Сборник с доклади от

Международна научна конференция "Образование без граници - реалности и перспективи" - 26 и 27 ноември 2021 г. гр. Благоевград

Редакционна колегия

Доц. д-р Янка Стоименова
Доц. д-р Даниела Томова
Доц. д-р Ицка Дерижан
Проф. д-р Пелагия Терзийска
Доц. д-р Юлиана Ковачка
Доц. д.н. Лидия Цветанова-Чурукова
Доц. д-р Красимира Марулевска
Доц. д-р Блага Джорова
Доц. д-р Невяна Докова

ISBN
Университетско издателство „Неофит Рилски“

П Р И В Е Т С Т В И Е

към участниците в Международната научна конференция
„Образование без граници – реалности и перспективи“

Доц. д-р Янка Стоименова,
Декан на Факултет по педагогика
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград

Уважаеми колеги, скъпи участници и гости на днешния научен форум,

За мен е висока чест от името на ръководството на Факултета по педагогика и лично от свое име да Ви приветствам с „добре дошли” на Международната научна конференция „Образование без граници – реалности и перспективи“, която се провежда под патронажа на Ректора на Югозападния университет „Неофит Рилски“ по повод 45 години от създаването на Факултета по педагогика.

Днес ние отбелязваме 45 години от основаването на Факултета по педагогика. Една възраст на зрелост, възраст на сила, възраст на огромен творчески потенциал.

Всички ние имаме пълно основание да се гордеем, че сме част от Факултета по педагогика при Югозападния университет „Неофит Рилски“ – факултет с 45-годишна история; факултет, от който се полагат основите на Югозападния университет „Неофит Рилски“; факултет с най-дългогодишни традиции при подготовката на детски и начални учители; факултет, национално разпознаваем в страната и чужбина.

На днешния ден изразяваме дълбокото си уважение към десетките поколения преподаватели и учени, оставили трайна следа в развитието на Факултета по педагогика – към техния преподавателски жар, нестихващ ентусиазъм и ярък професионализъм, които стоят зад успешната реализация на нашите възпитаници. В основата на днешните ни успехи, през годините са вградени много съдби, усилия, мечти, емоции, надежди.

На този ден ние отдаваме нашата почит и признателност към основоположниците и към всички, които през годините свързаха житейския си и професионален път с Факултета по педагогика, които работиха отговорно и всеотдайно за качествено образование и за издигане на неговия авторитет.

Много са хората, които безспорно са дали своя принос за развитието на педагогическата наука във Факултета по педагогика. Наред с преподавателите-първостроители от факултета, днес изказваме дълбоката си благодарност и към колегите ни от Софийския университет – към най-авторитетните и водещи специалисти в областта на педагогическата наука – проф. дпн Марин Андреев, проф. дпн Александър Маджаров, проф. дпн Жечо Атанасов, проф. дпн Елка Петрова, проф. дпн Емилия Василева, проф. д-р Жулиета Савова и многобройните техни съмишленици и последователи, които преди 45 години поставиха началото – открит е филиал на Софийския университет в Благоевград за подготовката на детски и начални учители в страната. Раждането и формирането на Факултета по педагогика е прекрасен пример за това, което може да направи интелекта, дръзновението и младостта при решаването на амбициозни задачи с общонационално значение.

Изминалите 45 години са време на професионален ръст, творчески търсения и открития, осмисляне на бъдещите посоки на развитие. Това е времето, през което мнозина изтъкнати български учени са работили и продължават да работят за изграждането и развитието на факултета – такъв, какъвто е днес, и ние действително имаме с какво да се гордеем. Този резултат е безспорна заслуга на професорско-преподавателския екип от изтъкнати български учени-педагози, искрено предани на своето дело.

Изказваме благодарността си към всички наши колеги-основатели, които с голяма отдаденост и ентусиазъм и днес продължават да изпълняват основната мисия на нашето висше училище – да подготвя висококвалифицирани специалисти, способни да развиват и прилагат научни знания в различните области на педагогическата наука.

Уважаеми колеги,

Като декан на Факултета по педагогика (а и като възпитаник на този факултет), за мен е удоволствие да споделя, че само за няколко десетилетия от създаването на Факултета по педагогика се подготвят няколко хиляди специалисти по най-хуманната професия – педагогическата. Основната част от випускниците на нашия факултет успешно се трудят на учителското поприще. През годините

на своето развитие, те се доказаха и продължават да се доказват като високо квалифицирани специалисти, владеещи научни знания и базови професионални компетенции в областта на педагогическите науки – преподаватели както във Факултета по педагогика, така и в други висши училища (вече доценти, професори, доктори по педагогика и доктори на педагогическите науки); детски и начални учители; учители по чужд език; учители по информационни технологии; ресурсни учители, учители по физическо възпитание и спорт (съвсем скоро ще отбележим 30 години от създаването на специалност „Физическо възпитание и спорт“); педагози, специални педагози, социални педагози; методици, педагогически съветници, възпитатели и управленски кадри – реализирани експерти, ръководители в държавни институции, директори на училища и детски градини.

Випускниците на Факултета по педагогика са признати педагогически специалисти на национално равнище и в съвременните условия имат значим принос в динамичното социално-икономическо развитие на страната ни. Мнозина от тях са достигнали значителни висоти в професионалното си развитие и са гордост за факултета ни.

Интересът към специалностите във Факултета по педагогика е изключително голям и те са едни от най-желаните специалности в нашия университет.

С нескрита радост ще споделя, че въпреки негативните демографски тенденции в страната, въпреки последиците от стихийните опити за приспособяване на системата на образованието към пазарната икономика, въпреки увеличения брой на факултетите, които подготвят аналогични специалисти, интересът към Факултета по педагогика през последните години е изключително голям и непрекъснато се повишава. Ако през далечната 1976 година, когато са положени основите на Факултета по педагогика като филиал на Софийския университет „Климент Охридски“, в него са се обучавали 100-тина студенти, днес годишно във Факултета по педагогика се обучават около 2300 студенти – бакалаври, магистри и докторанти в три професионални направления, в редовна, в задочна и в дистанционна форма на обучение. Факултетът по педагогика предлага обучение по 8 бакалавърски специалности, 14 магистърски програми и 11 докторски програми. Значителна част от магистърските програми се преподават и на английски език. Всички образователни програми по трите професионални направления имат максимална оценка от Националната агенция за оценяване и акредитация!

През изминалите 45 години Факултетът по педагогика се превърна в средище на свободната мисъл и смели идеи, място за задълбочени научни проучвания, изследвания, открития, място, където младостта и опитът ежедневно се срещат, за да вървят заедно по пътя си към бъдещето.

Въпреки трудното време, в което живеем, във Факултета по педагогика на Югозападния университет „ври и кипи“ от провежданите конкурси, научни прояви, дискусии, проекти. Само за последните две години 13 преподаватели от Факултета по педагогика повишиха академичната си длъжност – 2-ма професори, 4-ма доценти и 7 главни асистенти. През последните години във Факултета по педагогика има рекорден брой бакалаври, магистри и докторанти (български и чуждестранни), които са бъдещите наши научни съмишленици и последователи – независимо от трудностите, независимо от изпитанията, независимо от предизвикателствата, независимо от трудния път към науката, по който вървят само най-борбените и най-целеустремените!

В този празничен ден поздравявам и служителите от нашата администрация. Без техния всеотдаен труд Факултетът по педагогика не би могъл да изпълнява своята мисия през изтеклите 45 години. Вярвам, че те ще бъдат наша опора и занапред.

Поздравявам и нашите прекрасни студенти и докторанти, които поемат по трудния път на учителската професия. Пожелавам им да съхранят хубавите си студентски спомени, да използват младежкия си ентусиазъм, поемайки трудната и отговорна мисия да подготвят бъдещето на България.

Поздравявам и партньорите ни от базовите училища, детски градини и социално-педагогически институции, с които дълги години работим съвместно за издигане равнището на практическото обучение на нашите студенти. Със своя ценен практически опит и висок професионализъм, те участват в цялостното изграждане като педагогически специалисти на нашите студенти. Те са и мост от университета към реализацията в живота на нашите випускници. Надявам се, че ще продължим успешната ни съвместна работа още дълги години на основата на взаимно уважение и сътрудничество.

През последните две години светът около нас се промени. Живеем във време, в което нищо вече не е същото. И ако тези 45 години не бяха обикновени за динамично променящото се образование, то сега в условията на пандемия са още по-необикновени. Днес работим в непознати условия, в една качествено нова реалност. За кратко време придобихме нов опит, който ни обогати и

от него научихме много. Затова с оптимизъм отправяме поглед към бъдещето – изминат е значителен път, но много неща предстоят и занапред и това е само началото!

Уважаеми колеги,

Провежданата днес юбилейна международна научна конференция „Образование без граници – реалности и перспективи“, посветена на 45-годишнината от създаването на Факултета по педагогика, е един от знаците, че в нашия факултет не само уважаваме академичните традиции, но и ги доразвиваме.

Приветствам всички участници в научния форум! Вярвам, че споделените научни търсения, иновативни практики и приемственост, обмяната на опит с нашите колеги от други университети и организации в страната и чужбина, ще допринесат за развитието и обогатяването на педагогическата мисъл. За да вървим заедно напред, да преодоляваме трудностите и да решаваме проблемите.

В този празничен ден желая на преподавателите, сътрудниците, студентите и докторантите, на випускниците на Факултета по педагогика здраве, неизчерпаема енергия, благополучие, успешна работа и покоряване на нови професионални висоти!

Убедена съм, че със съвместни усилия и занапред ще развиваме педагогическата наука в България, което е залог за достойното ѝ приобщаване в европейското пространство на знанието!

Честита годишнина, колеги, и на добър час!

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ
·НЕОФИТ РИЛСКИ·
УЛ."ИВАН МИХАЙЛОВ" 66
2700 БЛАГОЕВГРАД

SOUTH-WEST UNIVERSITY
·NEOFIT RILSKI·
66 "IVAN MIHAILOV" STR.
2700 BLAGOEVGRAD

ПОЗДРАВИТЕЛЕН АДРЕС

ДО
ДОЦ. Д-Р ЯНКА СТОИМЕНОВА
ДЕКАН НА
ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА

УВАЖАЕМА ДОЦЕНТ СТОИМЕНОВА,
СКЪПИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТИ,

Приемете поздравленията ми по случай 45-годишнината от създаването на факултета по педагогика и провеждането на международната научна конференция „Образование без граници – реалности и перспективи".

Факултетът винаги е заемал важно място в структурата на Югозападния университет „Неофит Рилски". Той поставя основите на университета през 1976 г., когато са приети първите 200 студенти в специалности по педагогика за подготовка на детски и начални учители.

Уважаеми колеги,

Вече близо половин век Вие успешно работите за подготовката на висококвалифицирани специалисти, които се реализират успешно както в страната, така и в чужбина. Благодарение на Вашата всеотдайност и упоритостта на студентите, днес факултетът е един от водещите центрове на педагогическата наука в България, съчетавайки учебно-преподавателската с научноизследователската дейност.

Използвам възможността да Ви поздравя за неуморния труд, който полагате в името на младите хора, избрали да се обучават в Югозападния университет „Неофит Рилски". Вие сте тези, които ги вдъхновявате и им предавате онази любов към знанието, която ще ги води напред по време на целия им професионален път. Вашите усилия и професионализъм са гаранция те да бъдат знаещи, можещи и подготвени за предизвикателствата на времето.

Нека личният Ви пример все така насърчава студентите да следват и постигат мечтите си. Пожелавам Ви здраве, силен дух и дръзновение в благородното дело на учени и преподаватели.

Скъпи студенти,

Бъдете смели и неуморни в стремежа си към знание, в овладяването на една от най-благородните професии – учителската. Не забравяйте, че тя е преди всичко отговорност, която изисква постоянно усъвършенстване и много търпение. Работете упорито и вярвайте – вие можете да направите света по-хубав и по-добър.

Честит празник!

ЮЗУ · НЕОФИТ РИЛСКИ · РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ Благоевград

РЕКТОР
Проф. д-р Борислав Юруков

СИНДИКАТ НА БЪЛГАРСКИТЕ УЧИТЕЛИ
ИЗПЪЛНИТЕЛЕН КОМИТЕТ
SYNDICAT DES ENSEIGNANTS BULGARES

София 1000, ул. „Ген. П. Д. Паренсов" № 11
Тел: (+359 2) 987 78 18 Факс: (+359 2) 988 17 94
E-mail: sbu_centrala@abv.bg

11 Rue „Parensov", 1000 Sofia
tel: (+359 2) 987 78 18 fax: (+359 2) 988 17 94
E-mail: sbu_centrala@abv.bg

ДО
ДОЦ. Д-Р ЯНКА СТОИМЕНОВА
ДЕКАН
НА ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА
НА ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ
„НЕОФИТ РИЛСКИ"
ГР. БЛАГОЕВГРАД

УВАЖАЕМА ДОЦЕНТ СТОИМЕНОВА,

От името на Синдиката на българските учители, и лично от мое име, приемете искрени поздравления и най-сърдечни благопожелания по случай 45-годишнината на Факултета по педагогика на Югозападния университет „Неофит Рилски", който има историческа роля за развитието на българското висше педагогическо образование и е сред водещите педагогически факултети в страната ни, с респектиращ международен авторитет.

Чест и удоволствие е да поздравя със знаменателния юбилей Вас, всички преподаватели и студенти на Факултета и да изкажа благодарност за дългогодишното ни добро и ползотворно сътрудничество в подкрепа на висококачествената подготовка на педагогически специалисти, и на развитието на най-ценния капитал за всяка държава – образованите, интелигентни и успешно реализиращи се на пазара на труда млади хора.

Изключително ми е приятно да изтъкна, че Вие сте членове на уникално висше училище, което поставя началото на подготовката на детски и начални учители с висше образование в България и има богата история на развитие – история на вярно служение на Родината и умножаване на нейното интелектуално и културно богатство.

Чрез поколенията възпитаници, които остават предани на учителската професия, съдбата на Вашето висше училище е неразривно свързана със съдбите на милиони българи.

Вярвам, че Факултетът по педагогика, чието създаване стои в основата на изграждането на Югозападния университет, носещ името на народния будител и патриарх на българските учители и книжовници Неофит Рилски, винаги насърчава у бъдещите учители осъзнаването на голямата стойност на учителската професия и отговорността за съдбата на всяко дете.

Дълбоко съм убедена, че високото качество на образованието и квалификацията, компетентността и педагогическата интелигентност са

фундаментална част от подготовката на педагогическите специалисти във Вашия Факултет. Богатият спектър от актуални педагогически специалности, образователните програми и високата квалификация на преподавателския състав на Факултета по педагогика дават възможност на студентите да посрещат бъдещето с увереност.

Дейността на Факултета по отношение обучението на специалисти в програмите за висше образование и следдипломна квалификация му позволява да заема престижно място в класациите на образователните институции и достойно да защитава нарастващата роля на педагогическото образование за развитието на обществото, икономиката и социалната сфера.

Доказателство за това е и изключително стойностната програма, с която Факултетът по педагогика отбелязва 45 години от създаването си. Уверена съм, че Международната научна конференция „Образование без граници – реалности и перспективи", която поставя във фокуса на вниманието редица най-съвременни и значими теми и проблеми, свързани с новата философия на образованието, с персонализирането на обучението като съвременно предизвикателство пред подготовката на учителите, интеграцията на образованието с науките и технологиите, иновациите и стандартите в образованието, креативна педагогика и образователни приоритети и др., е знаменателно събитие за цялата научна педагогическа общност в страната и извън границите й.

Сигурна съм, че юбилейната годишнина ще даде на Факултета по педагогика на Югозападния университет „Неофит Рилски" силен импулс за развитие и иновации за повишаване на качеството на педагогическото образование и подготовката на учителите в България и на статуса на учителя и на учителската професия.

УВАЖАЕМА ДОЦЕНТ СТОИМЕНОВА,

Още веднъж най-сърдечно честитя – на Вас, на Вашите колеги, на цялата академична общност, 45-годишнината от създаването на Факултета по педагогика и на ЮЗУ „Неофит Рилски"!

Убедена съм, че добрите традиции и иновациите в работата и уникалният научен потенциал на академичната общност ще позволят на ръководения от Вас Факултет по педагогика успешно да се развива и да достигне нови върхове в науката и образованието.

От все сърце Ви пожелавам крепко здраве, бодър дух, щастие и просперитет, животът Ви винаги да бъде изпълнен с уважение от страна на институциите, обществото и с подкрепа от съмишленици, да имате неизчерпаема творческа енергия, много нови научни постижения и успехи във всички Ваши начинания!

ЧЕСТИТ ЮБИЛЕЙ!

С УВАЖЕНИЕ,

ПРЕДСЕДАТЕЛ НА СБУ:

Д.ИК.Н. ЯНКА ТАКЕВА

ПОЗДРАВИТЕЛЕН АДРЕС

ПО ПОВОД

МЕЖДУНАРОДНАТА КОНФЕРЕНЦИЯ „ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦИ - РЕАЛНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВИ“

Уважаеми колеги и гости на конференцията,

Деканското ръководство на Философски факултет с удоволствие приветства всички представители на Факултета по педагогика, както и участниците, и гостите на Международната конференция. Тя е посветена на 45-годишния юбилей на Факултета по педагогика в нашия университет. А, както всички знаем, този факултет и неговата дейност лежат в темелите на университета.

45 години са възраст, която може да се асоциира едновременно и с младост, и със зрелост.

Факултетът по педагогика е млад, защото сред преподавателския му състав е налице младежко дръзновение и ентусиазъм. Те са всекидневно подхранвани от многобройните студенти и докторанти, които ежечасно напомнят за отговорната мисия на педагога, за нуждата от влагане на много разум и емоции в обучението на бъдещите учители-будители на България. Преподавателският състав е в крак със съвременните форми и методи на обучение. В същото време твори, обогатява педагогическата наука с нови идеи и концепции.

Факултетът е млад и защото неговото ръководство е по младежки заразено от енергия и оптимизъм, от желание в него да се изграждат качествени кадри за образователната ни система. И това желание не е голословно, а е подкрепено с всекидневна отдаденост и инициативност.

Факултетът по педагогика е и зрял, защото в годините назад е придобил опит, професионализъм и мъдрост. Защото през годините своя отпечатък в него са оставили много обичани преподаватели и заслужили представители на педагогическата наука, професори, доценти и асистенти.

Професията „учител/възпитател“ не само е една от най-трудните, но е и една от най-важните. Без качествен човешки капитал успешно развитие не е възможно.

Силно се надяваме, че между нашите два факултета ще продължи да се разширява досегашното ни плодотворно сътрудничество в името на развитието и на факултетите, и на университета като цяло. Досега от страна на колегите и колежките от факултета сме срещали добронамереност, обменяме кадри, вдъхновение и ентусиазъм.

Пожелаваме на всички преподаватели и служители, студенти и докторанти на факултета голям ентусиазъм и висок професионализъм в цялостната ви дейност. Нека съдействаме за спиране на отрицателните тенденции в българското образование и засилване на положителните.

А на участниците в конференцията пожелаваме обмен на интересни и завладяващи мисли и преживявания.

Честит юбилей!

Ръководство на Философски факултет на ЮЗУ „Н. Рилски“, Благоевград:

Проф. д-р Борис Манов

Доц. дн Петя Пачкова

Проф. дсн Валентина Миленкова

П О З Д Р А В И Т Е Л Е Н А Д Р Е С

от проф. д.м. Дина Батоева
до г-жа доц. Янка Стоименова
декан на факултета по философия,
Югозападен университет "Неофит Рилски"
гр Благоевград

Уважаема г-жд Декан, уважаеми колеги,

Честит юбилей на факултета по педагогика!

Крепко здраве и благоденствие да съпътства всички Вас, които са допринесли за издигане авторитета на Ю.З. Н.Рилски и специалността педагогика и на всички, които продължавате да работите все отдайно.

Убедете студентите, че когато човек приеме своятя професия като престижна и дори като мисли и работи с ентусиазъм животът му се изпълва с по-голям смисъл и съдържание и усеща морално голямо удовлетворение. Успехите не закъснявят при упорит труд, умножават се както в областта на преподавателската работа, така и в научната област.

С най-искрени пожелания за нови творчески изяви в благородната ни професия!

Завинаги Ваша: проф. Дина Батоева

ноември 2021 г

ОСМО СУ "АРСЕНИ КОСТЕНЦЕВ"
ЖК. Еленово, Благоевград

До Декана на Факултета по педагогика

към ЮЗУ „Неофит Рилски"

Уважаема доц. Стоименова,

Изключително ми е приятно от името на педагогическия колектив на Осмо СУ „Арсени Костенцев" гр. Благоевград и лично от мое име да Ви поздравя по повод Вашия празник – 45 години от основаването на Факултета по педагогика към Югозападния университет „Неофит Рилски" гр. Благоевград.

Всяка годишнина означава история, опит, традиции, утвърждавани и прилагани във времето с ясното намерение за развитие на българското образование.

Вече близо половин век Факултетът по педагогика гради заслужен авторитет на средище, в което успешно се съчетават образователна традиция и новаторство. Продължавайте да следвате възрожденския дух на Патриарха на българските учители и книжовници – Неофит Рилски.

В днешния ден нашето училище споделя радостта Ви, защото и ние, и Вие вървим към една цел – утвърждаването на образователните ценности, които са трайни и значими в изпитанията на трудното ни всекидневие.

Бъдете здрави, целеустремени и смели в мечтите си, защото резултатът от Вашия труд ще остане неизменна част от бъдещата училищна дейност.

Вие заслужавате нашите благодарност и признание!

Честит празник!

Сергей Биров,

Директор на Осмо СУ „Арсени Костенцев"

ОСМО СУ „АРСЕНИ КОСТЕНЦЕВ" РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ Благоевград

ДЕТСКА ГРАДИНА №1 „ВЕДРИЦА“
ГРАД БЛАГОЕВГРАД

ДО ДОЦ. Д-Р СТОИМЕНОВА
ДЕКАН НА ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА
ЮЗУ „НЕОФИТ РИЛСКИ“ ГР. БЛАГОЕВГРАД
25.11.2021 година

ПОЗДРАВИТЕЛЕН АДРЕС

УВАЖАЕМА ДОЦЕНТ СТОИМЕНОВА,

Имам честта и удоволствието от името на педагогическия колектив на Детска градина №1 „Ведрица“ и от свое име да Ви поздравя по повод 45-тата годишнина на Факултет по педагогика. Достойни са постиженията и приносите, с които ръководеният от Вас факултет посреща своята годишнина. Безспорни са мястото и ролята на Факултет по педагогика при ЮЗУ „Неофит Рилски“ за развитието и издигането на българската образователна и научна традиция. Успехът на факултета в качеството на обучението, както и силата на неговия творчески дух, му отреждат водещо място в националния и европейски образ на българското висше образование и наука. В тази връзка, приемете искрените ми поздравления и професионално възхищение за усилията, които полагате в академичната подготовка на бъдещите педагози. Вярвам, че заедно ще продължим да осигуряваме на студентите от Факултет по педагогика качествено образование, възможности за успешна професионална реализация и нови постижения.

Продължете да бъдете следовници на традиция, която да пребъде във времето.

Пожелавам Ви много здраве, гордост и професионално удовлетворение от постигнатите резултати!

ЧЕСТИТ ПРАЗНИК!

С уважение,
Антоанета Григорова
Директор на Детска градина №1 „Ведрица“

ПЕРСОНАЛИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО – СЪВРЕМЕННОТО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ПРЕД ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ

Сийка Г. Чавдарова – Костова

Адрес за кореспонденция:
гр. София, 1504, бул. „Цар Освободител“ 15, кабинет 67
Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика
E-mail: S.ChavdarovaKostova@fp.uni-sofia.bg

Abstract: The article presents main dimensions of the concept of personalizing learning. A comparison is made with the traditional concept for individual approach and individualization in education. Current aspects in the modern understanding for personalization of learning, which should be included in the teacher training, are presented.

Key words: personalization, individualization, learning, teacher training

Темата за персонализиране на обучението е една от „модерните“ проблемни области, коментирани активно през последните няколко години. В повечето случаи тя е по-скоро пречупена през статуса на обучавания, отколкото на обучаващия. Това е видно от повечето публикации, основно на английски език, където се среща доминиращо израза „персонализирано учене“ в сравнение с „персонализирано преподаване“.

Акцентът върху ученето не е случаен. Той е следствие от наблюдаваната през последните десетина години **тенденция за изместване на вниманието от преподаването към ученето**, както в текстове с образователно-политически характер и текстове, описващи педагогически практики (в неформална и във формална образователна среда), така и в професионално-педагогически публикации. Като пример може да бъде посочен акцентът върху ученето, поставен в Доклада за световното развитие на Световната банка /2018 г./, където се коментира „кризата в ученето“ в качеството ѝ на „нравствена криза“, чиито отражения се коментират като: „Да ходиш на училище не значи, че се учиш.“; „Резултатите от ученето са слаби. Ниски нива на знания, висока неравнопоставеност, бавен напредък.“; „Училищното образование без учене е не само пропиляна възможност, но и голяма несправедливост, тъй като децата, които са в най-неравностойно положение в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота.“ Сред причините за изпадане в неравностойно положение се посочват: „бедност, местоживеене, етническа принадлежност, пол или инвалидност“. Констатира се, че деца, които са в такива ситуации „учат най-малко“, поради което „образователните системи разширяват социалните неравенства, вместо да ги преодоляват“ [Световна банка, 2018, с.3-5].

Една от възможностите за справяне с този проблем, разглеждана като „основания за надежда“, свързани с „нововъведения, насочени към подобряване на обучението” е стъпването „върху систематизирани познания за това кое би било ефективно на микро ниво – т.е. на ниво учащи се, класове и училища” [пак там, с.18]. Това изречение може да бъде интерпретирано като акцентиране върху **отчитането на спецификите на учащите се в конкретното училище, прилагането на специфичен подход (традиционно наричан диференциран или индивидуализиран), подходящ именно за децата, които се учат там**, дори и това да се извършва на базата на съществуващи типологии (социокултурни, психологически, педагогически или други).

Всъщност, **концепцията за персонализираното учене е един модерен вариант на класическия дидактически принцип за индивидуалния подход в обучението**, добре познат на всички, които са ангажирани професионално с педагогическа дейност. По този начин наименован може да го открием в едно от най-новите издания на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, посветено на дидактически проблеми, с характер на учебник по дидактика, в темата, посветена на принципите на обучението. К. Тодорова коментира принципа за индивидуален подход като свързан с „разгръщането на индивидуалния потенциал на всяко дете и търсенето на начин за неговата изява“, на базата на отчитането на „индивидуалните особености на обучаемите, които могат да бъдат изключително разнообразни: темп на протичане на познавателните процеси, бързина и точност на възприемане, работоспособност, мотивация за учебна дейност, минал познавателен и емоционален опит, травматични събития (изоставяне, множество премествания, загуба на близки хора, насилие и неглижиране), активен и пасивен речник, наличие на СОП и т.н.“. Според нея, игнорирането на посочените различия „неминуемо води до проблем с успеваемостта, спад в мотивацията и повишава

риска от отпадане от образователната система“ [Тодорова, 2021, с.132]. Като съвременни възможности за прилагане на този принцип тя посочва „реализиране на проблемно обучение, използване на съвременни технологии и увеличаване на времето за самостоятелна работа“ [пак там, с.133].

В същото издание този проблем се коментира и в рамките на тема, свързана с **индивидуализация в обучението**. Отбелязва се фактът, че за обучаващите индивидуализацията изисква повече ангажираност от гледна точка на „времето за предварителна подготовка на учителя /…/, свързано с необходимостта от разработване на по-голям брой дейности и материали“, които да бъдат използвани след това, за целите на процеса на обучение. Индивидуализацията предполага мислене както за възможните методи, които да бъдат използвани при работата с отделните ученици, така и за използваното съдържание, в т.ч. с отчитане на различията в темпа на неговото усвояване [Калейнска, 2021, с.251]. Коментирани са възможностите за осъществяване на индивидуализация при хибридното обучение, обучението в електронна/онлайн среда, „особено асинхронното“ [пак там, с.258].

