образования.

Ключевые слова: информационные технологии, профессиональная подготовка, интеллектуальная и социальная активность, личностная деятельность, информационная компетенция.

Постановка проблемы. Современный этап развития человечества характеризуется глобализацией и интеграцией мировых социально-экономических процессов, формирование единого информационно-образовательного пространства.

Необходимым условием эффективного и успешного функционирования человека в информационном обществе является формирование информационной культуры. Основу информационной культуры составляют: знания об информационной среде, законы ее функционирования, умения и навыки ориентироваться в информационных потоках, выделять и фильтровать информацию, быстро обрабатывать и использовать ее для принятия аргументированных решений.

Одной из первоочередных задач по улучшению качества образования является внедрение новейших информационных технологий в учебный процесс.

Совершенствование образования направлено на переориентацию процесса обучения, на развитие личности студента, обучение его самостоятельно овладевать новыми знаниями.

Современный молодой человек должен быть мотивированным к самообучению и саморазвитию.

Органическое сочетание традиционных средств обучения с электронными средствами учебного назначения - один из путей решения указанной проблемы.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблеме использования информационных технологий в учебном процессе при формировании знаний, умений и профессиональных навыков студентов посвящены работы: В.Ю. Быкова, Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича, М.И. Жалдак, К.К. Колени, В.М. Мадзигона, Ю.И. Машбиц, П.И. Пидкасистого, Е.С. Полата, И.В. Роберта, А.В. Хуторского, Д.В. Чернилевского.

Формулировка целей статьи. Цель статьи - проанализировать особенности использования новых информационных технологий в процессе учебной деятельности студентов высших учебных заведений.

Изложение основного материала исследования. Современное состояние образования и педагогики выдвигают такие проблемы, как активизация познавательной деятельности студентов, развития их активности и самостоятельности, повышения эффективности, правильности и качества обучения [Ильченко].

Решение перечисленных проблем неразрывно связано с совершенствованием существующих и поиском новых методов и средств обучения. А это в свою очередь невозможно без широкого внедрения в учебный процесс современных информационных технологий и максимального использования их возможностей.

При таких условиях важное значение приобретают стимулирующие и развивающие функции новых информационных технологий обучения. Они рассматриваются педагогами как важное средство развития познавательной самостоятельности, нравственно-эстетических качеств личности [Использование информационных технологий в процессе обучения, 2013].

Компьютер - это инструмент, с помощью которого обучение может стать более интересным, быстрым, простым, а полученные знания более глубокими и обобщенными. Его дидактические возможности позволяют:

- благодаря новизне и нетрадиционности привлечь студентов к активной учебно-познавательной деятельности;
- улучшить восприятие материала за счет наглядности, графики, мультипликации, музыки, видео;

- развивать творческое мышление путем экспериментирования, поиска связей между новой и старой информации, установления связей и закономерностей в пределах набора изучаемых фактов;

- развивать абстрактное мышление с помощью замены, демонстрации конкретных предметов схематическими или символическими изображениями (чертежами, графиками, диаграммами, формулами), наглядностью;

- формировать умение рационально строить мыслительные операции (точно определять цель деятельности, задачи, средства достижения цели);

- стимулировать рефлексию, анализ студентами своей деятельности путем получения наглядного изображения последствий собственных действий;

- реализовать индивидуализацию обучения, по методу подачи учебного материала, уровню сложности и количеству задач, времени обучения и т.д.;

- управлять обучением: компьютер определяет, какие учебные задания (вопросы, задачи, упражнения) будут предложены студентам, познавательные действия (сравнение, сопоставление, абстрагирование и др.) они должны выполнить, к каким результатам и выводам прийти;

- осуществить доступ к «банкам информации» - практически безграничного объема информации и ее аналитической обработке, что приводит к непосредственному привлечению студентов к информационной культуре общества;

- доступ к сети Интернет позволяет принять участие в международных образовательных проектах (совместной учебно-познавательной, творческой или игровой деятельности студентов-партнеров, организованной на основе компьютерных телекоммуникаций), которая имеет общую цель – исследование определенной проблемы (исследовательской, литературно-творческой, приключенческой, информационной и других);

- организовать дистанционное обучение с использованием персональных компьютеров и сети Интернет;

- обеспечить объективность контроля, возможность реализации субъективного стиля общения, что особенно важно для студентов с замедленным темпом восприятия и усвоения учебного материала.

Огромный дидактический потенциал использования информационных технологий обучения может быть раскрытым только при условии, что ведущая роль в учебно-воспитательном процессе принадлежит педагогу [Торубара]. Именно он определяет

и обеспечивает те условия, при которых этот потенциал действительно реализуется.

Компьютер является средством обучения. Преподаватель располагает его между собой и студентом и в соответствии с поставленной целью использует как орудие познания, накопления и применения знаний и тому подобное. В этих условиях содержание труда преподавателя существенно меняется:

- основным становится не передача знаний, а организация самостоятельной познавательной деятельности студентов;
- осуществление оперативного управления индивидуальной работой всех студентов группы;
- своевременное выявление проблем каждого из них при решении познавательных задач, оказания им необходимой помощи.

Образование ориентировано на практические результаты, опыт личной деятельности студента [Использование информационных технологий в процессе обучения, 2013]. Действенной помощью в формировании ключевых компетентностей студентов должно стать педагогическое программное обеспечение.

Электронные средства учебного назначения ориентированные на индивидуализацию обучения, самообразовательную деятельность студентов. Умение учиться предполагает овладение умениями и навыками саморазвития, самоанализа, самоконтроля и самооценки. Структурированность информации в электронных учебных средствах, наличие информационно-поисковой системы способствует формированию информационной компетентности студентов [Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе: руководство для педагогов и студентов педагогических вузов, 2012].

Использование электронных средств обучения имеет целью:

- повышение динамики учебного процесса;
- активизацию познавательного процесса студентов;
- организацию плодотворной работы студенческого коллектива творческого и исследовательского характера;
- самообразовательной деятельности студентов.

Организация учебно-воспитательного процесса с использованием электронных средств обучения должна происходить с соблюдением дидактических принципов [Современные информационные средства обучения, 2014]:

- всестороннего развития личности;
- целостности влияния учебно-воспитательного процесса;
- научности;

- доступности;
- системности обучения;
- преемственности и перспективности;
- взаимосвязи обучения и развития;
- мотивационного обеспечения учебного процесса;
- сотрудничества;
- индивидуализации и дифференциации обучения;
- наглядности;
- прочности и действенности обучения.

