

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В
СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И
ОБЩЕСТВО (ТОМ VI)**

**STUDENTS` PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. VI)**

**Благоевград
2013**

**Научно-методическо списание
катедра „Педагогика“
Факултет по педагогика
ЮЗУ „Неофит Рилски“ - Благоевград**

Редакционна колегия:

**проф. д.н. Добринка Тодорина – ЮЗУ „Неофит
Рилски“, Благоевград (България)**

**проф. д-р Невена Филипова – ЮЗУ „Неофит
Рилски“, Благоевград (България)**

**доц. д-р Траян Попкочев – ЮЗУ „Неофит
Рилски“, Благоевград (България)**

**доц. д-р Димитър Димитров – ЮЗУ „Неофит
Рилски“, Благоевград (България)**

ISSN 1314-1996

Университетско издателство „Неофит Рилски“

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДГОВОР.....	/5
ПОДХОДИ, СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА проф. д.н. Добринка Лукова Тодорина.....	/7
ИНТЕРАКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ НА ЧИСЛАТА ДО 1 000 доц. д-р Димитър Г. Димитров д-р Лилия Стоянова.....	/42
„ВСЕКИДНЕВНИ ПРАКТИКИ” НА ВЛАСТТА В УЧИЛИЩЕ: УЧЕНИКЪТ И УЧЕБНИКЪТ доц. д-р Веска Гювийска.....	/65
ФУНКЦИИ И НАСОКИ НА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ЦЕЛОДНЕВНА ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ДЕН доц. д.н. Ваня Георгиева.....	/74
ОРГАНИЗАЦИЯ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ доц. д-р Пелагия Михайлова Терзийска.....	/84
ЦЕЛОДНЕВНОТО УЧИЛИЩЕ КАТО ИНСТИТУЦИЯ В ГРЪЦКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА х. ас. д-р Георгиос Куцукис.....	/96
УСЛОВИЯ ЗА НЕПРЕКЪСНАТА ПРОФЕСИОНАЛНА ПОДГОТОВКА НА УЧИЛИЩНИТЕ ДИРЕКТОРИ доц. д-р Траян Попковчев гл. ас. д-р Юлиана Ковачка.....	/109

РЕЛАЦИЯТА МЕЖДУ СИСТЕМАТА НА
РЪКОВОДСТВО И ОРГАНИЗАЦИОННАТА
КУЛТУРА НА УЧИЛИЩЕТО

гл. ас. Марияна Шехова-Канелова...../143

АЛТЕРНАТИВНОТО УЧИЛИЩЕ В РЕПУБЛИКА
ГЪРЦИЯ

х. ас. д-р Анна Деврени – Куцуки...../154

УВОДНИ БЕЛЕЖКИ

Възпитанието и образованието са в непрекъсната динамика. Това състояние се обяснява със сложните социални, политически, културни, технологични и прочее промени в средата, в която те се реализират и осмислят. От друга страна, образованието и възпитанието било като процес, било чрез резултатите си активно влияят върху начина на мислене на хората, върху състоянието и решенията на техните проблеми. Изследването на такава сложна, динамична и многоаспектна връзка е било и е интересна и трудна задача.

На този фон и във връзка с поставените теми струва ми се, че макар и с известна условност, може да се очертаят няколко проблемни области. Едната от тях се отнася до училището като институция, която организира индивидуалното и социалното време на учещите и ги възпитава в дух на уважение към времето като богатство. А то, наред със здравето и интелекта, са уникални и незаменими ресурси на личността.

Друга област на внимание се очертава от материали, в които се дискутират и предлагат решения, които се отнасят: до работа с надарени деца, до прилагането на интерактивни методи в обучението по математика, а също и до осмислянето на учебника като инструмент за власт в училището.

Третата условна област на представените публикации е в полето на образователния мениджмънт и алтернативното училище.

Материалите освен изследователски, носят и дидактически замисъл. Те могат да се ползват в обучението на студенти по педагогически специалности, а също и от практикуващи педагози за осмисляне на някои от срещаните от тях проблеми.

*Доц. д-р Траян Попкочев
декември, 2013, Благоевград*

ПОДХОДИ, СТРАТЕГИИ И ТЕХНОЛОГИИ ЗА РАЗВИТИЕ НА НАДАРЕНИТЕ ДЕЦА

проф. д.н. Добринка Лукова Тодорина
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Анотация: В статията се представят възможности за развитие на надарените деца, съобразно мненията на различни автори, включително и собственото, на основата на богатия ми изследователски опит. Дават се конкретни теоретически и практически решения, правят се обобщения, изводи и препоръки.

Ключови думи: надарени деца, подходи, стратегии, модели и технологии за развитието на надарените деца.

Annotation: The article presents opportunities for the development of gifted children, according to the opinions of various authors, including my own, based on my extensive research experience. Specific theoretical and practical solutions are given to make generalizations, conclusions and recommendations.

Keywords: gifted children, approaches, strategies, models and technologies for development of gifted children.

Предвид голямата значимост на проблема за цялостното развитие на надарените деца, е целесъобразно е да се използват **всички възможности на образователната система** –

нейните степени и етапи в общообразователните и професионалните училища:

- **системата на предучилищните образователни учреждения** следва да осигурява благоприятни условия за формиране способностите на децата от предучилищна възраст и приемственост на средата и методите за развитие на децата при прехода им към училище;

- **системата от общообразователни училища** следва да създава условия за индивидуализация на обучението на надарените деца;

- **системата за допълнително образование** има предназначението да удовлетворява на постоянно изменящите се индивидуални социокултурни и образователни потребности на надарените деца и да осигурява поддръжката и развитието на техните способности в рамките на извънучилищната дейност;

- **системата от училища, ориентирани за работа с надарените деца** (в това число лиците, гимназиите, нетипичните образователни учреждения от висша категория и др.) е призвана да осигурява поддръжка и развитие на възможностите на такива деца в процеса на получаването на общо средно образование (тук се има предвид външната диференциация, която се използва и в България – чрез например училищата по изкуствата, за спорт) и др. (по Рабочая концепция, 1998:49-62).

Важно е да се отбележи мястото на науката дидактика в цялостния процес на развитие на надарените деца. Развитието на надарените деца се осъществява на основата на триадата: дидактика –

дидактическа технология – методика, които са в съотношение на общо – особено – единично.

Всяко от **направленията в науката дидактика** има значение за развитието на надарените деца:

- **дидактическата пропедевтика**, поради включването на съвременния етап от развитието на обществото и образованието на задачата: разработване и прилагане в педагогическата практика на методики за идентификация и развитие на изявените и надарени учещи се;

- **телеологичната дидактика**, заради обвързаността ѝ със социалните изисквания към подготовката и развитието на подрастващите, което се отнася и за надарените деца;

- **обектната дидактика**, включваща моделите, подходите, теориите и принципите за подбор на учебното съдържание, основната документация (учебен план, учебна програма, учебници), както и онтодидактиката, предвид редуцирането на учебното съдържание, съобразно възрастовите и познавателните възможности на децата, включително и на надарените деца, които са със специални образователни потребности;

- **субектната дидактика**, която разглежда дейностите на главните субекти на обучението – на учителите и на учениците, включително и надарените;

- **субект-обектната дидактика**, която изяснява същността на обучението като дейност, взаимодействие и процес, каквото обучение се провежда и с надарените деца;

- **нормативната дидактика**, която обхваща законите, закономерностите и принципите на обучението, валидни и при работа с надарените деца;

- **технологичната дидактика (дидактическа технология)**, която включва проблемите на организационните системи, формите, методите и средствата за обучение, рационализирането и интензифицирането на дейността на учителите и на учениците, научната организация на труда им. Това направление в най-голяма степен е свързано с развитието на надарените деца чрез подбирането на инструментариуми именно от тези категории;

- **доцимологията**, осигуряваща проверяването и оценяването на подготовката и развитието на учениците, измерването (диагностиката) на резултатите от обучението, самоконтрола и самооценката на обучаваните. Тя обслужва безспорно и работата с надарените деца;

- **дидактическата прогностика**, която разработва теоретическите и организационно-методическите предпоставки за прогнозирането в дидактиката. Прогнози се правят и спрямо надарените деца, на които се разчита за в бъдеще да оползотворяват градивната си енергия за благо на всички.

Важно е да се отбележи, че какъвто и тип учреждение да посещават надарените деца, каквито и форми на работа да се използват, винаги е от значение **съобразяването с условията, предпоставките и закономерностите за тяхното развитие**, а също познаването на основните **ориентири, техники и процедури за ефективна**

творческа дейност. Отговорност за това носи учителят като ръководен субект в учебно-възпитателния процес.

Целесъобразно е да се припомни ролята на **факторите за развитието на личността.**

При анализа на историята на идеята за развитие на природните дарби, акцентирах върху **факторите за развитие на човешкия индивид (респективно на надарените деца)** според позициите на някои автори преди векове.

В нашето съвремие остават споровете за определяне границите на влияние на основните фактори за развитието на личността. Известни са основните концепции: **биологизаторска и социологизаторска**, които са напълно противоположни относно определяне влиянието на **наследствения и на социалния фактор.** В рамките на утвърдилото се през 19 и 20 век марксистическо направление, се откроява влиянието на още един фактор върху развитието на личността – това е **възпитанието**, което всъщност принадлежи към средата, но може да я регулира и променя, в зависимост от поставените образователни цели.

Същността на двете направления много ясно представя **С. Чавдарова.** Тя подчертава, че „представителите на т. нар. **социологизаторско направление** защитават тезата за възможността от коренна промяна на способностите на всеки човешки индивид посредством осъществени външни въздействия от социалната среда”; ...”представителите на **биологизаторското направление** твърдят, че детето се ражда със строго

определени способности и че нови такива не могат да се създават в хода на неговото развитие”. След като привежда някои резултати от проведено изследване за влиянието на двата фактора върху развитието на индивида, авторката изразява мнение, че ролята на биологичния фактор за развитието на човешкия интелект не може да се постави под съмнение, но не е ясна степента на силата на влияние на този фактор (Чавдарова, 2008:80-81).

До много важни констатации авторката стига при определянето на **влиянието на принадлежността към съответна етническа, национална група, обитаването на определен тип географско пространство, на определен тип населено място.** Тя прави **важни изводи за влиянието на посочените фактори:**

- дадена нация има по-развит определен тип интелект, необходим за осъществяването на всекидневната, типична жизнедейност на членовете ѝ при съответните природо-социални условия и обстоятелства, детерминиращи необходимостта от високата степен на развитие на точно определен тип интелект;

- значимост не толкова на отношението расови характеристики – интелигентност, колкото на особеностите на социалните условия, в рамките на които живеят представителите на дадена раса... (пак там, с.81-82).

Освен влиянието на двата утвърдени фактора за развитието на личността, определени като **биогенетичен фонд и социална наследственост, Л.**

Десев и С. Брик отбелязват още два фактора (Десев, 2003:41):

- **космическата наследственост** – тази наследственост се определя от психолозите по-скоро хипотетично, отколкото категорично; наречена е още „извънземна” и дистанционна. Тя осигурява основния фонд за разгръщане на първични движения. под влияние на физически фактори от космическата среда и най-вече на слънчевата активност, която формира сила, устойчивост, имунитет срещу болести, интелект и други качества на човека, без чието наличие развитието и изявата на творческите способности на високо и най-високо равнище едва ли биха били възможни.

Подвластни на космическата наследственост са според нас **индиговите деца**. Те са срещу създадените от предходните поколения инерция, емоционални и духовни модели и са мостът към новия вид човек, живеещ със съзнанието за своята духовност (по Хеенкамп, 2004, книга 2).

- **индивидуално-психологическите фактори** – това са вътрешните, по същество личностно-психологически фактори, като: склонност към труд, подчертано трудолюбие и свързани с него качества, като енергичност, настойчивост, целеустременост, постоянство, дисциплинираност; скромност и адекватна самооценка, свързана със самокритичност и самовзискателност с мярка; самообладание, смелост, решителност, самостоятелност, инициативност (Десев, 2003).

Специално внимание заслужава **революционният, според мен, подход**, при който

във връзка с определяне механизма на интегриране на учебното съдържание в обучението **се преодолява традиционната триада: цели на обучението – учебно съдържание – личностови компетентности** и се отрежда **централна роля на изградените компетентности, които определят по-нататък и целите, и учебното съдържание** (Я. Мерджанова, 2007:19-20). Авторката е категорична, че този вариант е адекватен за съвременните ни усилия да **се съсредоточим върху развитието на личността**, а не върху абстрактни цели или фетишизирано съдържание. По тази причина е **логично да се приеме представеният подход като подходящ за конструиране на цялостната система за работа с надарените деца**. Още повече, че при тях голяма част от компетентностите им са природна даденост и оттук нататък предстои да се определи с какво (учебното съдържание) и как (дидактическата технология) ще се съдейства за по-нататъшното им развитие.

Я. Мерджанова предлага подходящо решение за **целесъобразно използване на компютрите като „културни системи“** в нашето време, без допускане на „взаимно изяждане“ (цит. изт.:20-24). Тя призовава да **формиране у нашите ученици култура на ползване и диалог с изкуствения интелект**. Предлага системата **компютър-човек да се превръща в социална система**, в която водеща е личността, а не обратното – в техническа система, в която водеща да е машината. В този процес по подходящ начин могат да се включат надарените деца, които могат да използват

„ценностнооценъчните механизми на човешкото комплексно критично отношение”.

Като важна основа за разглеждането на въпроса за **условията и предпоставките за развитие на надарените деца**, може да послужи тезата на **П. Александров** (1987:23), че “най-общо и схематично **интелектуалното развитие на ученика може да бъде описано и разбрано чрез категориите “знание-мислене-способности и мотивация за умствено саморазвитие”**. В тази връзка се акцентира на факта, че не би било възможно да се мисли, когато липсва материал, факти, неща, върху които да се разсъждава. Но въпреки това развитието на способностите е повече свързано не с усвояването на знания от типа “какво”, а от типа “как” - алгоритмите и методите за организация на собствената умствена дейност.

С основание **П. Александров** подчертава ролята на **системата за усвояване на методи на мислене и действие**. Още повече, че самите способности се разглеждат на основата на дейностния подход като “стереотипизирана мисловна дейност, в резултата на усвояването на дадено съдържание” (по **С. Рубинщайн**).

Посочват се няколко много важни **изисквания**, които представени обобщено, се отнасят до:

- при изграждането на учебното съдържание да се търсят тези страни на обществено-историческия опит, които имат непосредствено влияние върху развитието на способностите - такива социално

значими дейности и действия, чрез чието усвояване се променя качеството на интелектуалния процес;

- в структурата на учебното съдържание да се включи и познавателната дейност за неговото усвояване (действията, които превръщат знанията, уменията и навиците в съдържание на нашия интелект и в свойства на личността;

- на усвояването на методите и алгоритмите за опериране със знанията при решаване на задачите в учебно-възпитателния процес да се гледа като на най-важна дидактическа технология за развитие на способностите;

- изпълнението на различни за отделните деца индивидуализирани задачи, програми и действия върху учебното съдържание и неговата интелектуално-информационна преработка, тъй като развитието на способностите, на интелекта, както и на всяко друго психическо свойство е в пряка зависимост от построяването на учебния процес в съответствие с индивидуалните особености и различията между учениците и др.

При анализирането на изложените постановки **може да се установи наличието на съответствие с актуалните изисквания на Международната комисия по образованието към ЮНЕСКО за четирите стълба на образованието:** 1) “уча, за да знай”; 2) “уча, за да мога (правя)”; 3) “уча, за да живея заедно” и 4) “уча, за да бъда”. Ясно прозират **съответствията между това какво да се учи и как да се учи** така, че да бъдат овладени пълноценни знания и формирани компетентности и социално-значими качества на личността.

В тези послания специално се акцентира и върху **самоорганизацията, самоуправлението, самообразованието и самоусъвършенстването на личността**, което е в корелационна зависимост с развитието на учениковите интереси, заложиби и способности и подготовката за настоящия и утрешния ден на всеки индивид.

Не случайно Ем. Василева (2002) подчертава, че „основополагащите ориентири за моделиране на образователния процес не могат да бъдат други, освен своеобразен **отговор на истинските желания, възможности, нагласи и потребности на детето ученик** да бъде самият себе си в едно дълбоко осмислено себеразгръщане. Необходимо е обвързване на тази основна цел с конкретизирани педагогически задачи, маркиращи ориентацията на училищното обучение към постигането на значими резултати: **детето да се развива интелектуално и духовно; да се реализира пълноценно; да удовлетворява своите потребности от общуване и нови впечатления.**

Всичко това се отнася с пълна сила за **надарените деца**. У тях е налице потребност да разгърнат своя потенциал в желаната посока, в съответствие с техните заложиби, нагласи, интереси и способности, за достигане на високо равнище на развитие, саморазвитие и реализация.

Според **Дж. Кехоу**, разчитайки на мисленето, не бива да се забравя за „поразителната сила на мисълта”, за „движещата сила на мисълта” (изт. 10). Същият автор представя **шест творчески стратегии за успешен живот** (пак там: 94-101), които са

предназначени за възрастни, но могат да бъдат използвани като съвети и спрямо надарените деца: бъдете изследовател; задавайте въпроси; пораждайте много идеи; разчупете правилата – разчупете навиците; използвайте въображението си; пълнете извора (да се превъзпитате).

Към тези така добре обосновани и всеобхватни изисквания могат да се добавят и някои **изисквания за изграждането на творческа среда**, сполучливо формулирани от Дж. Корнелиус и Ж. Кеслър (1995: 20):

1. Творчески работещият учител оставя детето да **изследва и да манипулира разнообразни материали и идеи**. Да планира и организира **разнообразни възможности за избор**. Той предоставя на детето време и място многократно да опитва различни материали.

2. Творчески работещият учител осигурява **самостоятелно учене и дейност от страна на детето**. Дава време за мислене на детето, за да може то да обмисли и да направи избор, който ще е и приятен, и смислен.

3. Учителят трябва да притежава **способността да отговаря на идеите на децата и на сътвореното от тях с подкрепа, а не с личностно оценяване** (да се намери интересна особеност на работата на детето, а не тя да се оценява).

4. Важна е способността **да се поддържа емоционален климат**, при който приемането на индивида е от първостепенно значение. Някои творчески индивиди могат да бъдат отхвърлени или изолирани, защото се осмеляват да бъдат оригинални.

Учителят може да помогне да се предпазят от отхвърляне, като **признава и подкрепя оригиналността в мислите и в делата.**

5. Важна е и **способността да се поддържа отворена структура на програма**, която осигурява много възможности на децата да си мислят, за да направят избор и да вземат решения в разумни граници.

6. Трябва да има **разнообразни нови възможности или специализирани знания.**

Интересни и полезни са и предложенията на **У. Уилиъмз и Р. Стернберг**, които дават **“седем урока за подпомагане на децата да развият своите способности”**(1994: 66-82, Тодорина, 2009).

Представените уроци са всъщност **насоки за ефективни стратегии**, които могат да се използват от учителите в практическата им дейност за развитие на талантливите деца. В тях те включват още **“какво да не се прави” и “какво да се прави”**, дават и конкретни примери, с което подпомагат учителите в избора на тяхната оптимална стратегия.

Р. Стернберг дава съвет на учителите да преподават по начин, който признава, развива и награждава три аспекта на **„успешната интелигентност“**: **аналитичен, творчески и практически.** Обяснението, което дава е, че аналитичното мислене се изисква за решаване на проблеми и за преценяване качеството на идеите. Творческата интелигентност е необходима за формулиране на добри задачи и идеи. Практическата интелигентност служи за използване на идеите и на техния анализ по ефективен начин във всекидневния

живот на човека. Ако учителите спазват този план на действие при работата си с надарените деца, те ще оползотворят възможностите на успешната интелигентност и ще допринесат в по-голяма степен за развитието на тези деца.

Т. Вюжек предлага голям брой **логически игри, тестове и упражнения**, които могат да помогнат: да се подобри паметта; да се повиши нейната концентрация; за избавяне от разсеяност; за усилване на способностите за анализ и дедукция; разширяване на творческия потенциал; за увеличаване скоростта на мисленето; развиване на пространственото въображение и др. (Вюжек, 2004).

Г. Горнев представя **синтетичен модел на човешката творческа активност**, развит в **5 основни проблемни измерения**: 1) творческата ситуация; 2) творческият процес; 3) творческият продукт; 4) творческата личност; 5) „Къде е творчеството“? или „Творчеството като процес на социално структуриране“.

Авторът подчертава нещо много важно, че **големият творчески успех не може да бъде постигнат единствено чрез въображението на индивида**. Необходимо е още възпитанието на сериозна самодисциплина, на силна мотивация за успех, както и акумулация на когнитивни умения (Горнев, 2000:115).

Смятам, че този модел е **приемлив и реалистичен за развитие на творческата активност на надарените деца**. В урока или в извънкласната дейност могат да бъдат осигурени такива възможности за активизиране творческите

търсения на децата чрез създаване на творчески ситуации. Важно е и това, че се стига до **резултативна страна – творчески продукт на децата.**

В. Станков от своя страна, предупреждава за **ограничителите (грешките) на творческия процес и съответните мерки, които трябва да се вземат,** когато: посоката и дълбочината на анализа често се променят (целесъобразно е да се осигури временна (относителна) устойчивост на посоката и равнището на анализа); условията за решаване на проблема често се променят (целесъобразно е да се осигури (относителна) устойчивост на условията за решаване на проблема; лутане във всички етапи от творческия процес (целесъобразно е да се осигури по-добра целенасоченост); трудните проблеми пораждаат повсеместно съмнение във всичко (целесъобразно е да се акцентира върху „здравия разум“, съмнението да се ограничава в методологически обосновани граници); пренебрегват се наглед дребни и маловажни неща, зад които може да е решението (целесъобразно е да се изграждат навици за сериозно анализиране на дребните и маловажни наглед неща) и др. (изт. 25, с. 33).

Заслужава внимание и **серията от техники за развитие на нешаблонното дивергентно мислене (по Е. Де Боно):**

- Отчитане на всички фактори - означава определянето на факторите, от които зависи правилното разрешаване на една задача.

- Намиране на варианти - предполага откриване на различни начини на решаване на една задача.

- Възглед на другите - изисква да се изрази становището на различни лица, включени в обща ситуация.

Е. Де Боно е известен със своите ефективни **методи и техники за практическо мислене**, които прилага в училища за надарени деца (и не само при тях). Известни са например, неговите **упражнения с „Шестте шапки за мислене“** (2001: 98-132). Авторът предлага различна последователност за използването на шапките, в зависимост от ситуацията: **търсене на идея или реагиране спрямо идея** (цит изт.:128-130).

От позициите на **практическата педагогика** идеите на **Л. Конелберг** и **С. Грамер-Ротлер** (2005) имат за цел **разгръщане на индивидуалните способности на човека**. Те се позовават на постановката, че на всеки стадий от развитието присъстват конкретни за него способности и качества. Основават се на **еволюцията на мозъка** и предлагат **седем еволюционни упражнения, съответстващи на седемте нива на еволюцията (т.нар. „еволюционен модел“)**.

Седемте упражнения, които съответстват на посочените еволюционни етапи (цит. изт.:85-86) дават възможност след седмия еволюционен етап за **изграждане на уменията и натрупването на знания, за разгръщането на когнитивните способности, да се премине към откриване и насърчаване на индивидуалния талант.**

На прагматично равнище за развитие на интересите и способностите са предложените методически решения и технологии (представени от Я. Мерджанова, 2007:162-165). Дадени са упражнения за изграждане на мотивирани умения – посочват се примерни постижения, подреждане на постиженията, описание на постижения, разсъждаване върху постиженията.