В своята „Енциклопедия на науките за образованието“ Пл. Радев поставя разглеждания тук принцип сред основните „принципи на училищното обучение“, с наименование – „принцип за съобразяване с индивидуалните различия в когнитивната, емоционалната и психомоторната сфера на личността на учениците“ [Радев, 2013, с.308]. Индивидуализацията на обучението той разглежда като вид „стратегия в обучението“, характеризираща се с „вариране на темпа на учене, целите на обучение, методите на обучение, учебното съдържание, изискваното равнище на постижения“. Според него: „Индивидуализацията в училищното обучение е докрай доведена диференциация чрез отчитане на индивидуалните особености на отделния ученик – равнище на интелектуалното развитие, скорост и темп на учене, специални способности и одареност, специални образователни потребности, равнище на подготовка и постижения, интереси и мотивация, индивидуален стил на учене, състояние на психичното и физическо здраве и др.“. Индивидуализацията може да се осъществи чрез „възлагане на индивидуални задания“, „обучение по програми за индивидуална помощ“, „вертикално обогатяване – засилване равнището на трудност на задачите в отделния учебен предмет“, „хоризонтално обогатяване – допълнителни предмети и литература по тях“ и др. [пак там, с. 146, 147].

Г. Георгиева надгражда разбирането за индивидуализацията на обучението през призмата на **осъзнаването от страна на ученика на неговото индивидуално темпо на развитие**: „Осъзнаването на това, което ученикът вече знае и може, и това, което все още го затруднява, е основа за очертаване на интереси и перспективи за развитие.“ Това налага необходимостта „всеки ученик да може да проследява през годините на своето обучение как се развива, за да открива своя смисъл и мотивация за учене“, което е в контравес на предоставянето на ученика на „проектирани чужди или социално желателни“, на „интереси и перспективи за развитие“, при което той може да изпита неудовлетвореност [Георгиева, 2017, с. 182].

Под „персонализиране“ на обучението авторката разбира „обозначаване на съобразяването и подпомагането на осъзнаването на личностно значимото в процеса на обучение за всеки ученик с оглед повишаване на ученическата отговорност и инициатива“. В сравнение с концепцията за индивидуализиране в обучението, тук се поставят акценти върху „потребностите на обучаваните и от откриване на личностната значимост и полезност от изучаваното в училище“. Докато при индивидуализирането „в процеса на обучението учителят планира определени дейности и задачи, съобразени с индивидуалните особености на всеки ученик, за да може всеки да постигне целите на обучението“, „персонализирането предполага не само съобразяване с индивидуалните особености, но и търсене на личностна значимост и ползи за всеки ученик“, като „е важно не само по-лесно и ефективно да се реализират съответните дейности, но и да се подпомогнат учениците да идентифицират онези от тях, които са важни или важното във всяка дейност за тяхното развитие“. Това има пряко значение за мотивацията за учене и постигането на удовлетвореност, които „се постигат трудно, ако отсъства убеденост в полезността за теб, а не по принцип, и то сега“. И още: „Всъщност при персонализирането ученикът постепенно осъзнава и може да проследи сам личните ползи от обучението, което в определен етап от развитието му позволява да упражнява известен контрол и да насочва усилията си по посока на постигане на личностно значими цели. [пак там, с. 183]. Казаното дава основание **персонализирането да бъде интерпретирано в контекста на търсене и постигане на съответна прагматичност в усвояването на знанието от страна на ученика/студента като субект на този процес**.

Процесът на индивидуализация предполага учителят да адаптира работата си с конкретните ученици на базата на отчитането на индивидуалните им потребности, **да подбере необходимите ресурси, да следи за напредъка и да осъществява оценяване** на постигнатото. Според Г. Георгиева, при персонализирането, което „много често се свързва с онлайн и смесеното (blended) обучение (учене)“, са водещи „по-скоро интересите и аспирациите на учениците, които детерминират управлението на собственото им учене, поради което се формират и развиват уменията им за личен избор, и използване на подходящи технологии и ресурси за подкрепа на тяхното учене“. Това води до очакването учениците да израснат „като независими, самонасочени учащи се, които са в състояние да проследяват собствения си прогрес и да рефлектират върху наученото“.

В тази насока на разсъждение **саморефлексията** излиза на преден план. За учителя става от значение **начините на интерпретиране от страна на учениците на извършваното от самите тях**. От него се очаква „да подпомага формулирането на личностно значими цели и личностно значимите избори в рамките на целите на обучението“, чрез което учениците да „разберат, че участват във вземането на решения в процеса на обучение“. Затова е важно да се отбележи, че „при персонализирането е важно как учениците възприемат и интерпретират дейностите, в които участват. Не е достатъчно учителят да акцентира върху най-значимото от изучаваното учебно съдържание и да се реализират дейности, съобразени с индивидуалните особености на учениците. Саморефлексията осигурява данни за значимото и затрудненията, както ги виждат учениците. По този начините всъщност проявяват отговорност за собственото си учене, включвайки се активно в осмислянето на изучаваното в контекста на личните си цели и предпочитания“. Затова за учениците е много важно „да са в състояние да определят както с какво се справят, така и какво трябва да усъвършенстват, като точно идентифицират къде се намират в момента и какво трябва да знаят“, „постепенно да започнат да контролират в някаква степен как учат“. Такъв тип процеси са пряко свързани с т.нар. “саморегулирано учене”, предполагащо “поемането на отговорност за собственото учене”, в т.ч. “моделирането, насочването на поведението, и активният емоционален самоконтрол“, постигането на цели върху основата на „лична инициатива и настойчивост“ [пак там, с.184,185].

Персонализирането в обучението има и доцимологически аспекти. То се свързва тясно с **формиращото оценяване**, благодарение на което става възможно да бъдат диагностицирани постиженията и затрудненията на отделните ученици, на базата на което могат да бъдат осъществени дейности за подпомагането им там, където е необходимо [пак там, с.185].

Персонализираното учене се свързва с „бъдещето на училището“. Самото персонализиране се разглежда като „методология на образованието“, „иновативен преподавателски подход“, на който се разчита да бъде осъществено усъвършенстване в училищното образование. При него основен акцент се поставя върху **самоорганизирането на ученето на учениците и повишаване на активността им**, чрез предоставянето им на възможност „да работят според техния собствен уникален ритъм на учене, подпомагането им да развиват стратегии за преодоляване на предизвикателства по пътя на тяхното учене и постигане на техните цели“. Успешното съчетаване между „индивидуалното учене“ и учебната среда, в която се извършва процес на „преподаване-учене“ днес е в пряка детерминираност от **въвеждането на съвременни информационни технологии** в качеството им на „комуникационни средства“ и „платформа за персонализирано учене“. Чрез тях става възможно осъществяването на „дизайн на учебното съдържание, базиран върху индивидуалните потребности и интереси на всеки ученик“, като самите ученици са разглеждани като „дизайнери на техния учебен опит“. Осъществяването на персонализирането е свързано с **преосмисляне на ролите на учителите и учениците в процеса на обучението**. То изисква „подходящо диагностично оценяване“ чрез „измерване на личностната и академичната готовност“ и степента на развитие на уменията на учениците. Това е основата за изработването от страна на учителите на „дизайн на персонализиран План за учене на ученика“, съпроводен с „план за мониториране за всеки ученик“. Целта е постигане на „персонализиране на учебното съдържание спрямо стила на учене на всеки ученик“ [Jesús Paz-Albo, 2017, с. 296].

Персонализираното учене е „центрирано спрямо ученика“ [Training Tools…, 2017, с. 5]. Затова персонализирането е пряко свързано с **процеса на трансформиране към „центрирана спрямо ученика учебна среда“**. Понякога той е свързан с изпитване на чувства като „безпокойство и несигурност“ поради **промяната в ролите и очакванията към учителя и ученика**. Учителите са не само фасилитатори, подпомагащи учениците в овладяването на учебното съдържание. Те са и **консултанти** на учениците чрез „даване на насоки и подкрепа“ в рамките на „академично и личностно консултиране“, както и подпомагащи ги „в процеса на ставането им на самостоятелни учещи“ [Jesús Paz-Albo, 2017, с. 298]. Ролята на учителя се променя от това доминиращо „да

разпространява информация“, към това „да работи тясно с учениците“ по начин, по който да „да бъде сигурен“, че те са постигнали разбиране на изучаваното и могат да продължат напред в ученето [Training Tools…, 2017, с. 5].

Това **не е лесна трансформация за учителите**. Като пример за успешна практика в тази насока може да бъде посочено организирането на „едноседмични лагери за обучение на учители, които преподават в един и същ клас“ в едно испанско училище в Мадрид, което се нарежда сред водещите иновативни училища, с едни от най-високите резултати по PISA в Испания и над средните за Европа. В рамките на този лагер, учителите обсъждат значимостта за дизайна на обучението през предстоящата учебна година на елементи като „учебно съдържание, умения, оценяване“, „техники на обучение, задачи“. Този дизайн е насочен към 4 основни групи ученици, всяка една от които се характеризира чрез доминиращ тип учене: „специални потребности“ (“ръководено учене“), „затруднения в ученето“ (“ръководено учене“, „консултативно учене“), „на равнина“ (“консултативно учене“, „ориентирано учене“), „надарени“ (“ориентирано учене“, „саморъководено учене“). Спрямо всяка група се конкретизира информация „в каква степен се посрещат националните учебни стандарти и уникалните нива на учене на учениците, основани на техните способности“. Голям акцент се поставя върху самоорганизацията, като „учениците са насърчавани да планират техните дневни, седмични, месечни и срочни цели“. Използвайки технологичната платформа, с която разполага училището, „те организират, оценяват и интернализират тяхното учене на ежедневна база“. Като цяло се счита, че прилаганият “персонализиран педагогически модел е подобрил учебните постижения на учениците” благодарение на това, че училището “инвестира много време и усилия за да гарантира, че всички ученици имат подкрепата, от която те се нуждаят за да успеят в училище” [пак там, с. 298,299].

Доколкото персонализираното преподаване и учене са “фокусирани върху произхода, потребностите, потенциала и възприятията на ученика”, към него има очаквания то да се осъществява “съзнателно и внимателно”. Счита се, че това е “много по-труден подход” в сравнение с традиционния, при който “учителят говори”, в уроците доминират “дългите лекции”, а в класната стая има “слабо взаимодействие между учениците и учителя или сред самите ученици”, както и с “учебник – подхода”, при който учителят просто повтаря упражненията от учебника и/или казва на учениците да го четат”. При персонализираното учене се очаква “ученикът да овладее процеса на учене”, което да го превърне в “учащ се през целия живот” [Training Tools…, 2017, с. 5].

Посоченото дотук поставя редица въпроси, свързани с **подготовката на съвременните учители за реализиране на персонализирано учене в училищна среда**:

- Концепцията за индивидуализацията в обучението и принципът за индивидуален подход са необходимата основа за преход към концепцията за персонализираното учене, която бъдещите учители могат да овладеят в обучението си по дидактика или методика на обучението.

- Такъв тип знание обаче днес не е достатъчно от гледна точка на съвременните концепции за персонализираното учене. Необходимо е допълнително знание, свързано с основните акценти, които днес се поставят в тази насока (очертани по-горе в текста).

- Бъдещите учители е важно да разберат **специфичните характеристики в личността на ученика, нужни за ефективно персонализирано учене, високите очаквания към неговата активност и ангажираност в процеса на учене, самоосъзнатост, саморегулация, самоотговорност, самоконтрол, самооценяване, самоуправление**.

- Това насочва вниманието към една от класическите теми в теорията на възпитанието – за **самовъзпитанието**, която интерпретира посочените в предходното изречение аспекти в личностното развитие на човека [по-подробно в: Чавдарова – Костова, 2018]. Именно в този пункт могат да бъдат намерени ясно очертаващи се **пресечни точки между дидактическата и теоретико-възпитателната подготовка на студентите – бъдещи учители**, които е добре да бъдат откроени от преподавателите, водещи базови университетски курсове по Дидактика/Теория на възпитанието/Педагогика.

- Пряко отношение към проблематиката на персонализираното учене има развитието на **личностната компетентност**, чиято значимост бе изведена на преден план чрез поставянето ѝ в комплекса от ключови компетентности за учене през целия живот. Основни измерения на личностната компетентност, а именно – „способността човек да разсъждава за себе си, да управлява ефективно времето и информацията /…/, да управлява собственото си учене и кариера“ са свързани именно с **трансформираната роля на ученика в процеса на персонализираното учене** [Препоръка на Съвета…, 2018]. Въпрос на структурно решение е в рамките на коя учебна дисциплина да бъде поставен акцент върху личностната компетентност, важно е студентите да познават нейните

характеристики и да могат да разбират значимостта ѝ за успешното реализиране и на процеса на учене.

- **Концепцията за персонализираното учене е пряко свързана с концепцията за приобщаващото образование**. Чрез подготовката на студентите в рамките на задължителната учебна дисциплина Приобщаващо образование [по подробно в: Чавдарова – Костова, 2019] също могат да бъдат разгледани възможности за персонализирано преподаване и персонализирано учене не само по отношение на деца с различия - със специални образователни потребности, надарени, от малцинства, мигранти и други, но и при всички останали деца.

В заключение, **персонализираното обучение не би трябвало да се поставя само в контекста на дидактическата проблематика**. Оптималната подготовка на бъдещите учители в тази насока може да бъде осъществена трансверсално, в рамките на обучението по различни учебни дисциплини. Това може да бъде разглеждано като **илюстрация на перспективите на развитието на съвременната педагогика – както диференцирана по проблемни направления, така и интегрирана – около конкретни концепции/проблемни области, каквото е и персонализираното обучение.**

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Георгиева, Г. (2017) Персонализиране на обучението в начална училищна възраст. – Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, книга Педагогика, т. 111.

[2]. Калейнска, М. (2021) Индивидуализация и диференциация в процеса на обучение. Технологии за работа с изявени и изоставащи ученици. В: Преподаване и учене в средното училище. УИ „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново.

[3]. Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот. Официален вестник на Европейския съюз. 4.6.2018 г. - https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN, 13.09.2021.

[4]. Радев, Пл. (2013) Енциклопедия на науките за образованието. УИ „П. Хилендарски“ Пловдив.

[5]. Тодорова, К. (2021) Принципи на обучението. Същност и характеристика на видовете принципи. В: Преподаване и учене в средното училище. УИ „Св. св. Кирил и Методий“, В. Търново.

[6]. Световна банка (2018) Доклад за световното развитие 2018 г.: Да се научим да реализираме обещаното от образованието. Общ преглед. Световна банка, Вашингтон ОК. Лиценз: Криейтив Комънс Атрибушън CC BY 3.0 IGO.

[7]. Чавдарова – Костова, С. (2019) Приобщаващо образование. УИ „Св. Климент Охридски“, С.

[8]. Чавдарова – Костова, С. (2018) Самовъзпитанието. В: Чавдарова – Костова, С. В. Делибалтова, Б. Господинов. Педагогика. УИ „Св. Климент Охридски“, С.

[9]. Jesús Paz-Albo (2017) Is Personalized Learning the Future of School? Childhood Education, 93:4, 295-299. - http://www.bilingualhighered.com/uploads/1/2/0/4/12045009/is_personalized_learning_the_future_of_school.pdf, 25.09.2021.

[10]. Training Tools for Curriculum Development: Personalized Learning (2017) International Bureau of Education, UNESCO, Geneva. - https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057, 27.09.2021.

EMOTIONAL EMPATHIC PROXIMAL LEARNING EDUCATIONAL ENVIRONMENT PEARL
2018-1-IT02-KA201-048515

Stefano Cobello

O6- White paper on the value of educational emotions and educational robotics in the 0-6 age group, scientifically testing and validating inclusive communication and peer learning dynamics that develop in a proximal learning environment

"The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."

DESCRIPTION OF THE PROJECT AND OBJECTIVES

The Erasmus+ KA201 project PEARL “Emotional Empathic Proximal Learning-Educational Environment” is a European project supported by the European Commission within Erasmus+ KA201 2018-1-IT02-KA201-048515 by the Italian National Agency from 1st September 2018 to 31st August 2021. It aims to develop and validate a unique, innovative, high-quality educational model for children aged 1-6 years that can be replicated at the European Level. All materials and complete research results are available on the project’s website https://pearl-project.org

The project PEARL has been highly experimental, with the goal of developing and validating a new inclusive educational model based on concrete and solid neuro-psycho-pedagogical theoretical foundations, combining academic research (Vygotsky, Piaget, Montessori, metacognitive pedagogy, proximal learning, co-structural, environmental, and relational constructivism) with modern educational strategies such as peer education, cooperative learning, constructivism, and the utilization of information and robotic technologies from Clementoni (one of this project's partners) (in particular for the 3-4 and 5-6 years age group). The notion of utilizing simpler robots has been excluded for the age group of 0 to 2 years, and other strategies (nature and blocks) have been chosen instead.

The idea of PEARL project came from listening to the needs of pre-school teachers and understanding that it is necessary to start using an educational approach at an early age based on empathy and awareness of the educational emotions that can be stimulated through contact with others and training the teachers in how to develop an empathetic proximal learning environment.

One of the benefits of the project comes from the introduction of educational robotics used in groups as a tool to facilitate relations between children and promote inclusion thanks to the characteristics of the robots used. That is, robotics is used as a tool for inclusion and open communication strategies, as well as for the development of relational, emotional and prosocial skills in small group activities.

Therefore, for this age group, the creation of the empathic and emotional proximal educational environment will take place mainly through activities related to nature and respect for the environment, such as developing the internalization of the sense of eco-systemic belonging with the world.

For the creation of a proximal learning space that favours a correct approach to robotic technologies as educational and learning instruments, the PEARL model places group, peer relations, and the development of empathetic emotions at the centre of its action.

In the relationship with peers, the child can take on diverse roles and is called to cooperate in the small group and to agree by learning to take the perspective of others (Piaget 1932), developing cooperation and sharing skills. The group relationship not only leads to empathic emotional development but also to a cognitive one: the solution of problems, reached in a shared way, is internalized as the content of thought ("genetic law of cultural development" Vygotsky 1987). The project's methodology pays special attention to the inclusion of all children beyond their talents, their potential, personal difficulties, or disabilities.

The project reveals a lot of potential in changing the educational approach, leading teachers to pay attention to the creation of a proximal learning environment in which children can develop their social and emotional skills within the group.

OBJECTIVES

– To establish an international network of experts and organizations in close collaboration with the academic world, teacher training institutions and educational institutions for the promotion of innovative and quality education in early childhood

– To create new curricula for teachers for the development of the skills necessary to adopt and implement the experimental educational model in early childhood.

– To establish a new approach to early childhood education through the creation of the "white paper" book on educational approaches and models tested in children aged 0-6 years, aimed at national and European public bodies and decision-makers.

DESCRIPTION OF THE PARTNERSHIP

Project partners represent educational institutions at different levels:

Polo Europeo della Conoscenza (Italy) is a public body, non-profit – network of educational Institutions among them: schools of every order and degree at the national level, universities, adult education organizations, Regional Administrations, VET schools, NGOs, and cooperatives that works for the European social and educational integration. Its main field of activities are to promote the European dimension and integration through workshops, seminars, conferences, partnerships and projects. Europole network is constantly coordinating "umbrella activities" involving the greatest possible number of institutions of the consortium.

Europole is the promoter and the coordinator of PEARL project, thanks to its experience in this field. In the recent past, Europole has already worked on projects concerning pre-school education. The 4000 institutions and members of the network, are working with learners at risk of social and cultural exclusion: immigrants, refugees, drop-outs and learners with disabilities and other special needs, with social-psychological borderline situations. One of the main fields of activity of the network in the last years has been educational robotics focused on prosocial values and human rights.

Within the Europole network of schools there are experts in both early education and robotics who have been involved in the development of the whole project from the conception phase to the adaptation to the changed experimental situations.

Stefano Cobello is the coordinator of Europole. He has extensive experience in coordinating networks of institutions in European projects He is an expert in intercultural education and in sociology. Stefano Cobello has a PhD in sociology, in the inclusive models of education for disabled people and a MA in philology - Russian and English. Stefano Cobello is a Lecturer of the Italian language and History of art in the East Oriental Siberian Russian Academy – Ulan – Ude (Buriatia) and Permanent Teacher since 1994 for the VET Catering and Hotellery School Luigi Carnacina – Verona.

He has been responsible for a European social information office and for a Small and Medium Enterprises foundation. He has been in charge of training teachers in the Regional administration and responsible for youth in Action European programme in Veneto Region.

Elena Milli is a family and relational psychotherapist. She works with children and teenagers with special educational needs or social and behavioural issues, from abusive or disadvantaged contexts and immigrants. She has coordinated a home assistance educational service for students at risk. She structured psychological, educational and social interventions based on the individual needs of the students, working with teachers and parents, in cooperation with the social assistance service. She worked as a school assistant for children with special educational needs.

She is an expert and trainer in educational robotics. She is also a trainer for communication and psychological subjects. She collaborates with Europole in Horizon 2020 and Erasmus+ projects about robotics and special needs education, bullying, STEM education, environmental awareness, giftedness, immigrants and refugee students.

Giulio De Vivo is a teacher and pedagogue expert in assessment and evaluation. He is working for the Regional Department for Education of the Marche region – General direction for national projects. He is a teacher trainer, active member of the Movimento Cooperazione Educativa (Movement of Cooperative Education) and founder of the website www.senzavoto.it that provides information, good practices and material on innovative teaching and evaluation strategies.

Department of childhood Education of the Gazi University of Ankara (Turkey). Gazi University is one of the few universities whose history dates back to 1920s. The Faculty of Education at Gazi was established in 1926. The basic objectives of the Faculty are as follows: To educate students in order to be professionals in educational terms and to gain foresight, as well as assisting them to respect the ethical values and social aspects of the public. The self-consciousness of educational issues is also highlighted to ensure development of self-responsibility along with the personal skills of students. Students are expected to benefit from academic innovations and in turn contribute to the improvement of the scientific advances of their community. The scholars have also been educated in order to be open-minded for the development of science, perceiving events in such a conceptual perspective that reflects the way of true life and always be respectful to the common benefit of the public. Students have also been educated in a way to become open to the opinions of others in a cooperative society.

Gazi University carries out its education in three different campuses called Besevler, Emek and Maltepe in Ankara. With its 50 thousand students and more than 4000 academic staff the university is close to the world average in terms of the number of students per instructor.

The experience of scientists, who participate in this project, is increased by participating in the process of developing an innovative education model in pre-school education. This is undoubtedly an important transfer of experiences and knowledge. In this process, project participants witness different practices carried out in different countries. This promotes the increase of experience and observations related to new approaches and teaching techniques.

Esra Ömeroğlu, Full Professor- Prof. Ömeroğlu achieved her doctorate in Child Development and Education from Hacettepe University in 1990. While she was working on her PhD dissertation, she received a PostDoc fellowship from London University in 1988 and studied drama in early childhood education. In addition, she received a visiting scholar position at Purdue University, Indiana in the USA in 1990. Prof. Ömeroğlu has over 200 national and international publications and conference presentations. Her area of research interest includes drama in early childhood education, parent education, curriculum development, social skills and problem solving skills in young children, and development of creativity in young children. She took part in the preschool curriculum development of the Turkish Republic Ministry of Education in years 2002, 2006, and 2013. She has extensive experience in both national and international projects as a coordinator and as a partner. She took part in projects funded by the European Union (e.g. Strategies for Talented and Gifted Pupils' Teachers, 2015-2018; The Respective of the Cultural Difference in Early

Childhood Period, 2006; Comenius Reggio Project, 2013-1025), projects funded by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (e.g. Social Skills Support Project, 2010-2013; Problem Solving Skills Scale Development for K-5 Project), projects funded by the Turkish Republic Ministry of Education (e.g. the Peace Culture Project, 2003), and projects funded by Gazi University (e.g. Immigrant Parents' Social Adaptations and Skills).

Ümit Deniz, Full Professor- Prof. Deniz earned her doctorate in Child Development from Ankara University in 2003. Her area of research interest includes mother-child health, social development, sexual development and education of young children. She took part in projects funded by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (e.g. the Science School for the Future Scientists Project, 2014), projects funded by UNICEF and the Turkish Republic Ministry of Education (e.g. Empowering the Preschool Education in Turkey Project, 2012), and projects funded by Gazi University (e.g. Sexual Knowledge, Attitude and Behaviours of the Teacher Candidates, 2012). She took part in the preschool curriculum development of the Turkish Republic Ministry of Education in 2013.

Saide Özbey, Full Professor- Prof. Özbey earned her doctorate degree in Preschool Education from Gazi University in 2009. In addition to her position as a faculty member at the Preschool Education Program, she is also the director of the Gazi University Application Kindergarten. Her area of research interest includes curriculum development, social skills and problem behaviors, science education, motivation in young children, and psychological reslience . She took part in projects funded by Gazi University (e.g. Social Skills and Problem Behaviour Education Program for Young Children, 2009), projects funded by the European Union (e.g. Little Geniuses Using Computers: Butterfly Effect, 2011).

Aysel Tüfekci, Assistant Professor- Prof. Tüfekci earned her doctorate degree in Curriculum and Instruction from the University of Illinois at Urbana-Champaign, USA, in 2008. Her area of research interest includes social and cultural foundations of education, parent-child relations, school success, and qualitative research methodologies. She took part in projects funded by Gazi University (e.g. An Adaptation Study of The Parenting Scale into Turkish and Investigation of the Association of Maternal Disciplinary Practices with Child's Behaviors, 2011-2014; Teacher Candidates' Sexual Knowledge, Attitudes and Behaviors, 2011-2013) and projects funded by the Kars Kafkars University (e.g. The Impact of Fluent Reading Practices on Turkish Teacher Candidates' views towards Reading, 2017-continues).

Nafia Kübra Karakaya, Research Assistant- Karakaya is currently a doctorate student at Gazi University. She earned a bachelorette and master's degree at Middle East Technical University. Her Master's thesis is about Social media and early childhood education. She is currently interested in digital technology and early childhood education and refugee children.

Consejería de Educación. Junta de Castilla y León (Spain) is the Department of Education of the Autonomous Government of Castile and León (JCYL). The Directorate-General for Vocational Training, Special Regime and Educational Equity is one of the main administrative units of the Department of Education and it's the one involved with the project. Among the General Directorate's tasks, attributions and competences are: Planning the academic organization, curricular design, and the elaboration of pedagogical guide-lines and the elaboration of curricular materials for the development of the teaching function, the organization of the needs of school units and training positions in centres held with public funds and the planification and management of teachers on service training on the topics of its competences. It is also responsible for planning and management of resources for the attention for pupils with specific educational needs and the educational and psychopedagogical guidance.

The branch for the Educational Equity has specific attributions through the CREECYL for the development of activities and materials, curricular and extracurricular for promoting education within an inclusive framework, collaborating on training activities for the educative community linked with educational equity and equal opportunities issues. It is also involved with research and innovation in regards to educational equity, early detection of specific and special educational needs.

Experts in early education, educational inclusion and robotics were brought in for this project, and they were actively involved throughout the whole development process.

Maria Antonia Blanco González: Psychopedagogy degree and Special Education Teacher degree. PhD candidate on Pedagogy. Extensive experience with management positions both at schools and on the educational branch of the regional government as head of the section for pupils with specific needs and educational support where she promoted and is developing inclusive projects in the educative sector. She is an expert in Special Education and Pedagogy with 19 years of working experience with pupils with disabilities, learning difficulties, immigrants, gifted children and pupils under social exclusion risk. She achieved research proficiency in the Pedagogy Department at University of Valladolid in 2006. She is a

member of the national working group for “Children and gender violence study” promoted by the Ministry of Education and Vocational Training of Spain.