Учебно-познавательная деятельность студентов при работе с электронными средствами учебного назначения может быть организована в следующих направлениях:

- последовательная или выборочная обработка теоретического материала;
- закрепление учебного материала, изучаемого традиционными методами;
- овладения явлениям и процессам с помощью имитационного компьютерного моделирования;
- закрепление изученного материала с помощью специально разработанной тестовой системы;
- проверка умений и навыков решения задач;
- выполнение виртуальных лабораторных работ;
- подготовка к выполнению реальных лабораторных работ;
- получение справочной информации (работа со справочной системой, информационно-поисковой системой, базой данных).

Существующие электронные средства учебного назначения не всегда удовлетворяют ожидания педагогов. Преподаватели, которые имеют достаточный уровень информационной компетентности, разрабатывают собственные электронные средства обучения: электронные учебники, пособия, библиотеки мультимедийной наглядности и тому подобное.

Электронный учебник – это основное учебное электронное издание с систематизированным изложением дисциплины, соответствующей официально утвержденной учебной программе и реализует преимущества решения учебных задач средствами информационно-коммуникационных технологий. Электронный учебник не может быть сведен к бумажному варианту без потери его дидактических свойств [Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе: руководство для педагогов и студентов педагогических вузов, 2012].

Электронная реализация средств обучения должна обеспечивать преимущества информационно-коммуникационных

технологий [Ильченко]. К таким средствам по аналогии со стандартными средствами обучения следует отнести: электронные пособия, учебно-наглядные пособия, словари, энциклопедии и тому подобное.

Разработка электронных учебников и пособий предполагает соблюдение следующих дидактических принципов:

- наличие и четкость определения учебных целей;
- модульность;
- интерактивность;
- наличие элементов сопровождения;
- наличие удобного и дружественного интерфейса;
- самодостаточность;
- ориентация на самообразование.

С целью повышения эффективности использования электронных средств учебного назначения педагогам необходимо проводить работу по следующим направлениям:

- разработка методических проектов с целью применения электронных средств учебного назначения в учебном процессе;
- разработка электронных пособий, библиотек электронной наглядности для мультимедийной поддержки профильного обучения;
- создание электронных средств учебного назначения для формирования единой информационно-образовательной среды учебного заведения.

«Машина – какой бы совершенной и «умной» она ни была – только опосредует деятельность человека, преобразующего природу, и в этом смысле принципиально ничем не отличается от орудия», - О.М. Леонтьев.

Одним из решающих факторов эффективного использования средств информационных технологий в учебно-воспитательном процессе является знание и умение педагога, применение этих технологий, рационально сочетая их с традиционными [Торубара].

Использование информационных технологий в педагогическом процессе не должно свести на нет имеющиеся достижения в области психологии, педагогики и методики обучения различным дисциплинам, игнорировать культурное достояние, национальные традиции.

Преподаватель должен учитывать и негативные последствия компьютерного обучения. Длительная работа за компьютером может нанести вред здоровью студента. Увлечение компьютерами нередко приводит к серьезной разбалансированности «молодой» психики, потере зрения, ограничивается общение молодежи с друзьями, родителями, другими людьми, теряется интерес к книге.

В то же время, некоторые ученые высказывают предположение, что педагогическое усвоение электронных средств, глубокая информатизация педагогической деятельности могут фундаментально изменить дидактические концепции. Если в современном процессе обучения главным звеном является «педагог-ученик», то в информационно-коммуникативной модели обучения главным звеном может стать «информационная система-ученик».

Выводы и перспективы. С внедрением информационных технологий в образовании появилась уникальная возможность с помощью компьютеров интенсифицировать, активизировать, оптимизировать многосложный процесс усвоения знаний, умений, навыков, способов творческой деятельности.

Постоянное использование компьютера, как средства обучения предоставляет студенту больше новых возможностей для развития алгоритмического способа мышления, познания самого себя, для интеллектуального роста; педагогу качественно изменить контроль над деятельностью студентов, обеспечивая гибкость управления учебным процессом, освобождая его от необходимости поддерживать темп и тонус деятельности студента, снижает до минимума психологическую несовместимость, которая имеет место, иногда, между преподавателем и студентом, увеличить эффективность труда педагога без увеличения его нагрузки.

Применение современных информационных технологий в обучении существенно дополняет традиционный взгляд на методику преподавания, структуру и организацию учебной деятельности, делает обучение более интересным, содержательным, наглядным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбунова Л.И. (2013). Использование информационных технологий в процессе обучения. Молодой ученый №4. - с. 544-547.

2. Гуревич Р.С, Кадемия М.Ю. (2012). Информационно-коммуникационные технологии в учебном процессе: руководство для педагогов и студентов педагогических вузов. ДОО “Винница”, 116 с.

3. Ильченко А. И. Новейшие информационные технологии – залог создания качественного педагогического продукта https://sites.google.com/a/hrapay.com/elena/moi-publikacii/novitini

4. Современные информационные средства обучения. Р.С. Гуревич, Л.Л. Коношевський, О.В. Шестопалюк (2014). ВГПУ имени Михаила Коцюбинского, - 535 с.

5. Торубара А.Н. Применение новейших информационных технологий в учебном процессе высших учебных заведений, http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_2_108_20.pdf.

О.В.КОРОБАНЬ, *преподаватель кафедры профессионального образования и технологий за профилями, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина.*

INFORMATSINNYH USING COMPUTER TECHNOLOGY AS A WAY TO INCREASE EFFICIENCY OF EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

O. V. Koroban

Annotation. The article deals with the training of future teachers to use information technology in professional activities and principles on the use of electronic teaching materials and methods of teaching and learning activities in terms of computerization of education. **Keywords:** information technology, training, intellectual and social activities, personal activities, information competence.

O.V.KOROBAN, lecturer, Department of professional education and profile technologies, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

USING PODCASTS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH

O. Sushkevych

Annotation

The article reveals the tools and means of producing creative and communicative classroom environment with the help of podcasts. The paper focuses the application of podcasts for teaching and learning English. It defines the main steps and instructions in the process of preparing your work with podcasts. The author provides some examples of podcast activities which can be used at English lessons.

Key words: podcast, IT applications, communicative approach, classroom activities.

A modern classroom could be hardly imagined without IT and applications which can be easily created, managed and organized for the purposes of learning and using a foreign language in communication. Nowadays both a teacher and a student have become not only active participants but also creators of learning process and materials. Podcasts are one of the effective tools schooling can turn to. So, a podcast is a group of audio files freely available to everyone with access to the Internet, which are organized under a common theme by an author [Podcasalley]. As a listener, you can search for podcasts that interest you or your students on a wide array of topics, e.g. EFL, sports, politics, travel, cooking and music. A podcast could be compared to a radio show one can listen to anytime on the computer, with new episodes available as soon as they are published. So, every time the authors of the podcast post a new episode, you receive it automatically on the computer. To listen to a podcast, a place to store is necessary such iTunes, a free audio playback program where to store all digital music, movies and podcasts [iTunes].