Заслужава специално внимание съвременният, апробиран и използван в практиката **въпросник за личностен профил** във връзка с определяне на личността като адекватна или не на определена среда. Той може успешно да се използва за **професионалното ориентиране на надарените деца**. Известно е, че надарените деца имат сериозни трудности при определяне на професионалния си път. Авторката дава и много полезни **конкретни идеи за осъществяване на професионалното ориентиране на учениците** – чрез съдържанието на обучението, учебници и учебни помагала, урочните форми, методическите възможности по учебни предмети, извънучилищно обучение и самостоятелна работа, часът на класа, квалификационни курсове и др. (цит. изт. с. 174-177).

Подходящи **стратегии за стимулиране на творческите способности на учениците в уроците по различни учебни предмети** предлага **Фр. Уилямс** (цит. по Ст. Минкова – 1985:59-60). Те се отнасят до:

- Откриване на недостатъци - да се създават възможности в урока учениците да търсят и откриват

пропуски, грешки, нередности, неизвестни, неизяснени звена в информацията.

- Обмисляне на възможности - да се даде време на учениците да обмислят вероятности, да направят догадки, да изградят хипотези.

- Използване на провокиращи въпроси от типа на: “Какво би станало, ако ...”, “По какви други начини ...”.

- Толерантност към неяснотите - целенасочено да се поставят препятствия в учебния процес, да се спира в определен момент, без да се довършва, за да се предизвика интерес, озадачаване, проблем, който да стимулира самостоятелната работа.

- Развитие, а не приспособяване - да се покаже, че несполуките понякога се превръщат в успех (разкриването на грешка и отстраняването ѝ е успех за ученика) и др.

Ю. Бабански, като има предвид особеностите на най-добре подготвените ученици предлага **диференцирани по обем и сложност упражнения; творчески задачи**. Например писане на съчинения на свободна тема, разкази и стихове, изпълнение на творчески изобретателни задачи, изготвяне на нови нагледни средства, пособия, прибори за лабораторни занятия или демонстрационни постановки и др.; **задачи за приложение на знанията в живота** (систематическото прилагане на такива задачи разширява аналитичните възможности на учениците) – 1984:335-336.

Р. Пелегрино и М. Политис определят много ценни идеи и решения за повишаване на

собствения интелект, които могат да се използват от надарените деца чрез умелото ръководство на учителя. Отнасят се до:

- стъпки за повишаване на интелекта;
- повишаване на способността за възприемане на информацията;
- преработка на възприеманите факти;
- създаване на ефективен план за повишаване на интелекта;
- движение към набелязаната цел и др. (Пелегрино, Политис, 2004).

Някои автори акцентират върху **ролята на методите за евристично мислене и изграждане на творчески умения**. Така например, в книгата си **Евристичното мислене (или как се раждат новите идеи)** **Ив. Съйкова и Св. Чуткина**, като се позовават на плодотворните идеи на **Е. Де Боно, Ч. Уайтинг, Х. Селие, Дж. Пойа, Г. Алтшулер** и др., представят редица **ефективни методи за формиране на евристичното мислене и поведение** (1993:81-166).

Всеки от посочените методи има своята специфика и предназначение. Всички те обаче, съдействат за **раждането на нови идеи, за развитие на дивергентното мислене и по тази причина успешно могат да се използват в работата с надарените ученици**.

Методи за откриване на решения с конкретни идеи, обяснения, правила, алгоритми, предпоставки, варианти за решения и практически съвети предлагат двамата автори К. Беелих и Х. Шведе (1987:207-223). Накрая предлагат ценна

таблица за мястото на всеки от методите в съответните етапи при откриването на решения, с което улесняват учителите за конкретното им прилагане в педагогическата практика.

Специално място заслужава изведеният от **Св. Димитрова субекто-субектен подход в екологията на човешкото развитие** (1996: 43, 45). Очертаните от авторката възможности на човека гарантират постигането на успех в работата с надарените ученици чрез **самопознанието, самоуправлението и самоусъвършенстването**. Особено благоприятно е прилагането на тази теория в обучението и възпитанието на учениците от средна и горна училищна възраст, а при по-малките насочеността към себе си може да се осъществи с помощта на учителите и родителите.

Подходи, свързани с теорията за самоактуализиращата се личност на **Абр. Маслоу** (2001) и на **Св. Димитрова** (1996) за субекто-субектната насоченост на личността спрямо себе си имат още някои автори, които дават своя принос за развитие на творческия потенциал на децата с някои **конкретни техники**.

Образец в това отношение в **работата с най-малките и техните родители** е забележителната книга на **Дж. Родари** “Грамматика на фантазията” (1986). В нея чрез измислиците и игрите се **стимулират творческите сили на децата**.

Както подчертава самият автор, книгата му “не е нито теория на детското въображение, ... нито сборка от рецепти, някаква енциклопедия на истории, ... тя е предложение наред с всички други, целящи да

обогатят със символи средата (дом, училище, без значение), където расте детето” (с. 213). И по-точно тук се осигурява **свободното използване на всички възможности на езика**. Съдейства се за изграждането на творческите способности на децата.

Д. Ричардс запознава с **изкуството да освободим гения в себе си** (1999:72-73). Преди да предложи “начини за вникване в своя гений”, той дава инструкция, в която **тържествува свободата да избираш без ограничения**.

М. Гелб – новатор в областта на творческото мислене, също **призовава: „открой своя гений”**. Той съдейства за разкрепостяване на мисленето, разширяване на кръгозора по интересен и различен начин – чрез изучаване и прилагане на основните качества на десет гения. Полезни са представени **съвети на: Платон, Брунелески, Колумб, Елизабет I, Шекспир, Джеферсън, Дарвин, Ганди, Айнщайн** (Гелб, 2005).

С предназначение за възрастните е книгата “Тайни и техники на творческото мислене”(1999) на **Дж. Томас**, посветена на **творческото мислене и решаване на проблемите**, но може да се адаптира и за деца. В нея се предлага характеристика на видовете способности, въображението, творческата нагласа и смелостта да твориш. Определят се проблемите и целите, възникването на идеите. Дават се **практически съвети** чрез така наречените семинари на мисълта.

Целесъобразно е да се отбележат **възможностите на продуктивната педагогика**, които се проявяват чрез предложената **продуктивна**

педагогическа технология. Тя се отличава с основаването върху научни закономерности, интерактивно обсъждане, поетапно разкриване на преимуществата, същността и съдържанието на продуктивно организиран учебно-възпитателен процес и може да допринесе за ускорено развитие на надарените деца (**И. Подласи, 2003**).

Интересни и продуктивни **техники за ценностна диагностика и възпитание в детско-юношеска възраст** предлага **С. Николаева (2000)**. Много от тях са подходящи за диагностика и развитие на надарените деца. Насочени са към стимулираща диагностика на актуалните ценностни принципи и модели на поведение; стимулиране на нови ценностни избори и поведенчески модели; стабилизиране на ценностно ориентираното поведение.

Важно е да се отбележат **възможностите на човешката психика за компенсация на едни свойства с други, на една способност с друга.** Те са анализирани например, в Текстовете под ред на **Ю. Гипенрейтер и В. Романова, 1982:135.** Ето защо е възможно дори при лица с проблеми и аномалии в развитието си в определена област, да развият високи способности в друга област (например деца с нарушено зрение да развият музикални способности).

От представянето на последните няколко автори се вижда, че **способният човек може и сам да си помогне в откриването и развитието на дарбата си.** Това се отнася и за надарения ученик, който на основата на дадените съвети и инструкции се обръща към себе си и **чрез самонаблюдението,**

целенасоченото действие и самовъздействие допринася за собственото си развитие, за усъвършенстване на творческите си способности.

Целесъобразно да имаме предвид **апробираните варианти на технологии и методики в педагогическата практика**, дали положителен резултат за **развитието на надарените деца**. Те се прилагат в рамките на **различни форми на обучение и възпитание – в урока, в извънкласната и извънучилищната дейност.**

Дидактиката обосновава **ролята на различните форми на обучение (обща и конкретна) и на техните съчетания за развитието на децата (Тодорина, 2011).** Приложени в педагогическите ситуации (за децата от предучилищна възраст) или в **урока, извънкласната и извънучилищната дейност** (за децата от различните групи училищна възраст), те могат да създадат **необходимите условия за развитие и на надарените деца.**

От голямо значение за осъществяването на ползотворна дейност с надарените деца е **разработването и прилагането на ефективни форми на обучение.** За целта успешно могат да се използват всички **класно-урочни, класно-неурочни, извънкласни и извънучилищни конкретни форми на обучение, както и общите организационни форми на обучение - фронталната, груповата и индивидуалната.** Разбира се, трябва да се спазват изискванията: поставяне на задачи, съобразно особеностите, интересите и способностите на учениците; осигуряване на възможност за свободно

избиране на предпочитан тип учебна задача (по съдържание, характер на дейността, равнище на абстрактност, творчески елементи) и др. (Годорина, 1994, 2000, 2011).

Във връзка с определянето на основните **предпоставки, условия и закономерности** за развитие на надарените ученици, както и относно **ориентирите и процедурите за ефективна дейност с тях**, може да се **обобщи**, че:

1. Напълно основателно е **използването на дейностния подход**, тъй като той е заложен в самата същност на способностите, дава възможност да се отговори на важния въпрос “как” да се процедира за развитието на заложите, интересите и способностите на индивида на основата на добре подбрано “какво” (т.е. учебно съдържание).

2. Има известни **непълноти в определянето и спазването на педагогическите условия** - например относно ролята на дидактическата детерминанта учебно съдържание; подценяване на съвременното изискване за прерастване на въздействието върху личността във взаимодействие; недооценяване ролята на основната организационна форма на обучение - урокът; неразбиране от страна на учителите кои са най-подходящите методи за развитие на надарените ученици и от каква възраст е целесъобразно да се започне изграждането на способностите и др.

3. Целесъобразно е в бъдещите разработки на този въпрос да се **включат и някои условия, които се определят на основата на новите педагогически реалности** - развитието на информационните образователни технологии, овладяването на

компетентности в условията на пазарната икономика и голяма конкуренция, изграждането на социално-значими качества на личността и др.

4. **Целесъобразно е осигуряването на вариативни учебни планове, учебни програми, учебни задачи с оглед развитието на надарените ученици в областите, за които имат потенциал.**

5. Във връзка с реализацията на приложния аспект на проблема е добре да се посочат **конкретните дейности**, в които да бъдат включени учениците, за да развият способностите си.

6. За постигането на оптимален резултат в работата с надарените ученици от съществено значение е **прилагането на подходящи методи, форми и средства** при спазването на определени изисквания, максимално използване възможностите на ефективни техники и технологии.

За постигането на ползотворно развитие на надарените деца, учителите трябва да **бъдат подготвени още по време на следването им във висшето училище. За развитието на надарените деца е особено благоприятна хуманистичната стратегия** за субект-субектна позиция спрямо другите и себе си. В разработения модел за **изграждане на компетентности у бъдещите учители за идентификация и развитие на надарените деца** (Тодорина, 2009), на основата на посочената стратегия, се определят 3 логически взаимосвързани технологични етапа и тяхната подреденост в определен ред: 1) определяне на особеностите на надарените деца; 2) идентифицирането им и 3) тяхното развитие. Чрез

последния етап от цялостната стратегия за работа с надарените деца в най-голяма степен се реализира резултативната ѝ страна. Много важно за постигането на по-голям ефект при развитието на надарените деца е осигуряването на **подходящо учебно съдържание** в учебните планове, учебните програми, учебниците, както и прилагането на **разнообразни технологии, форми, методи и средства за работа.** Постигането на резултативната страна в този модел предполага **важното място на стратегиите и технологиите за развитие на надарените деца.**

Успешното реализиране на избраната стратегия и разработените технологични етапи по подготовката на педагозите за развитие на надарените деца (по Тодорина, 2007, 2009) са в **съответствие с глобалните цели и задачи на образователния процес в училище.**

Има се предвид не само развитието на техните способности (обща и интелектуални), а и цялостното им развитие. Разбира се, самото развитие на способностите на детето съдейства за цялостното му развитие, като има цялостно положително отражение върху него.

Относно разработения технологичен модел (с модули за теоретическа и за практическа подготовка) за изграждане на компетентности у бъдещия учител за работа с надарени деца (виж подробното им представяне в Тодорина, 2009), могат да бъдат обособени **конкретни препоръки за евентуално прилагане на този модел в педагогическата практика:**

1. Вземане предвид на дидактическата детерминанта съобразяване с възрастовите и психологически особености на лицата, с които се работи.

2. Постигане на паралелност при реализирането на модула за теоретична ориентация и за практическа подготовка. Това ще гарантира своевременната връзка между теорията и практиката на всеки етап и подетап в обучението, което ще благоприятства изграждането на компетентностите за работа с надарените деца.

3. При подбора на тренинговите упражнения да се постигне поетапност и редуване, съобразно етапите и съответните подетапи на процеса на изграждане на компетентностите за работа с надарените деца. Предварително трябва да се подготвят вариантите на учебни задачи, тяхното съдържание и форма.

4. Целесъобразно е да се използват предимствата на интерактивните методи на обучение в рамките на тренинговата форма. Възможността за обмен на идеи, взаимодействия в условията на интердепенденция и взаимоотношения на субект-субектна основа допринасят за изграждането на социално-значими личностни качества.

5. Полезно и интересно е да се използват разнообразни интерактивни методи, да се даде възможност на студентите да изразят предпочитанията си при тяхното прилагане.

6. Целесъобразно е да се постигне редуване на груповите (които обикновено преобладават) и на

индивидуалните тренинги (особено полезни при тестовете за самоконтрол и самооценка).

7. Да се даде възможност и за количествена самооценка на студентите със съответната аргументация (какво знаят и какво все още не знаят по въпросите).

По-общи препоръки към българските образователни дейци и институции с оглед оптимизирането на работата с надарените деца:

1. Включване на учебни дисциплини за работа с надарени деца в образователно-квалификационната степен „бакалавър” във висшите училища, които подготвят педагогически кадри.

2. Разработване на специализирани магистърски програми за идентификация и развитие на надарените деца и подрастващи.

3. Създаване на центрове за идентификация и развитие на надарените деца и подрастващи в структурите на висшите училища.

4. Създаване на студентски изследователски групи по проблема за работа с надарените деца.

5. Разработване на изследователски проекти на национално равнище или във висшите училища от преподаватели, докторанти и студенти, с включване и на учители.

6. Разработване и реализиране на програми за работа с надарените деца в рамките на департаментите, обезпечавщи допълнителна квалификация на учителите.

7. Разработване на указания и методически пособия за работа с деца и подрастващи с изявени дарби.

8. Разработка на модели с различни варианти от съчетания на организационни форми на обучение и възпитание с използване възможностите както на общите организационни форми (фронтална, групова и индивидуална), така и на конкретните (урочни, извънкласни и извънучилищни).

9. Включване на задачи за работа с надарените ученици в учебниците по различните учебни предмети, които да се възлагат от учителите или избират от учениците, в зависимост от техните възможности, потребности, интереси и способности.

10. Организиране на разнообразни форуми за изява на надарените деца и подрастващи-училищни, регионални, национални (състезания, олимпиади, конкурси и др.).

11. Осъществяване на координация с европейски организации, които работят по проблема за работа с надарени деца във връзка със създаването на европейско образователно пространство.

Бъдещите ми намерения, определени още през 2009 г. и някои от тях реализирани, са:

1. Създаване на **специални образователни програми** за работа с надарени ученици в училище по различни учебни предмети, с оглед активизиране процесите на „обогатяване” и „ускоряване” за интензивното развитие на надарените деца.

2. Разработване на комплект от **методическа литература** за работа на учителите с надарените ученици (за определяне на особеностите, диагностика и развитие на надарените деца).

3. Обхващане на подготовката за работа с надарените деца освен на учителите, и на другите педагози – възпитателите, педагогическите съветници, ръководителите на клубове по интереси, експертите и др.

4. Оптимизиране набирането на кандидати чрез рекламна дейност и лични контакти за разработената и функционираща **магистърската програма**.

5. Разширяване на специализираната подготовка на бъдещите учители по отношение на разрешаването на конфликти на равнище „учител – надарено дете” и между децата, както и относно стимулирането на децата за постижения (в рамките на магистърската програма).

6. Създаване на **Център за идентификация и развитие на надарените деца** в Югозападен университет „Н. Рилски” (чрез разработване на проект).

7. Създаване на перманентно действаща на територията на общината **школа с учители** за внедряване на създадения опит за работа с надарените деца.

8. Разработване на **програма за подготовка на родителите за работа с надарените деца** с оглед тяхната мотивация, изграждане на компетентности за диагностициране и развитие на собствените им деца (Тодорина, 2009:313).

Литература:

1. Александров, П. Учебното съдържание и развитието на способностите. – Народна просвета, 1987, кн. 4.

2. Беелих, К. Х., Х. Х. Шведе. Техника на ученето и на умствения труд. С., 1987.

3. Василева, Ем. Детето в началното училище. С., 2002.

4. Вьюжек, Т. Логически игри, тесты, упражнения. М., 2004.

5. Гелб, М. Открий своя гений (как да мислим като десетте най-революционни умове в историята). С., 2005.

6. Горнев, Г. Феноменът творчество (към синтеза на съвременната социология и психоанализ). С., 2000.

7. Де Боно, Ед. Научете детето си как да мисли. С., 2001.

8. Десев, Л., С. Брик. Възпитание и развитие на творческите способности. – Педагогика, 2003, кн. 4.

9. Димитрова, Св. Екология на човешкото развитие. Спорт и здраве. С., 1996.

10. Кехоу, Дж. Подсъзнанието може всичко. (Техники за овладяване поразителната сила на мисълта). Костинброд (не е посочена година на издаване в България).

11. Коненберг, Л., С. Грамер-Ротлер. Размърдай си мозъка. С., 2005.

12. Корнелиус, Дж., Ж.. Кеслър. Развиване на творческите способности у малките деца.-Компас, 1995, кн. 1.

13. Маслоу, Абр. Мотивация и личност. С., 2001.
14. Мерджанова, Я. Рашева. Науките за духа в училище. С., 2007.
15. Минкова, Ст. Условия за развитие на творческите способности у учениците. – Народна просвета, 1985, кн. 6.
16. Накъде след уроците. Л. Тодорова, Д. Тодорина, П. Жирякова. Пловдив, 1995.
17. Николаева, С. Личността на ценностен кръстопът. С., 2000.
18. Педагогика. Под общей ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского. М., 1984.
19. Пеллегрини, Р., М. Политис. Как повысить свой интеллект. М., 2004.
20. Подласый, И. П. Продуктивная педагогика. М., 2003.
21. Психология индивидуальных различий. Тексты. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. 1982.
22. Рабочая концепция одаренности. Президентская программа „Дети России”, М., 1998.
23. Ричардс, Д. Изкуството да освободим гения в себе си. С., 1999.
24. Родари, Дж. Граматика на фантазията. С., 1986.
25. Станков, В. Евристичните предизвикателства в съвременния свят. С.
26. Съикова, Ив. Св.Чуткина. Евристичното мислене (или как се раждат новите идеи). С., 1993.
27. Тодорина, Д. Вариантите на съчетания от общи форми на обучение в уроците. Параграф 2 от

гл. I в книгата “Общи форми на обучение в началните класове” от А. Манова и др. С., 1994.

28. Тодорина, . Тема 15. Проблемът за изявените и надарените ученици. В Учебник по педагогика за дистанционно обучение. от Д. Тодорина и др. Част 3 Дидактика. Благоевград, 2003.

29. Тодорина, Д. Организация на учебната среда за деца със специални образователни потребности (Организация на учебната среда при надарените деца) В Мениджмънт на класа. Благоевград, 2005.

30. Тодорина, Д. Интерактивните методи на обучение в подготовката на педагогически кадри за работа с надарените ученици. В сб. Педагогическото образование в България – състояние и тенденции. Том 1. Благоевград, 2007.

31. Тодорина, Д. Идентификация и развитие на надарените ученици. В Педагогика. Педагогика. Авторски колектив (България и Русия)., 2010.

32. Тодорина, Д. Технология на груповата учебна дейност. София, 1994.

33. Тодорина, Д. Ефективност на екипната организация на учебната дейност. Благоевград, 2000.

34. Тодорина, Д. Стратегия за развитие на надарените ученици. Благоевград, 2001.

35. Тодорина, Д. За надарените деца (развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика). Благоевград, 2009.

36. Тодорина, Д. Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с

надарени деца (Изграждане и измерване на компетентности). Благоевград, 2009.

37. Тодорина, Д., Кр. Марулевска. Педевтология. Благоевград, 2010.

38. Тодорина, Д. Форми на обучение. Благоевград, 2011.

39. Тодорина, Д. Улогата и квалитетите на наставниците и родителите во процесот на работа со надарените ученици. В сб. „Педагошка практика”, година 1, бр.1, Скопје, 2002.

40. Тодорина и др. Интерактивни методи на обучение в средното и висшето училище. Част 1. Благоевград, 2012.

41. Томас, Дж. Тайни и техники на творческото мислене. Софија, 1999.

42. Уилиъмз, У. М., Р. Дж. Стърнбърг. Седем урока за подпомагане на децата да развият своите способности. – Педагогика, 1994, кн. 7.

43. Хеенкамп, К. Децата на новото хилядолетие. Първа книга. С., 2003. Втора книга. 2004.

44. Чавдарова, С., В. Делибалтова, Б. Господинов. Педагогика. С., 2008.

45. Bulgarian Education's Reform and Strategy for Diagnostics of Gifted Children, Sience Education: Models and Networking of Students Research Training under 21, Gramatikov,P., Todorina,D., Gramatikova,M. , Amsterdam, Netherlands, IOS Press, 2007.

46. Todorina, D. L. Training of pedagogy specialists to work with gifted children within the Bachelor's and Master's degree levels. Proceedings of

the NYEX Conference on Science Education of Gifted Students, Petnica, Serbia, 2007.

47. Todorina, D. Strategies for the development of the “Golden children of the society” in the european pedagogical space. Of the “Educational Heritage and dialogue in the european pedagogical space. Blagoevgrad, 2004, 65-70.

ИНТЕРАКТИВНА МЕТОДИКА ЗА ИЗУЧАВАНЕ НА УМНОЖЕНИЕ И ДЕЛЕНИЕ НА ЧИСЛАТА ДО 1 000

доц. д-р Димитър Г. Димитров
д-р Лилия Стоянова
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Анотация: Интерактивното обучение е актуално и значимо и намира все повече полагаемото му се място в съвременното обучение на началния учител в т.ч. и по математика. В статията се предлагат мултимедийни уроци за умножение и деление на числата до 1 000, които са апробирани в учебно-възпитателната практика. Те ще помогнат началните учители за осъвременяване на обучението по математика.

Ключови думи: интерактивна методика, мултимедийни уроци, иновации, умножение и деление на числата.

INTERACTIVE METHODS FOR THE STUDY OF MULTIPLICATION AND DIVISION OF THE NUMBERS TO ONE THOUSAND

Assoc. prof. Dimitar G. Dimitrov
Liliya Stoyanova Ph.D.

Abstract: Interactive education is an issue of contemporary importance and its place at the elementary stage of modern education, including the study of mathematics, is becoming increasingly pertinent. The

paper offers multi-media lessons in multiplication and divisions of the numbers to 1000 which have been applied and tested in educational practice. They are meant to help teachers in elementary schools to make the study of mathematics more up-to-date.

Keywords: interactive methods, multimedia lessons, innovations, multiplication and division of numbers.