Sonsoles Perpiñan Guerras: Psychologist, specialist in Early Childhood Education and Early Care. Director of the Avila Early Attention Team of the Education Department of the Castile and León Regional Government. Coordinator of the National Network for Early Down Attention in Spain. President of the Castilian Leonesa Association for Early Attention. Lecturer in Early Childhood Education and Early Attention at various universities in Spain and Latin America. Trainer at teacher training centres, disability associations and in public administrations. Author of three books: "Emotional health in childhood", "Early care and family", "I have a student with Down syndrome." Co-author of various publications of the State Federation of Associations of Early Care Professionals and Down Spain.

Beatriz Herrero García: Social worker degree with more than 15 years experience as a Technical teacher of Community Services, highly experienced in working with families and children under social exclusion situations. Trainer of trainers in the topics of childhood in risk and supportive strategies for families. Currently working at CREECYL and member of the organizing committee of the Castile and León extracurricular program for gifted children.

Mª Rosario Arribas Sanz: Teacher degree, support teacher specialist on hearing and language with extensive experience in early childhood education and innovative approaches on experimental experiences of new models of inclusive schooling for children with special education needs. Member of the Educational and multiprofessional guidance team for equity in Castile and León.

Ana Mª Cabero Abad: Master in neuropsychology of education. Degrees in Psychopedagogy and Special Education. Headmaster of CREECYL (Educational and multiprofessional guidance team for education in Castile and León). Educational Psychology counsellor of the Castile and León government, as a civil servant, with experience in several specific services in Early childhood Education, Primary and Secondary and high schools. Expertise in organizing workshops, seminars and developing and piloting innovation projects in formal and informal educational environments. Member of the organizing committee of the Castile and León extracurricular program for gifted students that includes coding, biomedical research, advanced archaeological techniques including ICT approaches; she is also in charge of ensuring that socio-economic vulnerable groups and gender equity are included and actively participating in the workshops organized.

Panevezys Distric Education Centre (Lithuania) is a public and non-profit organization established by the Council of Panevezys District Municipality in 1995 and located in Panevezys City, Lithuania. The purpose of the Centre is to develop professional competence of the members of school communities and promote the dissemination of perspective pedagogical innovations. The centre provides an in-service training for 21 educational communities situated mainly in the Panevezys District. The education Centre is a member of the association of education centres in Lithuania (50 organizations). The Centre strives to develop professional competence of different community groups (youth, members of school communities, seniors) and promote dissemination of innovations in education.

The team of the Centre offers research activities and learning projects, developing cooperation among different community groups, governmental organizations, non-governmental organizations and foreign partners. It responds to the needs of the educational community, regarding qualification, professional and cultural aspects.

It organizes open activities in schools, focusing on children with special learning needs and moderate discussions in the following processes and cooperates with regional pedagogical and psychological service office and designs new methodology brochures and recommendations for teachers.

The Education Centre rallied a team of experts, able to effectively carry on the project activities.

Jurgita Vaitiekūnienė is the director of Education Centre. She has higher teacher training education and is a primary school IT and economics teacher. Before she used to be a school principal. In 2014 she graduated from ISM Management and Economics University, Leadership in Education Management program and was awarded a Master‘s degree in management. She has a lot of international experience, participated in professional development courses as well as in Comenius, Grundtvig, Erasmus+ projects. She was an auditor of the National School Assessment Agency. While participating in the national project she was responsible for “Peer coaching“ and “Lesson Development to Shape Competences of the 21st Century“. She willingly shares her experiences internationally. She is a board adviser (EAB) in Horizon, 2020 project "Protein".

Dr. Inga Zilinskiene. Since 2012 she has worked as an assoc. prof. at Mykolas Romeris University. Recently she has given lectures on Statistical Analysis in Psychology and her research interest is focused on

contemporary issues in e-learning, its personalization and evaluation. Previously she worked at Vilnius University as a researcher in the Department of Informatics Methodology. She is a member of the Scientific Committee of the International Scientific Conferences “Innovations and Creativity”, 2019, 2020, https://icic.liepu.lv/icic.liepu.lv/par/scientific-committee/. She worked in multiple national and international projects, e.g. as project manager of "Development of ICT tools and their application strategies in an educational environment", 2012-2014, Education Development Centre; as an expert in Erasmus+ project "Prosocial values", 2017-2019.

Daina Murauskiene is the principal of Dembava kindergarten “Smalsutis” and is responsible for strategic institution management, development process organization and supervising and implementation of educational policy. She is also a mentor of the principals of educational institutions. Her interests are innovative means and methods as well as their adjustment in development process; she also encourages and motivates staff members to seek improvement and innovations at work. She is an expert of Erasmus+ KA3 project “Early childhood education-building sustainable motivation and value paradigm for life“.

Clementoni Spa (Italy) a corporation producing educational games that has enriched the project with its pragmatic view.

Clementoni is a 55 year old company, leader in Europe, in educational toys and games. With 500 employees in Italy and more than 80 abroad, the Group currently has sales offices in Spain, Germany, France, Portugal, Poland, UK, Turkey, Benelux and an operating subsidiary in Hong Kong. The company supplies products in more than 70 countries around the world, producing 30 million products every year, of which 80% is “Made in Italy”. With its long and wide experience in projecting (from the idea to the development and production) educational items, Clementoni knows very well what children like, and how they can enjoy and be surprised by a toy or a game. The company has a good know-how in: a) Teaching through games and toys. b) Creating INTERACTIVE products so that children are not playing in a passive way, but can learn thanks to their action and reaction with the toy c) Introducing a way to let the parents check the progress of their children in knowledge, learning and physical abilities. Clementoni has a department of Research and Development with over 50 young people (average age: 32 years old) working on: a) New ideas for products b) Design of toys c) Graphics and illustrations d) Industrial project of the items e) Development of the products f) Apps creation and production with its SAFETY REQUIREMENTS OFFICE, (Clementoni test every new product for compliance with the toy safe standard) the Company has experience and updated knowledge about how a toy needs to be completely safe for children. In its ADVANCED RESEARCH area, innovations and new technologies are studied and examined, in order to be applied in new products for children.

Since 2014 Clementoni has studied and created robots to help children of different ages to use coding and educational robotics in an easy and fun way at home or at school with a great value for the money.

Clementoni, thanks to the Advanced Research Area, knows very well the educational needs of teachers and pupils of infant and primary schools. This information is shared with the R&D Dept. which develops the project involving the use of robots as an educational tool to promote alternative approaches to STEAM subjects. There is also a specific attention about design educational tasks focused on gender and social inclusion.

Pierpaolo Clementoni has a degree in Economics and Marketing, he has experience in different areas, mainly in Research and Development, Marketing and Advanced Research. He is involved in research innovations and new technologies about the toy market but also in the educational context of schools. He cooperates with different universities to study and explore new scientific teaching methods to be applied in games and toys, to let children learn by playing and enjoying. In 2017 he began the project “Cooding School with Sapientino”, promoted by Clementoni with the Italian Ministry of University and Research and the Department of Computer, Control and Management Engineering at Sapienza University of Rome.

Tamara Lapucci has a degree in Science of Communication and a PhD in Educational Science with a specialization in Psychology of Education. She worked at University of Macerate where she taught Methodology of Child Observation and Communication Strategies in Educational Context in the Faculty of Science of Education. During the PhD her field of research was: life-long learning, distance teaching-learning strategies; assessment training,; cooperation, negotiation and knowledge co-construction. She is currently Area Test Manger in Clementoni, where she coordinates and organizes activities of research about the toys all over Italy (with children and parents) with the aim of collecting data to improve the educational impact and the structural quality of toys produced. To reach this purpose she works with an internal team of game experts and psychologists, and she collaborates with educationalists and teachers in different educational institutions. She also organizes training courses for infant and primary school teachers where she

teaches alternative didactic methodologies based and aimed to educate children about STEAM disciplines using innovative, inclusive and playful tools as Clementoni robots.

Matteo Paolucci has a degree in Translation and Community Interpreting. Since 2008 he has worked at Clementoni Research and Development Department. Presently he is a Senior Product Manager of Digital and educational toys where he coordinates a team of young inventors with different competences and specialization areas and follows the main projects of development of educational robots and coding toys.

WHAT IS PEARL MODEL?

Theoretical foundations

The theories at the base of PEARL are Piaget's Theory of Cognitive Development, Vygotsky's Sociocultural Theory, Montessori Method and Bandura's theory of social learning. Piaget and Vygotsky configure the knowledge from the constructivist approach.

PEARL model has been, therefore, developed based on the most recognized psychopedagogical theories, transforming and adapting them. Going beyond because, “the properties of the systems cannot be described by explaining only each one of their separate elements” (Bertalanffy, 1969). The interactions between the various theories produce synergies and symbiosis resulting in a whole that is greater than the sum of its parts.

During the conceptualization and developmental phase of PEARL, the interaction of the theories at the base revealed a metabolization process in which new concepts have emerged from the interlocking of the various theories formed. PEARL model favours student motivation, attention to diversity, collaborative learning, and emotional education. It is centred on creating motivating educational environments where early childhood children can collaborate with each other and take advantage of the potential of their emotions to develop their diverse abilities. The integration of the different psychopedagogical theories seek to promote a balanced comprehensive model, capable of combining the human, intellectual, ethical, social and emotional dimensions.

Based on the contributions of different psychopedagogical theories, the model is defined around six lines that support it: educational environment, emotion (educational emotions), empathy and zone of proximal development, educational robotics and roles.

Theories of **Piaget** and **Vygotsky** form the constructivist basis of the PEARL model. The theory of cognitive development explains how a child constructs a mental model of the world. Piaget suggested that all children journey through the sensorimotor, preoperational, concrete operations, and formal operations stages of development (McLeod, 2018). Sensorimotor and preoperational stages are those related with early childhood education stages. During the sensorimotor stage from birth to age 2 infants absorb information through their senses: by touching, looking, and listening. An infant may first not make sense of a specific toy, but as they begin to look at it, feel it, and manipulate it often, they are able to represent the object in their minds (Kurt, 2020). Starting at the age of 1, children are beginning to develop sensory-motor skills before their language develops (Piaget, 1965). But in presence of a new object, even without knowing how to talk, the child knows how to assimilate, to incorporate this new object into each of his already developed schemata (Bruce, A., Marlowe, A., Canestrari, 2006). During preoperational stages from 2 to 7 years old children learn though play and imitation; have egocentric thinking which means at this age children do not easily understand other people’s point of view and they begin to develop the ability to place themselves in the place of others by acting and playing roles. By playing children explore their limits, reinforce social and prosocial skills; it enhances in children the ability of controlling themselves and their reactions, for finally overcoming their egocentrism.

The Russian psychologist Lev **Vygotsky** theorized that interaction with others has a great influence on cognitive development (Hockenbury et al., 2011). He argued that children have the capacity to accomplish larger amounts of cognitive improvement through social interaction, Piaget failed to acknowledge this influence (King, 2011). Piaget established his cognitive development theory based on children's dealing with physical objects, however, Vygotsky believed that a child's mind develops when they interact with other people's minds (Bernstein et al., 2008). During this interaction, children use language to ask questions, and others respond to them, this process contributes to the development in the cognitive ability of children (Cacioppo &Freberg, 2013) and (Babakr, Mohamedamin & Kakamad, 2019).

Constructivist approach explains what knowledge is and how it is learned (Erdem & Demirel, 2002). It supports a child's structuring of the knowledge with his/her own mechanisms in the process, in which s/he is involved by experiencing, rather than memorizing ready-made information (Perkins,1999). Active participation children in their own learning processes and constructing knowledge by experience make learning permanent (Cole and Wertsch, 1996). Concrete experiences and well-designed materials make it

easy for children to construct knowledge. Vygotsky created the concept of the zone of proximal development, often abbreviated as ZPD, which came to be a central part of his theory. Language is the way that a child communicates with others after they are born and they continue to learn by interacting with those around them. Building on his idea of social interaction as the basis for learning, he broached the value of a mentor or teacher in the life of a student (Kurt, 2020). The zone of proximal development consists of two important components: the student's potential development and the role of interaction with others. Therefore, learning activities are designed around social interaction between students and tasks working in groups collaboratively. Moreover, the teacher, who acquires the scaffolding method well, guides and aims to support children's developmental potential. In the PEARL Education Model, it is essential to allow all children, regardless of their skills, to reach their developmental potential by including them in the education process.

The learning process occurs through the interaction of the mind and the environment. In this process, an individual tries to explain a new situation by his/her previous schemes created in the past. If a newly encountered situation is explained with existing schemas, this refers to reinforcement of previous learning rather than a new learning process. If a newly encountered situation cannot be explained with existing schemas, a new schema is needed and the learning process begins. In the learning process, an individual undertakes assimilation, adaptation, and balancing (Bacanlı, 2011). When a new information reaches out balancing phase, learning takes place. Thus, an individual constructs knowledge with the influence of the environment and his/her own mental processes (Beilin,1994). In the PEARL Education Model, the children have been allowed to construct the information they obtained as a result of their interaction with the environment (such as teachers, organizing the classroom environment, integrating materials such as robots into activities) (Beilin,1994; Cole and Wertsch, 1996; Erdem and Demirel, 2002; Vygotsky,1978).

Vygotsky argues that an individual constructs information by interacting with people in his/her social circle. There is information that an individual can configure on his/her own. In the zone of proximal development, there is information that an individual can construct with a peer or an adult (Vygotsky, 1978). An individual can construct any information that s/he cannot by scaffolding method. The PEARL Education Model attaches a special importance to the zone of proximal development, and argues that peer communication and effective teacher support are required for children to realize their potential. For this reason, teachers have supported the zone of proximal development of children properly by observing their level of development and have urged to share their ideas, cooperate and perform task distribution behaviours in the PEARL Education Model. Moreover, they have also provided environments in which children can overcome the difficulties that they face during the activity with their peers in accordance with their level of development by granting children with the opportunity to try out solutions and perform trial and error processes. What is more, teachers have created environments where children can show empathic emotions and have given feedback by appreciating their social, collaborative, sharing and empathic behaviours in the group.

The **Montessori**'s approach adopts a philosophy urging that every child should be provided with his/her own sovereignty and freedom. It is a child-centred approach allowing children to learn at their own pace. In the Montessori approach, it is emphasized that five sense should be at work actively in learning (Koh and Frick, 2010). The Montessori Method is based on spontaneity and child freedom promoting learning by discovering, through direct contact and practice. It is characterized by providing a prepared environment: tidy, pleasing in appearance, simple and real, where each element exists for a reason in order to help in the development of the child (The Absorbent Mind: A Classic in Education and Child Development for Educators and Parents: Montessori, Maria, Chattin-McNichols Ph.D., John: 9780805041569: Amazon.com: Books, no date). Teacher role is to be a guide allowing the child to act, wish and think for him or herself, helping him or her to develop confidence and inner discipline, emphasizing the importance of children's learning by experience.

Albert **Bandura**, on his social learning theory develops the idea that human behaviour occurs in the interaction between the person and his or her environment. He proposes that learning is a cognitive process that takes place in a social context and primarily occurs through observation, reinforcement, or direct instruction. Even if observation and model are important, they are not enough for learning to take place; the model must be attractive and of interest to the person being modelled. This is due to the ability to see ourselves in the behaviours of others.

Bandura shows that the environment in which children develop will enhance or weaken the development of children skills and will also depend on whether we can mobilize in different environments or social contexts by allowing more diversity of learning and developing different skills. Depending on the environment that we select.

The essence of observational learning is imitation; it involves cognitive processes and does not consist of simple mimetics or repetition. It is more than repetition or matching the actions of other people, it involves the symbolic representation of information and storing it for future scenarios.

This approach of the PEARL model starts from the present and goes to the future. It reveals many opportunities to improve educational methods, leading teachers to focus on creating a proximal learning environment in which children can develop their social and emotional skills within the group.

PEARL is an innovative and inclusive educational model that aims to create motivating educational environments where Early Childhood Education children can collaborate with each other and take advantage of the potential of their emotions to develop their diverse capacities.

For this, the tutor will offer the children a small group environment, with motivating materials that they can manipulate, including the integration of educational robotics, because it has been proven that handling the robot arouses a lot of emotion among children, and will help them to define roles within the group that will facilitate social interaction and the achievement of a common goal.

The model is based on solid theoretical foundations and is defined around 6 pillars that support it: educational environment, emotion, empathy, proximal learning environment, educational robotics and the assignment of roles to members within cooperative learning groups.

PEARL model pillars

Educational environment

In educational settings, the environment refers to a specific space, located in classrooms or its immediate environs (corridors, etc.) where pupils work simultaneously on an area, activity or project.

These spaces are designed to function in each student's zone of proximal development by providing materials, activities, and challenges that pique their interest and motivation.

It is a scenario of diversity of people, content and type of activities, focused on exploration, experimentation, action and expression.

Educational environments promote autonomy, creativity and imagination. They allow the possibility of developing a flexible methodology promoting activities based on the universal design for learning, available for different levels of learning. It gets active participation of all the classroom members by following a participation protocol based on the role assignment.

Educational environments encourage oral communication and allows teachers to observe the relationships established between children.

The educator creates a physical and emotional environment where children can express themselves, interact and build learning from the relationship with their peers.

When we speak of the environment, we consider the set of elements that constitute the learning episode, not only the materials or the proposed activity, but the relationship dynamics established between the students.

The teacher allows children to manipulate materials and express themselves freely and also encourages doing it in a group, strengthening relationships and emotions that surround this process, making it richer and more motivating.

This model highlights the need to intervene in natural environments and to create spaces where learning occurs through interaction. The transactional model (Sameroff Fiese, 2000) and the General Systems Theory affect the importance of the child's interactions in their natural environments.

Emotions

The educational environment propitiates the emersion and expression of emotions. There is no learning without emotion. Authors such as Miller (2002) and Pintrich (2003) consider that learning does not only refer to the “cold cognition” of reasoning and problem solving; learning and information processing are also influenced by emotions, it means that “warm cognition” is also important in learning.

Mora Teruel (2018) states that if the events are emotionally significant, attention, memorization and other cognitive processes will improve. Therefore, it is necessary to create environments where children's emotions allow to create associations and build learning.

The relationships between children in the PEARL model elicit a multitude of educational emotions, making the learning process much more motivating and meaningful.

Happiness has been observed to make cognitive organization more flexible, producing more neural associations (Bisquerra, 2000: 64), and neuropsychological research (Ibarrola, 2013) indicates that emotions affect perception, attention and memory, which is what decides what information is stored in the neural circuits and therefore is learned.

Our brain has an emotional filter named "amygdala," which filters incoming information and stimuli. The amygdala intervenes in implicit learning processes; it accepts information and stimuli only if it is "stress-free." This implies that the more positive emotions we present to our pupils, the more we will promote their development.

If a child's emotional centre identifies stress, it will prompt the brain to fight, flee, and "freeze." This means that when the learning environment is stressful, children tend to cry or throw a tantrum (fight), they want to run away from the activity, they begin to behave aggressively as a class and they “freeze” in their responses.

Ainswroth (1978) and Bowlby (1993) already highlighted the importance of the affective bond as a motor of development. Their contributions have been strengthened by new theories about neuroscience.

Empathy

Empathy is the ability to experience the emotional states of other people, to perceive, interpret and understand what happens to the other and share their feelings.

On the early childhood children are characterized by an egocentric thinking (Piaget, 1969) that they will overcome through play, vicarious observation and imitation of adults and peers (Bandura, 1986).

The learning environment that is proposed as part of the PEARL model focuses on creating empathy between children who do activities together, so that they can share their emotions and accept diversity. It thus constitutes an educational style that favours attention to diversity.

The distribution of roles in collaborative tasks allows children to adopt different points of view, consider their own abilities and difficulties and those of their peers and come to build a final product or achieve an objective or run a task with the contributions of all.

This framework of educational action allows and enhances the possibility of giving a very adequate response to diversity, placing students with specific educational support needs in a role in which they can participate from their zone of proximal development and also favours mediation among students.

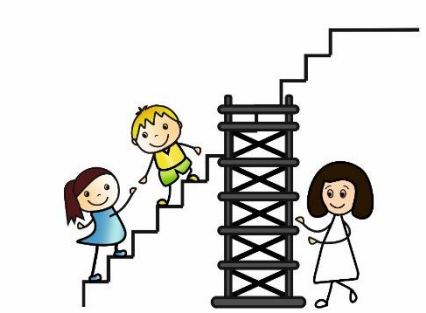
From the cooperative learning approaches (Johnson and Johnson, 1999) it is possible to overcome competitiveness and replace it with teamwork in which the child learns through relationships with peers and the role of the teacher is that of facilitator of a space for collaboration.

The research carried out in this project has allowed us to verify that despite the young age of the children, it is possible to work in the classroom from the construction of a learning environment that includes emotions, collaboration, role distribution and mediation. This represents an important advance in education from an inclusive framework, of educational quality and equity. Surpassing one-size-fits-all educational models.

Robotics in the early childhood education stage, from 3 years onwards, is constituted as a good facilitating tool for the creation of emotional, proximal and empathic learning environments

Robots allows children to experiment with materials, provokes the appearance of emotions in them and very rich interaction situations that increase the motivation, empathy and well-being of the child.

The study and the observation carried out has allowed an awareness of the natural interactions between children that often remain hidden because the action (role) of the teacher tends to be directive.



Proximal Learning Environment

This concept has its roots on the Vygotsky sociocultural theory but goes beyond it moving into a model of inclusion through relationships.

In his sociocultural theory, Vygotsky argues that social interaction has a significant influence on cognitive development. There is an internalization of cultural instruments such as language, which favour cognitive development. The activities that are carried out in a shared way allow children to internalize the structures of

thought and behaviour of the society that surrounds them, appropriating them. In this way, all progress in development occurs first in an environment of social interaction, and then it gets internalised and becomes individual thought.

This theory considers the role of adults and more advanced classmates as companions in the learning process, thus giving rise to the concept of "scaffolding", which is the support provided to pupils to carry out a task until they are able to do it without help. This concept gives rise to another key concept in Vygotsky's theory called the zone of proximal development, understood as the distance between the real level of development and the level of potential development determined through the resolution of a problem in collaboration with other peers.

Within this theory, it is highlighted the importance of student involvement starting from potentially significant content or the zone of proximal development of each student, from which to scaffold the construction of knowledge. The idea of knowledge construction is evolving from the Piagetian conception of a fundamentally individual process to a consideration of social construction where interaction with others through language is important

Group dynamics is a complex matrix that can be influenced by individual temper, presence of a friend in the group, size of the group, teacher's presence, personal reaction to frustration, among others. Within the group we could observe inclusion-exclusion, activity-passivity, leading-self isolation, and support to others- boycott the activity, will to participate, look for attention.

The proximal learning environment is a space where the children can share intuitions, actions, knowledge in a peer education space, facilitated by the group activities. It has taken origin by Stefano Cobello's Ph.D thesis relational perspective in the model of inclusion for disable children in Education (2021) as one of the main project pillars agreed with all the project partners. The "environment" is created by different factors, integrated one into the other: teachers role – facilitator and not provider of information, activity space – informal and cosy, suitable for children, children's attitude to cooperation and sharing (emotional space), attractive activities – the use or robotics for instance, and communication strategies – mainly organized within the roles attribute to every member of the group to fulfil the activities. The proximal learning environment has been widely experimented in this project.

Educational Robotics

Educational Robotics is one of the innovative elements of the project. Learning is more effective when it is not only mental, but supported by a real construction, by an activity such as the construction of a significant project. Educational Robotics refers to the theories and studies of Papert based on the advantages of using simple robots with educational purposes. We have chosen to use simple robots played with hands (not through tablets or other devices). We have explored how the use of robotics supports and creates a positive environment. Educational robotics creates a combination of fun and education to make the students attracted and interested to learn (Eguchi, 2014).

The robot is perceived as a toy, children feel like playing, they can experiment with his or her own experience that can also include failure as part of the learning experiences without the child feeling frustrated by mistakes so they can start and restart, repeat instructions to the robot once and again. With a robot children are allowed to make mistakes without being judged because the actor is the robot.

With the robot children can develop creativity; once immersed in the group activity children create their own world of imagination and as they start to play together they share their cognitive processes and learning strategies. Robots increase children's motivation and involvement, it increases their attention and helps to learn abstract concepts starting from concrete representations. Robots focus on story-telling structure to encourage assembly of ideas, formal communication, cooperation and creativity. Students, in groups, are challenged to come up with solutions.

Experts suggest that education should focus on improved inter & intra personal communication for problem-solving and social interaction. This will facilitate increased innovation and creativity, depending on group-sharing, discussing, reviewing and refining ideas, to fit students for more interactive, discursive roles.

That is the reason for which we designed challenging activities to be solved working in a group, offering pupils the use of the robot and leaving children the space to work together and learn how to be in group. The activities are designed thinking also about children with disabilities and special education needs, starting from the statement that they have the same right of actively participating with the use of technology. The little robot we used during the research strengthen the possibilities of children with special needs because they feel able, and gives them the freedom of playing without fear of making mistakes plus the

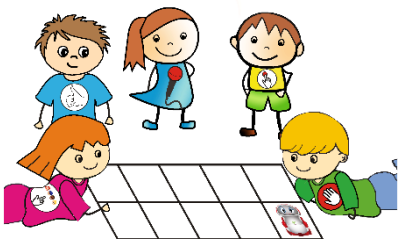
added contribution of being in and working in a group. The team spirit also strengthens the sense of belonging to the group which has positive effects on the creation of a learning environment where children feel safe, beloved, supported and capable.

Educational Robotics is an inclusive tool by definition, proposing other paths to access knowledge, backed by group activities. Students help or are helped by peers to discover their own abilities and the abilities of others.

The use of robotic tools facilitates team learning. In peer groups or as a school class, students have the opportunity to discuss freely and to propose solutions in what it is called 'proximal learning'. The typical context is a game, creating possibilities among pupils. In education, robots fulfil learning targets more quickly, accurately and successfully, allowing teachers to concentrate on character and competence building for students.

Through engagement Educational Robots can foster positive emotional states and social relationships that promote the creation of positive learning attitudes and environments, which improves the quality and depth of a student's learning experience. Carrying out increasingly complex tasks increases self-confidence and abilities and therefore increases self-esteem.

The most important role of early year's educators and parents in fostering learning is to provide the stimulation and encouragement to help children develop and practice their own thinking, to learn by DOING, to make mistakes, to learn from them (Popat Vats, 2019).



Roles

During the PEARL piloting we have also experienced how assigning roles impact the communicational and inclusive dynamics of the group. Relational Dynamics (Lee, Mazmanian and Perlow, 2020) is an approach that draws on theories and tools from a wide and eclectic range of sources, including person-centred coaching, psychology, emotional intelligence, NLP and contemporary research into leadership and modern-day communications.

For simplicity, it can be said that relational dynamics is the art of interaction with self and others (Relational Dynamics 1st, 2021). The interaction can be: a) One to one; b) One to two; c) one to three, etc., and both mutual and one way (Johnson, 2017).

By growing the number of members in a group, the number of interactions is growing as well. One of the easiest ways to describe the interaction between or among the members is to use a sociogram. When children are working in groups, they are working cooperatively. Cooperative learning is a form of collaborative learning in which the group works together to maximise their own and each other's learning (Murray, 2015). In cooperative learning, the development of social skills is significant. Therefore, the groups are formally structured, and each person in the group is assigned a particular role. (EduTech Wiki, 2021) summarises the list both of general and specific group work role models in education.

Assignment of the role to the children can be done in several ways: a) at random; b) a role selected by a teacher; c) children themselves assign a role:

a) Random assignment – e.g. by choosing a coloured piece of paper or a ticket from a jar with a particular sign for the role.

b) Teacher assigned roles – the teacher strategically decides on each role in a group.

c) Self-assigned roles – the children choose their roles. There is the possibility that the same role frequently will be selected by the same child. However, the teacher knows his/her class best, and there may be occasions when a self-selected group is a good option.