Definitely a number of interesting activities could be created for the sake of interactive and interesting learning environment in a classroom. Podcasts could be applied not only the same ways as audio or video files retrieved from the Web but also used as active instrument for individual or group activities as well as a tool for global communication. A podcast is something students can create and post online. Anything could become a potential topic for it. They could interview people at university or in town, produce dramas with monthly episodes, begin a weekly school news program, or host music programs just to name a few examples. Thus, podcasts are valuable tools for teaching students how to communicate effectively with a variety of audiences including native speakers and for different purposes.

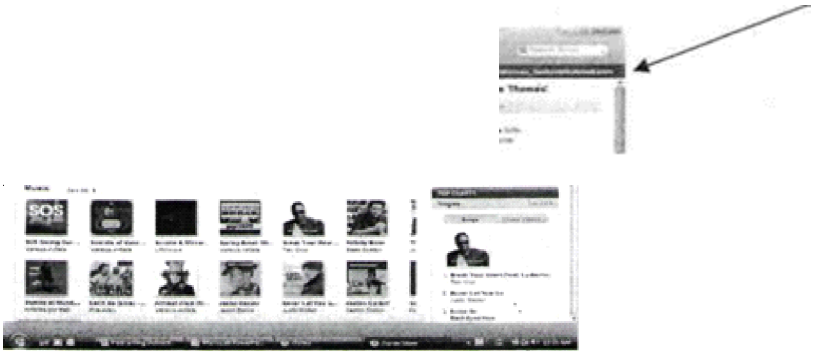
The first step to be taken while preparing your work with podcasts is

managing the technical side of the issue. So, in this paper we reveal the preliminary work finding and applying podcasts.

Both a teacher and students can find Podcasts on iTunes employing a free application to subscribe to podcasts and store all digital music [http://www.apple.com/itunes/download/]. In iTunes, click on iTunes Store (on the left side of the screen). Although there are many things you could buy using the iTunes Store.

Such instructions could be given to students while familiarizing them with the principles of using podcasts.

1. Almost at the top of the page, there is a line of tabs



2. On the 'Podcasts' tap, there is a small triangle to the right of the word. Click once to see the scroll down menu.

3. Pick a topic you would like to explore, and click on it.

4. The Top podcasts in the topic once chosen are on the right (click on Top Podcasts) to see them all with descriptions.

5. Click on any podcast you find interesting, then click on 'Subscribe'. Go back to your iTunes program, and open 'Podcasts'. Now you can listen to your selection.

A teacher should pick out some podcasts for students to listen to before producing their own. It is advisable to search through the educational podcasts on a site like iTunes selecting some appropriate material from the list of Podcasts Suitable for Educators, Schools and Colleges.

The next option of work with podcasts is creating students' and teachers' pieces of audio files. Such activities bring some sort of novelty into your English teaching. This process is easy to manage but still it needs some knowledge and technical skills, besides students should be prepared for a new sort of activities. To get started producing podcasts, a program to record voice is necessary, a program to help create a file the Internet can read (an .xml or .rss file), and server space to store some files. To do it right it is useful to apply several links:

I. A simple application to record voice and save as an mp3 file, which is the best audio format for creating a podcast [http://audacitv.sourceforge.net/].

II. A program builds the .xml file and is easy to use [http://docs.qoogle.com/View?docID=dckq7sxz 3023zwvndfi&revision= latest];

III. One of the many places to search for podcasts [http://www.podcastalley.com/];

IV. Some tips for teachers [http://userwww.sfsu.edu/~nshelley/resources.html];

V. A step-by-step tutorial to create your first podcast [http://radio.about.eom/od/podcastinl/a/aa030805a.htm];

When technical issues are clear it is important to give the students clear instructions on the kinds of podcasts that they will produce, theme for their production. Brainstorming several possible episodes can become a preparatory activity for the class.

After that have students gather notes and create scripts for their podcast episodes. Students can use any writing resources appropriate for their work. For instance, producing arguments for or against a local issue in the news. At this stage it is crucial to gather and organize their ideas.

The next stage is recording students' podcasts using the available equipment. It is usually best to record in short sections so that mistakes are easier to fix. Once the scripts have been recorded, the files could be transferred to the computer for editing and posting them online. Thus, a wide range of listeners can evaluate your students' work and creativity.

Podcast Actvities

Creating an .xml file for podcasting and registering can become a special activity for students. Teacher can ask the students to analyze a podcast and summarize the information about it. While doing that the students can fill in the suggested table.

An example:

Podcast Information

Name of podcast:	Biographies
Subtitle of podcast:	A podcast of teenagers
Author:	Olha Sushkevych
Copyright:	2016
Image link:	optional
Description:	This podcast is for EFL the students to hear about the lives of other teenagers.
Owner:	Olha Sushkevych
Email of owner:	Olha.sushkevych@gmail.com

Episode Information

Name of 1st episode:	An introduction to the teenager biography
Subtitle of 1st episode:	A brief description of the youth's problems
Author:	Olha Sushkevych
Size (in bytes):	299702
Duration (00:00:00):	00:01:19
URL (where the file can be found online):	www./podcasting/workshop/
File type: (mp3, etc)	mp3
Summary (description of contents):	This first episode details how the project was created.
Keywords:	teenager, biographies
Publication date:	Sat, 16 Sept 2016 14:30:00 GMT

1) Report to the class

Description: In this activity, students find and listen to a podcast on a topic they are interested in (from Podcast Alley, iTunes or a similar site). In class, they describe (orally or in writing) what they heard from the podcast and make a recommendation to the other students whether they should listen to it or not. If students have their own blogs, they could write a mini-review of the podcast on a blog post, and attach the link to it.

2) The Podcast Newspaper Report (from CALPER [http://calper.la.psu.edu/cmc/index.php]**)**

Activity Objectives: In this activity students create podcasts reporting on the goings-on in their school or university, in English. The podcasts can be posted to a potentially authentic audience, not just other students but speakers of English who may be interested in the school. The purpose of the activity is for students to practice production and integrate their language study with community participation.

Description: In this activity, students work in small groups or pairs to develop podcasts about activities in their school or university. These can focus on academics, sports, visual and performing arts, research, etc., whatever they think might be interesting to an audience of expert/native speakers of the language of study. The project can be a large final project that everyone completes at once, or groups can complete their podcasts at staggered times through the semester as a series.