I. Методика на изучаване на аритметичните действия умножение и деление

От ученика се очаква да може да умножава с едноцифрено и двуцифрено число и дели с едноцифрено число, да разбира връзките между компонентите на аритметичните действия и зависимостите между тях. Изучаването е в няколко последователни урока. След това се въвеждат аритметичните операции, като различните случаи са подредени според степента на трудност и сложност. Постепенно на третокласниците се дават знания за овладяване на понятията за тези аритметични операции. Учениците се учат на разбиране на числата, използвани в различен контекст с различни формати и мерни единици-мерки за стойност, време, разстояние, площ и др. Цели се овладяване на математическия език и понятия, като множители, произведение, делимо, делител, частно и др.; формират се способности за пресмятане и приложение на числата, аритметичните операции и понятия.

Интерес представлява **Методиката за изучаване на извънтаблично умножение и**

деление. А. Манова [Манова, Анг., Д. Димитров. Методика на обучението по математика в началните класове (II част). Благоевград, 2000.] предлага случаите на извънтабличното умножение и деление да се разглеждат в няколко групи:

1. Умножение и деление на двуцифрено число, което в реда на единиците е нула, с едноцифрено число, например: (20:3; 60:3);

2. Умножение на двуцифрено число с едноцифрено, когато произведението на единиците е по-малко от 10 (43.2) и обратния случай от деление (86:2);

3. Умножение на двуцифрено число с едноцифрено, когато произведението на единиците е по-голямо от 10 или е равно на 10 (18.4; 15.4) и обратните случаи на деление (72:4; 60:4).

Умножение и деление на двуцифрено число, завършващо на 0, с едноцифрено число се свежда до умножение и деление на десетици, разглеждани като редни единици. Например:

$$4.20 = ?$$

$$4.20 = 4.2 \text{ дес.} = 8 \text{ дес.} = 80$$

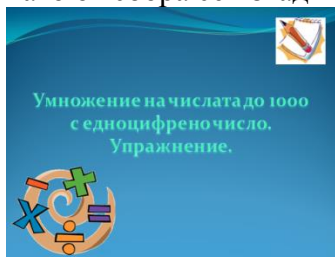
$$80:4 = ?$$

$$80:4 = 8 \text{ дес.:}4 = 2 \text{ дес.} = 20$$

[Пак там, с. 69]

В статията се предлагат мултимедийни уроци за умножение и деление на сбор с число, умножение на двуцифрено с едноцифрено число (включително 0 и 1), както и деление на двуцифрено с едноцифрено (включително с 1). Темата „Умножение на числата до

1000 с едноцифрено число“ се поставя чрез средствата на анимирането и още на първия слайд в съзнанието на ученика са знаците от математическата символика, с които предстои да се оперира. По непринуден начин, с помощта на ефектите на РР, анимационният герой от презентацията представя правилата: „Неизвестен множител се намира като се раздели произведението на известния множител!“ и се припомня, че „Неизвестното събираемо се намира като от сбора се извади известното събираемо!“.



Фиг. № 1 Умножение с едноцифрено число



Фиг. № 2 Намиране на неизвестно число

В интерактивната методика с помощта на текстова задача се изяснява същността на делението с остатък.

В една от презентациите на С. Русева от 32 СОУ в София се формират умения на учениците за деление с остатък. Посредством богато онагледяване в изчистен темплейт се разделят красиви червени лалета в тъмносини вази. В същата цветова гама е подбран фонът (подходящ студен син цвят) на надписа, който изобразява, че при равното разпределение на 14 лалета в две вази, няма остатък.



Фиг. № 3 Деление с остатък



Фиг. № 4 Подобрен слайд

С контрастни бели цифри се изписват броя на разпределените в първата и тези във втората ваза - 7.

В третия слайд авторката на презентацията възлага на учениците задачата да разделят същия брой лалета, но в три вази.

Пример за допуснати грешки в онагледяването на задачата е, че в случая седмото лале не се вижда. Възможни са подобрения на ефектите, като се анимира всяко едно от лалетата, което се поставя във вазата, и накрая не остане нито едно, или се оцветят в различни контрастни цветове, за да е възможно да се изброят. Подобрен, слайдът е изобразен на фиг.№ 97. В посоченото изображение ясно се открояват лалетата едно от друго, а текстът: „Няма останали лалета” не ги скрива. В случая чрез *анимацията, която представлява движещи се образи*, се показва разделянето на лалетата в движение. Анимираният обект винаги впечатляват учениците и ги мотивират да възприемат лесно и трайно информацията от екрана.

В третия слайд авторката на презентацията поставя на учениците задачата да разделят същия брой лалета, но в три вази. За разлика от предходния слайд, следващият е много добър, тъй като извежда в

едър шрифт извода: „2 лалета остават.“ А и с ученика, който с пръст сочи правилото, става ясно, че две от лалетата остават извън вазата:



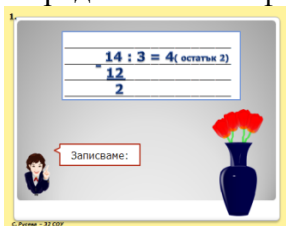
Фиг. № 5 Визуализация на остатък



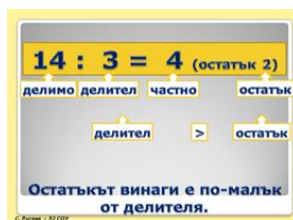
Фиг. № 6 Алгоритъм за деление

На следващия слайд - фиг. № 6, ясно и разбрано е изобразен алгоритъмът на действие деление.

Онагледяването е спазено и при представянето на елементите на записа на задачата и нейното изчисление. Това е едно от най-сполучливите и ефектни представяния на аритметичните действия. Делимо, делител, частно, както и правилото, че делителя винаги е по-голям от остатъка е представено във фиг. № 7 и фиг. № 8.



Фиг. № 7 Запис на остатък



Фиг. № 8 Правило за остатък

Интересно е представено откриването от ученика откривател, който има едновременно вид на хитрец, но и на мислещ човек. Възможно е в

подобрена визуализация да бъде изобразен работник, който носи товара, разделен в касети и всяка една от тях тежи 4 пъти по-малко от целия товар като цяло. Подобни творчески хрумвания за ново представяне на сюжета с практическа насоченост са в ползрението на автора на презентацията и с това се увеличават в значителна степен творческите му възможности.

4. В касета има 35 портокала. Разпредели ги по 8 портокала в врсжичка. Има ли портокали останали извън врсжичките? Колко врсжички са напълнили по 8 портокала?

$35 : 8 = 4 \text{ (ост. 3)}$

$$\begin{array}{r} 32 \\ \underline{35} \\ 3 \end{array}$$


С. Рупина – 32 СОВ

Фиг. № 9 Онагледяване на текстова задача



Фиг. № 10 Откривател

На посочения слайд - фиг. № 104 са ситуирани 4 задачи, с редица ефекти за демонстриране на последователността от извършването на аритметичната операция деление.

Какво научихме днес?

- Когато числото не се дели точно извършваме деление
- За да разделим, търсим най-близкото до делимото число, което се дели точно и е от него.
- Остатъкът е винаги от делителя.
- Когато се дели точно, казваме, че

С. Рупина – 32 СОВ

Фиг. № 11 Неправилен запис

3. $21 : 3 =$ $21 : 4 =$ $21 : 6 =$ $38 : 9 =$

$\begin{array}{r} 21 : 3 = \\ 7 \\ \underline{21} \\ 0 \end{array}$	$\begin{array}{r} 21 : 4 = \\ 5 \\ \underline{20} \\ 1 \end{array}$
$\begin{array}{r} 21 : 6 = \\ 3 \\ \underline{18} \\ 3 \end{array}$	$\begin{array}{r} 38 : 9 = \\ 4 \\ \underline{36} \\ 2 \end{array}$

Дели се точно. Казваме, че остатъкът е 0

С. Рупина – 32 СОВ

Фиг. № 12 Обобщение

Изводите, до които се достига, са, че ако всяка от задачите е представена с по-голям шрифт

самостоятелно, ще се постигне по-добър ефект, тъй като няма да се допусне объркване на учениците. В случая с всяка задача поотделно се демонстрира различен по големина остатък, а най-долу се извежда обобщението, че когато се дели точно, се казва, че остатъкът е нула.

В последния слайд се обобщава изученото в урока, като се извеждат отново правилата, които припомня анимирания герой. Възможно е да бъде включен *звук в презентацията* при обобщение на изученото. Звукът като мултимедийна среда се използва в неговите три форми: звуци, говор и музика. Тази среда осигурява емоционално преживяване при взаимодействие между ученика и продукта, *обогаत्याва с ефекти елементите на мултимедията*. Възможностите на интерактивната мултимедия позволяват *спиране и пускане на звука*. При възникване на проблеми или за маскиране на преходи, звуковите ефекти са много полезни.

От ученика се очаква да възприеме половинка, третинка, четвъртинка и десетинка като получени от делението на едно цяло, съответно на 2, на 3, на 4 или на 10. В уроците се предлагат практически задачи, чрез които учениците да могат да намират половинка, третинка, четвъртинка и десетинка от число или предмети, когато броят им се дели на 1, 3, 4 или 10. В методиката за усвояване на уменията за умножение и деление на трицифрено число с едноцифрено се предлагат задачи, в резултат на които ученикът:

- Може да умножава и дели трицифрено с едноцифрено число;

- Може да намира неизвестна компонента на действието деление (неизвестно делимо);

- Знае реда на действията и може да го използва при намиране стойността на числови изрази до три действия;

Знае връзката между:

- Действията умножение и деление;
- Компонентите и резултатите на умножение и деление;

В интерактивната методика се подбират задачи, чрез които учениците:

- Откриват зависимости на сбора и разликата, на произведението и частното от компонентите им в конкретни ситуации;

- Откриват сходството между правилата за извършване на действията събиране и изваждане, умножение и деление;

- Извършват устни пресмятания и предвиждат в (конкретни ситуации) възможности за получаване резултати.

В презентацията „polovinka” урокът „Половинка, третинка, четвъртинка”, започва с темплейт с вярно изписан текст на задачата. Допусната е грешка в препинателния знак (въпросителния знак) в задачата, както и в шпациите между думите.



Фиг. № 13 Грешки в условието



Фиг. № 14 Рамкиране на изображения

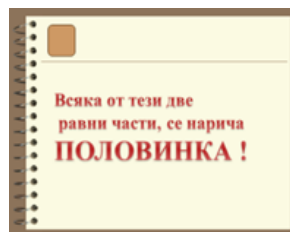
Темплейтът е много подходящ, тъй като е изчистен и изобразява тетрадката, в която пишат учениците. Ефектите са много подходящи. Цифрите са написани с подходяща големина и в контрастен цвят, което позволява добра видимост. Те могат да бъдат и малко по-големи.

В следващата задача, независимо че са подбрани много изображения, е видимо, че таблата са 4 и изображенията се отделят - фиг. № 107. С помощта на рамкирането на картинните изображения може да се подчертае още по-добре и без това наситеният с много картини слайд. На решението може да се уголеми шрифта още малко, което осигурява по-добра видимост за учениците.

На слайда за разделяне на половинка от ябъката, тортата и крушата с много подходящ ефект се разделя ябълката на две. С линия се дели тортата на две равни части, а с удивителен знак се означава определението.



Фиг. № 15 Опр. за половинка



Фиг. № 16 Уголемен текст – половинка

Препоръчително е да не се описват в условието думите „на които се делят ябълката, тортата и крушата“, а да се уголеми шрифтът и да се чете: „Всяка от тези две равни части, се нарича ПОЛОВИНКА!”

В следващия слайд по подходящ начин е означена третинката:



Фиг. № 17 Третинка



Фиг. № 18 Визуализиране на третинка



Фиг. № 19 Подобрение

След него е показана пита, разделена на три с по 4 фигурки за всяко парче, с което се цели да се направи сравнение за „по-голямо“ и „по-малко“, –

фиг. № 111. Направеният извод може да се увеличи и подобри. Слайдът изглежда както във фиг. № 19.

В друга презентация учителят представя половинка, третинка и четвъртинка с интересни примери от ежедневиия живот. Недопустимо е, обаче да се допускат неправилни изчисления в слайдове като този:

За да намерим третинка от едно число, делим на 3

■ $12 : 3 = 6$ $900 : 3 = 300$ $639 : 3 = 213$

■ Намери третинката от 897 , 183 , 360 .

■ 299 61 120

Фиг. № 20 Грешка в изчисления

И за най-малките ученици е известно, че $12:3 = 4$.

В случая допуснатата грешка в първия числен израз, а именно: $12:3 = 6$, освен, че е необходимо да бъде коригирана, трябва да се акцентира на делението с уголемени цифри: **$12:3 = 4$**

В същата презентация е допусната и друга грешка:

Запознавайки учениците с понятието десетинка, учителят визуализира парче от торта, което представлява една десета част от цялата торта.



Фиг. № 21 Неправилна визуализация на десетинка

В следващия слайд, вместо да бъде представена една десета от тортата, се представя една дванадесетта, което не е предвидено в учебния материал и ученикът трудно може да изговори „една дванадесетинка“. Вместо на десет, тортата е разделена на дванадесет равни парчета. От плодовата пита не е известно на колко равни части са разделени парчетата. Подобни слайдове объркват учениците и довеждат до обратен ефект от мултимедийното презентирание.

В урока за „Умножение и деление с едноцифрено число без преминаване“ автора на презентацията въвежда и двете подусловия на задачата в един слайд, като в първата част – буква а) на задачата се търсят половината на 324 ябълки и 538 жълтички, а в буква б) се търсят третината на 21 череша и 24 ореха. Препоръчително е да бъдат отделени на 2 различни слайда.

Зада. 2. ДЕЛЕНИЕ
Колко броя са:

а) Половината на 324 ябълки и 538 жълтички?
 $324:2=162$ /ябълки/
 $538:2=269$ /жълтички/

б) Третината на 21 череша и 24 ореха?
 $21:3=7$ /череша/
 $24:3=8$ /ореха/

Всички задачи са решени! Може да се провери на 3. разликите на 3.

Зада. 2. ДЕЛЕНИЕ
Колко броя са:

а) Половината на 324 ябълки и 538 жълтички?
 $324:2=162$ /ябълки/
 $538:2=269$ /жълтички/

б) Третината на 21 череша и 24 ореха?
 $21:3=7$ /череша/
 $24:3=8$ /ореха/

Всички задачи са решени! Може да се провери на 3. разликите на 3.

Фиг. № 22 Деление с едноцифрено число Фиг.№ 23 Неправилна визуализация число

Зада. 2. ДЕЛЕНИЕ
Колко броя са:

б) Третината на 21 череша и 24 ореха?
 $21:3=7$ /череша/
 $24:3=8$ /ореха/

Всички задачи са решени! Може да се провери на 3. разликите на 3.

Фиг. № 24 Подобрене

II. Методика за обучение на учениците в мерки и именувани числа и аритметични операции с тях

A. Задачите, които се преследват в методиката са свързани с:

Да се усвоят знания за наименование на основните мерни единици и техните многократници и подразделения. Например: метър - основна мерна единица за дължина, с представка кило - се образува многократника КИЛОМЕТЪР, а с представките мили-, санти-, деци- се образуват наименованията на подразделенията: милиметър, сантиметър и дециметър. Аналогично е образуването на наименованията на другите мерки за маса и вместимост (грам и литър). Изключение от посоченото правило правят мерките за време, които са изградени върху основата на шестдесетичната бройна система, в която има 60 минути, а 1 минута – 60 секунди.

1. Да се изградят реални представи и понятия за всяка мярка (дължина, маса, време и др.).

2. Да се изградят измервателни умения и навици чрез разнообразни упражнения, които се изразяват в практическа и лабораторна работа на учениците с отделните мерки.

3. Да се усвоят умения за извършване на пресмятания с именувани числа.

4. Да се осъзнае преобразуването на мерки, които изразяват дадена мярка.

5. Да се съдейства за развитие и в най-голяма степен на пространствените представи.

6. Да се разбере едно от значенията на числото, че чрез тях се изразява отношението на една величина към друга, т.е. измервателното му значение.

7. Мерките и именуваните числа, които се изучават в началните класове се предлагат на учениците в единен поток с аритметичното и геометричното учебно съдържание, с което имат връзка. Мерките, които се усвояват в началните класове се обособяват в два дяла: **метрични мерки** – изгражда се върху основата на десетичната бройна система, а **мерки за време** - на основата на шестдесетичната бройна система.

Учениците от началните класове трябва да разберат много добре разликата между абстрактни и именувани числа. Чрез целенасочено обучение (какво точно) те достигат до разбирането, че именувани числа са тези числа, които са означени с някаква мярка (5 лв., 10 см., 40 м., 6 кг., 4 ч. и др.).
[Пак там, с. 118].

Б. Аритметичните операции с именувани числа в интерактивната методика:

Преди запознаването на учениците с аритметичните операции с именувани числа, у тях се формира понятие за „именувано число“, „обикновено и съставно именувано число“ и превръщане на именувани числа.

В презентацията грам килограм „gram-3 klas”
Ц. Гергова – в 11 слайда представя основните компоненти на урока. Герой в мултимедийния урок е мислещо човече, което е пъхнало в джобчето си молив и над главата му трептят редица въпроси, които трябва да разреши в сложната математическа

среда. Още на първия слайд чрез богато онагледена среда ученикът разбира, че става въпрос за мерки и теглилки, чрез които ще се запознае с мерните единици чрез предмети, които се претеглят. Моливът в джобчето показва, че ученикът понякога може, но и често греша, което означава, че трябва да мисли и затова са въпросителните над неговата глава.



Фиг. № 25 Грам



Фиг. № 26 Определение за грам



Фиг. № 27 Сравнение грам-килограм

С помощта на допълнителни разяснения от страна на учителя, ученикът стига до извода, че малки количества и леки предмети се измерват с грам.

Недостатъци: С този шрифт се губи основната информация. Препоръчително е той да бъде по-малък от цифрата като запис, а не по-голям – както в показания запис на фиг. № 120.

Фигурите в слайдове като посочения (фиг.120) са малки, за да се направи подходящо сравнение. В

случай, че тетрадката и чантата са с по-големи размери, това остава в образната памет на учениците. Подобен слайдът изглежда по следния начин:



Фиг. № 28 Съразмерни фигури



Фиг. 29 Неподходящ шрифт



Фиг. 30 Подобрени изображения

С едър шрифт е посочена мерната единица „КИЛОГРАМ“. Посочването на правилото, че 1 килограм е равен на 1000 грама, със същия шрифт, оказва изключително голям ефект. В същата презентация, условието на текстовата задача се нуждае от подобрения. Шрифтът на цифрата **36** в текста на задачата, в случая „Constantia (Body)“ не е подходящ, тъй като цифрите са разместени. Препоръчително е ползването на „Ариал“. Големината на изображенията на хлебопекарната е по-малка от тази на пакета захар и пакета брашно, което е в противоречие с правилото за демонстриране на количество и сравненията „по-голямо“ и „по-малко“.

Таралежчето в началото и края на презентацията е интересно за учениците, но отново не отговаря на сравнителните характеристики за голямо и малко, в случая грама като по-малка мерна единица от килограма (урок „Грам, килограм“).



Фиг. № 31 Голямо-малко



Фиг. № 32 Съразмерни фигури

То е по-голямо от самата везна и теглилката. Действителната големина на таралежчето е много по-малка. Подходящо е изображението във фиг. № 125.

В същия мултимедиен урок сполучливи изображенията за грам, килограм са направени за животните с ефектите в презентацията. При тях със светлинно изображение се посочва верният отговор.



Фиг. № 33 Мерни единици



Фиг. № 34 Подходящи светлинни ефекти

Тези слайдове са не само достатъчно изчистени, но и с подходящ ефект показват правилната мерна единица. Презентации като тази, са подходящи само за уводната част на урока за нови знания, тъй като с тях се прави само въвеждащата демонстрация, а същинското решаване на задачи от

този вид се провежда под форма на самостоятелна работа с учениците.

Презентацията предразполага учениците да възприемат образователното съдържание от екрана, едновременно да участват активно в дискусия с учителя и да изпълняват самостоятелно различни упражнения за прилагане на знанията - в случая посочване на верните мерни единици.

При запознаването с **мерки за маса – тон** и килограм в трети клас се цели не само учениците да се запознаят с мерната единица тон, като по-голяма от основната мерна единица килограм, изучена във втори клас, но и да се развият пространствените представи на учениците. Усвояването на тон е най-трудно, тъй като практически е невъзможно да се почувства масата му и ако не бъде подбрана подходящата визуализация има опасност да се допуснат основни грешки в методиката на обучението. Като пример за недобро онагледяване, въпреки красивите изображения на подбраните животни – зайче, леопард, елен, жираф, слон, маймунка, лъв, авторът на презентацията, допуска грешки, несъвместими с изискванията за добра презентация. В посочения урок учениците се запознават с равностойността на $1 \text{ тон} = 1000 \text{ кг}$. Усвояват се и съкратените записи на грам(г) и тон(т), които се пишат без точка. В първия слайд на посочената презентация, големината на зайчето е много по-голяма от тази на лъва и тигъра, което означава, че учениците, които не познават действителните размери на животните, могат да объркат представите си за тяхната големина.



Фиг. № 35 Неподходящо сравнение - тон-килограм



Фиг. № 36 Съразмерни фигури на животни

Подобрен слайдът е представен на фиг. 36.

Въпреки подобрите следващи подходящи изображения, е възможно учениците да допуснат грешки, тъй като при тях липсва какъвто и да е опит и типичното за възрастта конкретно – образното мислене. Учениците много често посочват произволно отговорите, представени в слайдовете, и чрез метода на пробата и грешката съобщават верния отговор, без да се стимулират конкретни мисловни процеси. Ето защо презентации от този вид са подходящи само за уводната част на урока и не трябва да са с продължителност повече от 10 минути.

За разширяване на знанията за мерните единици за маса в експерименталната работа е създадена презентация с програмата PREZI: http://prezi.com/26ji4nkx8frn/edit/?auth_key=rq2jabl&flow=j3n3irjybah7#1.

Тази презентация е описана и в параграфа за психолого-педагогичекта характеристика на дисертационния труд „Интерактивно обучение по математика в началния етап на образование чрез приложение на информационни технологии”, разработен от Лилия Стоянова под научното ръководство на доц. Д. Димитров. Тя не е

разположена на няколко слайда, а на една плоскост - сякаш виртуална камера обхожда плоскостта и се спира на едно или друго място като позволява и върщане към съответното изображение на избрано от ученика животно. На първата картина се показва голяма мечка с глинено гърне мед, до която с едър шрифт се изписва темата на урока: „Тон“. На следващата картина е добавен текст на кирилица, като са изобразени видра и варан с пояснения, че видрата е 10 пъти по-лека от варана, но с подходящи действителни изображения ученикът вижда, че видрата е много по-малка от варана. Следва видео с аквариум от златни рибки, за които учениците разбират, че са много по-леки от делфина, акулата и едрите риби, които тежат приблизително тон. С интересни и насочващи въпроси учителят поставя задачата за деление на трицифрено с едноцифрено число: „Варанът тежи 150 кг., а видрата е 10 пъти по-лека. Колко тежи видрата?“. За създаване на такава презентация, няма нужда от софтуер. Работи се в ИНТЕРНЕТ, обемът е 500 МВ за съхранение на презентациите. Презентацията може да се изтегли и да се възпроизведе на компютър без ИНТЕРНЕТ.