The procedure for defining the roles usually includes several steps. In short, it can be fixed in two stages: at first, the definition of the roles that are needed for (learning) goals to be achieved and group dynamics that is desired, then an explanation of roles to students. Typically, in an educational context, these roles do not define all the work that will be done. Roles instead ensure that each group member adopts a specific coordination task (EduTech Wiki, 2021).

Although the size of groups varies, there are still some considerations to consider, such as the children's age, experience, the nature of the learning activity, the time, materials available, etc. Activities with the roles facilitate emotional and academic development (Coggeshall, 2010). (Murray, 2015) points some benefits as well:

a) By assigning the role to the child, he/she is obliged (to some extent) to participate in the activity. It leads to more efficient learning because the child takes his/her responsibility to take part in the activity.

b) Assignment of the role provides the structure, rules and mutual agreements that everyone tries to follow. It helps the children learn self and social awareness, trying to understand themselves and others.

c) Each role represents different actions to do. Therefore, a child can try different roles and put himself into another person shoes. It fosters an empathetic approach to others.

d) Activities with roles incorporate learning through a dialogue among children in a social setting, which requires them to communicate and express themselves.

e) Finally, the roles enhance the ways to involve children with special needs (including learning disabilities and attention deficit disorders). It is an excellent opportunity to implement personalised learning.

Based on research (Social Sciences, 2021), the benefits of assigning roles can be categorised into four groups:

a) Social benefits - promotes social interactions, helps develop oral communication skills, gives the chance to teach and learn desired/appropriate behaviours and other social skills.

b) Psychological benefits – enhance student satisfaction with the learning experience, develop interpersonal relationships among students, helps to build student self-esteem, higher self-efficacy, creates a safe, nurturing environment, promote an encouraging environment.

c) Academic benefits - verbalisation plays a significant role in task solution. Thus it helps them develop concepts; there is more potential for success when students work in groups. Individuals tend to give up when they get stuck, whereas a group of students is more likely to find a way to keep going.

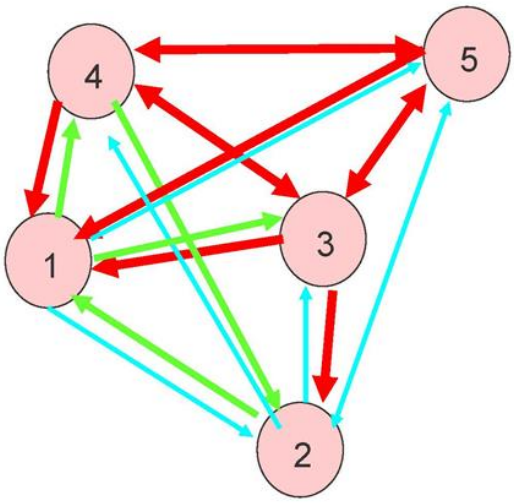
d) Assessment benefits - It provides instant feedback, helps to detect misconceptions early enough to correct them, use more authentic assessments such as observation, peer assessment, and writing reflections that can be incorporated, ensures individual accountability.

In order to find out children's relational communication patterns, their natural behaviour towards their classmates and the dynamics of inclusion and exclusion within a group we designed a graphic representation of it. It is based on Moreno (1951) sociometry and adapted by the educational psychologist Sonsoles Perpiñan for this project purposes.

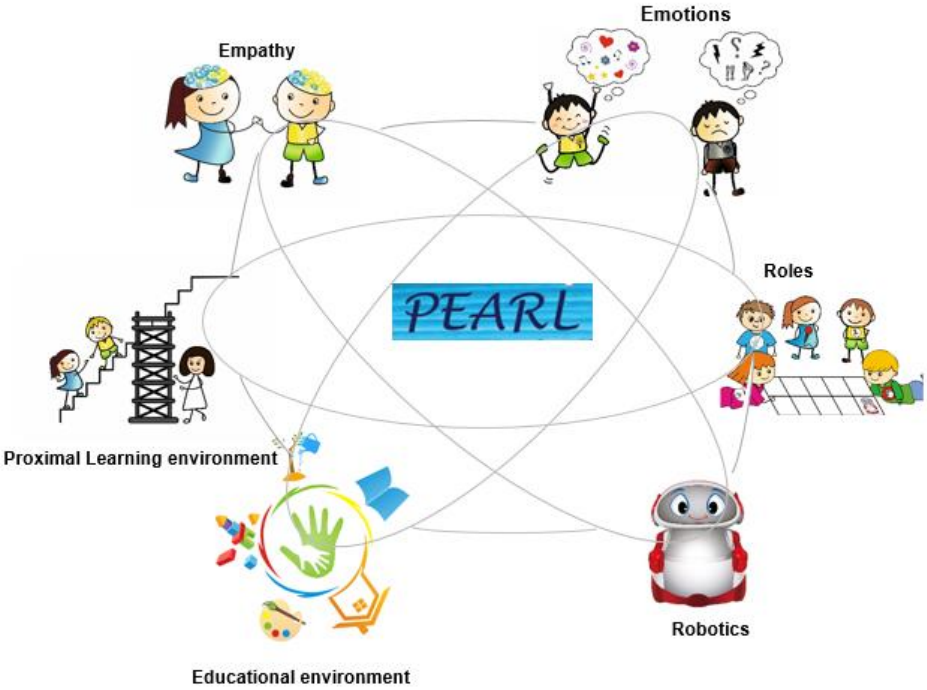
The circles correspond to pupils and the arrows identify the communication and relational patterns among them. The wider the line, the more frequent the interaction is.

For designing the graphical representation, we started from a double entry table that allowed experts to count the number of interactions among children working in group while developing the PEARL pilot.

This table is only an example, and it was used by the observer to count the number of interactions among children in order to help the expert for creating the design with arrows											
	CHILD 1		CHILD 2		CHILD 3		CHILD 4		CHILD 5		INTERACTION WITH ALL AT ONCE **
CHILD 1 (ACTOR)*			I	1	IIII	4	IIII	4	II	2	III
CHILD 2 (REFEREE)*	I IIIII	6			II	2	I	1	0	0	III
CHILD 3 (TRAINER)*	IIIIIIIII	9	IIIIIII	7			IIIIIIIIIIIIII	15	IIIIIIIII	9	IIIIIIIIIIIIIIII
CHILD 4 (SPEAKER)*	IIIIIIIIIIIIIII	16	IIIIII	6	IIIIIIIIIII	11			IIIIIIIIIII	11	IIIIIIIIIIII
CHILD 5 (GUARDIAN)*	IIIIIIIIIIIIII	15	III	3	IIIIIIIII	9	IIIIIIIIII	10			IIIIIIIIIII
*The role is written and can be changed according to the role assigned to the child within the group, this is child 1 is not always the actor, only in this example he or she was. ** Interaction with all at once refers to those times when the child address to the entire group of peers.											



The clue elements of PEARL educational model are related and influence on one another. The following graphic represents PEARL model in a very intuitively and holistic view:



PEARL Model in a nutshell

The symbiosis of the 6 pillars of PEARL has facilitated the emersion of a synergic concept: Emotional, emphatic proximal learning Educational Environment, a scenario where children feel in a good position and in a place where they feel respected and beloved, where sharing is the base of educational emotions. The main aim of educational emotion is to create a horizontal society where everybody has a meaningful place, where human rights and prosocial values are enhanced, respected and developed.
Stay and learn together is a much bigger and fastest process than doing it individually because working in group increases the range of emotions felt by the individual.
PEARL model puts the group, the relationships between peers and the development of emotions as the centre of its action for the creation of a proximal learning environment

PILOTING AND ASSESSMENT PROCESS AND RESULTS

PEARL educational project's piloted activities

The activities for the experimental research of PEARL Education Model are linked to the PEARL Model Foundations, this is, based on Piaget's learning approach, Vygostsky's zone of proximal development, Montessori's use of materials, and creation of environments, active learning, and Bandura's theories.
Constructivism approach explains what is knowledge and how it is learning (Erdem Demirel, 2002). It supports a child's structuring of the knowledge with his/her own mechanism in the process, in which she or he is involved by experiencing, rather than memorizing ready-made information (Perkins, 1999). Active participation children in their own learning processes and constructing knowledge by experience make learning permanent (Cole and Wertsch, 1996)

Concrete experiences and well-designed material make it easy for children to construct knowledge. Moreover, teachers, who acquired the scaffolding method well, guide and aim to support children´s developmental potential.

The Montessori's approach adopts a philosophy urging that every child should be provided with his/her own sovereignty and freedom. It is a child-centred approach allowing children to learn at their own pace. In the Montessori approach, it is emphasized that five senses should be at work actively in learning (Koh and Frick, 2010).

Active participation of children in the activities; the activity to be a challenge so it could potentially stir emotions, feasible to be performance either by individuals or group and adaptable to the use of a robot.
The universal design for learning was also a priority, so the activity should be potentially accessible to all children.

Under these basic features each project partner developed example activities that were shared in the consortium. A coordinator partner developed a template so each country could examine and score in terms of compliance with the basic criteria and applicability for each activity proposed by the rest of the project partners. The activities with the highest scores on those criteria were the ones selected to be used in the pilot study.

The activities developed by the team of Lithuania for 0-2 years range was resubmitted to revision and so was done for the activities developed by the team of Spain for 3-4 and 5-6 years ranges. Revisions and improvements for the selected activities were discussed in online meetings.

In 0-2 age group activities children use blocks to make patterns. The teacher shows how to build a structure of wooden blocks with colours and asks the child to copy his/her block form. Research (Ellis-Rech et al. 2020) indicates that early experiences with blocks stimulate the development of spatial, language, cognitive and problem-solving skills. No robot is used in this age group activities. Children perform the activities integrated with nature. The complete description of the activity and materials are available in this link: https://pearl-project.org/es/english-kit-1-phase-piloting-0-2-years-old-2/

3-4 year and 5-6 year group activities have two different versions: "activities with robot and activities without robot". In the activity without robot, the activity goes on routinely and then ends. In the activity with robot, the robot is included at the last section of the activity, thus, children are expected to perform the tasks, they fulfilled at the beginning of the activity, through a robot this time. Both the activities with robot and those without have been designed to be run individually and in group.

The activity in the 3-4 age children is linked to phonological awareness working it from oral language and using pictograms. Children will try to form three word sentences with picture and pictograms sentence cards in 3-4 age activities without robot. On the other hand, in 3-4 age activities with robot, children were requested to collect the picture cards related to the sentence determined on the platform via a robot by

revealing the robot platform consisting of picture sentence cards and coding the robot after studying with sentence cards. The complete description of the activity and materials are available in this link: https://pearl-project.org/es/english-kit-2-phase-piloting-3-4-years-old/

The 5-6 age activity is based on the mathematical logic and numerical composition and decomposition. During group activity without robot, children make compositions by means of cards with a number and a Dino picture representing that number. For example, by showing the card with the picture of 8 Dino on it, they answer the question "Which Dino cards do we put together, Can we obtain 8 Dinos?" by trying to find related Dino cards. In the version of this activity with robot, children are expected to collect the picture cards on the platform via a robot by revealing the robot and the robot platform with Dino cards having some numbers, for example, by coding the numbers to form 8 Dino cards on the robot after performing addition studies with Dino cards. The complete description of the activity, instructions and materials are in available at https://pearl-project.org/es/english-kit-2-phase-piloting-5-6-years-old/

Implementation Process of PEARL Educational Project's piloted activities

First Pilot study process

In order to achieve quality in the pilot studies, introductory meetings were initially held with preschool teachers, parents and other people working in public institutions related to preschool education. In addition, the teachers who participated in the pilot study were given training in Spain on constructivist learning approach, project process, activities, and assessment.

The activities developed under the PEARL Education Model were first translated to the language of each country. In the first stage, Doc Robot was provided to the schools where pilot study would be conducted, and the activities were explained in detail by giving an online training to the practicing teachers at the schools. After completing teacher's training, the implementation of the piloting activities in the schools started.

For 0-2 age group, pilot countries were Italy and Lithuania. They started with a single child running an activity enriched with nature materials. The same activity was forwarded to a different group of children.

All the project partners run pilot activities with children aged 3 to 6 years old. The experimental groups implemented the activities with a robot, while the same activities were performed without a robot in the control groups.

The activities with robot and without robot were run individually and also in group. During the first pilot study all experimental and control groups implement the activity twice, the first day it was run without assigning any role in the group and the second day assigning roles to each member of the group. All sessions were video recorded.

The second piloting study process

Prior to the second pilot study teachers participated in an international online training on the project goal and process, observation forms, activities to be implemented, and filling in observation forms. In addition to this, the teachers were also trained locally, in their native language by the national project team, and detailed information meetings were held. After the training teachers were provided the needed materials for running the activity, including a robot.

The second phase of the PEARL Education Model was carried out with the 3-6 and 5-6 year old children in all the projects partners' countries, that is Italy, Lithuania, Spain and Turkey. In all the participant countries a robot was integrated into the activities developed under the PEARL Education Model for the experimental groups, while the same activities were performed without a robot in the control groups. The teachers, who received the activities and materials, run activities to some of the groups of five students with robots and some without robots. Teachers video recorded their sessions and filled-in the observation forms. The researchers in the project team supported teachers all along the implementation and assessment process..

After completing the second piloting phase, all teachers had the opportunity of creating different activities inspired by those in the pilot, and under PEARL Educational Model. These activities have been collected and conform the toolkit that is available on the project website.

Methodology

Research Design

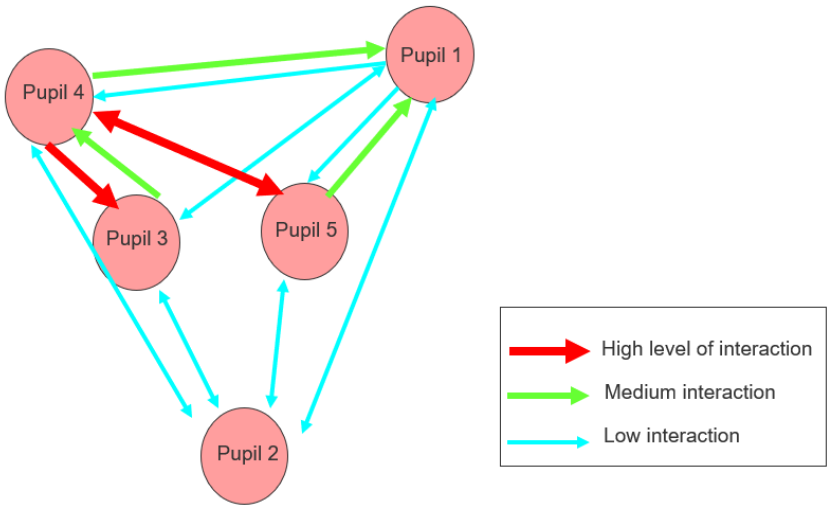
The PEARL Education Model was carried out with a random quasi-experimental research model with a post-test control group. This experimental model features to establish randomly created experimental and control groups and to determine the effectiveness of the model by a post-test (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016).

Experimental design and Population of Study

The experimentation was divided in 2 phases and the first population of the study was created for the pilot study:

- From mid November 2020 until the end of January 2021. Deep analysis of the impact of the facilitator elements (nature and robots) in the development of an inclusive and empathic proximal learning environment

  Experts in psychopedagogy field analysed the video recordings of the experimental sessions identifying the relational communication patters as well among children, the natural behaviour of the children towards their classmates and the dynamic of inclusion and exclusion, offering a graphic representation of it. The graphic representation was inspired on Moreno (1951), reshaped, and adapted for getting significant information under this project purposes.



Communication and interaction can be bidirectional and it is represented by a double arrow.
Schools involved in the project voluntarily participated in the pilot study. Population was 12 children in the 0-2 year old age group from Italy and Lithuania, 48 children in the 3-4 year old age group and 48 children in the 5-6 years old age group. A total of **108 children** participated in the **first pilot study.**
Due to the inclusive characteristics of the project, children with special education needs participated in the experimental groups in which they worked with a robot.
In the pilot study, one experimental and three control groups were formed for the 0-2, 3-4 and 5-6 age group.
In the 0-2 age group, while the children performing group activity with materials of nature content created the experimental group, the children making individual activities formed the control group..
In the 3-4 and 5-6 age groups, the experimental and control groups were formed as follows:

- Group of 5 children running the activity with a robot (Experimental Group)
- Group of 5 children running the activity without a robot (Control Group)
- Single child running the activity with a robot (Experimental Group)
- Single child running the activity without robot (Control Group))

The experimental activities, when developed in group, foresaw a role assignment. They were run twice with each group, on the first day teacher would not interfere with the role assignment so children would be free to decide who plays each role. That way we observe more information about the emotional dynamics that occurs naturally. The second day, teacher would assign the roles, reserving the role of the actor to the child with special education needs.

- Mid-March 2021 until the end of May 2021: it consisted on a wider experimentation of the PEARL model.

In this phase, it was aimed to enlarge the number of children. Similarly to the population of the first pilot study, any child with special education needs was included in the experimental group with a robot.
Based on these purposes **the population was enlarged to 822 pupils** in Italy, Lithuania, Spain and Turkey; 407 participated in the activities with robots and 415 children performed the activities without using a robot.
With the experience gained in the first pilot phase, teachers were trained both in the PEARL model and in how to fill in the observation forms.
The division of experimental groups were reduced to:

- Control group- Group of 5 children running the activity with assigned roles and without a robot.
- Experimental group- Group of 5 children (one of them with special education needs) running the activity with assigned roles and with a robot.

Data collection tools and assessment tools

"PEARL Child Observation Form" was utilized to evaluate the children in the project.
The measurement tools serving to collect quantitative data were used to evaluate the effectiveness of the PEARL Education Model.
"PEARL Education Model Child Observation Form" was developed by the Gazi University project team. In order to write the items to be included in the PEARL Child Observation Form, the categories were specified based on the discussions made with the researchers in the project partner countries, project goals and literature (Beilin,1994; Cole and Wertsch, 1996; Erdem & Demirel, 2002; Ömeroğlu et al, 2015; Santrock, 2011a; Santrock, 2011b; Vygotsky,1978).
The categories selected to be measured by the observation forms were communication, group communication, cooperation, expressing emotions, expression oneself, solidarity, coping with challenges, creating strategy, following rules, achieving goals, understanding and managing positive and negative emotions.
Based on these categories, items proper for 0-2, 3-4 and 5-6 age groups were written, and an item pool was created.
Observation forms were later shared with the project partners, and their feedback was received regarding content, organization and face validity. Forms were revised upon the feedback of the project partners in adding items related to educational emotions (well-being, motivation, expressing emotions and prosocial behaviours) to the observation forms. In addition, forms were finalized by including demographic questions regarding ages and countries of children upon the views of the project partners. The observation forms developed for 0-2 age are provided below:

- Child observation form for activities performed by a single child by integrating natural materials.
- Child observation form for activities performed by children in a group environment by integrating natural materials.

The observation forms developed for 3-4 and 5-6 years old:

- Child observation form for activities performed by a single child without a robot.
- Child observation form for activities performed by a single child with a robot.
- Child observation form for activities performed by a group of 5 children without a robot.
- Child observation form for activities performed by a group of 5 children with a robot.

Therefore, a total of 10 observation forms, two for 0-2 age, four for 3-4 age, and four for 5-6 age, were developed.
The observation forms consisted of minimum 9 and maximum 51 items. Some of the items in the forms are designed for positive-desirable, while others are for negative-undesirable behaviours. All items in each form are rated Likert type between "0" and "10". Absence of a behaviour is referred to "0", while performance of a behaviour at the highest level is evaluated as "10". For example, If "0" is marked for the item "He/she invites teacher to participate in the game", this means that the child has never invited his/her teacher to participate in the game. On the other hand, if "10" is marked for the same item, this refers that the child has frequently invited his/her teacher to participate in the game.

Data Analysis and Results

Descriptive statistics were utilized in the assessment of the data obtained in the pilot study and the second phase of the project.

First Pilot study

After completing the first pilot study, each project partner appointed two experts in the field of psycho pedagogy and early childhood in order for them to observe the sessions recorded and to fill in the observation forms. The same activity run and recorded in the piloting was watched by two separate observers, and then the Child Observation Forms were filled in.
The data obtained from the forms were assessed descriptively. The mean score was obtained by averaging the scores of the observation forms, filled by each observer on country basis and in total for children aged 0-2, 3-4 and 5-6, in the SPSS environment, and provided as the mean score in the tables. Moreover, the scores

obtained from each of the items of the Child Observation Form by children aged 0-2, 3-4 and 5-6 years were demonstrated with graphics according to the countries.

Second Pilot study

After completing the second piloting study the video recording of each child was watched by his/her teacher, and they were assessed with the Child Observation Forms developed for the project. The Child Observation Forms filled in by the teachers were hand-delivered by the researchers. The data was assessed descriptively utilizing SPSS. The child observation form scores were averaged for each country and in total to obtain the mean score, and these were provided as the mean score in the tables. In addition, the scores of children aged 3-4 and 5-6 years obtained from each of the items of the Child Observation Form were shown with graphics according to the countries.

Data Analysis and Results of the first Pilot Study

Pilot study was performed with the 0-6 aged children in the project schools in Italy, Turkey, Spain and Lithuania. The pilot study was conducted with children aged 0-2 in Italy and Lithuania, and children aged 3-4 and 5-6 in Italy, Turkey, Spain and Lithuania.

Table 1: Distribution of the child observation form item mean scores of the single children aged 0-2 by countries

	Italy	Lithuania	Total
	Mean	Mean	Mean
He/she asks the teacher's help when having difficulty during the activity	1,00	0,00	,50
He/she gets angry when failed	0,00	0,00	0,00
He/she loses interest in the activity when failed	6,00	0,00	3,00
He/she gets excited when confronting a new thing during the activity	3,00	0,00	1,50
He/she shows that he/she enjoys the activity	4,00	5,00	4,50
He/she invites teacher to participate in the game	10,00	0,00	5,00
He/she imitates the teacher during the activity	7,50	3,50	5,50
He/she finishes the activity happily	4,50	8,50	6,50
He/she cries when having difficulty during the activity	0,00	0,00	0,00
He/she expresses positive/negative feelings about nature and living creatures with a gesture, facial expression, and tone of voice	3,50	9,00	6,25
He/she focuses on nature's materials used in the activity	4,00	10,00	7,00
He/she enjoys using nature's material used in the activity	5,00	10,00	7,50
He/she gets excited towards nature's materials used in the activity	3,50	0,00	1,75
He/she creates new games with nature's materials used in the activity (mud houses, bird's nests from a tree branch)	5,00	0,00	2,50
He/she is interested in the materials used in the activity	3,50	10,00	6,75
He/she enjoys playing with the materials used in the activity	4,50	10,00	7,25
Item total mean scores	4,06	4,13	4,09

When examining the total score mean of the Child Observation Form items of the 0-2 age single children by countries (Table 1), it has been determined that the child in Lithuania has a higher score (4,12). It has been observed that a total of two children who participated in the activity individually, have obtained scores of 7 and above from the following items: *"He/she focuses on nature's materials used in the activity, He/she enjoys using nature's material used in the activity*,

He/she enjoys playing with the materials used in the activity". They have been observed to obtain scores below 2 from the items "He/she asks the teacher's help when having difficulty during the activity, He/she gets excited when confronting a new thing during the activity, He/she gets excited towards nature's materials used in the activity". As can be seen in the findings, it can be argued that children's focus and use nature materials and their positive interactions are at a good level.

Table 2: Distribution of the child observation form item mean scores of the children aged 0-2 by countries

	Italy	Lithuania	Total
	Mean	Mean	Mean
He/she asks the teacher's help when having difficulty during the activity	,40	0,00	,20
He/she gets angry when failed	,30	0,00	,15
He/she loses interest in the activity when failed	1,00	0,00	,50
He/she gets excited when confronting a new thing during the activity	4,90	,90	2,90
He/she is happy in group work	2,40	3,50	2,95
He/she shows that he/she enjoys the activity	5,30	7,40	6,35
He/she invites teacher to participate in the game	,60	0,00	,30
He/she imitates the teacher during the activity	2,80	6,10	4,45
He/she finishes the activity happily	5,30	2,80	4,05
He/she cries when having difficulty during the activity	0,00	0,00	0,00
He/she expresses positive/negative feelings about nature and living creatures with a gesture, facial expression, and tone of voice	5,10	5,30	5,20
He/she focuses on nature's materials used in the activity	6,30	7,00	6,65
He/she enjoys using nature's material used in the activity	6,80	5,90	6,35
He/she gets excited towards nature's materials used in the activity	6,10	3,60	4,85
He/she creates new games with nature's materials used in the activity (mud houses, bird's nests from a tree branch)	5,30	6,10	5,70
He/she is interested in the materials used in the activity	6,60	5,90	6,25
He/she enjoys playing with the materials used in the activity	6,70	7,00	6,85
He/she expresses others' positive/negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice	5,90	4,50	5,20
He/she performs his/her role in group work	,50	3,10	1,80
He/she gets angry when he/she cannot fulfill his role in the group	0,00	0,00	0,00
He/she has difficulty communicating with the children in the group at the activity	6,80	0,00	3,40
He/she angers his friends because of his misbehavior in the group	2,50	,50	1,50
He/she plays together with classmates	1,60	2,10	1,85
He/she observes classmates during the activity	2,30	6,70	4,50
He/she communicates positively with the children in the group at the activity	2,50	,90	1,70
He/she shares toys during the activity	1,80	2,00	1,90
He/she collaborates with friends in the group	2,10	2,20	2,15
Total mean score of the items	3,40	3,09	3,25

When examining the total mean scores of the children aged 0-2 (Table 2), it has been found that the children in Italy have a higher mean score (3,40). They have been determined to obtain scores above 6 from the following items: *"He/she shows that he/she enjoys the activity, He/she focuses on nature's materials used in the activity, He/she enjoys using nature's material used in the activity, He/she is interested in the materials used in the activity, He/she enjoys playing with the materials used in the activity".* In addition, the average score is below one from the items *"He/she asks the teacher's help when having difficulty during the activity, He/she gets angry when failed, He/she loses interest in the activity when failed, He/she invites teacher to participate in the game"*. When examining the findings, it is seen that 0-2 age group children enjoy playing with nature materials together with their peers. We can also see that children do not have any difficulty when playing with these materials and have not had any situation such as failure that may affect their development negatively.

Based on these findings, it can be urged that the project hypothesis “Group activities enriched with natural materials improve children's social skills, cooperation skills, and ability to understand and express emotions” has been confirmed in the pilot study.