Teacher Instructions

1. Explain the project to the students. Discuss the project, the steps involved, the schedule, and what should be reported on. Put students into groups and have each choose a topic.
2. Make sure students are familiar with the logistics of podcast production; this might be done in the lab period when the project is introduced.
3. As a class, analyze the structure of podcasts, for example an opener, introductions, headlines, etc., by listening to currently available podcasts. Discuss group roles, for example producer, reader, and technical advisor. If needed as an intermediate step, create a single podcast together, with groups of students working on the individual segments.
4. Have groups write out their podcasts and send them to you and/or peers for reviewing and editing. More advanced students can just provide outlines. This can be done on a wiki or collaborative document.
5. Present the podcasts to the class when they are finished or as a final presentation. To promote accountability and participation, have students evaluate each others' products, or even take a quiz on the material.

Other activities

As it was mentioned above, anything you can do on the radio you can do in a podcast. As you listen to podcasts, think of how you could get your students to produce similar shows.

RESOURCES

ITunes. – online: http://www.apple.com/itunes/download/
Audacity. – online: http://audacitv.sourceforge.net/
Calper. – online: http://calper.la.psu.edu/cmc/index.php
Podcasalley. – online: http://www.podcastalley.com/

OLHA SUSHKEVYCH, PhD, Associate professor at the faculty of English and its methodology, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

УРОВНИ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В США

Я. А. Бойко

РЕЗЮМЕ

В статье раскрыты и проанализированы особенности формирование экологической культуры учащихся старших классов в современной средней школе США. Стоит отметить, что в педагогической литературе США понятие "экологическая культура" получило широкое толкование. Согласно трактовке американскими учеными экологического образования и воспитания нами были определены критерии сформированности экологической культуры старшеклассников.

Американские ученики старших классов, которых можно отнести к высокому уровню сформированности экологической культуры, характеризуются как самодостаточные граждане США, они проявляют достаточный уровень знаний в понимании сути и содержания экологических проблем, при этом такое теоретическое понимание подкреплено практической реализацией.

Ученики старших классов американских школ характеризуются средним уровнем сформированности экологических знаний, то есть имеют достаточные показатели в когнитивно-аналитическом компоненте. Однако у них довольно основательно сформировано ценностное отношение к природе, а также всегда проявляется потребность в практической природоохранной деятельности.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование и воспитание, США, старшие классы средней школы

Формирование в учащихся экологической культуры признается педагогами США как важнейший результат деятельности школ на сегодняшний день [NAEE]. Поэтому они при определении основной цели экологического образования и воспитания на первое место выдвигают идею формирования экологической культуры личности, что предполагает наличие у нее экологически заданных свойств и качеств, которые проявляются в отношениях с окружающей средой.

Стоит отметить, что в педагогической литературе США понятие “экологическая культура” получило широкое толкование. Оно связывается с овладением школьниками разносторонних знаний об окружающей среде (природные и социальные), освоением умений и опыта решения экологических проблем, предвидением возможных последствий человеческой деятельности, потребностью в постоянном общении с природой, а также непосредственным участием в природоохранных движениях [Miller, 1990, p.6].

Экологическая культура, отмечают американские ученые В. Стэпп и Дж. Сван, проявляется в сознании, мышлении и поведении личности [Miller, 1990]. Формирование экологической культуры, отмечают вышеуказанные ученые, должно опираться на знания об организации, энергетике и функционировании биосферы, взаимодействие общества и отдельного человека с природой, ценностные экологические ориентации, систему норм и правил отношения к природе, умения и навыки по ее изучению и сохранению.

Понятие “экологическая культура” касается всех сфер материальной и духовной жизни общества и отдельного человека. Оно отражается в таких видах научной и практической деятельности, которые обеспечивают сохранение окружающей среды, создают благоприятные условия для жизни человека, его разностороннего развития и совершенствования.

Ведущей идеей формирования экологической культуры выступает закономерная необходимость в положительном отношении к окружающей природной среде и ответственном поведении личности в нем, а также комплекс решений, которые она принимает по нему. Развитие экологической культуры - это длительный процесс, происходящий в течение всех лет школьного обучения [Schafer, 2000, p.223-224].

По сути, элементы экологической культуры, которые рассматриваются исследователями США, нашли отражение в формировании цели экологического образования и воспитания.

В широком американском смысле экологическая культура - это интегративное качество личности, которое сочетает с помощью холистического видения естественные и социальные науки с природой и человечеством. А целью формирования экологической культуры является воспитание здравомыслящего, экологически образованного гражданина, осознающего и понимающего сложность природных систем и влияние человеческого поведения на эти системы. Экологически культурный гражданин должен желать и быть

способным использовать эти приобретенные навыки в решении проблемных ситуаций.

Экологическая культура должна разработать стратегию действий на поддержку качества человеческой жизни в середине жизнеспособной глобальной экосистемы. Эти определения отражают взгляды многих ученых США, которые стремились обобщить трактовку этого понятия учеными всего мира.

Другое определение экологической культуры понимает ее как целенаправленную деятельность, которая обеспечивает развитие умственных способностей личности с целью решения экокризиса и создает глобальное экологическое равновесие, которое необходимо для планетарного выживания, благополучия и развития.

Американский ученый Л. Перельман доказывает, что экологическая культура "... призвана стать эффективным механизмом для выработки индивидуального и социального опыта в решении экологических проблем на глобальном уровне, чтобы отдалить человека от экологической катастрофы, к которой она неуклонно приближается, и достижения состояния стабильности" [Pimentel, 1998, p. 201].

К задачам формирования экологической культуры, которые трудно определить в процессе анализа американской научной литературы, можно отнести:

1. Усвоение экологических знаний.

2. Овладение знаниями о функционировании экологических систем (как созданных человеком, так и естественных) и их влияние на человеческую жизнь.

3. Четкое понимание последствий человеческой деятельности в экологической системе.

4. Способность понять и различить разные экосистемы.

5. Осознание управления экосистемами ради будущего.

6. Рост заинтересованности, как экологией, так и энвайронментализмом.

7. Получение удовольствия от ежедневного решения экологических проблем и улучшение окружающей среды.

8. Способность оценить экологическую повседневную информацию и занять соответствующую позицию.

9. Умение чувствовать и наслаждаться красотой природного мира.