За развитие на любознателността на учениците с вмъкване на текст и подходящо изображение е поднесена информация за най-голямото животно синия кит, за неговата дължина, сърце и др. Бързото развитие на софтуерните продукти е доказателство, че и най-големите затруднения в методиката на обучение могат да бъдат преодоляни с електронните уроци.

За визуализиране на нестандартните идеи идва на помощ най-съвременният софтуер за мисловни карти и брейнсторминг в света – инструменти, чрез които бързо и лесно могат да се нахвърлят идеи и бележки, използвайки текст, фигури, маркери и въображение. В обучението по математика този софтуер е много полезен за решаване на логически задачи. [http://www.lifehackergb.com/app/best-free-onlain-tools-for-brainstorm.](http://www.lifehackergb.com/app/best-free-onlain-tools-for-brainstorm)

Чрез тези инструменти за **онлайн брейнсторминг** вече не се налага да се помнят нестандартните идеи, а **могат да се пресъздадат гениалните креативни решения нагледно. Онлайн мозъчната атака** може да бъде осъществена по много начини, като започнем от мейла до чат стаите, дори чрез **Twitter**.

Мултимедията осигурява и други възможности:

- променящи се размери, разтегляне, изкривяване на обектите;
- избор на цвят, контролирайки палитрата, дълбочина на цвета;
- бързо избиране на инструменти, средства за създаване на геометрични форми, от квадрат до кръг и от кръг до многоъгълник;
- възможност за вливане на цвят, шаблон или градиент във всяка площ;
- мултиплициране на възможност за отказване от действие с цел да може да се върне отново;
- запазване, изтриване, импортиране и експортиране на файлове, за принтиране на готовите продукти и др.

Литература:

1. Манова, Анг., Д. Димитров. 2000. Методика на обучението по математика в началните класове (II част). Благоевград.

2. http://prezi.com/26ji4nkx8frn/edit/?auth_key=rq2jabl&follow=j3n3irjybah7#1.

3. <http://www.lifehackerbg.com/app/best-free-online-tools-for-brainstorm>.

„ВСЕКИДНЕВНИ ПРАКТИКИ” НА ВЛАСТТА В УЧИЛИЩЕ: УЧЕНИКЪТ И УЧЕБНИКЪТ

доц. д-р Веска Гювийска
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Питането на настоящето изследване е: **Възможно ли е "практическата логика" създадена от френския социолог Пиер Бурдийо през 20 век като работеща идея за властта и нейните нормализиращи ефекти, да ни даде по-ясни послания за "учебника" като образователно явление и факт?**

Истинската същност на “практическата логика” при работа с учебника се разкрива най-вече с преход от “**инструментализиране на знанието**” към “**инструментализиране властта на знанието**” чрез учебника, което пряко рефлектира върху личността на ученика и изработване на неговата идентичност. Виждането по проблема е сведено до въпроса за учебника като “символен капитал” на училището в **две негови измерения:**

- загубата на биографичното *illuso* (автентичните биографичните разкази) на ученика;
- информационният дар (учебното съдържание) като “символна власт” в училище.

Ключови думи: власт, идентичност, символен капитал, практическа логика; философия на образованието, информационен дар, биографично *illuso*.

„EVERYDAY PRACTICES” OF AUTHORITY IN SCHOOL: THE STUDENT AND THE BOOK

The question of the present study is: **Is it possible for the practical logic created by the French sociologist Pierre Bourdieu in the 20th century as a working idea of authority and its normalizing effects to give us clear idea about the ‘book’ as an educational phenomenon and a fact?**

The true nature of ‘practical logic’ when working with a student’s book is revealed mostly in the transition from **‘instrumentalization of knowledge’** to **‘instrumentalization of the authority of knowledge’** through the means of the student’s book which reflects directly onto the student’s identity and the creation of his/her identity. The view on the problem is melted down to the idea of the book as a ‘symbol capital’ and of school in the following **two dimensions**:

- the loss of a biographic *illusio* (authentic biography story) of the student;
- the information gift (educational content) as a ‘symbolic authority’ in school.

Keywords: authority, identity, symbolic capital, practical logic; philosophy of education, information gift, biographical *illusio*.

Питането на настоящето изследване е: **Възможно ли е "практическата логика" създадена от френския социолог Пиер Бурдийо през 20 век като работеща идея за властта и нейните нормализиращи ефекти, да ни даде по-ясни послания за "учебника" като образователно**

(педагогическо) явление и факт (фактичност)?

Теорията на Бурдийо (П. Бурдийо, 1997), е доказателство, че „учебникът” може да се разглежда като символичен посредник в социално-културното пространство на училището, което създава и автоматично произвежда своя символична продукция. Истинската същност на “практическата логика” при работа с учебника се разкрива най-вече с преход от **“инструментализиране на знанието”** към **“инструментализиране властта на знанието”** чрез учебника, което пряко рефлектира върху личността на ученика. Нашето виждане по проблема ще бъде сведено до въпроса за учебника като “символен капитал” на училището в **две негови измерения:**

- загубата на биографичното *illusio* (автентичните биографичните разкази) на ученика;
- информационният дар (учебното съдържание) като “символна власт” в училище.

Нормализиращите всекидневни практики на властта в училище са следствия от функциите на официалния (легитимен) дискурс (вж. Д. Деянов, 2004, с. 46–50) като: **демиургична** (символна) власт, която придава идентичност на агента чрез акта на именуване; **нормативна** – направено ли е това, което трябва да направи, с оглед на това, което е; **отчетна**, следяща направил ли е това социалния агент, което трябва да направи, с оглед на това, което е.

По този начин дискурсът се обвързва с идентичността на индивида, приписвайки я в акта на именуване като утвърдителна (какво трябва да прави)

и отрицателна (в случаи на отклонение от нея). Ако идентичността на индивида при другия забележителен френски социолог Мишел Фуко е вменена (наложена) чрез дискурса, при П. Бурдийо тя е приписана (придадена) като дискурс, който я репрезентира, но не я създава. В първият случай решаващи са „топосите” на самия дискурс, особено забележимо при “полето на граничния опит”, каквото предлага училището. Във втория, определящи са модализациите на времето (чрез дискурса), което ще се отвори с пълната си сила при инструментализирането на властта като **“информационния дар”** и **“биографична илюзия”**. Утвърждаваща или отрицателна идентичност на ученика като приписана в акта на именуването му на такъв, ще придобие следното означаване: “Ученик, който не разполага (не притежава) учебник; не го използва по предназначение (за учене); не говори по учебник(а), не може да бъде определен като ученик”. В различните модификации, идентичността на ученика (като приписана) може да бъде “отклонена; двойствена; възвърната; преутвърдена и др.”, но само във и по повод идентифициране на учениците с придадената идентичност в публичното пространство на дискурса и неговите нормализиращи ефекти.

Основната релация на Пиер Бурдийо в социалното поле като конституиращо за социалните агенти си остава **“хабитус – хабитат – поле”**, която е и концептуална схема на неговата „практическата логика” като работеща идея на властта. В този смисъл под „хабитус” ще разбираме “социално конституирана система от структурирани и

структуриращи диспозиции” (Бурдийо, Вакан, 1993, с. 72). И корелацията му с “хабитат” като “физически закрепено социално пространство, състоящо се от артефакти” (Д. Деянов, 1998, с. 128). За разисквания проблем основното допускане ще бъде, че социалното пространство като жизнено такова е публично осветено и културно обособено. След социалната магия на именуването като “приписване” на идентичност на социалните участници, “биографичната илюзия”, е нов маркер на идентичността при П. Бурдийо. Разглеждането ѝ като ”повседневна практика” ни позволява да прецизираме няколко идеи:

- нормализиране на биографичното *illusio* на ученика чрез публичното пространство на училището;

- роля на артефактите (като учебник) в социалната траектория на училищната институция и връзката им с “биографичната илюзия” на ученика като разказан или преживян жизнен опит.

“Биографичната илюзия” като феномен от социален пласт на “хабитуса” на социалните агенти, описана от Бурдийо предполага “залогът” на играта, за който си струва да живеем или умрем. Загубата на “биографичната илюзия” е превръщането на социалния агент в наблюдател на играта или отпадането от нея. Косвената връзка с ”хабитата” води до смяна на социални позиции и изграждане на жизнена “траектория” на агентите. Биографичната илюзия (като биографичен разказ на ученика) от своя страна модализира тази траектория т.е. обвързва социално и жизнено пространство. Питането в случая

е: може ли „учебникът“ да бъде тип “биографична машина” за ученика и чрез него да се извършват “нормализиращи” т.е дисциплиниращи ефекти на властта в училище, като загуба на “биографичната илюзия” на ученика? Бивайки част от “хабитата” (физически закрепено социално пространство), „биографичното *illuſio*” като биографичен разказ на ученика е толкова “обективирана” (отчуждена от агента история), колкото и инкорпорирана такава (т.е. усвоена от агента). Последната е възможна чрез експлицитни норми на употреба (кога, как и защо трябва да използваме учебника) в училището. Властта на нормата, обаче, наложена от училищната институция се явява функция на нейната символна власт. (вж. Д. Деянов, 1998, с. 135-138).

Явявайки се част от “хабитата”, учебникът като артефакт е в отношение с “хабитусите” на социалните агенти (позиции и траектории на поведение), извън които той не изпълнява своето предназначение на такъв. Тъкмо този момент свързва артефакта (учебника) с “биографичната илюзия” на социалните агенти (учениците). Българското училище не може да си представи “свят без учебници”, във време в което училищния инвентар и артефакти са все по-оскъдни във всекидневието на ученика. **Училището приписва “отрицателна” или “положителна” идентичност на ученика и в уменията да ползва, “притежава” и “говори по учебник”. Скуката на “писаното слово”, вяло подкрепена с “картинки”, отстъпва мястото на “образа” (чрез Интернет) във всичките му възможни превъплъщения и допълнения (звукови**

ефекти, емоционална подкрепа на “емотиконите” и др.). Педагогическата власт в училище разполага с различни механизации за “фабрикуване на учебник” дори тогава когато той видимо липсва. Интернет – мрежата е най-глобалният и безкомпромисен учебник, който съвременното общество създава. Приписването на идентичност на ученика и като “биографично илюзио” и като “информационен дар”, са механизми на педагогическа власт, чрез която ученикът се “сдобива” с чужда идентичност и миметира самия себе си като такъв. Чрез учебника (във всичките му измерения на такъв) властта дава отговор на въпроса не “Кой (може) да бъде ученик”, а “кой (може) да бъде учител”: Този, който знае не повече от теб, а онзи, който мисли вместо теб (авторът на учебника; учителят; Интернет), за да говори „като” теб.

Информационният дар (учебно съдържание) като “символна власт” в училище.

Освен, че е маркер за идентичност, „дарът” при Бурдийо притежава още две съществени характеристики:

- информационния дар, бивайки част от хабитуса е **неявно знание** и в този смисъл дарът е “неосъзнат” от социалния агент;

- информационния дар **модализира времето**, като отложено социално време и възможността дарът да се изживее като безвъзмезден. (вж. Ив. Дичев, 1999)

В контекста на педагогическата проблематика проблемът за “информационен

дар”, поставя нови въпроси. “Информационният дар”, който носи като послание “учебника” в своята повседневна употреба на символ, е свързан със социалната съдба на социалните агенти (учениците), доколкото я биографизира (като битие). Ако „информационният дар” има способността да (пре)именува, той не приписва идентичност на социалния аспект, а по-скоро я отнема. Учебниците са маркери на една вменена социална идентичност на “ученика”. Нещо повече, „учебникът” е разказаната биография на ученика, като “ученическа” и същевременно изживяна като жизнен опит, чрез която ученикът миметира самия себе си като такъв.

Въпросът за „практико – логическите форми” при работа с учебника и неговата посредническа функция на символ в социално-културното поле на училището, което се предефинира като такова, ни дава възможността да преосмислим “педагогическият факт” „учебник” и връзката му със социалната идентичност на ученика в няколко посоки:

- от “властта на знанието” (като учебно съдържание) към “знаенето на властта” (като предустановено знание) на „учебника”, който е символен капитал на училището, приписващ идентичност на социалните агенти, които го ползват;

- от разширяване на социалното пространство и стесняване на личното, към сдвояване на пространства, където “света на учебника” е другото име на жизнено пространство на ученика като (анти)педагогическо.

Литература:

1. Бурдийо, П., Л. Вакан. 1993. Въведение в рефлексивната антропология. ИК Критика и хуманизъм. С.

2. Бурдийо, П. 1997. Практическият разум. ИК Критика и хуманизъм. С.

3. Деянов, Д. 1998. Бурдийо: загубата на биографичното *illud*. Сп. Социологически проблеми, кн. 3-4.

4. Деянов, Д. 2004. Логика на молекулярните перформативи и нормализация. Сп. Критика и хуманизъм, кн. 17, бр. 1.

5. Дичев, Ив. 1999. Дарът в епохата на неговата техническа възпроизводимост. ЛИК. С.

ФУНКЦИИ И НАСОКИ НА РЕАЛИЗАЦИЯ НА ГРАЖДАНСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПРИ ЦЕЛОДНЕВНА ОРГАНИЗАЦИЯ НА УЧЕБНИЯ ДЕН

доц. д.н. Ваня Георгиева
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Резюме: В изследването се анализира специфичното съдържание на гражданското образование в рамките на извънучебната дейност за ПИГ при целодневна организация на учебния ден и необходимостта от подготовка на студентите на Факултета по педагогика в тази насока. Търси се отговор на следните въпроси: Къде трябва да търсим разликата между целодневна организация на учебния процес и целодневна организация на учебния ден? Кои аспекти на гражданското образование са най-подходящи за реализация при целодневната организация на учебния ден? Подготвят ли се студентите от ЮЗУ за достатъчно ефективна организация на дейностите по интереси и организиран отпих в ПИГ?

Ключови думи: гражданско образование, форми на образование в училище, занимания по интереси, организиран отпих.

Summary: Goal: To analyze the specific content of civic education in the extracurricular activity at partially boarding school group and preparation of the students for this activity. The main tasks are to answer the following questions: Where should I look for the

difference between day organization of teaching and day organization of partially boarding school group? What aspects of civic education are most suitable for implementation in partially boarding school group? What kind is the preparation of students for SWU organization of these activities.

Keywords: civic education, forms of learning, activities of interest, organized relaxation.

Да се описва значението на съвременното гражданско образование за развитие на личността на подрастващите е излишно. Защото отдавна е доказано, че неговото съдържание е абсолютно необходимо на съвременното училище за изграждане на функционалната грамотност на ученика, за плавното му навлизане в живота на възрастните, за изграждане на тези качества, ценностни ориентации и компетенции, които позволяват неговата бъдеща реализация като отговорен гражданин в условията на изключително бурен социален живот. Това трябва да е личност, която да може успешно да функционира както в условията на държавата, така и на ниво европейско социокултурно пространство и дори навсякъде на друго място по света. Защото гражданското образование е призвано да формира личностни качества, но и да подготви подрастващите за проблемите на гражданите на държавата и гражданите на света в условията на глобализация и културна и икономическа диференциация едновременно.

Гражданското образование може да бъде разглеждано в тесен и широк смисъл на употреба на

понятието. В тесен смисъл на употреба то се свързва с идеята за формиране на гражданин с определен статус, член на държавата, човек с определени права и отговорности и естествено с усвояване на знания за права и свободи на детето, задължения и отговорности, мерки за закрила на детето, органи за закрила, правна закрила и правна помощ на децата и възрастните. Разбираемо е, че то трябва да формира у подрастващите разбирането, че всяко право поражда съответните задължения и отговорности. На практика това става най-добре в рамките на т.нар формално протичащ процес и затова в повечето европейски страни съществува учебен предмет гражданско образование преди навършване на шестнадесегодишна възраст, където се обогатява най-вече правната култура на учениците.

Едновременно с това обаче гражданското образование трябва да създаде условия за изграждане на нагласи за социално отговорно поведение, в съответствие със задължителните норми, било то морални или произтичащи от правилниците за поведение в училище и на публични места. А това не става само с преподаване на правила и факти от действителността. Затова са необходими дейности, в които учениците да упражняват отговорност и да решават съвместни проблеми със съученици, възрастни и дори по-малки ученици в екип. Това може да става само в рамките на извънкласни форми на работа. Особено благоприятни затова са дейностите в т. нар. ПИГ (полуинтернатни групи) в средишните училища, където часовете за самоподготовка се съчетават с организиран отдих и

часове за дейности по интереси. Все по актуални ще стават тези насоки на възпитание и в училищата, които минават на целодневен режим на присъствие на учениците в училище.

Съобразно Държавните образователни изисквания училището би трябвало да осигури условия учениците да:

- **осмислят** основните човешки права и закони, като принципи на съвременната демокрация;

- **получат възможност** да разбират и оценяват собствените си права, задължения и отговорности и тези на другите;

- **осмислят** различни възможности за справяне с възникнали проблеми и конфликти при накърняване на техните права;

- **получат информация** за националното и международно законодателство, разпоредби и документи;

- **се запознаят** със семейните ценности и основните права, задължения, отговорности и отношения от морален и юридически характер;

- **добият информация** за възможни законодателни, административни и социални мерки, осигуряващи прилагането на законите, както и специалните грижи за деца с накърнени права или поставени в неравностойно положение;

- **усвоят начини** за оказване на конкретна помощ и закрила и опознаят основните институции и органи за закрила на децата.

Гражданското образование в широкия смисъл на употреба на понятието обаче надхвърля така изложените до тук параметри на знания и умения. То

се свързва с много повече елементи на човешката култура и с амбицията да се формира личност, която е един осведомен, ефективно действащ и отговорен човек, коректив и опонент на дадена политика (независимо от нивото на нейното приложение), когато е необходимо.



Фиг. 1 Основни направления на работа за изграждане на личността в спектъра на гражданското образование

Този спектър от дестинации е показан в общи линии на фиг. 1, където дейностите свързани с формиране на чувство за необходимост от правила, морал и законност трябва да се изграждат съвместно с културата на асертивното поведение. Където усилия

за изграждане на национално съамосъзнание не са достатъчни и те трябва не просто да се допълват, а да бъдат в хармония с чувството и нагласите за европейска идентичност. Където би трябвало да се изграждат в хармония и баланс елементи от правна, здравна, икономическа, организационна, комуникативна, екологична и трудова култура.

За да може училището да създаде условия за такъв тип дейности, то трябва да бъде модел, до голяма степен съответстващ на реалния живот извън неговите стени. Животът на детето в рамките на деня в този тип училище трябва да бъде пълноценен. Доказано е, че наред с планираните учебни дейности, спорт и отдих, то трябва да поема посилни за него отговорности и задължения, несвързани с дейности, за които трябва или може да получава количествени оценки. Малко помалко, месец след месец, година след година то трябва постепенно не само да осъзнава понятието социална активност, но и да започва да я упражнява.

В рамките на **организирания отдих** в целодневната организация на учебния ден би трябвало да се осигури преди всичко разтоварване от умствено напрежение. Но едновременно с това да се ситуират условия в които да става:

- Установяване на емоционални контакти, паралелно с овладяване на усилия за преодоляване на възбуденото състояние и усвояване на емоционална балансираност, като важна предпоставка за асертивно поведение;

- Избор на партньор, Пораждане на симпатии и антипатии на основата на ценности, свързани с

категории добро, отговорност, дълг, справедливост и др.;

- Групиране и създаване на взаимоотношения и на тази основа - усвояване на правила свързани с общуването (приемане и предаване на информация), критикуването, заемане на позиция.

Преодоляването на образователни дефицити е основен акцент в **часовете за самоподготовка**. Но едновременно с това би трябвало да се формира старателност, коректност, акуратност, упоритост, които са необходими във всяка една делова бъдеща практика. Необходимо е ученикът да започне да: диференцира полезно и вредно, ефективно и неефективно; да упражнява толерантно взаимодействие при кооперирано учене, но и да се засилва увереността при самостоятелна работа. Освен това в часовете за самоподготовка е възможно да става активно подготвяне за тестове, конкурси, олимпиади и прегледи по гражданско образование.

Най-пълноценни условия за реализация на основните ядра на гражданското образование могат да се създадат в часовете за **занимания по интереси**. Това би трябвало да са разнообразен комплекс от достъпни и забавни дейности, които може да допълват ЗП, ЗИП и СИП, но задължително да включват интерактивни методи и екипна работа върху определен предварително, заедно с учениците тематичен цикъл. В тези часове би трябвало да сатва овладяване на полезни нови знания и умения и интерпретация и прилагане на вече формирани такива от ДООИ по гражданско образование.

Ядрата върху които може да се работи за начален етап в заниманията по интереси съобразно ДОО са: аз и моят свят; аз съм гражданин на моята държава; аз и светът; аз и светът на възрастните; защита на живота и реакция в критична ситуация. А в прогимназиалния етап върху ядрата: политическата и икономическа карта на света; многообразие и идентичност на личността; икономиката и нейните механизми; права и отговорности на човека; гражданинът и светът; глобалните проблеми на съвременността.

С цел установяване на проблеми в бакалавърските програми на направление Педагогика и професионално направление Педагогика на обучението по... на студенти от магистърските програми, в които влизат завършили почти всички специалности с изключение на специалност Специална педагогика бяха зададени 12 въпроса. Предложените отговори са пет възможни: да; по скоро да отколкото не; немога да отговоря на този въпрос; по-скоро не, отколкото да; не.

1. Познавате ли съдържанието на понятието, използвано масово в организацията на съвременното образование в България чрез съкращението ПИГ?

2. Има ли разлика между понятията целодневна организация на учебния процес и целодневна организация на учебния ден?

3. Запознати ли сте чрез бакалавърската си програма с основните дейности, които са присъщи на целодневна организация на учебния ден в средишните училища?

4. Запознава ли обучението в бакалавърската програма с държавните образователни изисквания за гражданско образование в 1-4 клас и как те могат да се приложат в дейностите по интереси?

5. Запознава ли ви обучението в бакалавърската програма с държавните образователни изисквания за гражданско образование в 5-8 клас и как те могат да се приложат в дейностите по интереси?

6. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели по индивидуални образователни програми с учениците от 1-4 клас?

7. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели по индивидуални образователни програми с учениците от 5-8 клас?

8. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели за организация на формите на самоподготовка в 1-4 клас в средищно училище?

9. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели за организация на формите на самоподготовка в 5-8 клас в средищно училище?

10. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели за организация на дейностите по интереси в 1-4 клас?

11. Подготвени ли сте чрез бакалавърската си програма за работа като възпитатели за организация на дейностите по интереси в 5-8 клас?

12. Запознати ли сте с изискванията на Европейската референтна рамка за осемте ключови компетентности и кое от тях може да се реализира съобразно съдържанието на гражданското образование в основното училище?

Показаните резултати категорично показват, че в нито една бакалавърска специалност не са засегнати в необходимата пълнота и дълбочина проблемите на целодневната организация на учебния ден. Този извод се налага поради факта, че нито на един от въпросите не беше получен поне един отговор „да“. Задоволителен процент на отговори „по скоро да, отколкото не“ (т.е. над 50%) са дадени само на въпрос 2 и въпрос 8. За останалите въпроси преобладават отрицателните отговори или положителни отговори под 50% от изследваните лица.

Литература:

1. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание по гражданско образование, етап: начален и прогимназиален. МОН. http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_2-00_uch_sadarjanie-pril4.pdf.

2. Рамкова програма за целодневна организация на учебния процес. Проект „Подобряване на качеството на образованието в средишните училища чрез въвеждане на целодневна организация на учебния процес”.