Table 3: Distribution of average child observation form item scores of 3-4 year old single children by country

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	8,50	1,50	9,50	10,00	6,50	8,00	8,00	7,00	8,33	7,25
He/she is anxious when starting the activity	6,00	10,00	4,50	0,00	2,00	4,50	2,25	2,25	3,58	3,17
He/she does not lose interest during the activity	10,00	4,00	10,00	10,00	7,50	9,00	8,75	7,00	9,17	7,83
He/she has difficulties to follow teacher’s directions	4,50	10,00	1,25	4,00	1,50	,50	,50	,50	1,58	3,25
He/she endeavours to carry on the activity	5,50	1,00	8,25	8,25	8,00	9,00	8,75	8,00	7,92	7,08
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	,50	5,00	0,00	0,00	1,50	,50	,50	,50	,50	1,08
He/she is willing to deal with the difficulty confronting during the activity	3,50	0,00	5,00	7,00	4,00	8,50	6,25	5,75	5,00	5,67
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	3,00	0,00	0,00	,75	2,00	3,50	2,00	1,75	1,50	1,42
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	5,00	0,00	8,75	9,00	2,00	8,00	2,75	,75	5,00	4,58
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when confronts a difficulty during the activity	5,50	9,00	8,75	0,00	5,00	1,00	3,00	2,25	5,67	2,42
He/she gets angry when having difficulty during the activity	3,50	0,00	0,00	0,00	1,00	,50	0,00	,25	,75	,17
He/she becomes happy after completing the activity	5,50	0,00	8,50	8,50	4,00	9,50	5,00	2,25	6,08	5,17
He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	6,50	0,00	8,75	8,50	4,00	5,00	3,75	5,25	5,92	5,42

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she asks for others' help when having difficulty during the activity	5,50	10,00	9,00	0,00	1,50	3,00	4,50	3,50	5,67	3,33
He/she is willing to experience new activities	8,00	0,00	5,00	3,75	6,00	9,50	8,25	4,00	6,75	4,17
He/she shows willingness to complete the activity	9,00	0,00	8,75	9,50	7,00	9,50	8,75	6,50	8,50	6,92
He/she gets angry when making a mistake	3,50	0,00	0,00	0,00	,50	,50	0,00	,25	,67	,17
He/she smiles often during the activity	2,00	0,00	5,75	5,25	1,50	8,50	2,00	2,75	3,17	4,08
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	4,50	0,00	6,00	5,50	1,50	7,50	3,50	,25	4,17	3,17
He/she shows sadness when making a mistake	2,00	2,50	1,75	0,00	1,50	2,00	2,00	,25	1,83	,83
He/she leaves the game when gets angry	0,00	0,00	0,00	0,00	,50	0,00	0,00	,25	,08	,08
He/she shows courage when starting a new activity	7,00	5,00	5,75	7,00	7,50	9,00	5,00	7,00	6,00	7,00
He/she practices willingly the roles given during the activity	5,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	9,00	8,75	3,83	2,92
He/she tries different ways to solve the issue when having difficulty during the activity	10,00	0,00	8,25	6,00	7,00	8,50	6,00	1,75	7,58	4,00

When the total mean scores of 3-4 year old single children obtained from the items of the Child Observation Form by country are examined (Table 3), we discovered that the child in Spain has the highest mean score in the activity without robot, while the child in Italy has the lowest mean score. In the activity with robot, it has been determined that the child in Italy has the highest mean score, whereas the child in Spain has the lowest mean score. The total mean score difference between the single children with robot and without robot is determined to be the highest in Italy in favour of the child with robot and the highest in Spain in favour of the child without robot.

A total of four children with robot have been identified to have the mean score above seven from the items *"He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she shows willingness to complete the activity, He/she tries different ways to solve the issue when having difficulty during the activity, He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity"*.

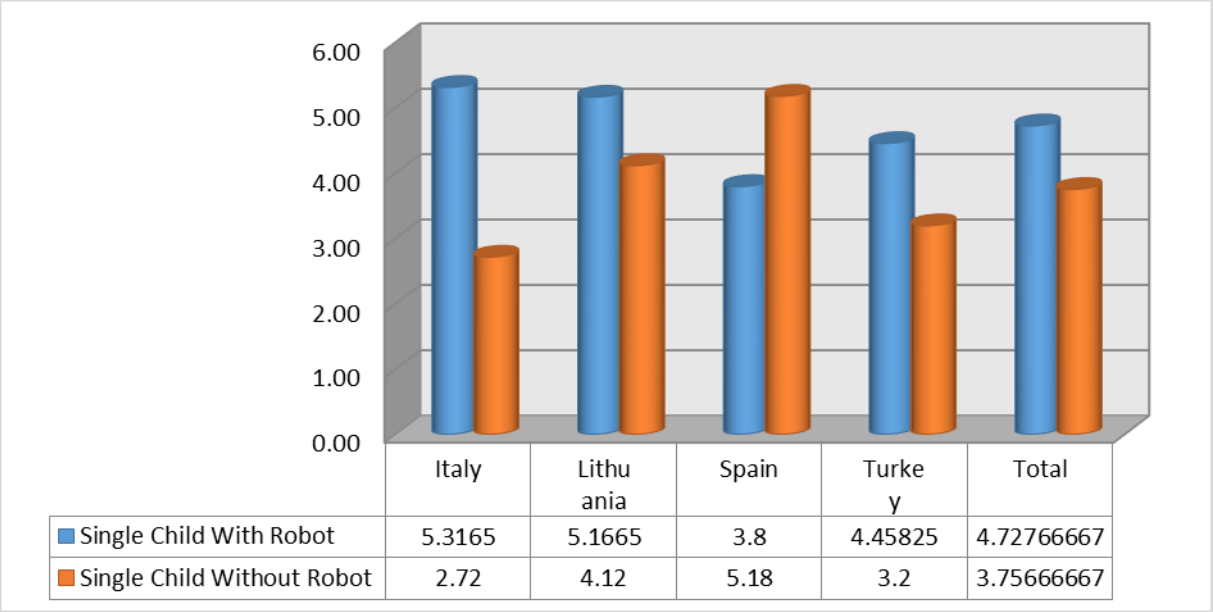


Figure 1: Country-specific graph of the distribution of the total average score of 3-4 years of age single children from the items of the Child Observation Form

In general, it has been determined that the total mean scores of the children with robots in the countries (Figure 1) are 4.73, higher than the mean scores of the groups without robots (3.76).

Table 4: Distribution of Child Observation Form item score averages of children in 3-4 age group by Country

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	7,35	2,85	9,50	8,60	8,50	8,05	9,00	6,35	8,59	6,46
He/she is anxious when starting the activity	3,55	2,80	0,00	,50	5,90	6,30	1,35	,55	2,70	2,54
He/she does not lose interest during the activity	5,90	1,25	9,55	7,35	8,85	8,45	8,75	7,40	8,26	6,11
He/she has difficulties to follow teacher's directions	6,55	6,65	,90	2,70	1,45	2,30	2,45	1,50	2,84	3,29
He/she endeavors to carry on the activity	7,75	2,70	9,30	6,80	7,75	8,40	9,05	7,40	8,46	6,33
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	3,35	4,00	0,00	,50	,70	,95	1,60	,40	1,41	1,46
He/she is willing to deal with the difficulty	4,80	,90	8,95	4,95	6,80	5,95	6,70	2,35	6,81	3,54

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
confronting during the activity										
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	2,40	,35	,25	,55	2,95	2,15	,40	,25	1,50	,83
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	3,50	1,40	9,95	7,90	7,00	5,00	7,10	2,40	6,89	4,18
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when confronts a difficulty during the activity	5,30	1,20	2,00	1,45	1,75	2,35	2,35	,75	2,85	1,44
He/she gets angry when having difficulty during the activity	2,10	,25	0,00	,50	2,50	2,65	,30	,05	1,23	,86
He/she becomes happy after completing the activity	5,15	2,65	9,50	7,30	8,65	8,40	7,75	4,90	7,76	5,81
. He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	4,25	2,75	9,80	7,65	8,20	7,00	8,35	5,45	7,65	5,71
He/she asks for others' help when having difficulty during the activity	3,75	1,15	1,00	,25	4,50	3,50	4,60	,90	3,46	1,45
He/she is willing to experience new activities	6,75	1,35	9,35	7,50	9,25	9,00	8,85	1,90	8,55	4,94
He/she shows willingness to complete the activity	8,65	2,65	9,35	7,10	8,45	7,45	6,95	5,35	8,35	5,64
He/she gets angry when making a mistake	,60	,25	0,00	,25	2,10	2,05	,35	,10	,76	,66
He/she smiles often during the activity	2,20	2,00	7,85	4,15	8,55	5,25	5,80	5,00	6,10	4,10
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	2,35	1,10	7,35	5,65	4,85	3,40	7,05	,15	5,40	2,58
He/she shows sadness when making a mistake	,80	,40	,55	,25	,60	,60	,25	0,00	,55	,31

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she leaves the game when gets angry	1,90	2,25	0,00	,40	,35	,75	,40	,15	,66	,89

When examining the total mean scores that 3-4 year old children obtained from the items of the Child Observation Form by country (Table 4), we find that the children in Spain have the highest mean score in the activity without robot, while the children in Italy have the lowest mean score. In the activity with robot, we find that the children in Spain have the highest mean score, whereas the children in Italy have the lowest mean score. The mean score difference between the groups with robot and without robot is determined to be the highest in Italy in favour of the groups with robot and the least in Spain.

It has been concluded that all children participating in the activities with robot have mean scores above seven from the items *"He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she becomes happy after completing the activity, He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity, He/she is willing to experience new activities, He/she shows willingness to complete the activity, He/she shows courage when starting a new activity, He/she is happy in group work, He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity, He/she gets excited with the material (robot) used in the activity".*

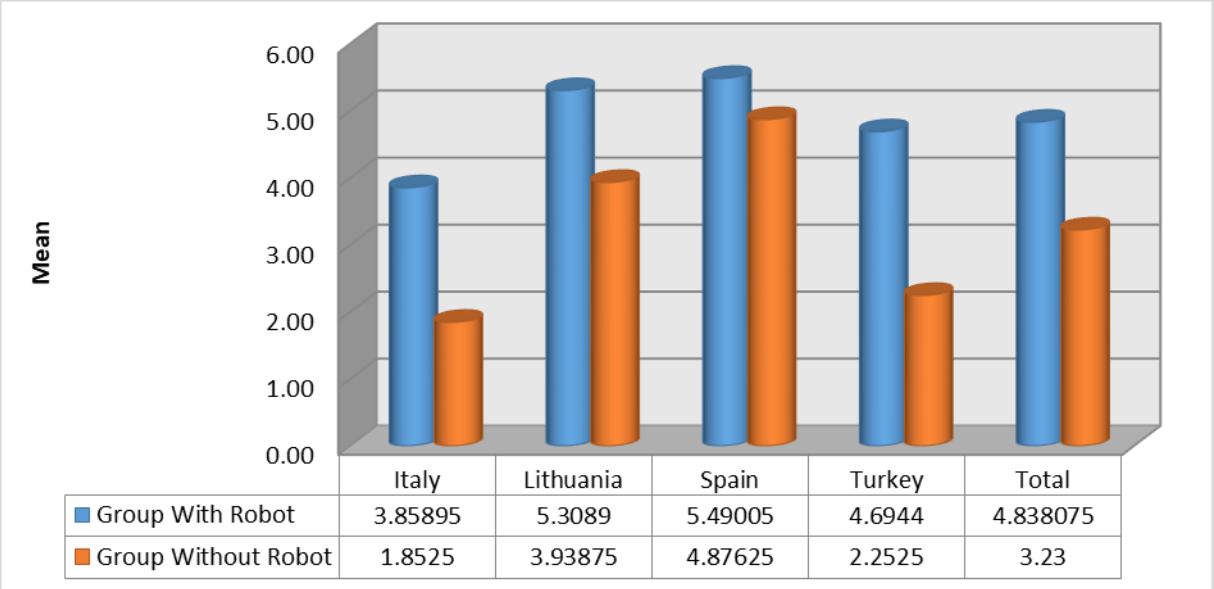


Figure 2: The distribution of the total average score obtained by 3-4 age group children by country from the items of the Child Observation Form

When examining the total scores of the children in all countries (Figure 2), we find that the mean score of the group with robot is higher than the mean score of the group without robot.

Table 5: Distribution of the child observation form item mean scores of the single children aged 5-6 group by countries

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	5,50	4,00	10,00	10,00	9,00	5,50	7,25	7,00	8,17	7,25
He/she is anxious when starting the activity	4,00	8,00	0,00	0,00	4,00	6,50	,25	3,50	1,42	3,58
He/she does not lose interest during the activity	10,00	5,00	10,00	10,00	9,00	4,50	10,00	4,75	9,83	6,50
He/she has difficulties to follow teacher's directions	5,00	9,00	0,00	0,00	,50	8,50	2,75	1,75	1,83	3,50
He/she endeavors to carry on the activity	2,50	9,50	10,00	10,00	8,00	9,00	9,25	8,50	8,17	9,25
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	0,00	5,50	0,00	0,00	,50	1,50	0,00	,75	,08	1,42
He/she is willing to deal with the difficulty confronting during the activity	9,00	7,00	10,00	9,50	7,50	1,00	6,50	5,00	8,25	6,17
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	0,00	4,00	0,00	0,00	,50	7,00	0,00	4,00	,08	3,17
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	7,00	0,00	8,25	9,75	3,50	1,00	4,50	1,50	6,00	3,92
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when confronts a difficulty during the activity	0,00	9,50	0,00	0,00	3,50	7,00	,50	5,75	,75	4,67
He/she gets angry when having difficulty during the activity	0,00	1,50	0,00	0,00	4,00	1,00	0,00	,50	,67	,58
He/she becomes happy after completing the	6,00	0,00	9,00	10,00	5,50	4,00	2,50	1,25	5,75	4,42

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot	Single Child With Robot	Single Child Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
activity										
He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	6,00	2,50	8,25	10,00	7,50	1,50	3,75	4,50	6,25	5,50
He/she asks for others' help when having difficulty during the activity	0,00	10,00	4,50	3,75	7,50	6,50	5,75	,50	4,67	4,17
He/she is willing to experience new activities	6,50	2,50	9,50	9,50	4,50	1,50	7,75	3,50	7,58	5,00
He/she shows willingness to complete the activity	10,00	8,50	10,00	10,00	6,50	3,00	5,25	2,50	7,83	6,08
He/she gets angry when making a mistake	0,00	1,00	5,00	0,00	4,00	,50	0,00	0,00	2,33	,25
He/she smiles often during the activity	3,00	0,00	5,75	6,75	3,00	,50	5,25	4,00	4,67	3,67
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	1,00	0,00	6,50	6,50	2,00	1,00	3,25	0,00	3,75	2,33
He/she shows sadness when making a mistake	0,00	4,00	0,00	0,00	5,00	3,50	,50	3,00	1,00	2,25
He/she leaves the game when gets angry	0,00	0,00	0,00	0,00	,50	1,00	0,00	0,00	,08	,17

When examining the total mean scores of 5-6 year old single children obtained from the items of the Child Observation Form by country (table 5), we can see that the child in Lithuania has the highest mean score in the activities without robot, while the child in Turkey has the lowest mean score. In the activities with robot, we discover again that the child in Lithuania has the highest mean score, whereas the child in Turkey has the lowest mean score. The total mean score difference between the single children with robot and without robot is determined to be the highest in Spain and the least in Turkey in favour of the child with robot.

It has been observed that all children participating in the activities with robot have mean scores above seven from the items *"He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she becomes happy after completing the activity, He/she is willing to experience new activities, He/she shows willingness to complete the activity,*

He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity, He/she gets excited with the material (robot) used in the activity".

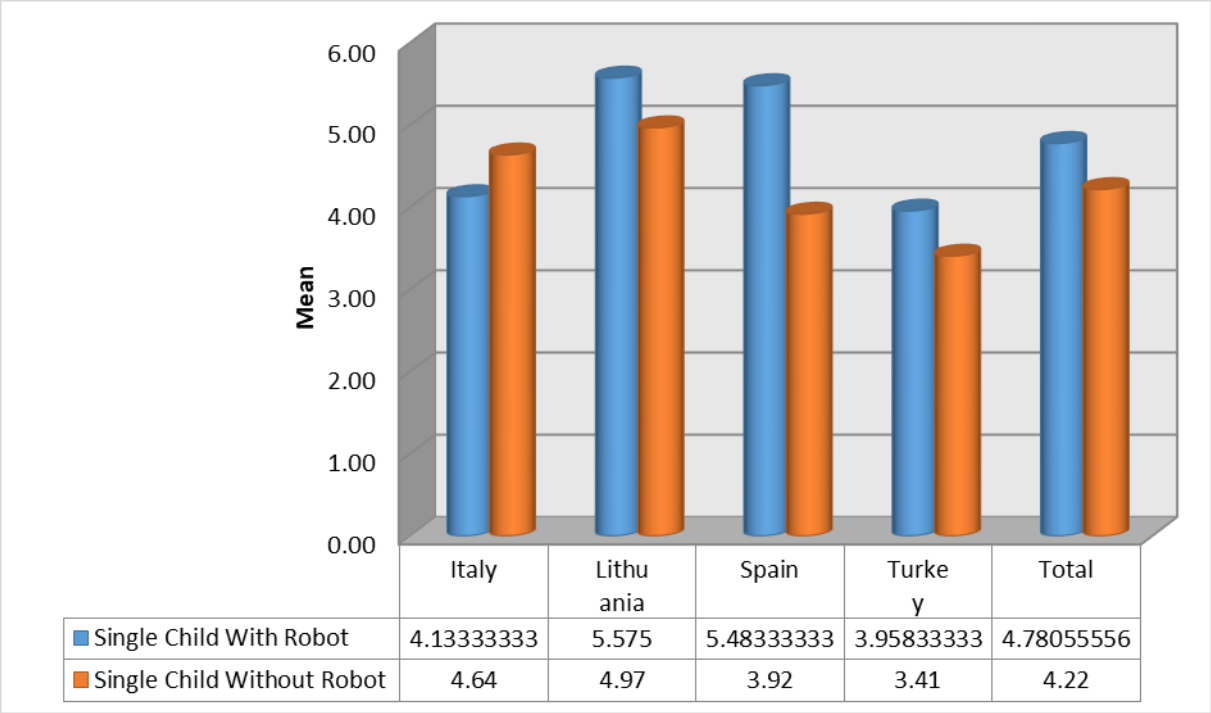


Figure 3: The graphic regarding the distribution of total mean scores obtained by the children aged 5-6 from the items of Child Observation Form by countries

When examining the total scores of the children in all countries (Figure 3), it has been identified that the mean score of the children with robot is higher than the mean score of those without robot.

Table 6: Distribution of the child observation form item mean scores of the children aged 5-6 group by countries

	Italy		Lithuania		Spain		Turkey		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	6,85	6,73	9,70	10,00	7,60	7,45	8,40	7,45	8,14	7,99
He/she is anxious when starting the activity	3,65	2,67	0,00	0,00	5,15	5,65	,70	,45	2,38	2,16
He/she does not lose interest during the activity	6,70	7,67	9,25	8,75	7,45	7,85	7,45	7,75	7,71	8,03
He/she has difficulties to follow teacher's directions	3,60	3,93	,45	1,00	2,55	1,55	2,45	2,50	2,26	2,13
He/she endeavors to carry on the activity	5,30	5,33	7,95	9,25	7,40	6,40	7,65	7,70	7,08	7,29
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	1,65	1,87	1,85	0,00	,95	1,50	,05	,75	1,13	,97
He/she is willing to deal with	4,40	5,33	6,75	8,60	5,10	5,15	4,40	4,80	5,16	6,01

the difficulty confronting during the activity										
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	1,70	,60	,80	0,00	2,75	1,15	,05	,70	1,33	,61
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	4,15	5,00	8,10	8,05	4,85	5,35	4,70	4,45	5,45	5,76
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when confronts a difficulty during the activity	4,40	,93	2,90	2,10	1,50	1,30	0,00	2,70	2,20	1,81
He/she gets angry when having difficulty during the activity	1,75	,47	1,25	0,00	1,35	,45	0,00	0,00	1,09	,21
He/she becomes happy after completing the activity	6,50	6,27	8,70	9,25	7,45	7,50	5,35	4,75	7,00	6,99
He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	6,40	5,87	8,30	9,30	6,50	5,05	6,10	5,75	6,83	6,53
He/she asks for others' help when having difficulty during the activity	,85	2,73	1,95	1,60	2,50	3,15	0,00	3,65	1,33	2,79
He/she is willing to experience new activities	6,90	5,80	7,70	9,55	8,20	8,65	7,25	5,65	7,51	7,52
He/she shows willingness to complete the activity	6,70	6,73	7,80	9,80	6,90	6,85	6,70	6,55	7,03	7,53
He/she gets angry when making a mistake	1,00	,60	0,00	1,00	1,00	,10	0,00	,35	,50	,51
He/she smiles often during the activity	5,50	5,87	5,90	5,80	4,45	3,75	5,25	5,25	5,28	5,12
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	3,80	5,40	5,60	7,60	4,85	2,15	4,75	,05	4,75	3,69
He/she shows sadness when making a mistake	1,10	,47	0,00	0,00	,60	,35	0,00	0,00	,43	,19
He/she leaves the game when gets angry	,30	,53	0,00	0,00	,10	,35	0,00	,20	,10	,25
He/she shows courage when starting a new activity	4,45	5,20	6,95	9,60	6,70	6,70	6,85	1,95	6,24	5,91

When examining the total mean scores that 5-6 year old children obtained from the items of the Child Observation Form by country, we have found that children in Lithuania have the highest mean score in the activities without robot, while children in Turkey have the lowest mean score. In the activities with robot, it has been determined that children in Lithuania have the highest mean score, whereas children in Turkey have the lowest mean score. The mean score difference between the groups with robot and without robot is determined to be the highest in Turkey and the least in Italy in favour of the groups with robot.

It has been concluded that children participating in the activity with robot have mean scores above seven from the items *"He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she becomes happy after completing the activity, He/she is willing to experience new activities, He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity, He/she gets excited with the material (robot) used in the activity, He/she shows willingness to complete the activity".*

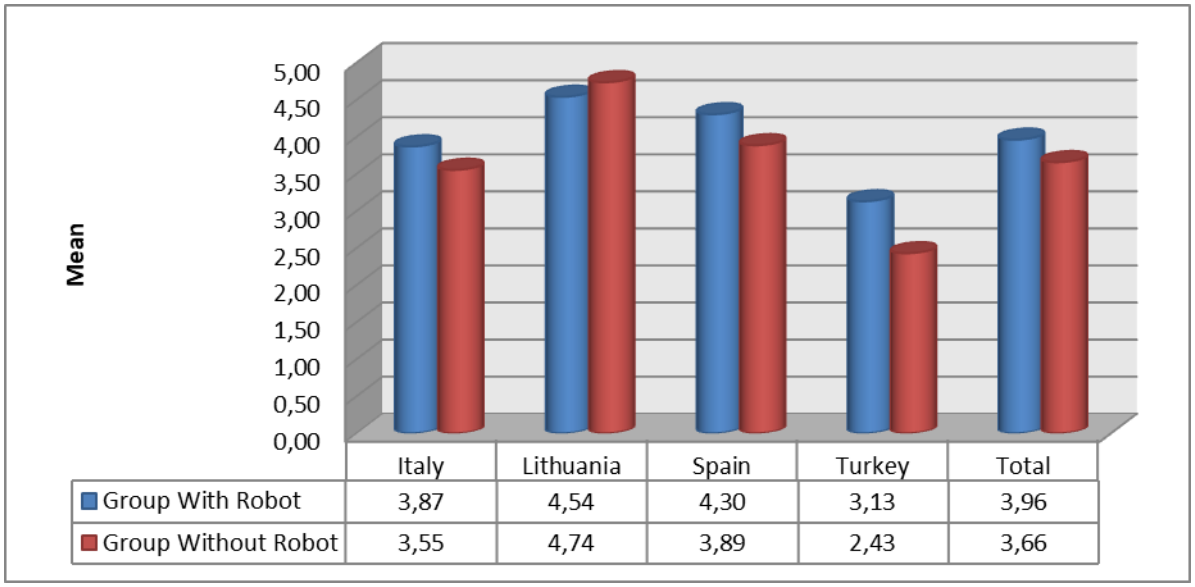


Figure 4: The graphic regarding the distribution of total mean scores obtained by the children aged 5-6 from the items of Child Observation Form by countries

When examining the total scores of the children in all countries (Figure 4), it has been identified that the mean score of children with robot is higher than the mean score of those without robot.
Based on these findings, it can be stated that the project hypothesis "Group activities enriched with robotic coding activities improve children's social skills, cooperation skills, and ability to understand and express emotions" has been confirmed in the pilot study performed with the children aged 3-4 and 5-6.

Results of the first pilot study

The project hypothesis "Group activities enriched with natural materials improve children's social skills, cooperation skills, and ability to understand and express emotions" has been confirmed.
Regarding children aged 3-4 and 5-6, the project hypothesis "Group activities enriched with robotic coding activities improve children's social skills, cooperation skills, and ability to understand and express emotions" has been confirmed.

Observation by experts has provided significant information about the interest of assigning roles or not within a group and its impact on communication and inclusion process. When there were no roles assigned in the group we observed individual social skills, natural leadership, communication skills, and inclusion and exclusion natural behaviours when a child could not follow the rhythm of the group, and how children negotiate rules.

When assigning roles, these roles stimulate individual potential, gave children the possibility of trying new situations, roles enhanced the group identity and eased inclusion. The differences in the group dynamics improved significantly, there were more communicative inputs among children, children with difficulties found their space, and it eased the emersion of their potentialities. All children both those extroverts and the shyer benefit from roles assignment.
Due to these conclusions, the second piloting study was only run assigning roles within the group.

Data Analysis and Results of the Second Piloting Study

The second phase of the PEARL project was carried out during May 2021 and it consisted of children in Italy, Lithuania, Spain and Turkey.

Table 7: Distribution of Child Observation Form item score averages of children in 3-4 age group by Country

	3-4 Age									
	Country									
	Italy		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	8,0	7,6	8,9	8,4	9	8,9	8,2	8,2	8,6	8,3
He/she is anxious when starting the activity	1,4	2,6	2,5	2,3	8,6	8,4	4,0	3,9	4,4	4,4
He/she does not lose interest during the activity	6,5	4,6	6,6	6,8	7,6	8,1	7,0	7,2	7,0	7,0
He/she has difficulties to follow teacher's directions	4,3	3,3	2,6	2,4	3,2	4,4	4,2	4,6	3,6	3,8
He/she endeavours to carry on the activity	6,1	6,7	7,6	7,8	8,3	8,4	7,5	7,3	7,6	7,6
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	2,1	2,8	2,7	3,2	2,2	2,4	3,4	3,9	2,8	3,2
He/she is willing to deal with the difficulty confronting during the activity	6,6	6,7	6,5	6,1	7,4	7,1	6,6	6,3	6,8	6,5
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	3,4	3,0	4,4	3,9	2,4	2,7	4,1	4,6	3,7	3,7
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	6,0	4,6	8,5	7,9	7,3	7,7	3,2	2,1	5,9	5,3
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when	5,3	6,0	6,6	6,7	3,8	3,7	5,4	6,4	5,3	5,8
He/she gets angry when having difficulty during the activity	3,1	3,3	2	1,8	2,2	2,2	3,6	4,9	2,8	3,2
He/she becomes happy after completing the activity	8,3	8,0	9,3	8,3	9,2	8,7	7,6	7,5	8,5	8,0
He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	7,9	7,7	8,7	8,2	8,3	8	7,8	8,4	8,2	8,2
He/she asks for others' help when having difficulty during the activity	5,3	4,7	6,5	5,8	3,5	3,2	4,4	3,4	4,9	4,2
He/she is willing to experience new activities	7,5	7,3	7,9	6,6	8,8	8,6	7,8	8,3	8,0	7,8

	3-4 Age									
	Country									
	Italy		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she shows willingness to complete the activity	7,7	7,2	8,1	6,8	8,4	8,3	5,0	6,8	7,0	7,2
He/she gets angry when making a mistake	2,7	3,2	1,7	1,5	1,8	2,3	3,0	4,3	2,3	3,0
He/she smiles often during the activity	6,8	5,1	7,3	6,2	7,3	6,8	6,5	7,1	6,9	6,5
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	6,3	6,6	7,9	7,5	7,6	7,4	5,5	7,3	6,7	7,3
He/she shows sadness when making a mistake	5,1	6,1	5,5	4	2,4	3,4	4,4	4,8	4,3	4,4
He/she leaves the game when gets angry	2,5	2,2	3,2	2,5	1,2	1,5	1,9	2,7	2,1	2,3
He/she shows courage when starting a new activity	6,9	6,4	7,9	7	7,9	7,5	7,1	7,7	7,5	7,3
He/she practices willingly the roles given during the activity	7,5	7,2	8,4	7,9	8,9	8,3	7,2	7,2	8,0	7,7
He/she tries different ways to solve the issue when having difficulty during the activity	6,2	4,9	7,3	6,6	5,5	6,3	6,0	6,6	6,2	6,3
He/she becomes anxious when confronts a difficulty	2,4	4,0	3,5	3,1	4,5	4,9	4,6	6,3	4,0	4,8
He/she is happy in group work.	7,3	7,1	8,3	7,7	8,5	8	7,1	7,6	7,8	7,7
He/she gets angry when he/she cannot fulfill his role in the group.	3,4	3,4	2,6	1,7	2,2	2,5	3,2	5,3	2,8	3,4
He/she angers his friends because of his misbehavior in the group.	1,3	2,8	2	2	1,8	1,7	2,3	3,4	1,9	2,5
He/she focuses on the materials (robot) used in the activity	7,4		8,7		8,7		7,7		8,2	
He/she enjoys using materials (robot) used in the activity	7,6		9,1		9,2		7,8		8,5	
He/she gets excited with the material (robot) used in the activity	7,2		9,4		9		7,5		8,3	
He/she creates new games with the material (robot) used in the activity	5,0		7,1		4,5		5,7		5,7	

	3-4 Age									
	Country									
	Italy		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she excitedly shares with the teacher experiences he/she had with the robot	5,9		8,9		7,3		6,7		7,3	
He/she expresses others' positive/negative feelings	6,7	5,7	7,4	7,1	7,4	7,2	7,6	8,0	7,4	7,3
He/she displays behaviors that disturbs the flow of the activity	3,0	2,4	2,4	1,8	3	3,4	3,1	4,5	2,9	3,2
He/she complains about classmates during the activity	2,8	3,3	7,7	5,6	6,4	5,2	5,6	5,8	6,1	5,3
He/she communicates positively with the children in the group at the activity.	1,5	3,5	1,5	1,1	1,8	1,4	2,2	4,0	1,8	2,5
He/she has difficulty communicating with the children in the group at the activity.	1,6	2,3	1,8	2	2,1	2	3,0	4,0	2,3	2,8
He/she collaborates with friends in the group	6,7	5,8	7,6	7,1	8,1	7,3	6,2	6,5	7,1	6,8
He/she cooperates with classmates	6,5	6,2	7,9	7,8	8,4	7	6,6	6,1	7,4	6,8
He/she enjoys helping classmates during the activity	6,1	5,7	7,9	7,3	7,7	7,1	6,9	6,3	7,3	6,7
He/she stays calm when solving issues with others	6,8	6,9	6,8	7,1	8	7,6	6,5	5,4	7,0	6,6
He/she cares about classmates who are upset	4,4	4,8	6,2	4,4	5,3	6	5,4	5,9	5,5	5,4
He/she displays reluctance in participating in the group work.	1,6	2,6	1,8	1,2	1,6	2,5	2,2	2,2	1,8	2,1
He/she provides support to other children while they perform their role in the group work	5,6	5,6	7,4	5,8	6,8	6,7	6,1	5,9	6,5	6,0
Total points average	5,2	5	6,1	5,2	5,9	5,6	5,5	5,7	5,7	5,5

When examining the total mean scores of 3-4 year old children obtained from the items of the Child Observation Form by country (Table 7), we find that children in Lithuania have the highest mean score in the activity without robot, while children in Italy have the lowest mean score. In the activity with robot, we discover that children in Turkey have the highest mean score, whereas children in Italy have the lowest mean

score. The mean score difference between the groups with robot and without robot is determined to be the highest in Turkey and the lowest in Italy in favour of the groups with robot.