Охарактеризуем эти задачи более полно. Анализ вышеперечисленных задач позволяет утверждать, что в них морально-духовные и интеллектуальные качества в сочетании с практической

деятельностью по защите окружающей среды составляют основу экологической культуры будущего гражданина. Достижение цели формирования экологической культуры молодого поколения специалисты связывают с решением ряда учебно-воспитательных и развивающих проблем, а именно:

- облегчать понимание учащимися сущности современных проблем экологии и осознание их актуальности для человечества и развивать личную ответственность за состояние окружающей среды на национальном и глобальном уровнях; формировать экологически соответствующее отношение и ценностные ориентации, направленные на преодоление конфликтов между человеком и природой;

- формировать знания о закономерностях взаимосвязей природных явлений, единства живой и неживой природы, о взаимодействии человека, общества и природы, пути ее оптимизации; обеспечивать развитие системы интеллектуальных и практических умений, направленных на изучение, оценку и улучшение состояния окружающей среды своей местности и пропаганду гуманистических идеалов охраны и сохранения окружающей среды, укрепления здоровья человека;

- способствовать переходу экологических знаний и нравственных принципов поведения в естественной окружающей среде в личные убеждения; формировать умение принимать ответственные решения в окружающей среде и действовать в соответствии с ними; привлекать учащихся к практической деятельности по решению локальных проблем окружающей среды;

- получать знания и умения исследовательского характера, которые обеспечивают развитие творческой и деловой активности при решении экологических проблем и связанных с ними жизненных ситуаций;

- воспитывать мотивы, потребности и привычки экологически целесообразного поведения и деятельности, здорового образа жизни, развивать настойчивость в решении экологических задач, способность научной, эстетической, нравственной, правовой оценки экологических ситуаций, стремление к активной деятельности по охране окружающей среды;

- развивать интеллектуальную и эмоциональную сферы психики учащихся; их способность к причинному и вероятностному анализу экологических ситуаций, эмоционального переживания положительных качеств природы; воспринимать ее эстетические и художественные ценности, переживать за судьбу живых существ,

заботливо относиться и заботиться о них, стремиться оказывать им помощь; формировать у школьников чувство самоуважения и понимание трудностей других людей, желание делать альтруистические поступки [Miller, 1990, p. 6].

Указанные цели и задачи формирования экологической культуры дают общее представление о требованиях к подготовке молодежи школьного возраста, связанные с решением проблем окружающей среды.

Обобщая трактовки американских ученых, мы приходим к выводу, что формирование экологической культуры личности осуществляется в процессе систематического и целенаправленного экологического образования и воспитания. В англоязычной литературе эти две категории, то есть экологическое образование и экологическое воспитание, являются взаимосвязанными, поскольку в этом смысле заменяются словом - education.

Теория и основания. В то же время анализ понятия “экологическая культура” позволяет заметить, что оно включает в себя в основном такие составляющие, как экологическое сознание, экологическое мировоззрение, экологическая деятельность, идеал

взаимоотношений человека с природой.

Именно эти составляющие взяты нами за основание при определении критериев сформированности экологической культуры старшеклассников: когнитивно-аналитический, ценностно-мотивационный и деятельностно-поведенческий. Каждый из предложенных критериев раскрывается средствами системы эмпирических показателей, отражающих уровень развития и сформированности отдельных составляющих экологической культуры личности. Определяя показатели, мы исходили из необходимости учитывать, по крайней мере, два важных условия: 1) информативность показателя; 2) возможность не только осуществлять его качественную интерпретацию, но и количественное проявление.

Проанализируем содержательнее предложенные нами критерии:

1. Когнитивно-аналитический критерий: наличие знаний об основных экологических понятиях, понимание положительного и отрицательного антропогенного воздействия на окружающую среду, осмысление причин современного экологического кризиса в стране и мире, знание общих закономерностей сосуществования в природе людей, животных и растений, знание правил этического поведения в природе.

2. Ценностно-мотивационный критерий: любовь к природе, позитивно-заинтересованное отношение к ее сохранению и приумножению, интерес к экологическим проблемам, признание необходимости собственной природоохранной деятельности в регионе, отношение к негативным воздействиям других в окружающей среде, ощущение собственной причастности к глобальным экологическим проблемам, мотивация в решении проблем взаимодействия человека и природы.

3. Деятельностно-поведенческий критерий: участие в экологических акциях, в работе общественных природоохранных организациях, умение осуществлять экологический мониторинг, составлять экологические проекты, способность проводить агитационную и пропагандистскую экологическую работу среди широких слоев населения, умение критически оценивать свои ошибки, связанные с отношением к окружающей природной среде, определять первоочередные экологические проблемы и обосновывать необходимость их решения, иметь опыт проведения природоохранной деятельности.

Процессы и методы исследования. Как методы мониторинга сформированности уровней экологической культуры старшеклассников нами избраны: наблюдение за поведением учащихся в природе, анкетирование, беседа, экспертная оценка.

В частности, с целью диагностики экологических знаний, мотивов и ценностного отношения к природе учеников старших классов мы использовали разработанную нами анкету.

Особое место в определении всех критериев мы отводили, во-первых, экспертной оценке: в роли экспертов выступали педагоги, родители, сами старшеклассники; во-вторых, самодиагностике, то есть качественному описанию и количественной оценке собственной экологической культуры самими учащимися. Это связано с тем, что процесс формирования экологической культуры должен, на наш взгляд, перерастать в процесс саморазвития и самосовершенствования. Конечно, степень совпадения самооценки старшеклассника оценке экспертов и результатами опроса является, прежде всего, показателем адекватности этой самооценки. Однако в то же время это свидетельствует о степени осознанности старшеклассниками уровня своей экологической культуры.

Кроме того, наряду с указанными методиками использовались: метод наблюдений, анализ конкретных ситуаций, решение воспитательных ситуаций экологического содержания и другие

методы анализа, которые существенно помогли в интерпретации полученных результатов исследования.

С целью определения уровня сформированности экологической культуры учащихся старших классов США в исследовании было задействовано 161 старшеклассник Соединенных Штатов Америки (штатов Нью-Йорк, Виржиния, Калифорния, Северная Каролина, Миннесота, Массачусетс).

Интеграция, оценка, действие и последствия. В результате исследования получены следующие результаты (см. Табл. 1).

Таблица 1

Распределение старшеклассников по уровням сформированности экологической культуры

Критерии	Уровни сформированности экологической культуры			
	Старшеклассники США (186 человек)			
	высокий %	достаточный %	удовлетворительный%	начальный %
Ценностно-мотивационный	68,0	25,4	4,3	2,3
Когнитивно-аналитический	52,1	19,0	15,2	3,7
Деятельностно-поведенческий	62,3	20,7	14,6	2,4
Общие данные:	60,8	21,7	11,7	2,8

Американские ученики старших классов, отнесенных к высокому уровню сформированности экологической культуры, характеризуются как самодостаточные граждане США, они проявляют высокий уровень знаний в понимании сути и содержания экологических проблем, при этом такое теоретическое понимание подкреплено практической реализацией в контексте: пониманием места и роли природы в жизни человека; проявлением чувства любви к природе и природных процессов. Старшеклассники активно участвуют в природоохранной деятельности, что обусловлено осознанными устойчивыми мотивами благодаря личным убеждениям и нормам общества.