ОРГАНИЗАЦИЯ НА СВОБОДНОТО ВРЕМЕ НА УЧЕНИЦИТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

доц. д-р Пелагия Михайлова Терзийска
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Резюме: Разглеждат се фактори и условия, значими за организацията на свободното време на учениците със специални образователни потребности (СОП); значението на организираното свободното време за социалното развитие на учениците. Представени са резултати от собствено изследване, проведено с родители на ученици със СОП. Конкретизирани са изисквания за ефективното организиране на съвместни извънкласни дейности в условията на интегрираното обучение.

Ключови думи: ученици със специални образователни потребности; свободно време; личностно и социално развитие.

ORGANIZATION OF IEISURE TIME OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Assoc. prof. Pelagia Terziyska PhD
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad

Summary: The author of the report examines the factors and conditions that are relevant to the organization of leisure time of pupils with special educational needs (SEN); the importance of organized leisure time for their social development. The report

presents the results from research the author conducted with parents of pupils with SEN. The report specified the requirements for the effective organization of joint extracurricular activities in terms of the integrated education.

Keywords: pupils with special educational needs, leisure time, personal and social development.

Развитието на личността, включително личността на детето със специални образователни потребности (СОП) изисква създаването на определени условия, даващи възможност на този нелек процес да се реализира успешно, макар и не винаги с темповете, които бихме желали. В голяма степен това се определя и зависи от правилната организация на свободното време.

Запълването на цялото свободно време на децата все още не означава неговото организиране. Основният момент при организацията на свободното време не е в това да се ангажира всяка минута на учениците, а в това да се разшири кръга на техните интереси, да се включат в желани дейности, максимално да се повиши устойчивостта на възможните неблагоприятни влияния. Дали обаче у нас децата и учениците със специални образователни потребности искат, могат и успяват да се занимават с полезни и интересни дейности? Дали възрастните - педагози, родители, различни специалисти ги подпомагат ефективно в процеса на избора, участието и реализацията на тези дейности? До колко съучениците им ги подкрепят в този процес? Въпроси, чиито отговори са изключително важни за

ефективното планиране и организиране на свободното време на детето със СОП. За създаването на онази необходима организация, която да провокира достатъчно интерес към конкретна дейност и желание за участие в нея. Ако това се реализира свободното време ще изпълни успешно функциите си.

„Най-важните функции на свободното време се отнасят до отдиха, развлеченията, развитието и реализацията на способностите и дарованията на личността” (Бояджиева, Н. с. 10). За децата със специални потребности осъществяването на тези функции изисква повече време, засилено внимание, по-голяма прецизност и подготовка за постигане на желаното личностно развитие, което определено не е лека задача.

В процеса на личностното развитие на децата и учениците със СОП изключително важна област е свободното време, разглеждано като жизнена дейност, отличаваща се с доброволност при включването в нея на детето и насочена към социалното развитие на личността му. Съдържанието на тази важна област зависи от:

- желанието, възможностите и мотивацията на семейството;
- развитието на интересите на самите ученици;
- социално-културната среда в училището;
- приятелската среда;
- взаимоотношенията на ученика с всички субекти около него - в семейството, в училището, в другите институции, които посещава;

- взаимодействието семейство-училище;
- в значителна степен от организационните умения и култура на учителя, от възможностите и способностите му да осъществява ефективно управление на времето и дейностите на детето.

Днес много учители са притеснени, тревожат се за децата и учениците със СОП, включени в общата образователна институция, загрижени са за създаването на онази среда - социална и материална около тях, която по най-добрия начин да отговори на сложността на психологическите им характеристики.

Добрата организация на свободното време изисква **преодоляване на бариерите, които съществуват в социалната среда**, преосмисляне и **използване адекватно на ресурсите**, с които тази среда разполага и които насочват към осигуряване на възможности за различни и полезни за ученика със СОП дейности.

От особена важност е подготовката на физическата среда, така че да се създаде в училището безопасна, комфортна среда за ученика със СОП, предполагаща разнообразие от дейности за свободното от учебни занятия време.

Работата с тези ученици изисква тактично и внимателно да им се предлагат интересни и полезни занимания, без натрапване да им се предоставят възможности да избират сами конкретни дейности, така че същите да водят напред детското развитие, да не провокират неадекватни реакции, проява на негативизъм, на гняв, на оттегляне и затваряне в себе си. За целта е важно да се създадат на детето условия за постигане на успех.

Успехът ражда успех! Това не трябва да се забравя. Постигайки успех в дейността си, макар и минимален, детето става по-уверено, по-спокойно и по-мотивирано за нова дейност. Избягва се вероятността гневът да води действията му. Затова е особено полезно **създаването на условия за преживяване на успех** от ученика със СОП. Това е силен социализиращ и интегриращ фактор, провокиращ позитивни взаимоотношения и адекватно на социалната ситуация поведение.

Създаването на психологически целесъобразни условия за организиране свободното време на учениците със СОП - от работата свързана с коригиране на отделни проблеми до подкрепа развитието на детето при всички ситуации и дейности в училището е важна задача, с която учителят трябва да се справи.

Организирането на психологически комфортна учебна среда за учениците, постепенното повишаване на мотивацията им на основата на личната им заинтересованост и съзнателно отношение към позитивни дейности е изключително важно за цялостното им личностно развитие.

Реализирането на всичко това е възможно в атмосфера на доброжелателност, на доверие, сътрудничество, отговорност на всички нива на училищното пространство. Изключително полезно е партньорството между училището и семейството. Родителите познават детето си по-добре от всеки друг, могат да помогнат и на училищния екип да го опознае по-добре, да научи повече за него, за неговите интереси, за онова, което предпочита и му

доставя радост. За да се планират и организират подходящи и интересни за детето със СОП дейности във времето неангажирано с учебни занятия е необходимо да се познават заниманията на детето и извън институцията - какво обича да прави след училище, в почивните дни, през ваканциите и т.н. Затова доброто взаимодействие, партньорството между семейството и всички субекти ангажирани с ефективното реализиране на образованието на тези деца е изключително значимо.

Резултатите от направено проучване с родителите на деца със специални образователни потребности, реализирано в областите Благоевград, Перник и Пазарджик през 2012 и 2013 година показват че:

- 99% от тях афишират горещото си желание детето им да участва в организирани в класа тържества по различни поводи. Подчертават, че при това участие ученикът небива да бъде само наблюдател на случващото се, само физически присъстващ на събитието, а се включи активно с конкретни изпълнения;

- 97% желаят детето да бъде насочвано и включвано постепенно в различни игри със съучениците си - по време на междучасията, след училище, в почивни дни. Част от тези родители изказват мнение за необходимостта от адаптиране на използваните игри и създаване на нови, отговарящи на възможностите на всички деца;

- 89% от родителите желаят детето им да бъде включвано в организирано от училището посещение

на кино, театър, изложби, музеи със своите съученици;

- 86% приемат присъствието на детето им на различни спортни мероприятия, заедно с класа, като само 61% посочват, че желаят то да бъде активен участник, а не само наблюдател. Разликата в процентите за присъствие и участие в една или друга спортна дейност се дължи на специфичните особености в развитието на конкретното дете;

- 73% посочват, че биха желали детето да участва в тържества на цялото училище. Този резултат от обработката на данните показва, че 26% от всички родители (99%), заявили желанието си детето да бъде включено активно в организирания в класа тържества не искат това да се случи и при организирания общоучилищни такива. Вероятно родителите се страхуват, че детето няма да се справи пред повече хора, пред непознати, в среда различна от тази, с която са свикнали;

- 71% от родителите смятат, че е добре детето им да ходи на екскурзия с класа. Някои от тях, макар и малка част посочват, че биха могли да придружават детето си и помагат на учителя по време на екскурзията;

- 71% приемат включването на детето в такива извънкласни дейности като изработване на мартеници за децата от детската градина, новогодишни картички, украсяване на яйца и др. п.;

- 49% посочват, че заедно с детето си осъществяват различни дейности през почивните дни. Сред тези дейности са - разходка, гледане на телевизия, пазаруване, пътуване, съвместни игри

(футбол, „игра на учителки”, „игра на фризьори” и др. п.). 21% от родителите посочват, че четат на детето книжки, а 17% заедно рисуват;

- 38% изявяват своето желание в свободното от учебни занятия време детето да бъде с логопед;

- 15% посочват, че детето им посещава различни ателиета - рисуване, моделиране, музика, театър.

Направеното изследване показва, че по-голямата част от родителите разчитат най-вече на училището за организацията на различни дейности в свободното от учебни занятия време.

В процеса на съвместните дейности в извънучебно време е от изключителна важност да се реализира придвижване както на учениците със СОП към връстниците им в норма, така и обратно – на учениците в норма към тези със СОП.

За ученика със специални потребности е от особено значение в различните дейности да има възможност да се занимава с това, което иска и по време на което да може да опознава различни механизми за социални контакти, да упражнява начини за създаване на отношения с другите.

Организирането на свободното време на детето със СОП, предполага планиране и реализиране на различни дейности, подходящи за възрастта на детето и спецификата на неговото развитие, както и стимулиране на познавателната дейност, комуникативните функции на речта, активно въздействие върху създаването на интелектуални и практически умения.

В този контекст организацията на **съвместни извънкласни дейности** в условията на интегрирано обучение предполага да се спазват някои изисквания, сред които се открояват:

- Поставяне задачи на децата със специални образователни потребности, адекватни на възможностите им, без изкуствено да се олекотяват. Да не се допуска неадекватно, снизходително отношение към тях от съучениците им в норма.

- Ако в даден клас се обучават няколко деца със специални потребности, при определяне на подгрупи за работа и работа по двойки, е необходимо да се избягва постоянното им включване в една двойка или подгрупа. Така ще се улесни разгръщането на взаимоотношенията им с всички ученици от класа.

- При организиране на работа по групи на първия етап не трябва деца със специални потребности да се обединяват с такива в норма, които имат към тях постоянно негативно отношение.

- Полезен начин за повишаване статуса на учениците със СОП в класа е индивидуалната им извънкласна дейност, която да е съобразена с възможностите им. Например, такава дейност може да бъде наблюдение върху промени на времето и отбелязването им в класния природен календар.

- Значимостта на извънкласната дейност за изграждане на добър класен колектив и позитивни междуличностни отношения предполага обединяване на отделни индивидуални работи в обща. Например, при подготвяне на материали за промените на времето през изминалия тримесечен период (сезон)

всички ученици индивидуално търсят, изрязват и донасят подходящи картини, които залепени на табло се обединяват в колаж „Златна есен”, „Бяла зима”, „Вълшебницата пролет”. Важна част от тази дейност е задължителното обсъждане приноса на всеки за изпълнение на общата цел.

- Внимателно да се наблюдава и следи при организиране на съвместни извънкласни дейности (в подгрупи и по двойки) активни и популярни ученици в норма да не поставят в безусловно подчинение тези със СОП и да не се съобразяват с тяхното мнение.

- Ефективното организиране на извънкласни дейности предполага изграждането на междуличностни взаимодействия, които включват и уменията за оказване на помощ. Важно е да не се оставя без внимание самостоятелната инициатива за подпомагане на децата, които се затрудняват, а напротив същата да се поощрява.

- Самостоятелното поставяне на целите на предстоящата дейност допринася за създаването на положителни взаимоотношения. В тази връзка на учениците може да се предложат варианти на дейността, която трябва да извършат, а те сами могат да решат какво ще правят. Важен момент, който не трябва да се пренебрегва е стимулиране на учениците да изслушват мнението на всеки и след това съвместно да се вземе решение какво да се предприеме. Създаването на проблемни ситуации също подпомага този процес.

- Спазването на традициите, на установените норми и правила в процеса на извънкласната дейност позволява създаването на позитивно, уважително

отношение един към друг, на зачитане достойнството на всеки ученик.

Важно е дейностите в свободното време на детето да имат просоциална насоченост, т.е. да се подчиняват на задачите за формиране на необходимите компетенции и умения за включване в социално взаимодействие.

Успешното реализиране на различни по вид, съдържание и продължителност дейности, изисква организацията на свободното време на детето със СОП да бъде разчетена върху предоставяните услуги, допълнителната помощ и подкрепа в съответствие с неговите възможности и потребности, определени на основата на прецизна оценка, използвана единствено и само в негов интерес.

Обединените действия на цялото училище, както и сътрудничеството с родителите са гаранция за посрещане потребностите на всеки ученик и реализирането на необходими дейности, осмислящи свободното време на ученика със СОП и подпомагащи неговото личностно развитие и социализация.

Полезността от внимателното и ефективно планиране и осъществяване на достатъчно дейности, в които участват съвместно деца със и без увреждания е многопосочна:

- От една страна децата със СОП се учат да бъдат общителни, да вярват в силите и възможностите си, да се почувстват значими и уважавани, да бъдат като всички останали, да станат достатъчно отговорни към това, което правят.

- От друга страна се помага на децата в норма по-добре да приемат и да се отнасят към съучениците си със СОП, да се научат да бъдат по-толерантни, по-съпричастни към проблемите на другия, да изграждат у себе си редица социални умения, които ще им бъдат полезни не само в училище, но и в живота.

- Заедно с това извънкласната дейност е важен фактор за запознаване на обществеността с възможностите, способностите, талантите на децата със СОП, за легитимирането им по начин, който убеждава хората, че са деца като всички останали, че могат редица неща, че са отговорни при изпълнение на поставени задачи, че на тях може да се вярва и разчита.

Литература:

1. Бояджиева, Н. Свободното време на подрастващите – тенденции и специфика. Сп. Начално образование, 1999, кн. 1.

2. Терзийска, П. Децата със специални образователни потребности в общата образователна среда. УИ Неофит Рилски. Благоевград, 2012.

ЦЕЛОДНЕВНОТО УЧИЛИЩЕ КАТО ИНСТИТУЦИЯ В ГРЪЦКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА

х. ас. д-р Георгиос Куцукис
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Резюме: Теоретичните основи на целодневното обучение са поствени още през XVII в. от Я. А. Коменски. По-конкретно, той предлага 2 часа сутрешни и 2 часа следобедни занимания с почивка между тях. Понятието целодневно училище (ЦУ) е твърде общо и обхваща голямо разнообразие от видове учебни заведения. Обединяващата ги черта е удълженят престой на учениците от сутрин до следобяд. Обикновено има обедна почивка от занятията, за хранене и разтоварване. Целодневното училище като институция се развива и в момента, поради обществения натиск и по-специално заради необходимостта от социална подкрепа на работещите родители. Основна роля и инициатива в този процес играят организации на родители, УСО и отделни изтъкнати общественици. Съществено е влиянието и на ЕС, който подпомага финансово този процес от самото начало.

Summary: The theoretical bases of “All day education” were set in the 17th century by A. Comenius. He specifically suggested two morning and two afternoon school hours, with a break between them. The term “All – day school” is very general and includes various kinds of school institutions.

The common point in the schools is the attendance of students both in the morning and in the afternoon. Usually there is a noon break for lunch and resting.

The institution of All-day school in Greece is still being developed after the social pressure which is exerted mainly because of the necessity to support the parents who work. The main role in this initiative is played by the PTAs, educators and the state, which forms the educational policy.

The role and the influence of the European Union are essential because it has been helping financially, all day school, from the very first moment.

Видове целодневни училища в Република Гърция

Понятието целодневно училище (ЦУ) е твърде общо и обхваща голямо разнообразие от видове учебни заведения. Обединяващата ги черта е удълженят престой на учениците от сутрин до следобяд. Обикновено има обедна почивка от занятията, за хранене и разтоварване. Тази пауза разделя учебната дейност на сутрешна, и следобедна, съответно преди и след нея.

Обикновено ЦУ се класифицират по 3 основни критерия:

1. Задължителен или факултативен характер на следобедното обучение;
2. Идеите заложи в оформянето и структурирането на учебната програма преди и след обедната пауза;
3. Водещата институция.

Според първия критерий (Ανδρέου, Α., 2003, стр. 2-3) ЦУ са 2 вида – затворени и отворени. Затворените, наречени още задължителни са ЦУ, при които следобедната програма е задължителна за всички ученици. Съответно отворените, известни още като факултативни, дават възможност за участие в следобедния блок по желание.

По втория признак (Ανδρέου, 1999, стр. 56-57), ЦУ биват: независими и интегрирани. Независимата форма предполага занималня и помощ при подготовката за следващия ден, съчетани с дейности, ориентирани към хармоничното развитие на личността, като обучение по компютърна грамотност, музика, театрално изкуство, английски език и спорт. При интегрираните ЦУ учебната програма е единна, което означава взаимозависимост и тясна връзка на сутрешните и следобедните дейности и модули.

Според друго разглеждане на ЦУ по втория признак (Θωίδης, Ι. Χ., 2007, стр. 99-102) в понятията независимо и интегрирано ЦУ се влага друг смисъл. В първия случай сутрешната и следобедната програми функционират независимо една от друга, като присъствието на учениците е задължително само до обяд. При интегрираните се прилага обща педагогическа ориентация и единна целодневна програма.

Според това коя институция е водеща за провеждане на следобедните учебни занятия ЦУ биват формални и неформални (Δεμίρογλου, 2010, стр. 78-81). При формалните водещи са регионалните структури на Министерството на образованието и вероизповеданията (ΜΟΒ). Към неформалните спадат

всички учебни заведения, при които следобедният модул се провежда с инициативата, отговорността и финансирането от обществени организации като родителски настоятелства, клубове и др.

Историческа ретроспекция на целодневното обучение в Република Гърция

Теоретичните основи на целодневното обучение са поствени още през XVII в. от Я. А. Коменски. По-конкретно, той предлага 2 часа сутрешни и 2 часа следобедни занимания с почивка между тях (Κομίνιος, 1912, стр. 423-424). В сутрешната зона се набляга на развитието на духа и паметта, а след почивката – на ръцете и гласа. Гръцките педагози споделят на теория и практика тази идея. Създават, развиват, експериментират, приспособяват и актуализират редица форми на ЦУ от самото създаване на новата гръцка държава до днес.

Ранни форми на целодневно обучение (1834-1996)

Още от създаването на първите образователни структури в новата гръцка държава през 1834 година се прилага вид целодневно обучение, при което учениците отиват на училище сутринта, на обяд се прибират вкъщи за почивка и след това отново се връщат.

Тази схема се прилага в началното и основното училище до 1971 година (Δημαράς, 1999, стр. 8-13). Структурата на учебното време, представена в Таблица 1, се въвежда през 1836 година и остава почти непроменена.

Таблица 1 Училищно разписание на ЦУ от 1836 г.

	първи срок	втори срок
сутрешна зона	8:00 – 12:00	7:00 – 11:00
обедна почивка	12:00 – 14:00	11:00 – 15:00
следобедна зона	14:00 – 16:00	15:00 – 17:00

През 40-те години на ХХ в., по изключение е отменена следобедната зона в 2.500 училища, предимно в големите градски центрове. Основната причина за такава драстична мярка е рязкото увеличаване броя на учениците, при ограничен капацитет на наличните сгради (Θωίδης, I., 2004, стр. 39).

През 60-те години на ХХ в. учителската синдикална организация (УСО) започва кампания за отменяне на следобедната работа (ΔΟΕ, 1965, стр. 14). Така, през 1971 година следобедната зона бива отменена окончателно, а сутрешната се удължава в интервала 8:00 – 13:30 (ΟΗΡΒΗΥ, 1971).

Промените в гръцкото общество през следващите 2 десетилетия и особено с навлизането на жените в производствения процес, налагат вземането на мерки за закрила и креативни занимания на децата на работещите родители (Υφαντή, 2008, стр. 71).

Адекватно на новата реалност е предложението на УСО през 1985 година, за създаване на целодневни училища, което основно

свързва с необходимостта от предоставяне на равни възможности за всички (ΔΟΕ, 1985, стр. 13).

През следващите 12 години се прилагат пилотно и експериментално много идеи и варианти за целодневни училища, особено начални.

За учебната 1985-86 година ΜΟΒ създава 10 експериментални училища в столицата. Те са от неформалния тип, финансират се от родителските настоятелства в съответните райони. Функционират само една година и биват оценени като неуспешни (Κωνσταντίνου, 2004, стр. 13).

През 1989 година ΜΟΒ прилага проект за 300 училища в цялата страна, наречен „Експериментална програма за креативни занимания на деца на работещи родители” (ΕΠΚΖΔΡΡ, 1989, чл. 4). Първоначално участват само деца на работещи родители. В последствие се разрешава записване на всички желаещи. За създаването на съответна паралелка се изискват поне 20 деца. Предвиждат се сутрешна и следобедна зона (7:00 – 8:00 и 12:00 – 16:00) или само следобедна зона (12:00 – 16:30). Задължително изискване е 3/5 от времето да е посветено на свободни занимания и развлечение и 2/5 – за занималня.

Институционализиране на ЦУ (1997-2005 г.)

През 1997 година се създават 1.000 отворени ЦУ, наречени училища с разширена учебна програма (УРУΠ) и 28 затворени ЦУ, известни като експериментални целодневни училища (ΕЦУ) (ΖΟΓΔΒΥΖ, 1997, чл. 4).

При УРУП учебните зони са както при ЕПКЗДРР. Целите им се разглеждат в 2 направления (МПЦНУ-УРХ, 1998, чл. 1):

- педагогическо – да бъдат включени креативни мероприятия в свободното време на учениците, да бъде осигурена помощ на изоставащите и пълноценно участие на всички в дейности за затвърдяване и разширяване на знанията, както и да бъде гарантирана сигурността на децата, докато родителите са на работа;

- социално – закрила децата на работещите родители, органична връзка училище-общество, противодействие на факторите, водещи до неравенство чрез помощ и подкрепа на затрудняващите се ученици.

Основните потребности, към които се насочва дейността на ЦУ са (МПЦНУ-УРХ, 1998, чл. 1):

1. Подготовка на учениците за следващия ден;
2. Въвеждане на нови познавателни цели и предмети, извън сутрешната учебна програма;
3. Надзор и закрила на децата;
4. Социализиране на децата.

През следващите 2 години броят на УРУП се удвоява и за учебната 2000-01 те са вече 2020. Осигурена е веднага и необходимата МТБ за функционирането им – кухни, хладилници, трапезарии и т.н. (ОПКДУРХ, 2000).

Въпреки трудностите и пропуските при работата на тези учебни заведения, проличава голямата необходимост на гръцкото общество за тяхното съществуване. Данните от проведените изследвания сочат, че 93,9% от родителите имат

положително или много положително отношение към тази нова институция (INE/ГЗЕЕ-ΑΔΕΔΥ, 2003).

Основните проблеми, с които се сблъскват тези нововъведения в утвърденото училище са (Πυργιωτάκης, I., 2002, стр. 11):

- липса на различни елементи на МТБ в редица училища;
- незадоволителна научно-теоретична подкрепа на институцията;
- недостатъчна квалификация на учителите;
- чести конфликти родители-учители.

След четиригодишното съществуване на УРУП, МПВ пристъпва към тяхното усъвършенстване и обогатяване. Разработва нова учебна програма със съответен хорариум и работно време и ги преименува в целодневни начални училища (ЦНУ).

В реорганизираните вече ЦНУ се провеждат 4 учебни часа след обяд, от 12:35 до 16:15. Програмата им започва след края на учебните занятия на традиционното училище. Предвижда се една голяма почивка за обяд, от 14:00 до 14:45 (в Република Гърция, както в повечето средиземноморски страни времето за обяд е 14:00 – 15:00 часа). Седмичното разпределение на заниманията е представено в Таблица 2 Седмична учебна програма на ЦНУ.

Таблица 2 Седмична учебна програма на ЦНУ

Дейност	седмичен брой часове
занималня за I,II и III клас	10 часа
занималня за IV,V и VI клас	5 часа
нови познавателни предмети (английски език, изобразително изкуство, театрално изкуство, народни хора, компютърна грамотност, музика)	20 часа

Броят на ЦНУ продължава да нараства през следващите години, както се вижда от Таблица 3 (Παλληγιάννης, 2012, стр. 57).