It has been found that all children participating in the activities with robot have mean scores above seven from the items "He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she becomes happy after completing the activity, He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity, He/she is willing to experience new activities, He/she shows willingness to complete the activity, He/she shows courage when starting a new activity, He/she practices willingly the roles given during the activity, He/she is happy in group work, He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity, He/she excitedly shares with the teacher experiences he/she had with the robot, He/she expresses others' positive/negative feelings, He/she collaborates with friends in the group, He/she cooperates with classmates, He/she enjoys helping classmates during the activity, He/she stays calm when solving issues with others, He/she gets excited with the material (robot) used in the activity".

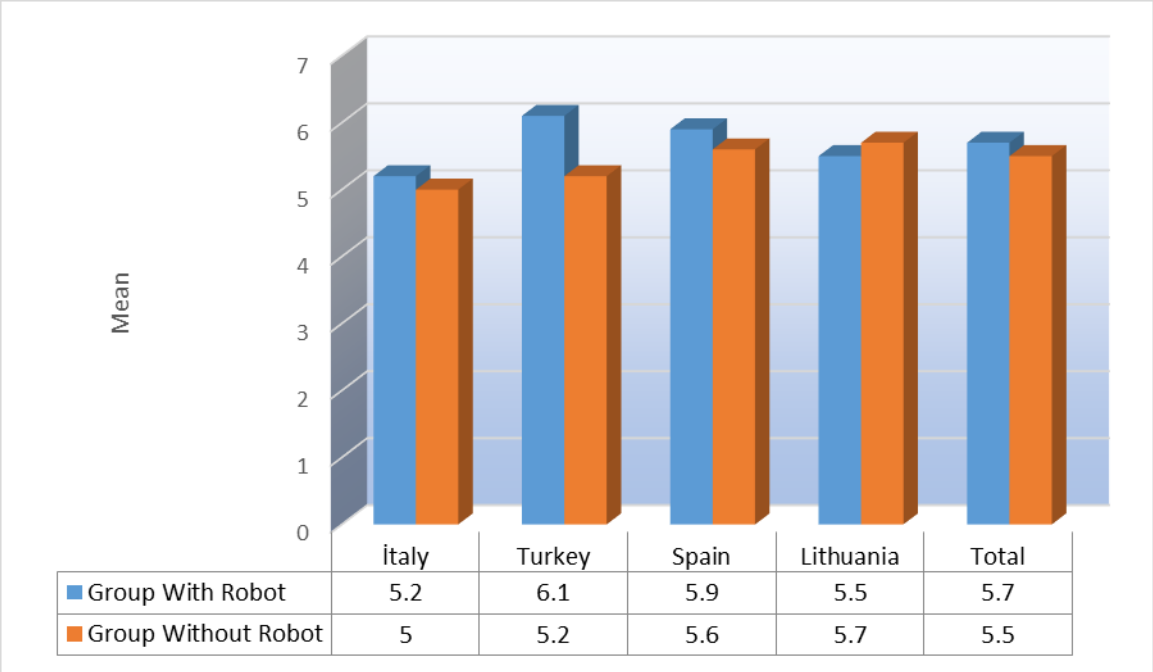


Figure 5: The graphic regarding the distribution of total mean scores obtained by the children aged 3-4 from the items of Child Observation Form by countries

When examining the total scores of the children in all countries (Figure 5), it has been identified that the mean score of children with robot is higher than the mean score of those without robot.

Table 8: Distribution of Child Observation Form item score averages of children in 5-6 age group by Country

	5-6 Age									
	Country									
	İtaly		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is willing to participate in the activities	10,0	9,9	9,2	9,3	8,8	8,5	8,8	8,4	9,0	8,9

	5-6 Age									
	Country									
	İtaly		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she is anxious when starting the activity	4,7	3,3	3,4	3,0	7,9	7,4	3,8	4,4	4,7	4,5
He/she does not lose interest during the activity	7,3	6,1	7,6	6,9	7,9	7,5	8,0	6,9	7,7	6,9
He/she has difficulties to follow teacher's directions	2,4	3,6	3,3	2,7	4,4	3,7	3,3	4,0	3,4	3,5
He/she endeavors to carry on the activity	7,3	8,1	8,1	7,8	8,5	7,5	8,1	7,6	8,1	7,7
He/she wants to quit the activity when confronts a difficulty during the activity	1,5	1,9	2,5	3,0	1,7	1,6	1,9	2,4	2,0	2,3
He/she is willing to deal with the difficulty confronting during the activity	8,4	7,9	7,0	7,0	7,1	6,6	8,0	6,8	7,5	6,9
He/she becomes upset when having difficulty during the activity	2,4	1,0	4,9	4,9	2,7	2,9	3,4	4,4	3,6	3,8
He/she becomes happy when dealt with difficulty during the activity	8,1	6,2	7,8	9,4	6,1	5,7	4,0	3,1	6,2	6,0
He/she expresses negative feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when confronts a difficulty during the activity	5,0	4,8	6,4	7,0	3,2	3,1	5,1	4,5	5,1	5,0
He/she gets angry when having difficulty during the activity	1,3	1,2	1,9	2,8	2,1	2,5	2,7	2,7	2,2	2,5
He/she becomes happy after completing the activity	9,4	7,2	9,1	9,3	8,5	8,4	8,4	7,2	8,8	8,1
He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity	9,3	6,8	8,3	8,6	8,4	7,4	8,0	7,6	8,3	7,8
He/she asks for others' help when having difficulty during the	6,4	4,8	4,8	4,7	5,0	5,3	3,7	4,9	4,7	4,9

	5-6 Age									
	Country									
	İtaly		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
activity										
He/she is willing to experience new activities	9,2	7,5	7,3	7,8	7,5	8,0	8,5	7,8	8,0	7,8
He/she shows willingness to complete the activity	8,8	7,6	8,2	7,8	7,8	7,4	5,3	6,3	7,2	7,2
He/she gets angry when making a mistake	2,3	1,2	2,0	2,9	2,3	3,0	1,5	3,2	2,0	2,8
He/she smiles often during the activity	8,9	5,5	7,5	7,2	7,9	7,3	7,6	6,3	7,8	6,7
He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity	8,2	6,4	6,7	8,5	7,7	6,9	6,6	6,2	7,1	7,1
He/she shows sadness when making a mistake	3,6	4,3	5,0	5,2	3,1	2,7	3,0	4,0	3,8	4,1
He/she leaves the game when gets angry	,1	,8	2,5	3,2	1,2	2,0	,9	1,7	1,4	2,2
He/she shows courage when starting a new activity	7,3	6,5	8,2	7,8	8,0	7,4	8,1	7,3	8,0	7,4
He/she practices willingly the roles given during the activity	8,6	7,4	8,4	8,6	8,6	7,8	8,5	7,5	8,5	7,9
He/she tries different ways to solve the issue when having difficulty during the activity	8,4	7,3	6,6	7,1	6,5	6,8	7,4	6,2	7,1	6,8
He/she becomes anxious when confronts a difficulty	3,9	2,8	4,4	4,5	4,2	4,3	4,5	5,6	4,3	4,6
He/she is happy in group work.	9,5	6,9	8,5	8,4	8,3	8,3	8,7	8,1	8,6	8,1
He/she gets angry when he/she cannot fulfill his role in the group.	2,2	1,0	1,8	2,9	1,9	2,4	2,1	3,6	2,0	2,8
He/she angers his friends because of his misbehavior in the group.	2,0	,4	2,0	2,3	1,6	1,0	1,7	1,8	1,8	1,6
He/she focuses on the materials (robot) used in the activity	8,8		9,5		8,5		8,1		8,7	
He/she enjoys using materials (robot) used in	9,6		9,7		8,9		7,4		8,7	

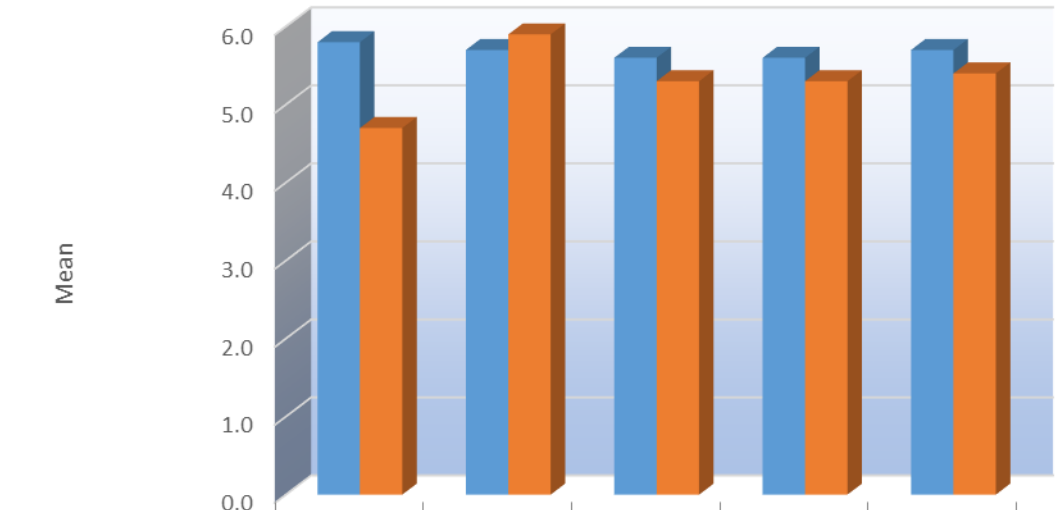
	5-6 Age									
	Country									
	İtaly		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
the activitY										
He/she gets excited with the material (robot) used in the activity	9,5		9,3		8,8		8,5		9,0	
He/she creates new games with the material (robot) used in the activity	4,1		5,6		3,3		5,6		4,9	
He/she excitedly shares with the teacher experiences he/she had with the robot	8,9		6,6		6,6		6,7		6,9	
He/she communicates positively with the children in the group at the activity.	7,5	7,1	8,2	7,5	7,9	7,8	8,3	8,1	8,1	7,7
He/she has difficulty communicating with the children in the group at the activity	2,4	3,8	2,3	1,8	1,4	1,7	2,9	2,9	2,3	2,3
He/she expresses others' positive/negative feelings	3,1	1,8	4,6	5,8	6,3	6,3	5,0	4,1	4,9	4,9
He/she displays behaviors that disturbs the flow of the activity	1,2	2,0	1,7	2,5	1,8	1,2	2,7	2,3	2,0	2,1
He/she complains about classmates during the activity	1,1	,6	1,9	3,3	1,5	2,2	2,7	2,0	2,0	2,3
He/she cooperates with classmates	7,8	6,5	8,3	8,2	7,7	7,8	7,6	7,4	7,9	7,7
He/she collaborates with friends in the group	8,1	7,7	8,4	8,9	7,5	7,7	6,6	7,6	7,6	8,0
He/she enjoys helping classmates during the activity	7,4	7,5	7,0	8,7	7,8	7,8	7,9	6,9	7,5	7,7
He/she stays calm when solving issues with others	8,0	7,0	6,3	6,1	7,4	7,7	7,2	6,8	7,0	6,8
He/she cares about classmates who are upset	3,5	4,4	3,7	4,5	4,7	4,4	4,8	4,8	4,3	4,6
He/she holds responsible a classmate when making a mistake during the activity	,5	1,2	2,7	2,4	1,5	2,1	5,8	5,2	3,2	3,1

	5-6 Age									
	Country									
	İtaly		Turkey		Spain		Lithuania		Total	
	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot	Group With Robot	Group Without Robot
	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean	Mean
He/she gets warned by the teacher due to inappropriate behavior during the activity	1,1	2,0	2,0	2,8	2,3	1,1	1,3	2,1	1,7	2,1
He/she cooperates happily with playmates	7,9	6,7	8,0	8,3	8,3	8,0	8,1	7,6	8,1	7,8
He/she shows enthusiasm towards classmates' success	9,5	6,1	7,2	8,0	7,4	7,6	7,8	6,8	7,7	7,3
He/she shares happily with the classmates/teacher the experiences he/she had during the activity	9,1	6,6	6,1	7,9	6,7	6,5	7,9	6,8	7,2	7,1
He/she gets angry when his/her suggestion about the activity is declined	2,8	1,2	2,0	2,7	1,7	1,6	2,3	3,8	2,1	2,6
He/she displays reluctance in participating in the group work	,5	1,0	2,0	2,9	1,4	1,5	1,5	1,8	1,5	2,0
He/she provides support to other children while they perform their role in the group wor	7,3	6,1	6,6	7,6	6,6	7,2	5,9	6,4	6,5	6,9
Total points average	5,8	4,7	5,7	5,9	5,6	5,3	5,6	5,3	5,7	5,4

When examining the total mean scores of 5–6-year-old children obtained from the items of the Child Observation Form by country (Table 8), we find that children in Turkey have the highest mean score in the activity without robot, while the children in Italy have the lowest mean score. In the activity with robot, we can find that children in Italy have the highest mean score, whereas the children in Spain and Lithuania have the lowest mean score. The mean score difference between the groups with robot and without robot is determined to be the highest in Italy and the lowest in Spain and Lithuania in favour of the groups with robot.

It has been concluded that all children participating in the activities with robot have mean scores above seven from the items "He/she is willing to participate in the activities, He/she does not lose interest during the activity, He/she endeavours to carry on the activity, He/she is willing to deal with the difficulty confronting during the activity, He/she becomes happy after completing the activity, He/she expresses positive feelings with a gesture, facial expression, and tone of voice when feels happy during the activity, He/she is willing to experience new activities, He/she shows willingness to complete the activity, He/she smiles often during the activity, He/she gets excited when produces new ideas or things during the activity, He/she shows courage when starting a new activity, He/she practices willingly the roles given during the activity, He/she tries different ways to solve the issue when having difficulty during the activity, He/she is happy in group work, He/she focuses on the materials (robot) used in the activity, He/she enjoys using materials (robot) used in the activity, He/she gets excited with the material (robot) used in the activity, He/she communicates positively with the children in the group at the activity, He/she cooperates with

classmates, He/she collaborates with friends in the group, He/she enjoys helping classmates during the activity, He/she stays calm when solving issues with others, He/she cooperates happily with playmates, He/she shows enthusiasm towards classmates' success, He/she shares happily with the classmates/teacher the experiences he/she had during the activity".



	İtaly	Turkey	Spain	Lithuania	Total
Group With Robot	5.8	5.7	5.6	5.6	5.7
Group Without Robot	4.7	5.9	5.3	5.3	5.4

Figure 6: The graphic regarding the distribution of total mean scores obtained by the children aged 5-6 from the items of Child Observation Form by countries

Results of the second piloting phase

When examining the total scores of children in all countries (Figure 6), it has been identified that the mean score of children with robot is higher than the mean score of those without robot.

According to the observations of the teachers who participated in pilot implementation, the roles in the activities (referee, announcer, actor, coach, director) within the the PEARL Education Model were received and played with enthusiasm and joy by the children. They stated that children have acquired skills such as following directions, waiting for their turn, respecting the responsibilities and authority of others, communicating, and leading through roles.

Some teachers who participated in the second application phase commented that "children actively communicated among themselves and that the roles provided the teachers to better observe the shy children who could not express themselves." In addition, the experiences of a child diagnosed with Autism in applications with robots were shared by his teacher as follows:

"A (the child) wasn't very keen on coming to school. I thought it would be useful to have him in the classroom in project applications. When A encountered the robot, he had an incredible interaction. He made an effort to discover the robot and asked me 'why the robot didn't listen to me?' A usually likes to play alone and has problems in performing the tasks given in group games, so he could not continue the game. When I started to implement the project activity, I saw that A participated in the activity enthusiastically and most importantly, he took the leading role in a game for the first time and stayed in the game until the end of the game. It has been an incredibly beautiful experience for me."

In addition to group interaction, the PEARL Education Model is based on peer relationships and the development of empathetic emotions. Children seek help from their peers when facing a problem in accordance with their level of development. Children may undertake different roles, cooperate in small group, learn others' point of view and develop sharing skills in their relationships with their peers. Group relationship provides not only emotional development but also cognitive development, and children internalize problem solving together. In the PEARL Education Model, educational robotics and nature activities were used to create difficulties in accordance with the developmental levels of children. The model aimed to reveal that children can develop empathic skills such as cooperation and sharing by means of these topics that are generally related to the field of cognitive development in the event of a proximal educational environment.

PEARL Project aims to develop and test an innovative, high-quality and replicable education model at the European level that is proper to develop emotional and empathetic skills of children aged 0-6 years by supporting their zone of proximal development. As seen in the research findings, when considering in terms of project goals, children aged 3-4 and 5-6 years participating in the robotic activity in a group environment have been found to have higher scores in the skills of willing to participate in the activities, getting excited to study with the robot, expressing emotions by body and verbal language, solving problems with easier and positive ways, fulfilling responsibilities, interacting with friends collaboratively than children who participated in the activity without robot.

Based on these findings in the second piloting phase, it can be concluded that the project hypothesis "Group activities enriched with robotic coding activities improve children's social skills, cooperation skills, and ability to understand and express emotions" has been confirmed.

NETWORK "NOBODY LESS"

PEARL project development has served as a local, national, European and international meeting point for teachers and research of leading experts in the psycho-pedagogical field and their educational institutions with the goal of forming a network that includes academic institutions, teacher training institutions, educational organizations, and schools to promote innovative, high-quality and inclusive educational models enhancing the impact of the early childhood education on the physical, mental, emotional and global well-being of the individuals and the group as well as a platform for promoting prosocial values in the society since the very early age stages.

In conjunction with the promotion of prosocial values in society this network is a branch of the "umbrella" international network named Nobody Less founded by ProSocial Values Erasmus+ KA 201 project that is formed by centres, NGOs, associations and educational institutions that believe in the importance of prosocial values as a fundamental pillar of the human being. Those values are the pillars that are at the base of any civil society and represent the common values that can be found throughout the world.

The International Network "Nobody Less" therefore engages educational institutions and stakeholders from all over Europe, and outside Europe, to adopt the attitude of prosociality in their daily practices as an emblem in their daily educational life. This community of prosocial values aims to bring a real change in the way children / students learn to live together to create a better world. The dissemination of prosocial values among students will help the centres to overcome situations of bullying, harassment and social exclusion and will also have an impact on a social level, paving the way for creating a more peaceful and inclusive society.

The specificity and importance of early childhood education in the development of the person is highly recognized. The first 36 months of life have been revealed as very relevant as it is the period when the brain makes the greatest number of connections (synapses). Child development consists not only of physical growth and brain development is affected, among other things, by the child's experiences. Between the age of 2 and 3 years old, milestones occur both in cognitive and motor development, as well as in communication and emotional development. For this reason, this branch dedicated to the early childhood education stage has been incorporated within the international network Nobody Less.

CONCLUSIONS

The educational change promoted by PEARL project is related to the teacher's attitude and the cognitive-emotional approach of children.

PEARL enhanced the development of a validated educational model addressed to early childhood curricula in order to follow children's interest, foster child's growth and development, "nurture their well-being and meet the unique needs and potential of each individual child, including those with special needs or in a vulnerable or disadvantaged situation" addressed to the Council Recommendation (EU) (2019/C 189/02) on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems that recommends to work towards ensuring that early childhood education and care services are accessible, affordable and inclusive.

PEARL educational model foundations contribute to the reduction of social inequalities and the narrowing of the competence gap between children of different socio-economic backgrounds. It proposes the concrete and fundamental restructuring of school environments, a transformation that puts cooperative learning and educational robotics used in groups to facilitate interpersonal relationships and promote inclusion.

Activities designed under PEARL model pillars foster collaboration in groups, roles, build relationships and inclusive communication skills, self-reflection, empathy, creativity, self-expression, etc.

Thus, robots are used to develop inclusive pro-social skills and values, support children's full participation in activities, facilitate the adaptation of planned activities to respond to children with additional needs and enable all children to participate while learning and playing.

Observing how pupils are working in groups, allowing them space and time without interfering for children to solve problems, perform activities or tasks correctly under the teacher's eyes and allowing teachers to analyse social, emotional and existing pedagogical barriers.

All schools, teachers and headmasters have reported high levels of satisfaction and involvement. Teachers have found themselves passionate, open and eager for implementing a new pedagogical model that, by collecting well known theoretical bases, have gone beyond them, making a contribution to what already existed.

Teachers' role within the class has been transforming, moving from the ordinary interventionist teacher, trending towards a role of facilitator of emotional empathic proximal learning environments.

The project revealed educational experiences that helped children learn to empathize, learn about their rights, equality, tolerance, and diversity through social-emotional learning.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

[1]. Ainsworth, Mary D.Salter; Blehar Mary C, Waters Everett, Wall Sally (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2021/01/Ainsworth-Patterns-of-Attachment.pdf

[2]. Babakr, Zana; Mohamedamin, Pakstan & Kakamad, Karwan. (2019). Piaget's Cognitive Developmental Theory: Critical Review. 10.31014/aior.1993.02.03.84.

[3]. Bacanlı, H. (2011). Eğitim Psikolojisi (Educational Psychology). Ankara: Pegem.

[4]. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

[5]. Bandura, Albert (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John Handbook of personality. New York, Guildford Publications: 154-196.

[6]. Bandura, Albert (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164

[7]. Beilin, H. (1994). Jean Piaget's enduring contribution to developmental psychology. In R.D. Parke, P.A.

[8]. Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. Computers & Education, 72, 145-157.

[9]. Bertalanffy, Ludwig von (1969). General system theory; foundations, development, applications. New York :G. Braziller,

[10]. Bernstein, D. A., Clarke-stewart, A., & Roy, E. J. (2008). Psychology. USA: Houghton Mifflin.

[11]. Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: PraxisWolters Kluwer.

[12]. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, vol.1: Attachment. Nueva York: Basic Books.

[13]. Bowlby, J. (1973). Attachment and loss, vol.2: Separation. Nueva York: Basic Books.

[14]. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri (Scientific Research Methods). Pegem.

[15]. Cacioppo, J. T., & Freberg, L. A. (2013). Discovering Psychology The Science of Mind. USA: Wadsworth.

[16]. Canestrari, Alan & Marlowe, Bruce. (2003). Educational foundations: an anthology of critical readings. School of Education Faculty Papers.

[17]. Catlin, Dave & Blamires, Mike. (2010). The principles of Educational Robotic Applications (ERA): a framework for understanding and developing educational robots and their activities.

[18]. Cobello, Stefano (2021). Model of inclusion for disable children in Education [included into the article ISSK]- BAS Sofia

[19]. Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky. Human Development, 39(5), 250–256.

[20]. Coggeshall, B. (2010) 'Assigning Individual Roles and its Effect on the Cooperative Learning Setting', Mathematical and Computing Sciences Masters, Paper 99. Available at: http://libguides.sjfc.edu/citations. (Accessed: 19 May 2021).

[21]. Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems ST/9014/2019/INIT

[22]. EduTech Wiki (2021) Group work roles. Available at: https://edutechwiki.unige.ch/en/Group_work_roles (Accessed: 19 May 2021).

[23]. Eguchi, Amy. (2014). Educational Robotics for Promoting 21st Century Skills. Journal of Automation, Mobile Robotics & Intelligent Systems. 8. pp 5-11.

[24]. Ellis-Rech, D. R. et al. (2020) 'Interactive STEAM Education for Children: Ball Wall IQP', Interactive Qualifying Projects (All Years). Available at: https://digitalcommons.wpi.edu/iqp-all/5706 (Accessed: 21 October 2020).

[25]. Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı (Constructivist approach in program development). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(23).

[26]. Hockenbury, D. H., & Hockenbury, S. E. (2011). Discovering Psychology. New York: Worth Publishers.

[27]. Ibarrola, Begoña (2013). Aprendizaje Emocionante. Neurociencia para el aula. Madrid. SM.

[28]. Johnson, David & Johnson, Roger. (1999). Making cooperative learning work. Theory Into Practice - THEORY PRACT. 38. 67-73.

[29]. Johnson, J. and H. (2017). Promoting group work, collaborative and cooperative learning in the primary school Tip sheet for teachers, p. 7.

[30]. King, L. A. (2011). the science of psychology: an appreciative view. New York: McGraw-Hill.

[31]. Koh, J. H. L., Frick, T. W. (2010). Implementing autonomy support: Insights from a Montessori classroom. International Journal of education, 2(2), 1.

[32]. Kurt, S. (2020). "Jean Piaget and His Theory & Stages of Cognitive Development," in Educational Technology. Retrieved from https://educationaltechnology.net/jean-piaget-and-his-theory-stages-of-cognitive-development/

[33]. Lee, M. Y., Mazmanian, M. and Perlow, L. (2020) 'Fostering positive relational dynamics: The power of spaces and interaction scripts', Academy of Management Journal. Academy of Management, 63(1), pp. 96–123. doi: 10.5465/amj.2016.0685.