Практическая деятельность, связанная с общественными или общечеловеческими идеалами, стимулирует познавательные потребности, способствует их осмыслению, осознанию, пониманию учащимися социальной и личностной значимости того, что делается для защиты природной среды. Среди распространенных видов трудовой деятельности, к которой привлекаются американские школьники, относим организацию мест гнездования для птиц в весенний период (до их возвращения из теплых краев), устройство

кормушек для диких животных, а также тех птиц, которые остаются зимовать; посадка деревьев, кустарников, обустройство парков, скверов, школьного двора; расчистка загрязненных территорий и тому подобное. Ученики помогают работникам дорожной полиции в выявлении нарушений, проводят беседы с нарушителями по установленным правилам, устанавливают необходимые предупредительные знаки, готовят стенды, размещают лозунги и тому подобное. Такая работа, как правило, не носит систематический характер, а связывается преимущественно с определенными знаменательными датами, историческими событиями, народными традициями, обрядами, праздниками или необходимостью привлечь внимание общественности к экологической проблеме. Соответственно, работа, выполняемая учениками, определенным образом приобретает социальное значение, поскольку имеет непосредственное отношение к национальному или международному этико-эстетическому почтению природы. Это, в свою очередь, положительно отражается на эмоциональном состоянии учащихся, дает им возможность почувствовать собственную причастность к событиям, которые отмечаются, и, соответственно, внести вклад в дело охраны окружающей среды. Педагогически организованная трудовая деятельность учащихся, безусловно, является стимулом к добросовестному труду, осознанием ее общественной полезности, желанием лично участвовать в решении экологических проблем. Учитывая это, американские старшеклассники характеризуются более высоким уровнем сформированности ценностно-мотивационного и деятельно-поведенческого компонентов экологической культуры.

Итак, процесс формирования экологической культуры предполагает не только овладение личностью системы научных знаний о природе, являющихся экологическим образованием, но и формирование у нее ценностных ориентаций, бережного отношения к природе, готовности принимать экологически ответственные решения и способности к активной природоохранной деятельности, что составляет экологическое воспитание. Таким образом, принимая такое определение за производное, американские педагоги значительное место в экологическом образовании и воспитании отводят культурологическим аспектам, которое связанное с разносторонним развитием личности, а также ее эмоционально-чувственным миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Schaefer, R.T. (2002). Communities and the Environment // Sociology : a Brief Introduction. / R. T. Schafer. – Boston and others : McGraw-Hill Higher Education. – Pp. 418–451.

2. Miller, G. (1990). Living in the Environment : Environmental Science / G. Miller. – Belmont : Wadsworth Publishing Company. – 620 p.

3. National Association for Environmental Education UK [Electronic resource]. – URL: http://www.naee.org. uk

4. Pimentel, D. (1998). Ecology of Increasing Disease: Population Growth and Environmental Degradation [Electronic resource] / D. Pimentel, M. Tort, L. D'Anna // BioScience. – Vol. 48, № 10. – Pp. 817–827. – URL : http://www.dieoff.org/page165.html

5. Starr, C. (2012). Biology : The Unity and Diversity of Life. 12th Ed. / C. Starr, R. Taggart, C. Evers. – Belmont, California : Wadsworth Publishing Company. – 1024 p.

6. Trant, A. (1986). An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // Journal of Outdoor Education. – Vol. 58, № 4. – Pp. 16–29.

7. Volk, T. L. (2005). Environmental Literacy in the United States: What Should Be…What Is…Getting From Here to There / T. L.Volk, B. McBeth / / Essential Readings in Environmental Education ; ed. by H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L.Volk, J. M. Ramsey. – Champaign, IL : Stipes Publishing. – 382 p. [ERIC Number: ED440821].

Я. А. Бойко, *кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания, Уманский государственный педагогический университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина.*

THE LEVELS AND CRITERIA OF FOSTERING U.S. HIGH SCHOOL ENVIRONMENTAL EDUCATION

Y.A.Boyko

Annotation. The specific features of USA fostering high school environmental education are disclosed and analyzed in this article. It is worth noting that the concept of environmental education is widely interpreted in American literature. According to such interpretations certain criteria of USA High school Environmental education have been identified.

American high school students, who have the high level of environmental education, can be characterized as self-sustaining US citizens. In addition, they show deep knowledge in the understanding of environmental issues and problems. At the same time there is a balance between practical and theoretical knowledge in these future citizens. Though American students have sufficient performance in cognitive component (ecological knowledge), their environmental attitude and preparation for action is highly developed.

Key words: Green Culture, Environmental education, the USA, High school.

Y.A.Boyko, PhD, Lecturer, Department of English language and methods of its teaching, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА»

Хоменко Л.Н.

РЕЗЮМЕ

У каждого школьника должны быть сформированы четкие представления о способах преобразовательной деятельности человека, его эволюцию и тенденции развития, результаты и последствия влияния производственной деятельности на личность, общество и природу. Необходимым условием осознания проблем и процессов техногенного развития общества следует считать наличие знаний и умений выполнять различные преобразовательные процедуры, прогнозировать и проектировать собственную деятельность в технологической среде, непрерывно меняется и усложняется.

Ключевые слова: производство, производственная деятельность, техника, технология, процессы производства

Анализ современной среды жизнедеятельности человека свидетельствует, что она носит преимущественно искусственный, рукотворный характер и её можно назвать технологической. Выразителем преобразовательной деятельности человека стало производство, отражающее меру развития и совершенства способов и средств труда, квалификацию работников. Под влиянием общественных процессов понятия о производстве приобрело интегральное значение, неуклонно происходит сближение материального и нематериального производства, производственная деятельность все больше объединяет физический и умственный труд.

Современное высокотехнологичное производство характеризуется разнообразием технических средств и технологий, которые по своей сути и назначению позволяют обеспечить гарантированное получение необходимого продукта труда в соответствии с заданными целями деятельности. Характер технической оснащенности производства и имеющихся технологий в их совокупности отражают уровень интеллектуального, духовного

потенциала общества, возможности самореализации каждого человека. Бесспорно, подрастающему поколению нужно овладевать знаниями о сущности технологических преобразований окружающей действительности. У каждого школьника должны быть сформированы четкие представления о способах преобразовательной деятельности человека, её эволюции и тенденции развития, результатов и последствий влияния производственной деятельности на личность, общество и природу. Необходимым условием осознания проблем и процессов техногенного развития общества следует считать наличие знаний и умений выполнять различные преобразовательные процедуры, прогнозировать и проектировать собственную деятельность в технологической среде, что непрерывно изменяется и усложняется [Климук, Терещук, 2005].