Таблица 3 Развитие на ЦНУ за периода 2005 - 2011

Учебна година	2005-06	2007-08	2010-11
Брой ЦНУ	4.271	4.400	3.789 + 800
Общ брой начални училища	5.609	5.609	5.804

По данни от средата на 80-те години на XX в. в района на гр. Атина 16.094 деца на възраст 6-9 години са сами вкъщи след училище, а 13.333 разчитат следобяд на по-голям брат или сестра. Това е поколението на децата, така наречени, с ключ и дистанционно управление на телевизор в ръка (Πυρριωτάκης, I., 2004, стр. 7).

Целодневното училище като институция се появява и развива и в момента, поради обществения натиск и по-специално заради необходимостта от социална подкрепа на работещите родители. Основна роля и инициатива в този процес играят организации на родители, УСО и отделни изтъкнати общественици. Съществено е влиянието и на ЕС, който подпомага финансово този процес от самото начало.

Заклучение

За подобряване дейността и ефективността на ЦУ и повишаване качеството на предлаганата услуга са необходими много мерки, при това неотложни. Най-съществените посоки, където се налагат подобрения и промени са навременно осигуряване с необходимите учители, задължително перманентно образование и квалификация на всички педагози в ЦИУ, повече финансови средства и гъвкавото им управление, изграждане и поддържане на МТБ, намаляване на бюрокрацията, осигуряване на помощен персонал, по-голяма подкрепа от властите и институциите на локално ниво, публичност на целите и дейността на ЦИУ, изграждане на позитивна и креативна организационна култура, наличие на подходящи инструменти за мотивация и стимулиране

на персонала и адекватното им използване, което предполага съответната квалификация на директора и в тази област.

Литература:

1. Ανδρέου, Α. 2003. Ο κοινωνικός χαρακτήρας των «ολοήμερων» σχολείων Ιστορική ανασκόπηση στην Ευρώπη. Διοικητική Ενημέρωση – 95 (2-22).

2. Ανδρέου, Α. 1999. Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

3. Δεμίρογλου, Π. 2010. Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

4. Δημαράς, Α. 1999. Η μετρική ρύθμιση που δεν έγινε (τομ. Β'). Αθήνα: Εστία.

5. ΔΟΕ. 1965. Οι αποφάσεις της (ΛΖ' 5-7-1965) Συνελεύσεως. Αθήνα: Διδασκαλικόν βήμα – 562, 3-4.

6. ΔΟΕ. 1985. Οι αποφάσεις της Συνελεύσεως Μαρτίου 1985. Αθήνα: Διδασκαλικόν βήμα – 5964.

7. Θωίδης, Ι. 2004. Ολοήμερο: ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω. Αθήνα: Μακεδόνων – 12.

8. Θωίδης, Ι. Χ. 2007. Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου – 7, στρ. 97-117.

9. ΙΝΕ/ΓΖΕΕ-ΑΔΕΔΥ. 2003. Ολοήμερο Σχολείο: η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του. Ενημέρωση – 95, στρ. 7-22.

10. Κομένιος, Ι. 1912. Μεγάλη διδακτική. Αθήνα.

11. Κωνσταντίνου, Χ. 2004. Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg.

12. ΟΗΡΒΗΥ. 1971. Εγκύκλιος με Α. Π. 5198/22-9-1971, Συνεχές ωράριο λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων.

13. Παλληγιάννης, Β. Μ. 2012. Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου – 9, στρ. 56-64.

14. Πυργιωτάκης, Ι. 2002. Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση, Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργίες και προοπτικές. ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ, στρ. 23-56.

15. Πυργιωτάκης, Ι. 2004. Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού. Μακεδόν – 12, στρ. 5-18.

16. Υφαντή, Α. Κ. 2008. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. Δημοτική ενημέρωση - 46, στρ. 71-83.

17. ΕΠΚЗДРР. 1989. Εγκύκλιος Γ 1/98/265/2-3-1989, Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέω.

18. ЗОГДВУЗ. 1997. Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 188, τεύχος πρώτο, 23/09/1997.

19. ΜΠЦДУ. 2002. ΜΠЦДУ – Υπουργική απόφαση ΥΠ' ΑΡΙΘ. 50/576/121153/Γ1/13-11-2002, Ορισμός προγραμμάτων σπουδών, ωραρίου λειτουργίας

και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ 1471, τεύχος δεύτερο, 22/11/2002.

20. ΜΠΩΠΗΥ-ΥΡΧ. 1998. Υπουργική απόφαση ΥΠ' ΑΡΙΘ. Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1998 «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο – Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου».

21. ΟΠΚΔΥΡΧ. 2000. Εγκύκλιος Φ 13.1/897/Γ1/694/6-9-2000, Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων των σχολείων διευρυμένου ωραρίου.

УСЛОВИЯ ЗА НЕПРЕКЪСНАТА ПРОФЕСИОНАЛНА ПОДГОТОВКА НА УЧИЛИЩНИТЕ ДИРЕКТОРИ

доц. д-р Траян Попкочев
гл. ас. д-р Юлиана Ковачка
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Резюме: Настоящата разработка представя резултатите от изследване, проведено с директори на училища относно професионализацията на училищното управление. За целта са диференцирани редица обективни и субективни критерии, които респондентите оценяват в ролята на експерти. За проучване и анализ са избрани отделни характеристики на мотивацията и условията за непрекъсната професионална подготовка за развитие на професионализацията на управлението на училищата.

Ключови думи: професионализация, образователен мениджмънт, училищни директори, условия, фактори.

CONDITIONS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF SCHOOL MANAGERS

Associate prof. Trayan Popkotchев PhD
Assistant prof. Yuliana Kovachka PhD

Abstract: The article presents and analyses some results of a research study orientated to different professional aspects of school management. Managers of different schools have been involved in the inquiry. The authors took in consideration a set of objective and subjective criteria which have been offered for evaluation to the school managers as experts in the field. Special attention has been paid to different aspects of the professional motivation and the existed conditions for professional school management development and improvement.

Keywords: professionalization, education management, school managers, conditions and factors.

Професионализацията е сложен трансформационен социален процес, който най-общо обозначава превръщането в професия на дадена обособена трудова дейност. Резултатът от това е, че същата става постоянна, създава качествени продукти, носи стабилни доходи, изисква специална квалификация, а заедно с това изгражда агентите на тази дейност като професионалисти. Трансформациите са съпътствани и стават възможни благодарение на нарочните усилия на носителите на професията да запазят специалния си статус, който тя им носи, както и да защитят социалната ѝ роля в обществото, включително привилегии за нейните агенти.

Налице са две групи критерии, чието изпълнение е важно условие, за да бъде признато качеството „професионалност” на определена трудова дейност.

Групата на *обективните* критерии включва тези характеристики от професионалната сфера, по които може да се съди за нея *сама по себе си*, т.е. може да се анализира и оценява една професия на фона на други професии, извън самосъзнанието на хората в нея. Естествено се откроява критерият подготовката на кадри за съответната професия (Петрова, 2008). Това е така, защото подготовката на кадри задава стандарти за компетенции, съответно за равнища на тяхното постигане, необходими за упражняване на професия. С професионалната подготовка е свързано и продължаващото образование, доколкото то се мисли като условие, за да се постигат по-високи професионални стандарти, да се подобрява капацитета на хората в професията. Друг критерий за професионализацията е високата специфична техническа и технологична наситеност на труда, които се предполагат от специализацията на труда и изискванията за високо качество на продуктите на труда, за неговата икономическа и социална ефективност. Така тези изисквания също придобиват значение на критерий за професионализация (Пудин, Душков, 2005). Съществен критерий е развитието вътре в професията на професионална етика и стандарти за професионализъм (напр. професионални кодекси, специфични професионални изисквания за заемане на позиции и пр.), с които те се легитимират пред обществото и другите професионални общности. Тези стандарти отдават водещо място на качеството на продукта, на ценностите на професионалната дейност, на регулацията на междуличностните

отношения вътре в нея, на връзките с потребителите. Социалният статус на професията също е критерий, който изразява признанието на обществото за социалната роля на същата, за отношенията ѝ с различни социални общности, за нейната сложност, технологичност, ефективност, предпочитаност и пр.

Субективните критерии за професионализация засягат *хората в професията* – идентификацията, самоопределението на хората чрез определена професия. Сред тях се откроява значението на мотивацията за включване в професията, удовлетвореността от нейното практикуване, професионалната самооценка, личностния професионален самоконтрол, мотивацията за професионално развитие и усъвършенстване, осъзнаването и превръщане на изискванията на професията в личностни характеристики и стил на поведение.

Непрекъснатата професионална подготовка и професионализация

При съвременните условия на функциониране на образователната система управлението на образователните институции се превръща в сложна и строго специализирана дейност, а всяка специализация, отбелязва Алвин Тофлър, се съпровожда с „повишаваща се професионализация” (Тофлър, 1991: с. 80). Следователно професионализацията на управлението на образованието у нас е процес (и тенденция), който изглежда без алтернатива. От друга страна с превръщането на управлението на образованието в професия нарастват изискванията към

квалификацията на хората, упражняващи тази професия и се покачват очакванията управлението да се реализира на най-високо професионално равнище, да бъде компетентно и ефективно.

Обективната роля на професионалната подготовка за професионализацията на управлението на образованието дава основание по-нататък за обект на анализ да бъде избрана онзи аспект, който е свързан с условията за непрекъснатата професионална подготовка за развиване на професионализма на училищните директори. От него по-нататък за проучване са избрани определени характеристики на мотивацията и на условията за непрекъснатата професионална подготовка на училищните директори в ролята им на професионални управленци, видени през погледа на самите тях. Всъщност предметът е на границата между субективните и обективните условия за професионализиране: разглеждат се аспекти от мотивацията, но и от условията за поддържане на професионалната квалификация. Тя се приема като обективна даденост, която се оценява по един или друг начин, без да се навлиза в субективното осъзнаване на ролята ѝ.

Емпиричната информация за анализа е получена по метода експертна оценка. Изследваните директори са в ролята на експерти, като оценяват групирани по критерии 103 съждения по скала от 0 до 5. Това позволява при обработката да се получават рангови таблици и да се използват възможностите на ранговата корелация, в случая по метода на Спирман.

Извадката включва 39 лица, които са директори на държавни училища в градовете Сандански, Благоевград, Кюстендил, Роман, Мездра и Враца (средна по големина – Клаус, Ебнер, 1971: с. 152). Видно е, че извадката представя основно мненията на директори на градски училища. Това са обикновено големи и утвърдени училища, които предлагат благоприятни възможности за професионализиране на управлението поради добрите възможности за финансова и материално-техническата осигуреност, за вътрешна конкуренция и квалификация на кадрите. Важно условие за формиране на извадката е доброволното участие на изследваните, което е предпоставка за откритост и обективност при попълване на картата за експертна оценка. Изследваните имат дългогодишен професионален педагогически опит – от 21 до 34 години. На база управленски опит извадката е разделена на две подгрупи: с опит до 10 години (22 лица) и над 10 години (17 лица). Всички изследвани са преминали през различни форми на обучение и повишаване на квалификацията, включително придобиване на бакалавърска степен по образователен мениджмънт. Емпиричното проучване е проведено през месеците октомври и ноември на 2012 година.

Профил на професионализма в управлението на училището

Какво е съдържанието на професионализма в управлението на училището? Кой са неговите водещи признаци или още какъв е неговият профил?

Изследваните се произнасят за три групи елементи на професионализма в управлението на училището. Едни от тях оформят *група*, която е свързана с *властта* и нейното упражняване. В нея може да се включи икономическата власт (управление на бюджета, рефлектиращо върху определянето на работни заплати, административна власт – назначаването на кадри и педагогическа власт – влияние върху учебния план). *Друга група* от признаци на професионализма логично се оформя около *подготовка* за управление, която се асоциира с обучение, преподавателство и опит. *Третата група* условно оформя двойката *харизма-свобода*.

Получените резултати отчетливо показват разбирането на изследваните за *водещите елементи* на професионализма в управлението на училището (Таблица № 1).

В условията на *делегираните бюджети* и икономическа криза това, че изследваните лица поставят на първо място като критерий за професионализъм управляването на бюджета на училището, не е изненадващо. От управлението на бюджета в крайна сметка зависи не само заплащането на труда на учителите, но също условията на работа на учителите и на учене на учениците, качеството на образованието, публичния образ на училището. Всичко това в съвкупност рефлектира върху привличането на ученици, респективно върху финансирането на училището. От друга страна разходването на бюджета в централизираната ни образователна система е силно нормативно регламентирано. Педагогическата страна на

професионалното използване на властта – изграждането на училище с *индивидуализиран учебен план*, обаче остава в края на ранговата редица (8-и ранг с бал 133 – под стойността на медианата). Такъв план придава на училището неповторимост и го прави привлекателно за определени категории ученици и родители, но изисква подготвени педагогически кадри, иновативно управление и лидерство. Разгледани в съпоставка позициите на тези признаци отразяват едно типично мислене за професионализма в управлението, което има икономическа и бюрократична доминанта.

Таблица № 1

Измерения на професионализма в управлението на училището

Ранг	Бал	Съдържание на професионализма в управление на училището
1	169	Управляване на самостоятелен бюджет на училището
2	161	Продължителен управленски опит
3,5	159	Специално обучение за управление на училището
3,5	159	Изграждане на подготвен управленски екип
5	155	Харизматични качества на директора
6,5	151	Периодична преподготовка на директора
6,5	151	Педагогическа подготовка на директора
8	133	Изграждане на индивидуализиран учебен план на училището
9	123	Автономно назначаване от директора на кадрите в училището
10	122	Специфични критерии за избор на директора
11	114	Свободно от политически контрол назначаване на директора

Използването на властта за подбор на кадри и за изграждане на управленски и трудови екипи е част от професионализма. В случая изследваните поставят назначаването от директори на кадри в училището на девето място, т.е. почти в дъното на ранговата редица. Същевременно в челото на ранговата редица се разполага формирането на подготвен управленски екип, определено обвързано с подбор и назначаване на кадри. Това противоречие очертава недооценено поле не само за проява на управленските функции, но и за осмисляне и изява на професионализма в управлението.

Интересно е също така, че за професионализъм в управлението на училището изследваните държат на наличието и спазването на специфични критерии за избор и назначаване на директори (10-ти ранг). Това е дан за спецификата на труда и изискванията му към неговите субекти, както и предупреждение, че нарушаването на тези критерии при подбора на директори се заплаща с дефекти в управлението и развитието на образователната система. От друга страна, ако двата последни ранга се разглеждат паралелно, може да се мисли, че скептицизма към специфичните критерии за подбор на управленци е форма на реакция спрямо нередките политически влияния при избора на ръководни кадри в училището.

Подготовката обединява друга група признаци на професионализма на управлението на училището, които по бал се намират над стойността на медианата (136,5). Пряко тук изследваните включват получаването на специална подготовка (бал 159; 3,5

ранг) както и периодичната преподавателска подготовка (бал 151; 6,5 ранг). Без съмнение е, че опитът им на управленци дава достатъчно основание да отчитат специализацията на труда и значението на адекватна *специална* подготовка за него. Сложността на управлението в образованието и развитието на съвременната наука за управление обективно превръщат получаването на такава подготовка в образователна предпоставка за професионализацията на управлението.

Училището обаче е и *педагогическа* система. Доколкото изследваните са педагози по образование и професия, може да се мисли, че си дават сметка за това, че за да се управлява професионално не е достатъчно само да се знае технологията на управление, но също същността и поведението на това, което се управлява, а в случая – педагогически явления и процеси, протичащи в сложни педагогически и социално педагогически системи. Всъщност, налице е емпирична подкрепа на виждане, която примирява привържениците на двата крайни лагера в спора относно характера на образователния мениджмънт и подготовката на специалисти за него: необходими са знания за управлението, но и за педагогическите системи и процеси.

Високата динамика в условията, при които се управлява училището, бързото остаряване на някои знания, например относно нормативната регулация, навлизането на нови идеи и концепции в мениджмънта, засилват вижданията за необходимостта от подкрепа чрез непрекъснато учене. Поради това редом със специалната

подготовка на същата рангова позиция се поставя и необходимостта от педагогическа подготовка на директора (бал 151; 6,5 ранг, но в групата на признаци, чиито рангов бал е над медианата).

Водещо значение за изграждане на професионализъм, според изследваните, има управленският опит (бал 161; 2-и ранг). Опитът по дефиниция включва познания и личностно знание, натрупани в обществената практика, той е не просто субективен сетивен опит, а интересубективен опит, който има една самодостатъчна „двойственост“: включва непосредствено знание, но то може да се обективира с определени и достъпни методи (Маркович, 1990: с. 185). Следователно, управленският опит е важен елемент на професионализма в образованието, носи цялото богатство на управленската практика в тази сфера, от него може да се извличат обективни и професионално валидни заключения за образованието и неговото управление.

Харизматичните качества на личността заемат пети ранг сред признаците за професионализъм в управлението на образованието. Връзката на харизматичността с лидерството дава основание да се мисли, че професионализма се нуждае не просто от субекти на дадена дейност, а от личности-лидери, които осъзнават високата роля на професията и своята мисия в издигането ѝ на високо социално признавано равнище. Лидерите налагат високи професионални стандарти, доказват в практиката тяхната роля, създават авторитет на професията си и

увличат професионално след себе си, създават последователи на професионализъм.

Ролята на свободата за изява и свободната конкуренция може да се види и твърдението, че професионализма в управлението на образованието изисква освобождаване на управлението на училището от пряка политическа опека, която често се среща под формата на политически назначения на директори на училища. Такива назначения, не само че са неморални, те подменят професионализма с партийни критерии, на мястото на експертни качества поставят целесъобразността, не благоприятстват създаването на стабилна среда за израстване и утвърждаване на професионални управленци в образованието.

По коментирания критерий „признаци на професионализъм в управлението” групата на директорите с професионален опит до 10 години показват по-висока *оценъчна откритост*, т.е. сумарно на всички признаци приписват по-висок бал в сравнение с групата на директорите с опит над 10 години. А дали опитът влияе върху откритостта към наблюдаваните елементи на професионализма, респективно различава ли се наредбата, ранжирането на признаците му? Ако има подобно влияние, дали двете подгрупи се различават съществено?

Нека нулевата хипотеза (H_0) в случая гласи, че двете групи директори *не се различават* съществено, т.е. те принадлежат към една и съща генерална съвкупност, в разбиранията си за професионализма в управлението. За да се отхвърли нулевата хипотеза по критерия на Ман-Уитни, който важи при рангова

скала, изискването е изчислената стойност на коефициента U ($U_{emp.}$) да бъде по-малка от табличната (Калинов, 2002: с. 235, 281). Случаят при двустранна алтернатива е такъв: $U_{emp.} = 35$, докато $U_{tabl.} = 37$, което дава основание да се *отхвърли* H_0 . Явно по този показател двете групи директори принадлежат към *различни* генерални съвкупности; те показват различно типично отношение към управленския професионализъм.

Вероятно изпълнението на управленска роля е свързано с развитие на представи и компетенции за професионализъм в управлението на училището като образователната институция, които са относително *подвластни* на управленския стаж. Тази констатация още веднъж подчертава ролята на опитното знание като път за изграждане на управленски професионализъм в образованието. То далеч не е само субективно знание, не само плод на лично отношение, а знание, извлечено от една типична и *продължителна социална* практика, която провокира професионални проблеми. При все още формирация се образователен мениджмънт, това опитно знание в индивидуален план компенсира бели петна и слабости в теоретичната подготовка и дава сигурност по пътя на професионализма в управлението.

Мотивация за повишаване на квалификацията

Доколкото професионализмът в управлението безспорно е свързан с непрекъснатата професионална подготовка и повишаване на квалификацията, в изследването се обръща внимание на мотивацията на директорите за решения и действия в тази насока. Те

оценяват своите мотиви за повишаване на квалификацията си, а резултатите са представени в таблица № 2.

Таблица № 2

Мотиви за повишаване на квалификацията

Ранг	Бал	Мотиви
1	185	Стремеж към професионализъм
2,5	168	Новости в сферата на управлението
2,5	168	Нуждите на практиката
4	164	Потребностите от създаване на училищен екип
5	139	Желание за себедоказване
6	130	Конкуренция между ръководителите
7	122	Изисквания на висшестоящите органи
8	110	Заплащане на труда
9	109	Конкуренция от страна на учителите
10,5	103	Недостатъчна управленска подготовка
10,5	103	„Смятам, че подготовката ми е достатъчна”

Общото впечатление е, че доминира вътрешната мотивация, произтичаща от естеството на самото управление на училището. Тя е представена чрез конкретни мотиви от рода на: стремеж към професионализъм, интерес към новостите в сферата на управлението, натиск на практиката, потребности от създаване на училищен екип. Посочените мотиви заемат първите четири позиции в ранговата редица, като при стойности на медианата 144 бала, тези мотиви получават бал, който ги нарежда в предмедианната група. За сравнение: мотивите „изисквания на висшестоящите органи” и „заплащане на труда”, които са външни по насоченост, заемат 7-и и 8-и ранг с близък и по-нисък бал от този на медианата.

Вътрешната мотивация за повишаване на квалификацията, заявена от изследваните, може да се оцени като добра индивидуално-психологическа основа на професионализма. В конкретната ситуация „повишаване на квалификацията” и „професионализъм” образуват двойка, в която предпоставка и резултат, мотив и цел са във взаимно обратима позиция, подкрепяйки се в едно цяло. Освен това общият натиск на новостите, практиката и стремежът към екипност са не само твърде близки по присъден бал, но и кореспондират на същността на професионализма и съвременните виждания за управлението.

Конкуренцията е също стойностен мотив за непрекъснатата професионална подготовка и повишаване на квалификацията. Тя има двойни измерени: вътрешни – от страна на учителите и външни – от страна на колегите-директори. И в двата случая е налице типична картина за професионализма в областта на мениджмънта: постигнатото трябва да се пази и да се повишават стандартите за управление. А най-добрият начин да се прави това, е да се изпреварват конкурентите. Повишаването на квалификацията е средство за придобиване на конкурентни предимства и повишаване на стандартите.

Скептичното в случая относно реалните ефекти на вътрешните измерения на мотивацията се състои в това, че централизираната образователна система и безмандатността на директора обективно правят почти немислима реалната вътрешна конкуренция от страна на учителите за директорската

длъжност. Не е случайно, че мотивът „желание за себедоказване” е със 7-и ранг, а мотивът „конкуренция от страна на учителите” – на 9-ти. От друг аспект в последните два мотива прозира управленска амбициозност и увереност, които са от значение за нивото на поставяните управленски цели постигане на стабилност във функционирането на институцията.

Вътрешната конкуренция е трудно мислима и във вида конкуренция за лидерство, тъй като за директора тя има значение на заплаха за авторитета и властта му. Но при демографска криза и несигурен прием на ученици, съпроводен с несигурност на работните места на учителите, тази заплаха може за директора да се превърне в реален скрит мотив за премахването ѝ чрез механизма на съкращенията. Дори да се игнорира страхът от съкращения, ролята на директора за израстването на работното място чрез заемане на учителски и възпитателни длъжности, а тук и за заплащането на труда на учителя, е изключително важна.