[34]. McLeod, S. A. (2018, June 06). Jean Piaget's theory of cognitive development. Simply Psychology.

[35]. Miller, P.H. (2002). Theories of developmental psychology (4th edition). New York.

[36]. Montessori, M., & Claremont, C. A. (1969). The absorbent mind. New York: Dell Pub. Co.

[37]. Mora Teruel, Francisco (2018). Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial.

[38]. Moreno J.L., (1951) Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation. Beacon House, New York.

[39]. Murray, F. B. (2015) 'Cooperative learning', in Handbook of Educational Ideas and Practices. Boston, MA: Springer US, pp. 859–864. doi: 10.1093/oso/9780195157796.003.0013.

[40]. Ornstein, J.J. Reiser & C. Zahn-Waxler (Eds.), A century of developmental psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

[41]. Ömeroğlu, E. at al. (2015). Determination and interpretation of the norm values of Preschool Social Skills Rating Scale Teacher Form. Educational Sciences-Theory & Practice, 15(4), 981-996.

[42]. Papert, S. (1980). Mindstorms: children, computers, and powerful. Nueva York, Basic Books.

[43]. Piaget, J. (1932). The Moral Judgment of the Child. The Free Press, New York.

[44]. Piaget, Jean (1965). The growth of logical thinking. Routledge and Kean.

[45]. Pintrich, Paul. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. Journal of Educational Psychology - J EDUC PSYCHOL. 95. 667-686. 10.1037/0022-0663.95.4.667.

[46]. Popat Vats, Swati (2019). Nurturing coding skills in young children

[47]. Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. Educational Leadership, 57(3), 6-11.

[48]. Relational Dynamics 1st (2021). Available at: https://relationaldynamics1st.co.uk/ (Accessed: 19 May 2021).

[49]. Sage, Rosemary & Mateucci, Ricarda (Ed.)(2019). The robots are here. Learning to live with them. University of Buckingham press.

[50]. Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (pp. 135–159). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.009

[51]. Santrock, J.W. (2011a). Educational psychology. New York: Mc. Graw-Hill Companies.

[52]. Santrock, J.W. (2011b). Life-span development. New York: Mc. Graw-Hill Companies.

[53]. Social Sciences (2021) Benefits and Drawbacks of Cooperative Learning - Social Sci LibreTexts. (Accessed: 19 May 2021). Available at https://socialsci.libretexts.org/Bookshelves/Early_Childhood_Education/Instructional_Methods_Strategies_and_Technologies_(Lombardi_2018)/07%3A_Cooperative_Learning/7.07%3A_Benefits_and_Drawbacks_of_Cooperative_Learning

[54]. Toh, Lai & Causo, Albert & Tzuo, Pei-Wen & Chen, I-Ming & Yeo, Song. (2016). A Review on the Use of Robots in Education and Young Children. Educational Technology & Society. 19. Pp 148–163.

[55]. Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. JohnSteiner, S. Scribner, & E. Souberman, eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

[56]. Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds.), The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

[57]. Wikipedia (2021). Available at: https://en.wikipedia.org/wiki/Sociogram (Accessed: 19 May 2021).

EXTERNAL COLLABORATIONS IN THE PROJECT FULLFILMENT AND ACTIVITIES

Project partners are grateful to all kindergarden, schools, headteams, teachers, children, families, and educational community who supported this project with their invaluable collaboration.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Владимир М. Меньшиков

ss-private@yandex.ru

Аннотация. В статье доказывается, что профессиональное образование для большинства людей приходится на юношеский возраст. Осознание этой истины требует создания в системе профессионального образования полноценной системы воспитания.

Ключевые слова: юность, воспитание в профессиональном образовании, содержание воспитания, физическое, эстетическое, умственное, духовно-нравственное воспитание в системе высшего образования.

Abstract. The article proves that professional education for most people falls on the youth age. And therefore, a full-fledged system of education should be created in the system of vocational education.

Keywords: youth, education in professional education, the content of education, physical, aesthetic, mental, spiritual and moral education.

Начну с истины, известной всем: в современном профессиональном образовании нет настоящего воспитания, а то, что за таковое выдается, чаще всего не более чем имитация воспитания, отдельные разрозненные мероприятия. Конечно, иногда такие мероприятия представляют и серьезную работу, например, оказание помощи нуждающимся людям, творческие проекты и т.п. Но таких дел очень мало в общем объеме формальной работы. И это прекрасно знают и управленцы, и преподаватели, работающие в системе профессионального образования.

И вот здесь встает вопрос: а нужно ли вообще воспитание в системе профессионального образования? Зачем оно вообще в вузе? Ведь здесь дается профессиональное образование, и именно на нем и должно быть сосредоточено высшее образование. А все остальное – пустая трата времени, и – трудно даже выговорить – денег! И все-таки, если мы поймем, что не люди служат деньгам, а деньги людям, то мы должны ответить на вопрос: нужно ли воспитание в вузе и если нужно, то как его правильно организовать?

Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны понять, на какой возраст приходится профессиональное образование. Для основной массы людей это юношеский возраст – от 15–17 до 23–25 лет. Это тот возраст, когда человек решает важнейшие вопросы своей жизни. И, может быть, самый главный вопрос, который решается именно в юношеском возрасте каждым человеком: что есть жизнь человека вообще и моя жизнь на фоне моей неминуемой смерти? Ведь живу я, и умру я, и меня никогда не будет на этом свете. Так в чем же смысл моей жизни в свете этой неизбежной роковой перспективы? И вот на этом фоне человек должен решить (или не решить) свои важнейшие вопросы: выбор жизненного пути и своего места в обществе, профессиональное самоопределение, будущая семья и т.п.

И как только мы осознаем масштаб проблем, которые должен решить человек в эти годы, мы сразу же понимаем, что воспитание в этом возрасте еще более необходимо, чем в предшествующие периоды: дошкольник, младший школьник, подросток. И поэтому мы не должны оставлять человека, как и на всех предшествующих уровнях его возрастного развития, наедине с собою в его развитии. Но должны понять, что в юности другой масштаб жизненных задач, решаемых теперь уже взрослеющим человеком. И значит, общество должно дать человеку в этом возрасте соответствующее воспитание, то есть мы *должны создать систему воспитания, адекватную задачам, решаемым человеком в этом возрасте*. И поэтому воспитание в юношеском возрасте должно быть совершенно другим, нежели в предшествующие возрасты. И, конечно, иным, нежели сегодняшние формы воспитательной работы, которые *если и относятся к воспитанию, то только к его периферии*.

Как и любая другая деятельность человека, *воспитание начинается с определения его целей*. Именно то, насколько правильно мы поймем цель воспитания в целом и на каждом его возрастном уровне, зависит его успешность.

Видимо, самое важное в жизни человека в этот период – осознать истинный смысл своей жизни. А это уже определяет и все другие базовые, сверхглобальные вопросы жизни, которые приходится решать человеку в этом возрасте: профессиональное становление, создание семьи и т. п. И это те «задачи жизни», которые приходится решать каждому человеку в юности, если даже молодой человек принципиально отказывается от самой мысли о них, а просто плывет по течению жизни, потому что и для того, чтобы плыть по течению жизни, надо тоже принять соответствующее решение.

Итак, все начинается с определения своего смысла жизни. И поэтому цель воспитания в это время должна состоять в том, чтобы прежде всего помочь человеку найти свою жизненную цель, свой смысл жизни. Великий советский ученый С.Л. Рубинштейн писал: «Показать человеку все богатство его жизни – этим больше всего можно его укрепить и ему душевно помочь жить полной жизнью в данных условиях».

И надо помочь человеку сформировать понимание подлинной цели его жизни, найти цель, реализация которой принесет ему подлинное человеческое счастье, состоящее в том, чтобы максимально *реализовать себя в земной жизни*. И что не менее важно – *обрести вечную жизнь*. Можно ли показать «человеку все богатство его жизни», если от него закрыты Бог и Царствие Небесное?

Как важно в этом возрасте осознать, что обрести счастье вне понимания вечной жизни, вне Бога нельзя. Но как часто мы слышим: «Если уповать только на Бога, то и делать ничего не надо. Бог уже все решил»…

Но где в Библии сказано, что человеку ничего делать не надо? Открываем Библию и читаем первые слова, обращенные к людям, потерявшим рай: «В поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься» (Быт. 3:19). «Жене сказал: умножая умножу скорбь твою в беременности твоей; в болезни будешь рожать детей» (Быт. 3:16). В Новом Завете Иисус Христос говорит: «Царствие Небесное силою берется, и употребляющие усилие восхищают его» (Мф. 11:12).

А дальше идут опять же слова: я ничем не обязан Богу. Совершенно правильно – ничем. Кроме двух мелочей: жизнью и тем даром, который Бог дал тебе и за который спросит с тебя: «Кому дано много, много и потребуется, и кому много вверено, с того больше взыщут» (Лк. 12:48).

Значит, нельзя правильно понять цель жизни человека, не осмысливая его путь с Богом, не осмысливая всю полноту его духовной жизни. И уже в этой «жизни во Христе» можно осознать пути построения своей жизни: построения своей семьи, определения своего общественного служения и системы отношений с другими людьми, формирования профессионального делания, познания мира и общества, освоения культуры и т.п.

В целом же и более конкретно цель профессионального образования может быть определена через понятие «образа профессионала». В свою очередь, эта цель должна быть развернута в совокупность задач.

Если мы осознаем истинный масштаб цели и задач, которые приходится решать молодому человеку, мы сразу же поймем всю неполноту задач воспитания, задаваемых через разного рода компетентности Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Мы видим, что фактически это какой-то колоссальный либо обман, либо действительное непонимание, что через компетентности можно определить и, соответственно, решить только ограниченный круг и только узкопрофессиональных задач. Можно решить задачу научить врача ставить точный диагноз, но нельзя научить врача лечить именно человека. А ведь на самом деле врач лечит не болезни, а человека. Как научить врача видеть в больном человека? А это значит в определенной мере научить его любить каждого приходящего к нему больного. Ведь это умение не сформируешь путем формирования соответствующей компетентности, ведь это даже графу Калиостро не удалось.

Таким образом, компетентностный подход в профессиональном образовании – это подход, который по определению не может решить те задачи, которые должна решать система профессионального образования через формирование компетентностей, потому что *они являются только технической частью профессионала*. И поэтому система профессионального образования должна сформировать профессионала, одним из важных качеств которого являются компетентности. Да, без компетентностей профессионала нет, но формирование компетентностей – это только часть формирования профессионала. Есть качества, которые нельзя сформировать как компетентности: духовный и нравственный облик профессионала, его творческое развитие и т.п.

Цель жизни определяет способы ее достижения. При этом профессиональное образование, как раз приходящееся на юность, становится важнейшим и определяющим средством реализации «цели жизни» (Н.И. Пирогов). Поэтому мы должны определить, какой должна быть система профессионального образования, и прежде всего его содержание, чтобы можно было помочь человеку решить стоящие перед ним «задачи жизни».

В целом же *содержание профессионального образования* должно органично соединить в себе теоретическую и подлинно университетского уровня, совершенную практическую подготовку. Поэтому высшее образование нельзя свести только к собственно профессиональному образованию, к чему оно по факту сегодня сведено.

Важнейшей базовой частью профессионального образования должно стать не только профессиональное образование как таковое, что не нуждается в доказательстве, но солидное общее образование, направленное не на формирование профессиональных компетентностей самих по себе, а на формирование человека в целом. И, соответственно, профессиональное образование должно сформировать не одностороннего специалиста, «профессионального кретина» (К. Маркс) и не «культурного потребителя» (А.А. Фурсенко), а *всесторонне развитую личность, счастливую в земной и вечной жизни*. Поэтому формирование оптимальной системы высшего образования должно начаться с осознания той простой истины, что профессиональное образование приходится на юность

человека – возраст от 15 до 25 лет. А это значит, что на юность приходятся старшие классы средней школы, среднее и высшее профессиональное образование.

Если мы понимаем это, мы сразу же осознаем, что юность сегодня разорвана между старшими классами общеобразовательной школы и профессиональной школой, то есть фактически между разными системами образования. Но ведь если юность одна, то и система образования должна быть единой. Причем для этого необязательно создавать одну школу: нет, система образования должна быть единой прежде всего по целям и содержанию.

В этой связи надо напомнить, что новоевропейская система общего образования, в том числе и российского, формировалась из отдельных школ: народная школа (прежде всего крестьянская) – по факту начальная школа; городская ремесленная школа (для детей ремесленников, купцов и др. городских сословий) – по факту средние классы общеобразовательной школы; ученая школа, грамматическая школа, гимназия, лицей и т.п. (школа для детей дворян, чиновников) – полная средняя общеобразовательная школа; университет – высшее образование.

Однако потребовалось приложить много усилий, прежде чем из отдельных школ, в данном случае звеньев, не только юридически, но и фактически сложилась единая общеобразовательная школа. В XX веке в СССР, прежде чем в других странах, была создана единая средняя школа. Можно спорить – до конца или не до конца и в какой мере сняты перегородки между разными ступенями общеобразовательной школы, но в целом они сняты.

А вот между старшими классами общеобразовательной школы и вузом эти границы не сняты: по-прежнему это две разные, практически не связанные между собой ступени образования, хотя они направлены на образование человека в юности, то есть фактически эти ступени разделяют между собой единый возраст человека – юность.

Как мы решаем сегодня эту проблему? Мы определяем те компетентности, очень и очень узкие или, напротив, абстрактно широкие вплоть до нравственных, прописанных в современных ФГОСах, которые нужно сформировать у человека, чтобы получить врача, учителя и т.п. Казалось бы, компетентности охватили все. Но они не охватили одного и самого главного – всестороннего развития человека. И значит, чтобы решить эту задачу, мы должны ее переформатировать: *не как сформировать только профессиональные компетентности, а как сформировать всесторонне развитого человека и на этой основе всесторонне развитого профессионала, способного реализовать свой, данный Свыше, «дар».*

А для этого прежде всего мы должны подумать, как снять перегородки между старшими классами и высшей школой, как создать единую систему образования в старших классах и вузе, как сделать так, чтобы высшее профессиональное образование стало органичным продолжением среднего образования, сохраняя в то же время себя как профессиональное образование.

О том, что такую систему можно создать, свидетельствует система общего образования в системе среднего профессионального образования. Фактически система среднего профессионального образования в нашей стране построена на основе общего образования старших классов общеобразовательной школы.

Оговоримся, что в системе среднего профессионального образования не надо жестко привязывать ребенка к профессии, хотя бы потому, что это среднее образование. И ребенок должен быть открыт другим профессиям. Как тут не вспомнить ПТУ советского периода, в которых преподавали лучшие педагоги, дававшие учащимся профтехучилищ хорошее общее среднее образование.

Соответствующую систему общего образования надо выстроить и в системе высшего профессионального образования, потому что юность не завершается в профессиональном училище (колледже, лицее и т. п.) или в одиннадцатом классе общеобразовательной школы, она продолжается и в вузе. Поэтому и в высшей школе должна быть организована хорошо продуманная система общего образования. Причем это должна быть *единая система общего образования – в высшей профессиональной школе должно органично продолжаться общее образование средней школы*.

Как только мы осознаем, что должно быть единое пространство общего образования в юношеском возрасте, мы можем конкретизировать это общее образование, определив те его предметы, которые должны изучаться в средней школе и в вузе. Пока же единым общим предметом в средней и высшей школе является, пожалуй, только физическая культура, пусть и далекая от идеала.

Что же касается воспитания души, то оно должно быть серьезно усовершенствовано, и особенно в вузе. Если мы формируем всесторонне развитого человека и профессионала, а не компетентности как таковые, то для нас воспитание становится сверхважным элементом профессионального образования. А для этого следует понять всю полноту решаемых задач; понять,

что воспитание души должно решить задачи духовного, нравственного, умственного, речевого (в средней школе) и эстетического воспитания. И только сформировав понимание того, каким должно быть «воспитание души», то есть воспитание умственное, эстетическое, филологическое (в средней школе) и духовно-нравственное, мы сможем сформировать систему целостного общего образования в вузе.

Не останавливаясь на всех направлениях «воспитания души», рассмотрим только одно – умственное. Думается, что главная цель умственного воспитания заключается в том, чтобы *дать целостное системное сущностное понятие о Боге, мире и человеке*. При этом в старших классах средней школы начинается *системное познание мира*, в вузе – завершается. Вуз должен стать дальнейшим развитием этой системы познания человеком мира, выходом на более высокий уровень постижения мира.

И тогда мы сможем сказать, что в старших классах должны преподаваться такие предметы, как языки и литература, общая математика, история, биология, физика, химия, география и астрономия. (Удивительно, в школе изучается Земля, но не изучается Вселенная. Воистину люди, даже ментально, еще не вышли из своей колыбели, по крайней мере, из своего дома.) Конечно, этот список предметов должен быть уточнен.

В вузе целостной системы общего образования пока нет. А те предметы, которые есть, далеки от того, чтобы дать целостное общее образование. Более того, непонятно зачем вообще, например, в вузе есть краткий курс отечественной истории и не менее краткий курс русского языка. В целом же сохранившиеся предметы гуманитарного цикла – это просто-напросто реликты советского образования.

Если же мы говорим о создании системы общего образования в вузе, то прежде всего это должны быть те предметы, которые должны дать обобщающее, целостное системное знание о Боге, Вселенной (Вселенной Вселенных) и человеке (обществе). В целом это должен быть следующий ряд предметов: «Бог и мир», философия, теология, социология, культурология, антропология, науковедение, мировая художественная культура, иностранный язык и др.

Видимо, необходимо ввести в вуз и такую базовую дисциплину, как «Бог. Вселенная. Жизнь. Человек», более кратко – «Бог и мир». Почему? Есть Бог. И Бог творит Вселенную. А в ней Солнечную систему и Землю. А на Земле Бог творит жизнь. И важно осознать, что жизнь – это не «живая материя», а это совсем иная реальность – это единство телесности и духовности. И как нельзя сказать «материальная духовность», так нельзя сказать «живая материя». Хотя… Может быть, и можно сказать «материальная духовность»?

И особая реальность: человек – единственное существо на Земле и, думается, во Вселенной, созданное по «образу Божию и подобию Божию». Значит, человек – это вовсе не «антропологическая материя» и не душа как таковая, а уникальная целостность тела, души и духа. И надо, конечно же, продумать, как выстроить эти предметы по всем годам вузовского образования.

Конечно, должна быть в вузе и система эстетического воспитания, которой сейчас также нет.

Самое опасное, что в современном вузе практически нет духовно-нравственного воспитания. Почему? Видимо, тому есть множество причин, начиная с исторических, когда всякое духовно-нравственное содержание на протяжении веков неуклонно и последовательно выдавливалось из содержания европейско-американского, в том числе и российского, университетского образования.

Переломным моментом в этом процессе стала середина XIX века, когда было провозглашено (здесь особое значение имели труды К. Маркса и Ч. Дарвина), что наука доказала: никакого Бога нет. И, соответственно, всякое религиозное содержание образования стало быстро вытесняться из высшей школы. Но что интересно, вместе с вытеснением религиозного содержания началось и падение нравственности студентов.

Самый тяжелый удар по духовно-нравственному воспитанию нанес Советский Союз, потому что он просто объявил беспощадную войну всякой религиозности. Правда, взамен Бога он предложил людям построение светлого будущего – коммунизма. И это позволяло какое-то время держать в советских вузах высокий уровень воспитания.

Но чем дальше шло развитие СССР, тем больше становилось понятным, что коммунизм либо несбыточная мечта, либо его строители и сами не знали, что это такое и как его строить. Рухнувшая социалистическая система похоронила под своими обломками идею коммунистического воспитания, а по факту вообще идею воспитания. А попытки его возрождения пока не идут дальше отдельных мероприятий, иногда очень красочных и эффектных, но остающихся не более, чем отдельными мероприятиями, как правило, мало что оставляющих в людях, в лучшем случае приятные воспоминания.

А между тем духовно-нравственное воспитание нам более чем нужно. Это объясняется тем, что почти все решения человеком принимаются на духовном уровне. Добрая духовность – добрые дела, злая духовность – злые. Сознанием же решения, принятые на духовном уровне, так или иначе только рационализируются. Человек на духовном уровне принял решение стать тружеником или прожигателем жизни. Все остальное – только объяснение, насколько это правильное решение.

При этом нередко судьбоносные для человека решения принимаются в состоянии его духовной болезни. К сожалению, мы до сих пор не можем понять, что есть не только телесные или психические болезни, но и духовные. И сколько бы сотен тысяч людей в нашей стране удалось спасти, если бы мы знали и умели лечить духовные болезни.

Заметим, что духовно-нравственное воспитание, если только оно будет по-настоящему организовано, могло бы скорректировать духовно-нравственное состояние и развитие большинства людей в юности. Оно бы позволило многим людям сделать так, чтобы их жизнь не стала временем соскальзывания в духовные и нравственные болезни, а, напротив, стала временем духовного и нравственного возрастания.

Соответственно, в вузе должна быть сформирована система духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания. А для этого должна быть создана система духовно-нравственного воспитания во всем образовании. Она должна начинаться в семье и детском саду, продолжаться в общеобразовательной школе и завершаться в вузе.

Труднее всего ее сформировать в вузе, потому что здесь ее надо создать с чистого листа. При этом это должна быть система, отвечающая нашим реалиям, дающая ответ на вопросы современного молодого человека. А для этого воспитание должно помочь ему ответить на главные вопросы его жизни, начиная с вопросов: зачем человек пришел в этот мир и в чем смысл его жизни, и заканчивая вопросом: что нужно в этом мире делать, чтобы достойно прожить свою жизнь? И что такое достойная жизнь? И что он, в конце концов, скажет Богу, людям и себе на самом главном экзамене своей жизни? И можно расширить этот перечень вопросов, который человек, так или иначе, решает пока в одиночку в своей юности.

И коль скоро мы осознаем все пространство вопросов, которые должны решить, мы сможем их оформить в содержании духовно-нравственного воспитания. И оно должно быть представлено системно не только в старших классах средней школы, но и в вузе. А для этого надо определить соответствующие предметы. В старших классах здесь может быть особый предмет – духовно-нравственная культура, а в вузе – такие предметы, как духовно-нравственная культура и теология.

Как сформировать воспитание в целом? Реализовать подход, известный со времен И.Г. Песталоцци как принцип воспитывающего обучения. Ведь фактически воспитание – это система обучения, доведенная до логического завершения, до формирования чувств и воли, мировоззрения, сознания и самосознания и т.п.

И только в контексте целостного общего образования и воспитания становится возможным не только профессиональное образование, но и профессиональное воспитание, воспитание профессиональной морали, нравственности. И только в этом случае оно имеет смысл. Во всяком другом случае то, что мы сегодня называем воспитанием, является только его периферией. Его суть в том, что человек осознает, что избранная им профессия есть его призвание. И он не только реализует себя в этой профессии, но несет ответственность за свое дело перед Богом и своим народом, своей семьей и самим собой, своей совестью.

Таким образом, воспитание в вузе можно определить как способ помощи человеку в его успешном выходе во взрослую жизнь. Есть в Священном Писании удивительные слова: «Приготовьте путь Господу, прямыми сделайте стези Ему» (Мф. 3:3). Вот профессиональное образование – это и есть то, что призвано непосредственно приготовить пути молодому человеку для его взрослой жизни.

Если же согласиться с тем, что воспитание и есть важнейшая часть образования, оно есть то, что венчает образование, то воспитание в системе высшего образования необходимо потому, что именно оно по-настоящему вводит человека в жизнь земную и жизнь вечную, так как формирует истинного гражданина государства земного и Царствия Небесного (митрополит Филарет Московский). И чем лучше подготовит школа молодого человека к его взрослой жизни, тем более успешным будет его путь по жизни.

Но вуз подготовит человека только при том условии, если будет создана единая целостная система общего и профессионального образования и воспитания, в основу которой будет положен принцип воспитывающего обучения.

ПОВЕДЕНЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В ТЕОРЕТИКО-ПРИЛОЖЕН ПЛАН

Лора И. Спиридонова

СУ „Св. Климент Охридски“,
Факултет по науки за образованието и изкуствата

Abstract. The model for enhancement of intercultural competence of the future teachers is based on the concept of intercultural competence as a construct with three aspects - cognitive, affective and behavioural. The report presents the main characteristics of the behavioural aspect, as well as the main parameters of the model for intercultural education in pre-school age and the results of expert evaluation of its content.

Keywords: intercultural competence, behavioural aspects, teacher, intercultural education, model, pre-school age.

Моделът за формиране на интеркултурна компетентност на бъдещите педагози, разработен като учебно съдържание по дисциплината „Интеркултурно образование“, е основан на концепцията за интеркултурната компетентност като конструкт с три аспекта – когнитивен, афективен и поведенчески. Поведенческият аспект се интерпретира като проявление на когнитивния и афективния аспект във взаимодействието с децата и техните семейства. В настоящия доклад се разглежда неговата специфика, която се изразява в реализиране интеркултурна педагогическа стратегия в детската група чрез система от допълнителни форми на педагогическо взаимодействие като съдържателен аспект на модела за интеркултурно образование в предучилищна възраст. Представени са основните параметри на този модел, както и резултати от експертна оценка на неговото съдържание.

ИНТЕРКУЛТУРНА ЕФЕКТИВНОСТ: ПОВЕДЕНЧЕСКИ АСПЕКТ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ

Интеркултурната ефективност кореспондира с комуникативните умения и обхваща вербалното и невербалното поведение, което дава възможност на индивида да постига своите комуникативни цели в интеркултурното взаимодействие чрез съответстващо на ситуацията ефективно представяне.

Изведени са пет категории, които систематизират компонентите на ефективното интеркултурно поведение: умения за предаване на информация, управление на взаимодействието, гъвкавост на поведението, управление на идентичността и развиване на взаимоотношенията [2].

Умения за предаване на информация

Уменията за предаване на информация са свързани със способността за употреба на езика на съответната култура и упражняване на вербалното и невербалното поведение, специфично за нейните представители. То съдържа четири компонента:

1. Комуникативни кодове – подходяща употреба на думи, произношение, граматика и невербални сигнали, както и умения за слушане.

2. Словесно оценяване на съобщението – умения за идентифициране на основните идеи, разграничаване на фактите от интерпретациите, диференциране на информативните послания и тези с убеждаващ характер и обръщане на вниманието върху съобщенията, които е необходимо да бъдат допълнително изяснени.

3. Основни умения за речева комуникация – умения за кратко и ясно изразяване на идеи, аргументиране на гледни точки, разбираемо организиране на съобщенията, ефективно задаване и отговаряне на въпроси, даване на кратки указания, умения за обобщаване на информацията.

4. Личностни отношения – способност за описване на чуждата гледна точка, обясняване на различия в мненията, изразяване на чувства и изпълняване на социални ритуали.

Уменията за предаване на информация са опосредствани от процеса на саморазкриване, който трябва да бъде регулиран от принципа на целесъобразност, за да се достигне до успешен резултат. Това, което прави поведението приемливо или ефективно, зависи от специфичните културни ограничения и ситуации [2].

Управление на взаимодействието

Управлението на взаимодействието се изразява в реда, по който се взима думата в диалога, както и в неговото инициране и прекратяване, въз основа на точна оценка на потребностите и желанията на всички участници. Управлението на взаимодействието се отнася до процедурните

аспекти, които поддържат взаимодействието и компетентността е директно свързана с индивидуалните умения за тяхното използване.

Развитието на умения за управление на взаимодействието зависи от непрекъснатия интерес към ориентацията на другите участници [2].

Гъвкавост на поведението

Гъвкавостта на поведението се отнася до уменията за наблюдение на взаимодействието, разпознаване и използване на подходящо поведение и адаптиране към специфичния ситуационен контекст. Свързва се с точност и адаптивност при боравене с информация, способност за реализиране на различни поведенчески стратегии по посока на постигане на комуникативните цели. За да бъдат в състояние да комбинират различните отношения, културни ценности и вярвания с необхватните възможности за комуникативни взаимодействия, индивидите трябва да осъзнават своята собствена физическа и социална среда като основа за сравнение. Развитието на гъвкавост на поведението зависи от когнитивното осъзнаване на културните вариации и афективната способност за самонаблюдение [2].