Практическое усвоение технологических закономерностей преобразовательной деятельности, овладение способами, средствами и культурой труда, профессиональное самоопределение может осуществляться только при наличии в структуре общего среднего образования соответствующего учебного предмета. Именно с этой целью Государственный стандарт образовательной отрасли «Технология» предполагает, что все ученики старших классов должны изучать самостоятельный учебный предмет «Основы современного производства». Он призван обеспечивать формирование у школьников: устойчивых представлений о культуре труда и технической культуре, практических знаний и умений, отражающих распространенные способы, средства, процессы, результаты и последствия производственной деятельности, применение, получение или преобразование объектов природной, искусственной и социальной среды. Этого не обеспечивает никакой другой учебный предмет [Государственные стандарты базового и полного среднего образования, 2003].

Проблемы основ современного производства на уроках трудового обучения были предметом внимания многих ведущих отечественных ученых: Р.С. Гуревича, В.И. Гусева, А.Н. Коберника, В.М. Мадзигона, Н.Т. Ничкало, В.П. Титаренко, Д.О. Тхоржевского и других.

В Государственном стандарте базового полного среднего образования определены требования к образованности учеников и выпускников основной и старшей школ, которые охватывает базовый учебный план. В частности, содержание базового и полного среднего образования создает предпосылки для индивидуализации и дифференциации обучения, его мобильности в старшей школе,

внедрение личностно ориентированных педагогических технологий, формирование социальной, коммуникативной, компьютерной и других видов компетентности учащихся.

Основная цель образовательной отрасли «Технология» заключается в формировании технически, технологически образованной личности, подготовленной к жизни и активной трудовой деятельности в условиях современного высокотехнологического информационного общества, жизненно необходимых знаний, умений и навыков ведения домашнего хозяйства и семейной экономики, основных компонентов информационной культуры учащихся, обеспечении условий для их профессионального самоопределения, выработке у них навыков творческой деятельности, воспитании культуры труда, осуществлении допрофессиональной и профессиональной подготовки по их желанию и с учетом индивидуальных возможностей. Усвоение учащимися содержания образовательной отрасли «Технология» обеспечивает, в частности, создание условий для реализации личностно ориентированного подхода к обучению, воспитания и развития личности; ознакомление учеников с местом и ролью информационно-коммуникационных технологий в современном швейном производстве, науке, повседневной жизни, формирование технического мировоззрения и соответствующего уровня образования, закрепление на практике и знаний о технологической деятельности, опираясь на законы и закономерности развития природы, общества, производства, человека и т.д. [Мадзигон,2010].

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами заключается и в том, что в процессе формирования у учащихся компетентности в области современного швейного производства возникает проблема методологической рефлексии, связанной с важными научными и теоретическими задачами, в частности с готовностью педагогической науки стать действенным средством разработки реализации инициативных учебно-воспитательных проектов, предоставление им культурно соответствующего и научно обоснованного содержания.

В мире есть несколько научных подходов к определению понятия производственной деятельности. Наиболее известными апологетами различных научных школ является К. Маркс и А. Маршал. Их последователи, развивая концепции каждой из этих школ, ушли далеко от размышлений основателей. Но при принципиальном разделении на элементы, образующие систему производства, эти различия остались. А. Маршал в основу своей теории положил

понятие потребительской ценности или потребности в каком-то продукте в определенной части мира. С позиции бизнеса и капитала это правильно и потребности человека отыграют важнейшую роль в определении направлений развития производства. Но есть еще научное любопытство, общественные приоритеты и т.д., непосредственно не попадающие под это упрощенное понятие производства.

По рыночной классификации производственные элементы разделяют на ресурсы производства, а именно: *материальные ресурсы* - земля, а также сырьевые материалы и капитал; *человеческие ресурсы* - труд и предпринимательские способности (талант).

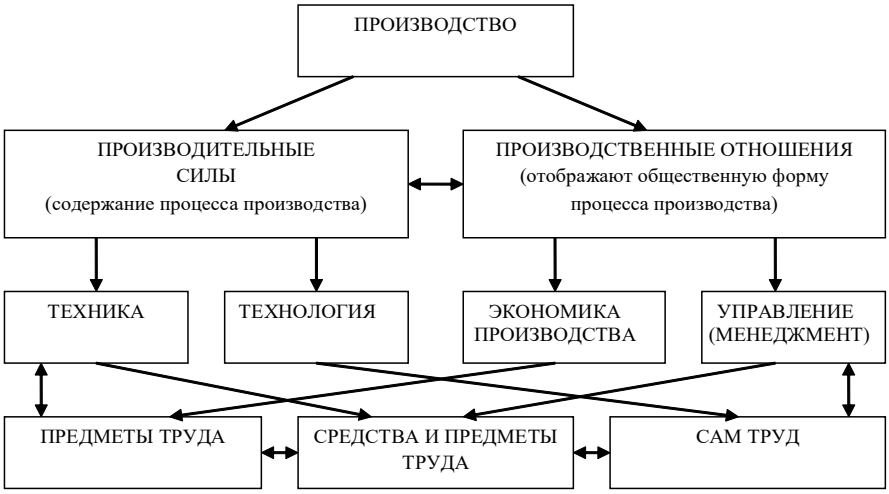
Не углубляясь в политэкономические споры, следует отметить, что в контексте рыночных подходов к понятию «капитал» включены и материальные составляющие, а именно здания, оборудование, инструмент, транспортные средства и т.п.

Однако место для техники и технологии определены как не существенное, такое, что является вторичным. Но это не так, потому что, какие бы деньги не вкладывались и какие благоприятные экономические предпосылки не создавались в производстве - пока учёные не изобретут объекта техники, который сможет обеспечить возможности для внедрения новой технологии, процесс производства не произойдет.

Вот почему, по нашему мнению, материальное (техника) и информационное (технология) обеспечение процесса производства есть не менее важными элементами, чем экономика (денежное обращение) и производство (управления).

Определив приоритеты, а также использовав некоторые базовые и такие, которые не утратили силу, подходы теории капитала К. Маркса, мы создали обобщенную структуру элементов, которые нужно рассматривать в процессе ознакомления с основами современного швейного производства.

В этой структуре используются элементы, имеющие и материальное, и социально-организационное и экономическое отражение (см. схему).



Производство, прежде всего, делят на два более общих, но принципиально важных элемента: производительные силы и производственные отношения.

Рассматривая схему, можно увидеть, что отдельными элементами производства является техника, технология, экономика и организация производства.

Разделение по схеме является классическим, поддерживался и поддерживается всеми экономистами, несмотря на их идеологические предпочтения.