Външната конкуренция между училищата също е слабо развита. Тя е от значение по-скоро за личния авторитет на директора и донякъде за авторитета на училището, проявяващи се в частност при привличане¹ и управление на финансови

¹ Делегираните бюджети чрез въвеждане на формули за финансирането на дейностите (детска градина, училище, общежитие и пр.) засилват конкуренцията между училищата. Тъй като във формулата основен компонент е броя на учениците (Указание ма МОН и МФ, 2008), налице е риск от формално задържане на ученици в училище за сметка на

средства, представяне във форуми, в които участват ученици от съответното училище, търсенето на училището от страна на ученици и родители и др.

Последните в ранговата редица на изследваните два мотива са сигнал за проявление на личностни качества като самокритичност и увереност в себе си. Тези качества са важни за реализирането на ефективно управление и лидерство от страна на директорите (Пугачев, 2005: с. 133).

Влиянието на професионалния управленски опит върху развитието и структурирането на мотивацията за повишаване на квалификацията при наблюдаваната извадка от изследвани директори се проследява в групите с управленски стаж до 10 и над 10 години. Получените данни сочат, че групата изследвани с управленски стаж до 10 години са характеризира с по-висока *мотивационна откритост*: сумарно присъжда по-висок бал за всички мотиви (834), докато групата със стаж над 10 години е значително по-сдържана (712). Вероятно с натрупването на опита се повишава критичността към различните мотиви и значението им се оценява по-ниско. Това може да бъде обаче и форма на проявление на житейски консерватизъм и недоверие, които запазват стабилността на мотивационната система, но са и преграда пред енергията, която може да се влага в преследване на мотивите.

качеството на образованието. Това води до издигане на гласове за тяхната отмяна, а на държавно равнище, за да се стимулира качеството на образованието, се търсят решения за компенсиране на слабостите на делегираните бюджети.

Типично за двете групи е, че мотивите до 5-ти ранг са със стойности по-високи от медианите (съответно бал 73 и 62) и че те са много близко по наредба. Тези мотиви издават характерна вътрешна мотивация за повишаване на квалификацията в съчетание с лични амбиции за доказване на себе си в професионално отношение. Допускаме, че мотивацията за повишаване на квалификацията не се влияе от трудовия стаж (H_0). Проверката на хипотезата по критерия на Ман-Уитни показва, че $U_{emp.} = 44$, докато $U_{tabl.} = 30$. Тъй като $U_{emp.} > U_{tabl.}$ няма основание да се отхвърли H_0 . Следователно, управленският трудов стаж не влияе статистически значимо върху мотивацията на двете групи изследвани директори, а по-скоро се проявява характера на самата управленска дейност.

Институционална среда и организационни форми

Отношението на изследваните директори към професионализма и мотивацията за повишаване на квалификацията са субективни предпоставки за професионализъм в управлението на училището. Резултатите показват, че тези предпоставки са твърде благоприятни за неговото развиване. Те обаче се срещат с обективни такива и само в тази среща се развива оптимална среда за израстване на управленския професионализъм в образованието.

Организационните форми в единство с институционалната им среда са част от обективните условия за непрекъсната професионална подготовка на директорите като мениджъри в образованието. Затова за проучването е интересна *принципната*

оценка на изследваните за роля на тази среда (таблица № 3). От организационните форми са включени присъствени – курсове, магистърски програми и присъствени: on-line курсове; самообразование – чрез методически материали). Институционалната среда е ограничена до университетите, НИКСО (Националният институт за обучение и квалификация в системата на образованието), РИО (Регионални инспекторати по образование), други институции (неправителствени организации, бизнес организации, др.).

Таблица № 3

Организационни форми и институционална среда за подготовка и подобряване на квалификацията на директорите

Ранг	Бал	Среда за подготовка и подобряване на квалификацията
1	137	РИО провеждат съвещания
2	129	Предлагат се курсове по актуални проблеми на управлението на образованието
3	120	Има добри курсове в НИОКСО, Банкя
4	113	Има добри университетски магистърски програми по образователен мениджмънт
5	102	Изградена е национална система за квалификацията на директорите
6	86	Университетите предлагат редовно курсове за подобряване на квалификацията
7	83	Издават се методически материали по проблемите на управлението
8	76	Не е необходимо да се полагат такива грижи
9	58	Има on-line курсове
10	54	Този проблем убягва на държавните органи по образованието
11	47	Не се полагат достатъчно организирани грижи

Смени ли се гледната точка, конкретно от формите за поддържане и повишаване на квалификацията, в които изследваните *лично* са участвали (личен опит), най-вече те изтъкват ролята на квалификационни курсове (1. ранг), семинари (2. ранг), тренинги (3. ранг), дистанционни и интернет-курсове и най-накрая на магистърските програми. Няма основание да се мисли за влияние на управленския им опит върху лично предпочитаните форми за квалификация (коефициентът на Ман-Уитни $U_{emp.} = 14$, $U_{tabl.} = 5$; $U_{emp.} > U_{tabl.}$, т.е. се H_0 приема). Отново въз основа на опита си от участие във форми за поддържане и развиване на управленската квалификация като *най-активни институции* в предлагането на различни форми лицата от извадката оценяват департаментите за информация, квалификация и продължаващо обучение (ДИПКО), районните инспекторати по образованието, университетите, неправителствени институции. В това си виждане диференцираните по управленски опит две групи също не се различават статистически значимо.

Взети в цялост по оста „принципна оценка-личен опит“ получените резултати показват, че изследваните отдават предпочитания на курсовете за подобряване на управленската им квалификация. В институционален план водеща е ролята на районните инспекторати по образование (РИО) и НИОКСО в сравнение с университетите. Обяснение за ситуацията може да се търси в мотивацията за подобряване на квалификацията и виждането за професионализъм, където доминират потребностите

на практиката. Освен това управляваните от изследваните лица училища са държавни, а образователната ни система е централизирана.

Вероятно конкретният и сложен характер на проблемите на практиката, създадената нормативна база, дефицитът на финансови ресурси и на лично време за по-продължително обучение поражда у изследваните очаквания за практическа и по-кратка насоченост на обучението за усъвършенстване на квалификацията². РИО и НИКСО са най-близко до удовлетворяването на подобни очаквания, доколкото са институции за осъществяване на държавната политика в областта на образованието (ЗНП, чл. 35; Правилник НИКСО, чл. 2). Сигурно е обаче, че РИО нямат обучаващ капацитет нито имат такива функции. Ето защо този отговор на изследваните е превърната форма на административните нагласи на директорите относно подобряване на капацитета на управленските им компетенции: чрез „съвети и указания отгоре”, давани на съвещанията на РИО, доколкото те са израз на волята на държавата. Те се

² Показателно е, че в Националната програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015) при квалификационната дейност с учители се поставя акцент върху „засилване на практическата насоченост на обучението и съвременното ръководене на учебните дейности в класната стая” (с. 25). Създаването на национален институт за обучение на директори се обвързва с основна задача „обучение на директори, насочено към повишаване на тяхната организационна, управленска и финансова компетентност”. То „включва различни курсове”, замислени „да превърнат директорите в професионално подготвени училищни мениджъри” (там, с. 34).

отразяват и в оценките за качеството на курсовете, провеждани от НИКСО. Независимо че оценката за качеството на тези курсове и ранговата позиция е добра, отново прозира „държавната поръчка“: държавата решава дали ще има такива, по каква проблематика, с каква продължителност, при какво финансиране и пр. Алтернатива няма. Конкуренция – също.

Университетите със своите магистърски програми, въпреки че попадат в предметианната група, в сравнение с тези две институции, са по-назад в ранговата редица. Техните програми по традиция са издържани повече в рамките на традициите на университетския академизъм – учебните дисциплини в тях по-често са репрезентация на науки, носят известна абстрактност и отдалеченост от практиката. В съответствие със Закона за висше образование магистърските програми³ осигуряват фундаментална подготовка, съчетана с профилиране в определена специалност (ЗВО, чл. 42, ал. 3). Очевидно по своя характер тези програми не отговарят пряко на строго конкретни и наболели управленски проблеми, притискащи управленците, не предават директно „указания отгоре“ от властта; обратно, те апелират към концептуалност, свобода на мисълта, различни гледни точки, критична позиция.

³ Не е без значение, че тези програми изискват инвестиране съответно на повече време за обучение и повече финансови, а тези два ресурса са проблематични за училищните управленците, намиращи се под силния натиск на ежедневните управленски проблеми и нерядко лични бюджетни ограничения.

Изследваните донякъде считат, че има изградена национална система за квалификация на директорите⁴. Отреденият 5-ти ранг за това виждане сам по себе си не е особена висока оценка за подобна система. Още нещо: концептуално такава би могло да се припознае, само доколкото образователната система е доминирана от държавата, заявила намеренията си в тази област със създаването на НИКСО и донякъде с поддържането на списание „Стратегии на образователната и научна политика” (Национално издателство за образование и наука „Аз Буки”). По-нататък обаче развитието и поддържането на програми за обучение в редица университети, неправителствени организации, а също издания с повече или по-малко изразен научен или научно-приложен характер (сп. „Организация и управление на училището и детската градина” – Образование ООД), появяващи се вече по-често публикации по образователен мениджмънт (Балкански, 2001; Радев, 2008; Тодорина, 2005; Георгиева, 2009) е по-скоро пазарен резултат, отколкото нарочна държавна политика. Макар и последни по ранг становищата, че проблемът „убягва на държавните органи по образованието” и че от страна на държавата „не се полагат достатъчно организирани грижи” за подобряване квалификацията на директорите са в подкрепа на направения извод.

⁴ Директор на училище, участник в изследването, критично отбелязва, че „от години няма стройна организация-дори никаква, за запознаване с предстоящи промени, камо ли за квалификация на директори”.

От двете групи с по-висока оценка по всички индикатори за оценка на средата е групата на изследваните директори с управленски стаж до 10 години. Въпреки по-високото им доверие в средата ранговата наредба е много близка, за което говори коефициентът на Ман-Уитни: $U_{emp.} = 60$, докато $U_{tabl.} = 30$. Тъй като $U_{emp.} > U_{tabl.}$, то H_0 се приема, кое в случая означава, че управленският опит не влияе статистически осезаемо върху оценката на изследваните относно институционалните възможности и форми за непрекъснато поддържане на професионалната подготовка на училищните управленци, т.е. налице е типична картина по този показател.

Съдържание и методи на обучение

В съдържанието на обучението за поддържане и подобряване на квалификацията (Таблица № 4) водеща позиция има такива области, които са свързани с нормативна уредба на функционирането на училището и неговото финансиране. След четирите челни позиции се нареждат още области, които имат по-технологичен характер, но обучението по които подобрява капацитета за разгръщане на управленска автономност и инициатива на директорите. Картината е очаквана за държавни училища в условията на централизирана образователна система и осезаема динамика в нормативното ѝ устройство.

Таблица № 4
Актуална тематика на обучение на
ръководители на училища

Ранг	Бал	Тематика
1	136	Законодателни промени
2	132	Организационни проблеми
3	131	Бюджетни проблеми
4	115	Изменения в правилници и наредби
5	107	Решаване на конфликти
6	90	Усвояване на управленски методи и техники
7	88	Връзки с обществеността
8	78	Институционални отношения
9	62	Пазар на образователните услуги
10	61	Възможности за допълнително финансиране
11	52	Антикризисно управление
12	50	Структури на управление

От един по-критичен аспект на равнище приложение на развивани компетенции може да се мисли, че наредбата на позиции в ранговата редица отразява наличието на административен натиск върху директорите на училища и определена несигурност⁵, които вкупом ангажират твърде много време и усилия, които ресурси при повече простор за действие могат да се инвестират в търсене и

⁵ Тази несигурност основно е финансова, тъй като финансирането за всяка година се определя със Закона за държавния бюджет. За нейното намаляване има предложения да се търсят законови решения, които за по-дълъг период да определят финансовите потоци и финансовата отчетност в образованието. Очаква се така да се даде възможност и за средносрочно предвиждане и планиране на развитието на образованието (Херчински, Хербст, 2008: с. 35).

развиване на иновативни педагогически и управленски решения. Другата критична бележка е относно липсата на осезаема диференциация в обучението за поддържане и повишаване на управленската компетентност, диференциация, основана на вече натрупан управленски опит. Основание за нея е сходната тематичната наредба на обученията при групата изследвани с управленски опит до и над 10 години (Uemp. (58) > Utabl. (37), приема се нулевата хипотеза).

Ако обаче се постави въпроса за съотнасяне на актуалността на учебното съдържание към институции, според изследваните в низходящ ред теснотата на връзката е: НИКСО, департаменти за информация и квалификация⁶, неправителствени институции и университети. Това е потвърждение на вече констатираната прагматична ориентация на изследваните към икономични по време обучения за решения на актуални от практиката управленски проблеми, които обучения са донякъде и „административно подсигурени”. В тази си позиция, независимо от управленския си опит, изследваните са единодушни (Uemp. (14) > Utabl. (2), групите не се различават).

Спецификата на тематиката и длъжността на обучаваните отпращат и към въпроса за методите на

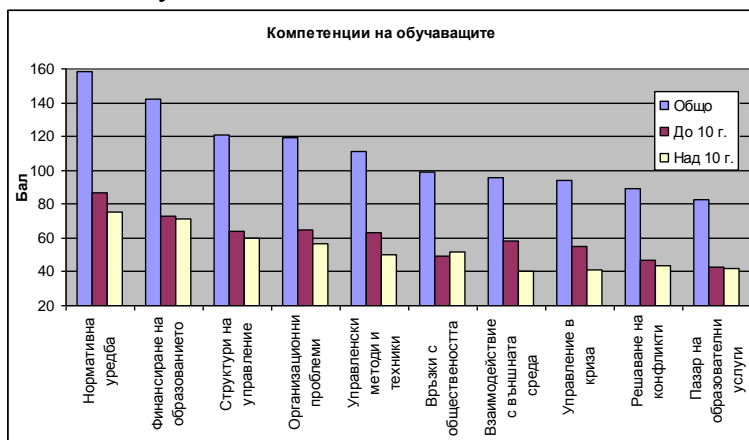
⁶ Понятието е събирателно за обозначаване на структури, които съгласно чл. 26а от ЗВО са департаменти, т.е. осигуряват „обучение по една или повече дисциплини, които не съставляват специалност” и които на практика са ориентирани към частни проблеми от обучението и възпитанието, респ. от управлението на училището.

обучение, тъй като те са неговият „двигател”, творят процесуалната му страна и имат сериозно отражение върху неговото качество. Доколкото управлението изисква компетентност, творчество, гъвкавост, инициативност, екипност, може да се очаква, че за повишаването на квалификацията на професионалисти-управленци се предпочитат т.н. „активни методи”, които създават микросреда на обучението, която е по-близо до характера на управлението, позволяват разкриване на компетенциите и личния потенциал на обучаваните. Проучването илюстрира, че тези методи действително имат водеща роля. От опита си на обучавани изследваните сочат, че при обучението им за поддържане и развитие на професионализма в управлението най-често се използват активни методи от рода на дискусии, решаване на казуси, делови игри, имитационно моделиране, брейн-сторминг, Делфи и пр., донякъде съчетани с класически като например лекция. Резултатите могат да се оценят конструктивно, тъй като показват, че използваните методи се съобразяват с позицията и компетентностите на обучаваните директори и тяхната мотивация да поддържат и повишават квалификацията си.

Компетентност на обучавашите

Директорите на училища по силата на тяхната квалификация, управленска позиция и опит са особена категория обучавани. В случая демонстрираното от изследваните виждане за професионализма, мотивацията за поддържане и подобряване на управленската им квалификация,

институционалната среда, а също съдържанието и методите предполага тяхното активно участие като субекти на обучение и специфични очаквания към компетентността на субектите на обучение. Именно по такива съображения в проучването се обръща внимание на това в какви области изследваните виждат доминиране на компетентностите на лицата, които ги обучават.



Фиг. № 1

Оценка на изследваните за компетенции на обучаващите (общо и по управленски опит)

Областите, в които изследваните оценяват най-високо компетенциите на преподавателите (фиг. № 1), твърде сложно отразяват състоянието на училището, институционални политики в областта на продължаващото образование на училищните управленци, индивидуалната квалификация, опит и умения на самите обучаващи, подготовката и компетенциите на обучаващите. Данните сочат, че

изследваните лица най-слабо оценяват компетенциите на обучаващите ги в области, които отразяват високата динамика и неопределеност на управленските проблеми. Същевременно е ясно, че тези области са характерни за образованието в условия на пазарно стопанство, съпътствано от кризи, силен натиск на външната среда и конфликти както с нея, така и във вътрешната среда. Може да се очаква, че при тези условия необходимостта методологическа и технологична подготовка на училищните мениджъри няма да намалява, напротив – ще се засилва. А това е свързано с предлагана на съответна тематика за обучение на последните и адекватна теоретична и практическа подготовка на обучаващите училищните мениджъри.

Посочените страни в компетенциите на обучаващите в критичен план отново маркират особености на силно централизираната ни образователна система. Тя поставя под силен бюджетен, нормативен и организационен натиск училищните мениджъри и се явява своеобразна бариера пред разгръщане на управленските им функции. От тук идва и фокусът, който обучаващите поставят върху тематиката на поддържащото и развиващо професионализма обучение на същите, както и върху своята компетентност.

* * *

Забелязва се, че оценките на изследваните за управленския професионализъм твърде тясно се свързват с управление на бюджета и решаването на

управленски проблеми. От друга страна законодателни, организационни и бюджетни проблеми заемат водещо място в представите им за съдържанието на обучение, което развива професионализма. От трета страна сред най-високо оценяваните компетенции на обучаващите са тези, които са свързани с познаването на нормативната уредба, финансирането на образованието и управленските структури. Има основания да се мисли, че позицията на изследваната извадка разкрива, че в този триъгълник намира концентриран израз една актуална ситуация от управлението на държавното училище, рефлектираща върху поддържането и развитието на професионализма в управлението на същото.

В това поле може да се прочете икономизирането на управлението, сериозното внимание на нормативните и на организационните му аспекти. Заявява себе си и едно професионално мислене, което издава висока оценка за ролята на самото управление и нараснало професионално самочувствие на училищните мениджъри, търсещо повече полета за изява. Училищните управленци си дават сметка за предизвикателствата на образованието в пазарна среда и нараснала неопределеност на условията, в които се управлява училището. Не може да се подмине и това, че редом с ясното изразено виждане за значението на професионализма в управлението се разгръща и мотивация за поддържане и развиване на професионалната подготовка в областта на образователния мениджмънт.

Очертава се и въпроси, които следва да се дискутират.

Очевидна е необходимостта заедно с политиката по развитие на системата за повишаване на квалификацията на педагогическите кадри да се разработи отделна такава за развитие на система за непрекъснатата професионална подготовка на училищните мениджъри. Това произтича от спецификата на управленската дейност и нейното професионализиране.

Такава система в определени граници може да функционира и на проектен принцип, стига той да не се мисли като непрозрачно, временно и кампанийно решение на определени проблеми на образователната система.

Опитът и поуците от прилагането на този принцип чрез годишните национални програми „Квалификация” за 2010, 2011 и 2012 година показват, че времевият хоризонт на програмите е твърде кратък и напрегнат, зависи от детайли по конкурсни процедури, с което се поставя под въпрос изпълнението им. Подобни програми би следвало да са дългосрочни, ресурсно осигурени, добре управлявани, за да се отразят съществено върху подобряване на капацитета на училищния мениджмънт.

Съдържанието на програмите трябва да избегне анонимния избор на екип от специалисти, работещи върху определен проект. Наложително е то да бъде прозрачно, като се извежда чрез проучване на мнението на потенциалните потребители, регионалните структури на МОН, университетски

специалисти, наблюдение върху международни аналогични програми.

Литература:

1. Балкански, П. 2001. Училищен мениджмънт: теория. Книга първа. Училищен мениджмънт: практика. Книга втора. ИК Ласка. С.

2. Георгиева, В. 2009. Метатехнологии за мениджмънт на качеството на образование. Просвета. С.

3. Душков Б. А., Королев А. В., Смирнов Б. А. 2005. Професионализация. В: Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика.

4. Закон за висшето образование. Обн., ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г., ... изм., бр. 99 от 16.12.2011 г., в сила от 01.01.2012 г.

5. Закон за народната просвета. Обн., ДВ, бр. 86 от 1991 г.; ... изм. доп. ДВ бр. 41, бр. 105/2006 г., ДВ бр. 113/2007 г., ДВ бр. 50/2008 г.

6. Калинов, Кр. 2002. Практическа статистика за археолози и антрополози. НБУ. С.

7. Клаус, Г., Х. Ебнер. 1971. Основи на статистиката за психолози, педагози и социолози. Наука и изкуство. С.

8. Маркович, М. 1990. Практиката – основна категория в теорията на познанието. Сб. Практиката. Съст. Л. Сивилов. УИ Климент Охридски. С.

9. Правилник за дейността и устройството на Националния институт за обучение и квалификация в системата на образованието. Обн., ДВ, бр. 44 от 11.06.2010 г.

10. Прилагане на системата на делегирани бюджети през 2008 г. Указание на МОН/08.02.2008 г. и МФ/12.02.2008 г.

11. Пугачев, В. П. 2005. Руководство персоналом организации. Аспект-пресс. М.

12. Пудин, К. 2006. Икономически аспекти на професионализацията на българската армия. - Икономически алтернативи, № 4.

13. Радев, Пл. 2008. Основи на вътрешния училищен мениджмънт. Пловдив.

14. Тодорина, Д. 2005. Мениджмънт на класа. Бл.

15. Тофлър, А. 1991. Третата вълна. ИК Пейо Яворов. С.

16. Херчински, Ян, М. Хербст. 2008. Реформа във финансирането на образованието в България: преглед на текущите проблеми. Доклад. Институт Отворено общество. С.

Интернет-ресурси

17. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015). http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/strategies/programa_obrazovaniie.pdf.

18. Национална програма „квалификация“// http://www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/projects/national_programs/2011pr2_kvalifikatsia.pdf.

19. Петрова-Димитрова, Н. 2008. Професионализиране на професиите в социалната работа – съвременни аспекти. <http://www.sapibg.org/publications/articles/1426->

profesionalizirane-na-socialnata-rabota-syvremenni-
aspekti.

20. Професионализъм, <http://rechnik.info/професионализъм>.

21. Professionalization. http://sociology.about.com/od/P_Index/g/Professionalization.htm.

РЕЛАЦИЯТА МЕЖДУ СИСТЕМАТА НА РЪКОВОДСТВО И ОРГАНИЗАЦИОННАТА КУЛТУРА НА УЧИЛИЩЕТО

гл. ас. Марияна Шехова-Канелова
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Абстракт: Ефективността на управленската дейност зависи от това, доколко често и в какъв обем се използват съществуващите стереотипи – шаблони, клишета, кальпи на поведение. Тези стереотипи ограничават ръководители и сътрудници в областта на творчеството, възпрепятстват внедряването на нововъведения, преодоляването на кризисни ситуации, създаване на оздравителен организационен климат, вземането на оптимални решения. Стереотипите не позволяват да се намери изход при сложни и трудни ситуации и да се постигне съгласие при конфликтни ситуации. Източник на формиране на стереотипи в управленската дейност и дейността на ръководителя могат да бъдат неговите индивидуални особености, спецификата на отношенията „ръководство – подчинения”, сферите на дейност в организацията, съществуващите в организацията традиции, съвместни дейности на конкретни лица и организацията и др.

THE RELATION BETWEEN THE SYSTEM OF MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL CULTURE OF THE SCHOOL

gl. as. Mariyana Shehova-Kanelova
SWU "Neophyte Rilski" in Blagoevgrad

Summary: The efficiency of management depends on how often and in what volume using existing stereotypes - patterns, dies, molds behavior. These stereotypes restrict managers and employees in the field of creativity, hinder the adoption of innovations to overcome the crisis, creating healing organizational climate, making optimal decisions. Stereotypes do not allow to find a way out in complex and difficult situations and to agree in conflict situations. Iztochnik formation of stereotypes in management activities and the Head may be his individual characteristics, the specificity of relations "guide - slave" areas business organization, the existing organization traditions, joint activities of specific individuals and organizations and more.

Властта като системообразуваща категория на управление на социалните организации

Социалните организации, в т.ч. и образователните организации съдържат в себе си многобройни културни компоненти. Един от тях е управленския (властови) културен комплекс, регулиращ отношенията между „ръководство – подчинени и организационна култура” и отношението „власт – подчинени и контрол” в

организацията. Най-голямо значение за характеризиране на организационната култура на училищната организация има разкриването на особеностите на властническите отношения между ръководители и подчинени (сътрудници), управление и организационна култура.

Членовете на организацията се стремят да усвоят и да се приспособят към нормите на властта и правилата на управление. По този начин може да се установи каква е зависимостта „субект на управление – власт – ръководство и организационна култура на училищната организация” и да се разкрие обратната зависимост от организационната култура и индивидуалната управленска култура на училищния ръководител и персонален саомениджмънт. Установяването на тези зависимости позволява да се разкрие каква степен на власт притежава училищният ръководител, използваните доминиращи форми на власт и стил на управление на организацията и ръководство на персонала.

Приемането на нормите на власт и подчинението на сътрудниците е тясно свързано с индивидуалните черти на членовете на училищната организация, система на техните личностни нагласи, организационни ценности с ценностни ориентации.

Съдържателни елементи на училищната организационна култура

Най-често посочваните елементи на организационната култура в литературата са:

- основополагащи допускания (вярвания);
- вярвания;
- ценности;

- норми;
- герои;
- ритуали/церемонии;
- митове/истории;
- легенди;
- обобщаващи символи;
- артефакти;
- практики;
- други: правила на играта, утвърдени умения.

Роли и умения на ръководителите на образователните организации

Изследванията на Хенри Минцбург (1973) върху дейностите, изпълнявани от ръководителите при реализиране на процеса на управление са му дали възможност да открие редица конкретни дейности, които той групира в десет роли на ръководителите. Под роли той разбира „набор от определени правила на поведение, съответстващи на конкретната организация с конкретната длъжност”⁷. Според него тези роли са разпределени в три групи:

- **Междупличностни роли** – всички ръководители изпълняват задължения, които са свързани с работа с хора, както и юридически и церемониални и символични дейности. Така те изпълняват ролите на „главен ръководител, лидер” и „свързващо звено”;

- **Информационни роли** – работата на всички ръководители е свързана с получаване, събиране, обработка и предаване на информация. По този начин

⁷ Mintzberg, H. The Nature of Manage work, N.Y. Harper & Row, 1973, p. 31

те реализират ролите на „приемник на информация”, „разпространител на информация” и „представител”;

- Роли, свързани с вземането на решения – ръководителите, които осъществяват своята цялостна ръководна дейност чрез подготовка, вземане, организиране на изпълнението и контрол на управленските решения. Те осъществяват ролите на „предприемач (мениджър)”, „разпределящ ресурси” и „пеговарящ” (фиг. 1).

фиг. 1. Роли на ръководителите по Минцбург

Роли	Описание	Видове дейност
Междупличностни роли		
1. Главен ръководител	Символически глава, в задължението на който влиза изпълнение на обичайни задължения с правен и социален характер	Церемонии, прием на посетители, подписване на документи
2. Лидер	Отговаря за мотивацията и активизацията на подчинените, за кадровото осигуряване и подготовката персонала	Изпълнява фактически всички дейности, свързани с наличието на подчинени
3. Свързващо звено	Поддържа създадената от него мрежа от контакти и източници на информация, както в организацията, така и извън нея	Самоуправление на своя труд, управление на времето, кореспонденция, телефонни разговори, срещи, съвещания
Информационни роли		
4. Приемник на информация	Търси и получава разнообразна информация със специализиран характер, която използва в интерес на организацията	Обработка пощата, четене отчети, осъществяване на контакти, свързани с получаване на информация

5.Разпрос транител на информац ия	Предава информацията, получавана отвън и от други подчинени на членовете на организацията	Провежда съвещания, срещи, беседи, изпраща отчети и писма
6.Предста вител	Предава информация за външните контакти на организацията относно планове, политиката, действията, резултатите от работата	Провежда съвещания, информира средствата за масова информация, провежда срещи
Роли, свързани с вземането на решение		
7.Предпр иемач - мениджър	Разкрива външни и вътрешни потенциални възможности за организацията, инициира нови проекти, контролира изпълнението им	Осъжда обзори на ситуацията, нови стратегии, нови проекти и програми
8.Отстран яващ нарушени ята	Отговаря за предприемането на мерки, когато организацията се сблъска с нарушения и отклонения, пропуски и проблеми	Изработва стратегии за анализ и решаване на проблеми и изход от кризисни ситуации
9.Разпрос транител на ресурси	Отговаря за разпределението на всички ресурси в организацията, което фактически се свежда до вземане или одобряване на всички важни решения	Съставя планове, графици, делегира пълномощия, предприема действия, свързани с изпълнението на бюджета и програмите за работа на подчинените
10.Прегов арящ	Представява организацията в хода на всички значителни и важни преговори	Води преговори, подписва договори

Източник: Гьошев, Б. Основи на управлението. Ботевград, МВБУ, 2011, с. 24 – адаптиран вариант.

Умения на ръководителя

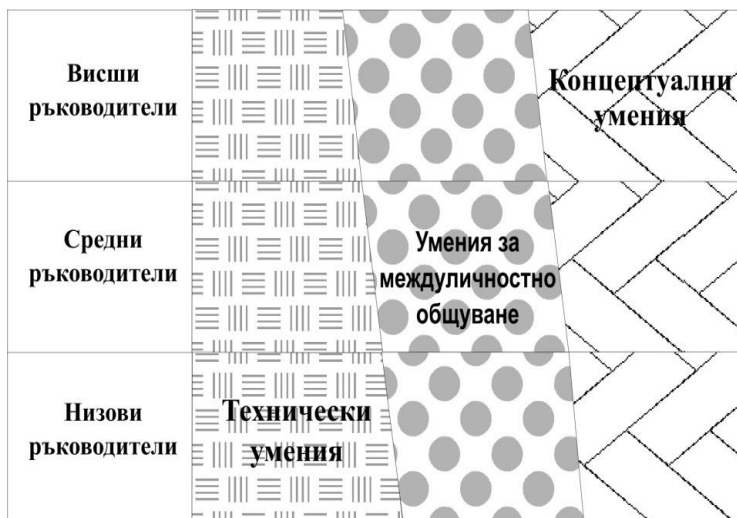
Работата на ръководителите е разнообразна и комплексна. Ръководителят осъществява сложна и интелектуална дейност. За да осъществяват ефективен процес на управление и да изпълняват своите служебни задължения, ръководителите се нуждаят от значителен по обем и разнообразни методи. Проведеното от Роберт Кац⁸ в началото на 70 – те години на миналия век изследване е показало, че на управленския персонал са необходими три основни типа умения:

- технически;
- умения за междуличностно общуване;
- концептуални умения.

Изследването е установило още, че тези умения имат различна относителна значимост за ръководителите на различните равнища в организационната йерархия, както е показано на следващата фиг. 2.

фиг.2. Умения, необходими на ръководителите от различните управленски равнища

⁸ Katz, R. L. Skills of an Effective Administrator. Harvard Business Review, September – October, 1974



- Можем да обобщим, че училищните ръководители са членове на училищните организации, които постигат резултати чрез други хора. Всеки ръководител планира, организира, ръководи и контролира. При изпълнението на всяка от тези управленски функции на управление, ръководителят осъществява конкретните управленски дейности;

- В системата на училищното образование се реализира хоризонтално и вертикално разделение, обособяват се линейни, функционални и проектни ръководители, а при вертикално разделение – висши, средни и низови ръководители. Освен това съществуват и други категории персонал с управленски/ръководни функции.

Противоречия в дейността на ръководителя

В дейността на самия ръководител, като главен субект на управление, също може да се намерят противоречия, усложняващи неговата работа. Те, в частност, касаят следните явления:

1. Дейността на ръководителя става в условия на строго структурирани планове (стратегически, тактически, оперативни), осъществявани от хората;

2. Дилема при избора на ръководителя на тактики за решаване на поставените цели между рисковани и остарели, отработени стереотипни действия;

3. Положението на ръководителя в организацията в условията на постоянно променящи се вътрешни и външни променливи може да постанови подчинение неговата компетентност, което може да не съответства на новите условия на работа;

4. Отсъствието на адекватна оценка на способностите и личностния растеж на ръководителя в условие на постоянно променящи се организационни ситуации;

5. Изборът на неефективни стратегии на поведение на ръководителя в условия на решаване на управленски конфликти;

6. Вземането на управленски решения без отчитане на мнението на изпълнителите;

7. Строго изискване да се изпълняват инструкциите за сметка на стремежа на сътрудниците да проявяват творчество;

8. Разминаване на индивидуалната мотивация на ръководителя, ориентирана към постигане на

успехи в дейността и липса на положителна мотивация за поведение на сътрудниците.

В действителността съществуват твърде голям брой фактори, които пречат на ръководителя да работи ефективно.

Основни изводи:

- Управлението на организационните системи изисква комплексен подход;
- Човешкият фактор се явява основополагащ в системата на управление на организацията;
- Противоречията в управлението в мнозинството случаи имат психологически причини;
- Управлението напълно е пронизано от психологически явления, свързани със съвместната дейност на хората;
- Взаимодействието между външните и вътрешните променливи в дейността на организацията води към противоречие в управлението;
- Твърдите авторитарни методи на ръководство продължават да се считат за водещи и по-резултатни;
- Демократизацията в управлението е по-скоро декларирано, но не и реално явление;
- Стереотипите и инерцията в мисленето на ръководителя се явяват затормозяващи в развитието на организационните системи;
- Разминаването между индивидуалните, груповите и организационните цели съществено затормозява ефективността в дейността на организацията;

- Твърдите авторитарни методи на ръководство са несъвместими с проявите на „човешки отношения” в управлението;

- Мотивацията на ръководителите и на персонала в училищните организации не се съгласува.

Литература:

1. Гьошев, Б. Основи на управлението. Ботевград, МВБУ, с. 24 – адаптиран вариант, 2011.

2. Katz, R. L. Skills of an Effective Administrator. Harvard Business Review, September – October, 1974.

3. Mintzberg, H. The Nature of Managerial work, N.Y. Harper & Row, Management Library: HD 31.M457, 1973.

АЛТЕРНАТИВНОТО УЧИЛИЩЕ В РЕПУБЛИКА ГЪРЦИЯ

х. ас. д-р Анна Деврени – Куцуки
ЮЗУ „Неофит Рилски”, Благоевград

Резюме: Перманентното образование днес е особено актуално, защото допринася за постоянното усъвършенстване на личността, реализацията на пазара на труда и преодоляването на социалната изолация. Днес то е с висок приоритет в политиката на ЕС. Свързва се пряко със заетостта, финансовата осигуреност и пълноценното участие на всеки гражданин в обществения живот. В тази посока е насочено и функционирането на алтернативните училища в Република Гърция, утвърдено, при това с висок имидж като институции, даваща възможност да бъде придобито свидетелство за основно образование на всяка възраст.

Summary: Long life learning is especially valid in our days because it contributes to the permanent and stable perfection of man's personality, to better opportunities in the job market and the decrease of social exclusion.

Today LLL is a high level priority in the European Union. It is closely connected with employment, financial security and the multilateral taking part of every citizen in social life.

The function of Second Chance Schools in Hellenic Republic has the above – mentioned goals with this high – status institution of these schools to give the

possibility of acquiring a certificate of basic learning in every age.

Увод

От най-актуалните области на действие на Главния секретариат по перманентно образование (ГСПО) (ГСПО, 2013) към Министерството на образованието и вероизповеданията (МОВ) (МОВ, 2013) е повишаването на нивото на образованост на гражданите на Република Гърция, изкореняването на неграмотността, намаляването на високия процент ниски постижения по основните дисциплини в училище и снижаването броя на напускащите преждевременно сферата на образованието, които по последни данни са 14,2% на възраст 18-24 години (ГГДВМ, 2013, стр. 23). Очевидно е, че въпреки положените усилия през последните години, резултатите все още не са окуражаващи. Голяма група граждани са сериозно застрашени от изолация в социално и икономическо отношение поради факта, че са завършили само начлно училище (Βασιλόγιαννης, 2009, стр. 12), т.е. налице са редица демографски и икономически предпоставки налагащи търсенето на конкретни мерки и решения. В тази посока е насочено и функционирането на Алтернативните училища (АУ), които вече са утвърдени, при това с висок имидж като институции, даващи възможност да бъде придобито свидетелство за основно образование на всяка възраст. От една страна те предлагат конкретна форма на продължаващо образование, развиваща се вече 16 години, но от друга страна при функционирането им

са запазени и елементи от формалното училищно образование.

Създаване и развитие

Идеята за АУ възниква в САЩ през 1980 година, като мярка за намаляване на негативните резултати от високото текучество на учениците във формалното образование (Ρούσσος, 2010, стр. 31). За нея се въвежда терминът «Accelerated schools». На стария континент е приета официално 15 години по-късно, под същия термин, с появата си в ноемврийския брой от 1995 година на бялата книга на Европейската комисия (ЕС, 2013), посветена на образованието и обучението (Commission, 1995, стр. 66). В същия текст са формулирани и петте основни цели (Commission, 1995, стр. 1) за изграждането на общество, ориентирано към знанието (терминът на английски език е „learning society”):

- насърчаване придобиването на нови знания;
- сближаване на училището и производството;
- борба със социалната изолация;
- владене на 3 европейски езика;
- равностойност на материалните инвестиции и инвестициите за обучение и образование.

По третата цел се предприема мярката за създаване на 19 пилотни училища на територията на ЕС за, наречени училища за втора възможност (известни още като алтернативни училища, в настоящата работа двата термина се използват като синоними), чиито брой в последствие бързо нараства.

В Република Гърция програмата за Училището за втора възможност (УВВ) се свързва с финансирането по мярка „Подобряване условията за

въвеждане на специални категории граждани в системата на образованието” от третото рамково споразумение на ЕС (Ρούσσος, 2010, стр. 33). Отговарящи институции са Генералният секретариат за обучение на възрастни (в последствие применуван в ГСПО) и Институтът за перманентно обучение на възрастни (в последствие применуван в ИМПО) в страната. На регионално ниво, се възлага на органите за местно самоуправление да осигурят предпоставките за нормалното и ефективно функциониране на новите учебни заведения.

През периода 1997-1999 се провежда усилена подготовка на учители с подходяща квалификация.

Първото пилотно АУ е създадено за учебната 2000-01 година, в гр.Атина (АУ Перистерииу - Σ.Δ.Ε. Περίστεριου). То функционира съгласно новоприетия тогава Закон за обединената гимназия и достъпа до висшите учебни заведения (ЗОГДВУЗ, чл.5) (ЗОГДВУЗ, 1997, чл. 5). Местоположението е избрано след проучване – районът е с висока безработица, а населението е на ниско образователно ниво, с голям брой млади хора, напуснали преждевременно училище (Ρούσσος, 2010, стр. 34). Следва бързо увеличаване на броя на АУ в цялата страна, представено в следващата таблица.

Таблица Промени в броя АУ от създаването им до днес

учебна година	2000-01	2001-02	2003-04	2006-07	2008-09	2009-10
брой училища	1	5	32	37	45	59

За момента съществуват 59 УВВ - по едно във всеки окръжен център и 4 в най-големите затвори в страната. Някои от тях разполагат с 1 до 3 филиала, намиращи се в отдалечени, труднодостъпни или погранични райони.

За УВВ, отговаря ГСПО и респективно МОВ. Те са актуални и динамични структури и затова в тях постоянно се експериментират различни нови и иновативни идеи.

Основните положения за функционирането на УВВ са уредени в Закона за развитие на перманентното образование (ЗРПО, 2010) и Министерското постановление за организацията и функционирането на УВВ (МПОФУВВ, 2008), а по-голямата част от дейността им е подчинена на действащото училищно законодателство в страната.

Цели и принципи

Основна цел на УВВ е цялостното развитие на обучаемите и пълноценното им участие в икономическия, социалния и културния живот на страната и ефективното им представяне на пазара на труда (Ρούσσος, 2010, стр. 33). Тя се конкретизира в редица задачи, формулирани в резултат на натрупания опит и проведените експерименти през изминалите години:

- да получат свидетелство за основно образование граждани над 18 годишна възраст;
- включване на обучаемите в системата за образование и квалификация;
- обучаемите да придобият актуални знания, умения и мироглед, необходими за социално-

икономическата им дейност и повишаване на социалния им статус;

- повишаване на самочувствието и самооценката на обучаемите;

- подкрепа за позиционирането и подобряване на перспективите им на пазара на труда.

За постигането на изброените цели и задачи на УВВ законодателят е формулирал 3 основни принципа (МПОФУВВ, 2008, чл. 3, ал. 1):

- използване на разнообразни, гъвкави и актуални педагогически средства, методи и похвати, за да се осигури подкрепа на всеки един от обучаемите;

- потребностите на обучаемите се разглеждат цялостно, затова и трябва да бъдат подкрепяни при справянето с трудностите им във всички области – здраве, семейство, работа, среда;

- сложността и разнообразието на образователните потребности на обучаемите предполагат наличието на висококвалифициран персонал, който адекватно да откликне на възложените му високи изисквания.

Свободното набиране и записване на обучаемите предполага използване на редица маркетингови инструменти, от които най-подходящ са връзките с обществеността и PR-културата. Те допълват маркетинговите комуникации и осигуряват една по-голяма ефективност на връзките с контактни аудитории (МПОФУВВ, 2008, чл. 8, ал. 1).

Обучение

Обучението в УВВ продължава 2 години и е ориентирано към пълнолетните граждани с основно

образование. За приемане на кандидатите се провежда интервю по определени от ГСПО критерии и правила (МПОФУВВ, 2008, чл. 8, ал. 2).

Обучението се базира на интеграцията в образованието, външна, вътрешна, хоризонтална и верикална (Кузовлев, 2010, стр. 436-437). Основното ядро от преподаваните предмети е изградено от:

- езиково ограмотяване;
- аритметично ограмотяване;
- информативно ограмотяване;
- екологично ограмотяване;
- научно ограмотяване;
- социално ограмотяване;
- културно-естетическо възпитание.

Препоръчва се също и провеждането на иновативни дейности с широка тематика, като изразяване и креативност посредством изкуството и спорта, качествено уплътняване на свободното време и др. (Βασιλόγιαννης, 2009, стр. 9).

Учебната програма е отворена и гъвкава. Отправната ѝ точка е диагностициране потребностите от знания и умения на обучаемите. Знанието се разглежда като социално благо. Основната тежест пада върху прилагането на педагогически методи, предполагащи разработването на програми за действие, работа в екип, инициативна и самостоятелна дейност, активно участие в познавателния процес, изследване и произвеждане на знания (Ανάγνου, 2007, стр. 9). Стремешът е да бъдат предадени знания и умения и да бъде изграден мирогледът на обучаемите по отношение на (МПОФУВВ, 2008, чл. 4-5):

- използването на писмената и устната реч за комуникация;
- боравенето с числа в ежедневието;
- познаването на съвременните технологии и по-специално на компютрите;
- естествените науки;
- използването на чужд език, за предпочитане английски;
- хуманитарните науки;
- екологията;
- културата;
- правата и задълженията им като активни граждани;
- работа, професия и заетост;
- личния избор, наклонности и интереси (изобразително изкуство, музика, спорт и др.).

Освен основното ядро предмети, за които са отделени 20 часа седмично, се предвиждат и 3 часа за лабораторни занятия в екип по различни теми по избор и 2 часа за консултации с психолог и специалист по професионална ориентация (Векрής, 2003, стр. 17-18).

Поради иновативния характер на обучението в УВВ, при оценяването на обучаемите се предвижда тяхното лично и активно участие в този процес. Задължително се прилагат 4 метода – портфолио на обучаемия, интердисциплинарен екипен проект, самостоятелен реферат и самооценяване. Оценка се поставят в 2 направления – интерес (инициативност, участие, активност, креативност) и постижения (знания). Вербални са и не се записват в официалното свидетелство.

След успешно завършване на УВВ обучаемите получават свидетелство за завършено основно образование. На практика, голяма част от тях продължават обучението си в следващата степен на формалното образование (професионални гимназии и вечерни общи гимназии). Малка част от тях достигат и до университетско образование. Опитът им от завръщането в сферата на формалното образование, а така също и постиженията им там, сочат, че в УВВ са се научили да учат (ГГΔВМ, 2013, стр. 28).

Заклучение

За подобряването дейността и ефективността на УВВ и повишаването качеството на предлаганата услуга са необходими много мерки, при това неотложни. Най-съществените посоки, където се налагат промени са прилагането на иновации, инициативи, отворени към обществото, намаляване на текучеството и увеличаване броя на успешно завършилите, изграждане на позитивна и креативна организационна култура, задължително перманентно образование и квалификация на целия персонал, директор, учители и консултанти, наличие на подходящи инструменти за мотивация и стимулиране на персонала и адекватното им използване, което предполага квалификация на директора и в тази област.

Литература:

1. Commission, E. 1995. WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING.

2. ЕС. 12.08.2013 г. Свалено от http://ec.europa.eu/white-papers/index_bg.htm#block_13.

3. Ανάγνου, Ε. Ν. 2007. Το πρόγραμμα σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο: Μία εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της Ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.

4. Βασιλόγιαννης, Θ. 2009. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και οι Αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα: Smashwords Edition.

5. Βεκρής, Α. 2003. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο: Προδιαγραφές σπουδών στα Σχολεία Δεύτερης. Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.

6. ΓΓΔΒΜ. 2013. Έκθεση 2012 για τη Διά Βίου Μάθηση. Αθήνα: Υ.Π.Α.Θ.

7. Ρούσσο, Σ. Κ. 2010. Πολιτικές και οικονομικές επιπτώσεις της σχολικής διαρροής σε τοπικό επίπεδο. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

8. ΓСПΟ. 12.08.2013 г. Свалено от <http://www.gsae.edu.gr/el/>.

9. ЗОГДВУЗ. 23.09.1997 г. Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2525, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 188, τεύχος πρώτο.

10. ЗРΠΟ. 21.09.2010 г. Νόμος ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3879, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, ΦΕΚ 163, τεύχος πρώτο.

11. Кузовлев, В. Г. 2010. Педагогика. ЮЗУ „Н. Рилски” и ЕГУ „И. А. Бунин”.

12. ΜΟΒ. 12.08.2013 г. Свалено от <http://www.minedu.gov.gr/>.

13. ΜΠΟΦΥΒΒ. 16.01.2008. ΜΠΟΦΥΒΒ – Υπουργική απόφαση ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 269, Οργάνωση και λειτουργία των Σχολειών Δεύτερης Ευκαιρίας, ΦΕΚ 34, τεύχος δεύτερο.

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В
СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И
ОБЩЕСТВО (ТОМ VI)
STUDENTS` PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. VI)**

Компютърен дизайн и предпечатна подготовка –
р. докторант Петя Ангелова Костова

Одобрено с решение на Факултетния съвет
на Факултета по Педагогика
с протокол №23/23.10.2013 г.

Тираж: 100, формат А5 (60/80/16), печатни коли 10
Университетско издателство
„Неофит Рилски“