К. Маркс, с одной стороны, и А. Маршал и его последователи с другой, признавали деление общественного производства на вышеназванные элементы. Другое дело, они по-другому смотрели на распределение и перераспределение результатов труда. К. Маркс и его последователи считали, что интеллектуальным трудом может заниматься только состоятельный и господствующий класс (и интеллигенция как промежуточное звено), а производство полностью зависит от работников, поэтому они и только они могут заниматься распределением результатов материального производства. Во многих других вопросах и в данном случае тех, которые рассматриваются непосредственно, их взгляды совпадали и совпадают с взглядами известных и ведущих экономистов, таких, как А. Маршал, В. Леви и др.

Правильное понимание и применение научных категорий и понятий- одно из главных предусловий создания у учащихся

целостного представления об окружающем мире. А это является одним из главных заданий общеобразовательной школы. Для выполнения этой предпосылки следует, чтобы все предметы были связаны с какой-то составной окружающей средой. Анализируя работы многих авторов, рассматривавших структуру системы производства, мы пришли к выводу, что ее, в самом общем виде, с позиции социально-экономических отношений, можно рассматривать так: «Общественное производство имеет две стороны: производительные силы, выражающие отношение общества к природным силам, в борьбе с которыми оно добывает материальные блага, и производственные отношения, то есть отношения людей друг к другу в процессе производства».

Производство имеет две взаимосвязанные стороны: отношение людей к природе и взаимоотношения людей в процессе производства. Первая отражает материальное содержание процесса труда (производительные силы), вторая - его общественную форму (производственные отношения). [Блах,1999].

Другое направление экономической теории рассматривает производство только как сочетание капитала и труда. В этом случае совершенно выпадают материальные составляющие любого производства и само содержание технологического процесса, без которого невозможно любое производство.

Выбор системы является важным для определения научной основы, базиса определенного школьного предмета, который определяется как уровень стандарта для старшей школы.

Исходя из тех соображений, что деление на элементы, которые содержат не только экономические показатели производства, а учитывают и другие, не менее важные компоненты производственной деятельности, такие, как техника, технология, организация и управление, мы остановились на следующих основных элементах, раскрытие содержания которых и их места в структуре современного производства позволит подрастающему поколению понять свое место и принципы поведения в этой сложной техногенной среде.

Те принципы разделения на составляющие элементы, на которых основывается содержание предмета «Основы современного производства», дает возможность рассмотреть производственную деятельность человека со всех сторон, молодому человеку представить эти процессы, отбрасывая несущественное и обращая внимание на самое главное, что является жизненно необходимым для существования в современном мире, преобразовывая в

дальнейшей жизни знания, полученные во время изучения предмета, в собственный опыт производственной деятельности. Это и есть компетенции, которые так необходимы человеку для дальнейшей производственной и общественной деятельности.

В основной школе (5 - 9 классы) излагаются эти предметы, в том числе и «Обслуживающие виды труда», которые дают детям знания и умения творчески осмысливать и создавать материальную и информационную составляющую своей деятельности. Но этого недостаточно для того, чтобы полноценно войти в социально-производственную среду.

Задачей старшей школы (10 - 12 классы) является предоставление ребёнку возможности определиться, выбрать направление своего профессионального развития, своей деятельности в обществе. [Коберник и др.,2011].

Процесс получения жизненных и профессиональных компетенций требует глубокой межпредметной интеграции, чем раннее. Количество информации, наук, сфер деятельности возрастает. Происходит существенная дифференциация профессиональных знаний. Но в связи с такими быстрыми изменениями в информационном пространстве узко профессиональные знания быстро стареют. Работник становится неспособным выполнять свои профессиональные функции.

Помочь этому можно через интегративные процессы, через синтез знаний различных наук, через создание граничной, междисциплинарной системы знаний. Такой подход создает условия для быстрой, мобильной перестройки, переосмысления задач, которые постают перед работником на каждом этапе жизни общества - особенно при существенных изменениях в производственных процессах.

Именно для такой готовности и был создан интегративный предмет «Основы современного производства», который объединяет, структурирует, интегрирует и синтезирует информацию, полученную детьми на предыдущих периодах обучения и по другим предметам старшей школы. Именно этот предмет показывает необходимость получения информации, с которой знакомятся дети при изучении различных общеобразовательных предметов, понимание их важности для дальнейшей жизни в условиях современного техногенного, информационного общества, для возможности быстрой перестройки члена общества, для возможности деятельности на любом звене общественного производства. И как прямое следствие - повышение общего уровня культуры личности [Бех, Тименко,1999].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех, И.Д., Тименко, М.П. (1999). Профессиональная направленность содержания учебно-трудовой деятельности школьники, Научные записки Тернопольского государственного педагогического университета. Серия Педагогика, 5,15-21.

2. Блах, В.С. (1999). Пути совершенствования системы средств эффективной подготовки учителей обслуживающего труда, Сборник научных трудов. Педагогические науки, 10,45-51.

3. Государственные стандарты базового и полного среднего образования / Проект. Образовательная область «Технология» (2003), Сельская школа Украины, 6,34-36.

4. Климук, Л.В., Терещук, Б.М. (2005). Трудовое обучение: обслуживающие виды труда, Учебник для 5 класса общеобразовательных учебных заведений,192, 57-69.

5. Мадзигон, В.М. (ред). Учебная программа. Трудовое обучение. 5-9 классы. (2010),146,8-15.

6. Коберник, А.Н., Терещук, А.И., Гервас, О.Г. и др. (2011). Технологии. 10 кл: учебник, 160, 41-49.

Л. М. ХОМЕНКО, *кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологического образования, Уманский государственный педагогигеский университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина,* E-mail: makarova.eva@meta.ua

FORMING PROPAEDEUTICAL CONTENT SUBJECT «FOUNDATIONS OF MODERN CLOTHING PRODUCTION»

LM Khomenko

Keywords: manufacturing, production activities, equipment, technology, production processes

Annotation. Every student should poses clear understanding of people's creative ways, its evolution and development trends, results and effects of industrial activity on personality, society and nature. A necessary condition for understanding the problems and processes of technological development of society are knowledge and skills to perform various converting and procedure to predict and design activities in complicated technological environment that is constantly changing.

L. M. KHOMENKO, candidate of science, associate professor, Department of technology education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

Т Р А К И Й С К И У Н И В Е Р С И Т Е Т
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ
СТАРА ЗАГОРА

Г О Д И Ш Н И К

Том 13

Y E A R B O O K

Volume 13

2016

T R A K I A U N I V E R S I T Y
F A C U L T Y O F E D U C A T I O N
STARA ZAGORA