Управление на идентичността

Индивидуалната идентичност е оформена и повлияна до голяма степен от интернализиране и действие от социални перспективи, които са усвоени в процеса на комуникация [3]. Независимо от това, дали взаимодействието е с член на семейството, връстник или случаен член на обществото, всеки участник играе роля в дефинирането на индивидуалната идентичност. Интеркултурната комуникация създава допълнителна сложност в управлението на индивидуалната идентичност, тъй като всяка личност има културна идентичност, която трябва да бъде договорена, поддържана и подкрепяна от всички участници във взаимодействието. Управлението на идентичността дава възможност на индивида да запази идентичността на своя събеседник, която се формира чрез вербално и невербално взаимодействие [2].

Развиване на взаимоотношенията

Развиването на взаимоотношенията се отнася до умения за установяване на определена степен на връзка с другия участник във взаимодействието при взаимно отчитане на потребностите по посока на постигане на положителен резултат. Според Hammer, Gudykunst, and Wiseman [1] уменията за установяване на междуличностни взаимоотношения са съществени за поддържане на интеркултурната ефективност. Участниците във взаимодействието поемат различни роли, които могат да създадат подкрепяща среда. Чрез използване на вербално и невербално поведение, групата е в състояние да постигне позитивни резултати като разрешаване на конфликти, консенсус и създаване на групова динамика. Един от незаменимите компоненти на релационната компетентност е признаването на взаимния и взаимозависим характер на взаимодействието. Развиването на взаимоотношенията е процес, ориентиран към другия, и за да бъдат участниците във взаимодействието компетентни по посока на постигане на поставените цели е необходимо те да си сътрудничат ефективно [2].

МОДЕЛ ЗА ИНТЕРКУЛТУРНО ОБРАЗОВАНИЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Моделът за интеркултурно образование в предучилищна възраст обхваща четири аспекта - възпитание в отговорност, възпитание в позитивни отношения, възпитание в толерантност и възпитание в уважение. За всеки от тях е разработена система от допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, като са изведени очаквани резултати във възрастов план.

ВЪЗПИТАНИЕ В ОТГОВОРНОСТ: КЛЮЧОВА ДУМА „ПРАВИЛА“

Табл. 1. 6 – 7-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Изразяване на идеи, чувства, предположения в неоценъчна атмосфера. Осъзнаване на последствията – индивидуалните действия оказват влияние върху другите.	Обобщени представи за последствията от собствените решения. Обобщени представи за действията на другите като критични компоненти на средата.	Спазва правилата в групата. Задава критични и креативни въпроси. Идентифицира /открива и назовава/ проблеми. Разрешава конфликти в ролеви игри и дискусии.	Има положително отношение към правилата в групата. Оценява значимостта на правилата за групата. Проявява

Осигуряване на положителни модели за създаване на приятелства. Надграждане на концепцията за приятелство като основа за създаване на общност. Творческо разрешаване на проблеми чрез предлагане на повече възможности за избор.		Разпознава права и отговорности на детето в игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност.	активност в екипни дейности. Проявява готовност за договаряне по посока на идентифициране на същността на проблема.

Табл. 2. 5 – 6-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Ориентиране в общочовешки ценности (социални, културни, морални). Изграждане на самоуважение чрез преживяване на успехи.	Представи за правилата на дейност, поведение, общуване в детската група.	Сравнява поведенчески прояви. Оценява собствени поведенчески прояви.	Проявява готовност за преодоляване на изключващо поведение. Проявява готовност за приемане на последствията от собствените решения.

Табл. 3. 4 – 5-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Стимулиране на чувство за групова и лична отговорност. Ориентиране към основното правило в детската група: „Правим всичко възможно да се разбираме с всички.“	Конкретни представи за правилата и нормите в детската група.	Разпознава нормоориентирано поведение. Споделя идеи чрез използване на адекватни вербални и невербални изрази средства.	Изразява удовлетвореност от позицията на миротворец в детската група. Проявява желание за включване в дискусии на тема: „Как би се почувствал на негово/нейно място?“

Табл. 4. 3 – 4-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Стимулиране на чувство на доверие и взаимност в детската група. Включване на децата в процеса на формулиране на правилата в групата и	Конкретни представи за най-важните правила в групата, свързани с физическата и емоционалната безопасност, които не се подлагат на договаряне (удряне,	Умения за разпознаване на нормоориентирано поведение. Начални умения за редуване и споделяне.	Проявява интерес към символи и ритуали в детската група. Проявява активност при договаряне на правилата в

утвърждаването им като отправна точка за съвместното създаване на социална среда.	катерене, обиждане). Конкретни представи за правилата, които са насочени към социална хармония и грижа за материалите (например тези, които дефинират подреждането или начина, по който децата ще се редуват в различните дейности).		групата. Проявява готовност за спазване на правилата в групата.

ВЪЗПИТАНИЕ В ПОЗИТИВНИ ОТНОШЕНИЯ: КЛЮЧОВА ДУМА „ЕМПАТИЯ“

Табл. 5. 6 – 7-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Осъзнаване на собствените чувства в процеса на взаимодействие. Преодоляване на конфликти чрез утвърждаване на чувствата на всички участници. Поощряване на съвместността в групата чрез невербална комуникация.	Конкретни представи за взаимните ролеви очаквания в екипна работа. Представи за ценността на собствените чувства и чувствата на другите.	Умения за нова интерпретация в зависимост от ролите и правилата. Обсъжда емоционални състояния и условията за тяхното възникване. Оценява влиянието на собствените емоции върху другите.	Проявява готовност за възприемане на чувствата и потребностите на другите. Проявява желание за сътрудничество за постигане на общ замисъл. Проявява готовност за разбиране на собствените настроения и чувства.

Табл. 6. 5 – 6-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Стимулиране на активност на детската индивидуалност в условията на съвместна дейност. Ориентиране във варианти на поведение за изразяване на емоции с думи, а не чрез агресия. Създаване на среда, която поощрява взаимодействието между момичета и момчета в тяхната многопланова дейност.	Представи за собствената емоционалност и моментното ѝ изживяване.	Умения за общуване и комуникация в процеса на игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност. Разпознава собствените чувства и чувствата на другите (емоционална и когнитивна емпатия).	Проявява подкрепящо поведение (поведенческа емпатия) във взаимодействието с възрастни и връстници. Проявява интерес към възрастни и връстници по посока на разгръщане на груповата идентичност (свързана с търсене на отговор на въпроса „Къде принадлежа?“)

Табл. 7. 4 – 5-годишна възраст

Цели	Представи	Умения	Отношения
Изразяване на подкрепа в игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност. Овладяване на език, чрез който децата да изразяват чувствата си: откриване на думите, които съответстват в най-голяма степен на съответните чувства. Опознаване на емоциите.	Конкретни представи за поведенческа емпатия в различни ситуации.	Умения за изразяване на личностна (не си сам с проблема си), инструментална (ще ти помогнем да се справиш), утвърждаваща (бъдещо развитие) подкрепа.	Включва се с желание в групови дейности. Проявява желание за дискутиране на чувства и емоции, както и на причините, които ги пораждат.

Табл. 8. 3 – 4-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Оценяване на положителните страни на връстниците. Ориентиране във вътрешното емоционално състояние на възрастни и връстници чрез неговия външен израз.	Конкретни представи за собствените чувства и преживявания.	Умения за споделяне на собствените чувства и преживявания във взаимодействието. Умения за установяване на взаимодействие с възрастни и връстници.	Проявява положително отношение към средата и грижа за нея. Оценява спазването на правилата в групата като предпоставка за поддържане на комфорт и уют в занималнята.

ВЪЗПИТАНИЕ В ТОЛЕРАНТНОСТ: КЛЮЧОВА ДУМА „РАЗЛИЧИЕ“

Табл. 9. 6 – 7-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Стимулиране на интерес към различия между децата. Формиране на сигурност у децата, че различията като физически особености, културен произход, умения, потребности и насоченост се ценят в детската група. Утвърждаване на концепцията, че различията допринасят за богатството на детската общност. Разсъждаване върху една и съща идея по различни начини.	Представи за сходствата и различията между децата в групата.	Изследва различия в игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност. Дискутира начините, по които различните деца интерпретират една и съща тема.	Преживява в игрова дейност значимостта на различията в интерпретациите и перспективите. Проявява интерес към резултати от приложно-продуктивни дейности на връстници и различните интерпретации на зададените теми. Проявява положителни нагласи към различията и

			готовност да ги пренася в нови ситуации.

Табл. 10. 5 – 6-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Създаване на атмосфера на добронамереност в детската група. Ориентиране в многообразните начини, чрез които хората преодоляват индивидуалните си ограничения.	Представи за детската група като място за изразяване на мнения, идеи, предположения. Конкретни представи за индивидуалните ограничения.	Свободно изразява собствени гледни точки. Изслушва гледните точки на другите.	Включва се с желание в дискусии за индивидуалните ограничения. Реагира положително на пълния спектър от различия.

Табл. 11. 4 – 5-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Опознаване на различията като обогатяване. Овладяване на език, чрез който децата да говорят за различията. Съвместно учене при комбиниране и съчетаване на силни и слаби страни на децата в групата.	Представа за собствените силни страни и силните страни на връстници.	Разпознава силните страни на връстници във взаимодействието. Разпознава собствените силни страни в различни ситуации. Използва адекватни изразни средства, когато говори за различия (например ново, интересно, непознато вместо смешно)	Проявява увереност в себе си и усещане за комфорт в групата. Проявява готовност за учене от другите.

Табл. 12. 3 – 4-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
„Движение към другия" – оценяването му като индивидуалност, субект на познание, интересен и уникален. Дискутиране на различия. Надграждане на разбирането на идеята за различие и еднаквост.	Конкретни представи за различията между децата в групата.	Открива различия в игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност.	Демонстрира интерес към очевидни физически различия. Демонстрира интерес към диференциране на различия и сходства в игрови дейности.

ВЪЗПИТАНИЕ В УВАЖЕНИЕ: КЛЮЧОВА ДУМА „ПРАВА НА ДЕЦАТА"

Табл. 13. 6 – 7-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Постигане на баланс между самостоятелността и	Конкретни представи за правата на децата: всички деца имат право	Разпознава права на детето в игрова, познавателна и	Изразява положително отношение към

участието в групата. Осигуряване на преход във взаимодействието от: „Какво мога да получа?“ към „По какъв начин бих могъл да съдействам?“. Създаване на положително отношение към работата. Приемане на различно поведение и формиране на позитивно отношение към непознати традиции (дрехи, храна, празници).	да учат и да ходят на училище; всички деца имат право да живеят в безопасна среда. Обобщени представи за значимостта на различните професии. Конкретни представи за различие в ежедневна и празнична среда.	приложно-продуктивна дейност. Поема роли на различни професии.	труда на възрастните. Изразява желание за включване в дейности като социален израз на подкрепа на групата. Проявява положително отношение към непознати традиции и уважение към сходства и различия между децата.

Табл. 14. 5 – 6-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Стимулиране на проявите на учтивост като групово целесъобразна активност. Поощряване на креативното мислене при разрешаване на проблеми. Формиране на позитивно отношение към непознати традиции (дрехи, храна, празници).	Конкретни представи за правата на децата: всички деца имат право на име; всички деца имат право да получават грижи от своите родители. Представи за собствена позиция, роля, статус във взаимодействието и свързаните с тях права.	Открива, измисля, предлага варианти за разрешаване на конфликти.	Проявява любопитство и любознателност към новото и различното. Проявява внимателно отношение към другите във взамодействието.

Табл. 15. 4 – 5-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Оценяване на детската група като място за взаимодействие на равностойни личности. Утвърждаване на семейната култура на децата.	Конкретни представи за правата на децата: всички деца имат право да си почиват и да играят. Конкретни представи за различия в способностите. Конкретни представи за начините за изразяване на учтивост и вежливост във взаимодействието.	Умения за обединяване около съвместни замисли в игрова, познавателна и приложно-продуктивна дейност.	Изразява удовлетвореност от процеса на взаимодействие и желание за нови взаимодействия. Проявява интерес към различни семейни традиции. Проявява позитивно отношение към непознати традиции (дрехи, храна, празници).

Табл. 16. 3 – 4-годишна възраст

Цели	**Представи**	**Умения**	**Отношения**
Поощряване на диалог за идентифициране на проблеми и конфликти, които са от значение за децата. Ориентиране в значението на социалните ритуали за общуването. Упражняване на любезност.	Конкретни представи за правата на децата: всички деца имат право да живеят в чиста среда. Конкретни представи за обстановка, която поощрява говоренето и слушането. Конкретни представи за значението на малките формалности в ежедневието на детската градина.	Спазва ясен протокол за редуване при взимане на думата по време на дискусии. Практикува социални ритуали /използва думите „благодаря“, „моля“, „извинявай“ и т.н./	Изразява уважение към възрастни и връстници като използва адекватни вербални и невербални изразни средства.

ЕКСПЕРТНА ОЦЕНКА НА СИСТЕМАТА ОТ ДОПЪЛНИТЕЛНИ ФОРМИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Влиянието на модела за интеркултурно образование в предучилищна възраст върху създаването и поддържането на позитивен климат в детската група е оценено положително от 111 студенти от магистърска програма „Предучилищна педагогика (за завършили други специалности)“ и 119 студенти от магистърска програма „Предучилищна педагогика (за завършили педагогически специалости и специалности с учителска правоспособност)“. В рамките на реализиране на социално-педагогически експеримент са обработени резултатите на 76 студенти с цел извеждане на приоритетни форми на педагогическо взаимдействие. При оценяване на значимостта на аспектите на интеркултурното образование, както и на допълнителните форми на педагогическо взаимодействие, преобладаващата част от магистрантите избират повече от един отговор.

По отношение на значимостта на аспектите на интеркултурно образование в предучилищна възраст, в резултат на получените резултати не би могла да се изведе приоритетна област, което се вижда в Табл. 17.

Табл. 17.

Аспект на интеркултурното образование	Възпитание в отговорност	Възпитание в позитивни отношения	Възпитание в толерантност	Възпитание в уважение
% на магистрантите, посочили аспекта като приоритетен	41%	42%	42%	31,5 %

Приоритетните допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, насочени към възпитание в отговорност, са свързани с ориентиране на децата в норми и правила (Табл. 18).

Табл. 18.

Тема	% на магистрантите, посочили темата като приоритетна
Конституция на детската група, 6 – 7-годишни	71%
Времето за споделяне: Безопасност / сигурност, 6 – 7-годишни	42%
Приятелство, 6 – 7-годишни	28%
Масата на приятелството, 6 – 7-годишни	53%
Нашите правила, 6 – 7-годишни	50%
Моето джобче, 5 – 6-годишни	21%
Кръг на похвалите, 5 – 6-годишни	42%
Нашите правила са цветни, 4 – 5-годишни	17%
Помощници, 4 – 5-годишни	55%

На театър, 3 – 4-годишни	21%
Нашият приятел, 3 – 4-годишни	21%

Приоритетните допълнителните форми на педагогическо взаимодействие, насочени към възпитание в позитивни отношения, са свързани с ориентиране на децата в техните чувства (Табл. 19).

Табл. 19.

Тема	% на магистрантите, посочили темата като приоритетна
Нашият измислен език, 6 – 7-годишни	16%
Мога да давам добри съвети, 6 – 7-годишни	54%
Моите приятели, 5 – 6-годишни	30%
Ние сме журналисти, 5 – 6-годишни	18%
Зная как се чувстват георите от приказката, 5 – 6-годишни	53%
Мога да помогна, 4 – 5-годишни	50%
Как се чувствам и защо?, 4 – 5-годишни	70%
Защо имаме чувства?, 3 – 4-годишни	38%
Времето за споделяне: Комфорт и уют, 3 – 4-годишни	30%
Моята занималня, 3 – 4-годишни	13%

Приоритетните допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, насочени към възпитание в толерантност, са свързани с ориентиране на децата в различията между тях (Табл. 20).

Табл. 20.

Тема	% на магистрантите, посочили темата като приоритетна
Моята творба, 6 – 7-годишни	5%
Автопортрет, 6 – 7-годишни	22%
Еднакви и различни, 6 – 7-годишни	71%
Цветът на моята кожа, 6 – 7-годишни	46%
С какво си помагаме?, 5 – 6-годишни	55%
Моето семейство, 5 – 6-годишни	25%
Нашите семейства, 5 – 6-годишни	26%
Портрет на нашата група, 4 – 5-годишни	26%
Моят помощник, 4 – 5-годишни	22%
Децата и техните любими играчки, 4 – 5-годишни	20%
По какво се различаваме?, 3 – 4-годишни	34%
Всички сме различни, всички сме приятели, 3 – 4-годишни	76%

Приоритетните допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, насочени към възпитание в уважение, са свързани с ориентиране на децата в техните права и отговорности (Табл. 21).

Табл. 21.

Тема	% на магистрантите, посочили темата като приоритетна
Защо всяка професия е важна?, 6 – 7-годишни	70%
Моята група и аз, 6 – 7-годишни	31%
Децата по света, 6 – 7-годишни	35%
Нашите пантофи, 5 – 6-годишни	14%
Децата по света, 5 – 6-годишни	39%
Какво правим у дома?, 4 – 5-годишни	29%
Децата по света, 4 – 5-годишни	28%
Как да бъда добър/добра с другите? 3 – 4-годишни	71%
Зелено, жълто, червено, 3 – 4-годишни	30%

Моделът за интеркултурно образование в предучилищна възраст дава възможност за включване на интеркултурна педагогическа стратегия в образователния процес, насочена към създаване и поддържане на позитивен климат в детската група. Поведенческият аспект на интеркултурната компетентност на учителя е ключов фактор за нейното реализиране при отчитане на спецификата на системата от допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, която е свързана с мониторинг на положителни промени в интерперсоналните конфликти и в груповото сътрудничество.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Hammer, M. R., Gudykunst, W. B., & Wiseman, R. L. (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations, 2*, 382-392.

[2]. Portalla, T., Chen, G.M. (2009). The Development and Validation of the Intercultural Effectiveness Scale. *Paper Presented at the 2009 Annual Conference of International Association for Intercultural Communication Studies. Kumamoto, Japan*.

[3]. Wood, J.T. (2008). *Communication in our lives*. Belmont, CA: Wadsworth.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Оксана Ал. Овсянникова

Российская Федерация, Тюмень
625029 Улица Академика Сахарова, дом 34, квартира 5

Аннотация. Статья посвящена трансформации образовательной модели в Тюменском государственном университете в связи с изменяющимися экономическими и образовательными условиями. В учреждении разработана программа внедрения в образовательный процесс индивидуальных образовательных траекторий обучения студентов, дающая возможность расширения профессиональных функций будущих выпускников.

Ключевые слова: индивидуальные образовательные траектории, выпускник новой формации, конкурентоспособность, полихудожественный подход.

Abstract. The article is devoted to the transformation of the educational model at the Tyumen State University in connection with the changing economic and educational conditions. The institution has developed a program for introducing individual educational trajectories of students into the educational process, which makes it possible to expand the professional functions of future graduates.

Keywords: individual educational trajectories, a graduate of a new formation, competitiveness, a poly-artistic approach.

Введение. Стремительное развитие общества, науки, экономики ставит новые вызовы перед образованием. Назрела необходимость подготовки выпускников вузов новой формации, выпускников, способных быть востребованными на рынке труда, отличающихся гибкостью и адаптивностью к изменяющимся современным экономическим и образовательным условиям. Для реализации данной задачи созданы определенные условия в Тюменском государственном университете – учреждение планомерно проводит трансформацию образовательных процессов. Первоначально Университет вошел в проект 5-100 – проект повышения конкурентоспособности российских университетов среди мировых научно-образовательных центров. В рамках данного проекта была разработана новая образовательная модель и в процесс обучения внедрены индивидуальные образовательные траектории. Затем ВУЗ перешел на новые стандарты – ФГОС 3++, в рамках которых были переработаны образовательные программы с учетом сохранения индивидуальных образовательных траекторий. В планах университета переход на новую образовательную модель «2+2+2».

Изложение основного материала. Развитие науки, экономики на современном этапе выдвигают новые требования к развитию образовательных процессов, к подготовке выпускников, способных принять новые экономические вызовы, быть востребованными и конкурентоспособными на рынке труда. Трансформация образовательных процессов поддерживается и на уровне образовательной политики государства. Указом президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2012 года № 599 «О мерах реализации государственной политики в области образования и

науки» принято решение «обеспечить вхождение к 2020 году не менее пяти российских университетов в первую сотню ведущих мировых университетов согласно мировому рейтингу университетов…» [1]. Тюменский государственный университет являлся участником проекта 5-100. Данный проект направлен на развитие университетской науки, на сотрудничество с ведущими университетами мира и с учеными, имеющими мировое признание, одной из важных целей проекта является новое качество образование, а главное, для выпускников открываются широкие возможности для трудоустройства, повышается ценность диплома как для российских, так и для зарубежных работодателей [1]. При разработке образовательной модели в Тюменском государственном университете за основу взята модель Liberal Arts, данная модель получила свое распространение во второй половине XX века первоначально в США, а затем и в европейских странах.

Очень емко сущность модели, ее цель и концепцию цель и концепцию выразил Джонотан Беккер: «Современное образование по модели свободных искусств и наук представляет собой систему высшего образования, призванную воспитывать в учащихся желание и способность учиться, критически мыслить и умело выражать свои мысли, а также воспитывать граждан, способных стать активными участниками демократического общества. Такую систему отличает гибкий план обучения, совмещающий широту дисциплинарного охвата с глубиной изучения предмета, поощряющий междисциплинарность и предоставляющий студентам максимально возможную свободу выбора. Кроме того, модель реализуется через ориентированную на студента педагогику – интерактивную и вовлекающую учащихся в работу с текстами как в аудитории, так и за ее пределами» [2]. Причем под данной моделью понимается целостная академическая практика, определяющая весь образовательный процесс, то есть цели образования, учебный план, используемые педагогические методики и требуемую административную структуру [3]. Прежде чем перейти к описанию программы внедрения ИОТ (индивидуальных образовательных траекторий) в образовательный процесс ТюмГУ, обратимся к роли искусства в указанной образовательной модели, недаром само ее название можно перевести как свободные искусства. М. Нуссбаум в своей работе пишет о том, что «основной функцией искусства в любой человеческой культуре остается сохранение и расширение, совершенствование …игрового пространства…роль искусства в жизни человека состоит…в поддержании и развитии способности к эмпатии…в воспитании сочувствия» [4]. Действительно, искусство позволяет воспитывать граждан мира, решать вопросы гендерной, расовой и этнической принадлежности, оно способно налаживать межкультурное взаимодействие и взаимопонимание, оно способно развить логику и критическое мышление, понимание себя и других.

Таким образом, искусство является важным средством воспитания человека новой формации. Обратимся к описанию инновационной образовательной программы по внедрению индивидуальных образовательных траекторий в образовательный процесс Тюменского государственного университета в рамках проекта 5-100 – проекта повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди мировых научно-образовательных центров. Благодаря данной программе, студенты сами смогут формировать свое образовательное пространство, выбирая элективные дисциплины и дисциплины дополнительных специализаций (так называемых майнер). Цель Проекта – максимизация конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. В эксперименте по внедрению индивидуальных образовательных траекторий принимают участие 4 института: институт истории и политических наук, институт филологии и журналистики, институт химии и институт психологии и педагогики. В структуре программы бакалавриата с выбором индивидуальных траекторий предусмотрено знакомство студентов с широким кругом научных дисциплин, а также с различными видами искусства: музыкальным, театральным, киноискусством, изобразительным искусством, различными декоративно-прикладными искусствами. Программа бакалавриата содержит следующие разделы: CORE – единый базовый образовательный цикл для первокурсников, направленный на формирование универсальных компетенций. К единому базовому образовательному циклу относятся такие дисциплины и практики как иностранный язык, безопасность жизнедеятельности, Россия и мир, Научная картина мира, Актуальные проблемы современности, физкультура и социальные практики, направленные на реализацию социальных проектов в различных научных и художественных областях. Также в программе представлено психолого-педагогическое ядро, в которое входят дисциплины, направленные на приобретение студентами компетенций в области педагогики, психологии, инклюзии («Профессиональная компетентность педагога», «Возрастная анатомия, физиология и здоровый образ жизни», «Инклюзия в образовании», «Образование как социокультурный феномен. Великие педагогические тексты и практики», «Теория обучения и

воспитания. Образование и право» и др.); Major – основной профессиональный цикл (соответствует направлению подготовки); Miner дополнительный профессиональный цикл; дополнительная квалификация, которую студент имеет право осваивать без дополнительной оплаты (с возможностью получения соответствующего сертификата); Элективы – дисциплины по выбору студента, не относящиеся к основному профессиональному циклу (major'у). В программе бакалавриата представлены 75 элективных дисциплин для выбора студентами. Включение элективов основано на необходимости расширения профессионального кругозора студентов, кроме того, известно, что новые направления в науке и искусстве возникают на стыке изучения различных наук и дисциплин по искусству. Элективные дисциплины разделены на 6 блоков, из которых студенты должны обязательно выбрать по 1 дисциплине. Это блок естественных наук и технологий, социальных наук, математики, семиотики искусства и гуманитарных наук и практик. В блоке «Семиотика искусство» студенты могут познакомиться с различными видами искусств: литературным, театральным, киноискусством, музыкальным, изобразительным, декоративно-прикладным. Широкий круг дисциплин для выбора дает студентам возможность освоить несколько видов искусства. Так, дисциплина «Современные прикладные искусства» предполагает изучение декоративно-прикладных видов искусства (текстиль, роспись, керамика, батик) и музыкально-прикладных искусств (музыкальная журналистика, музыкальная психология).

Содержание этих курсов ориентировано на обращение к изобразительному, музыкальному искусству, на их взаимодействие. В институте психологии и педагогики, который вошел в инновационную программу по внедрению индивидуальных образовательных траекторий, наряду с другими педагогическими направления, готовят учителей изобразительного искусства. Для решения задачи конкурентноспособности будущих выпускников – педагогов-художников разработан учебный план, в основе которого лежит полихудожественный подход, расширяющий профессиональные рамки учителя изобразительного искусства.

Полихудожественный подход (Б. Юсов) предполагает обучение студентов на основе взаимодействия двух и более видов искусств. Обратимся к рассмотрению особенностей проявления полихудожественного подхода в учебном плане студентов направления «Педагогическое образование», профиля «Изобразительное искусство». Кроме основных профильных дисциплин, таких как рисунок, живопись, композиция, история искусства, методика обучения изобразительному искусству, студенты имеют возможность выбрать специализации, которые складываются по итогам прохождения студентов трех дисциплин, своеобразных треков. Например, трек «Мировая художественная культура», в него входят такие дисциплины как анализ и интерпретация произведений искусства, музыка в контексте эпохи, методика преподавания МХК. Эта специализация имеет полихудожественную направленность и основана на изучении и освоении различных видов искусства: архитектуры, изобразительного искусства, музыки и др. Такая специализация как «Декоративно-прикладное искусство» также предусматривает знакомство студентов с различными видами декоративного искусства: художественным текстилем, художественной керамикой, методикой преподавания декоративно-прикладного искусства, в содержание которой входит изучение различных технологий ДПИ (роспись, текстиль, батик, керамика). Специализация «Арт-технологии в сфере искусства» основана на изучении студентами технологий работы с детьми-аутистами, одаренными детьми средствами изобразительного, декоративно-прикладного и музыкального видов искусства. Кроме того, специфика отдельных дисциплин, таких как «История искусств», «Методика работы с одаренными детьми в сфере искусства» уже предполагает полихудожественный подход. Выбрав один из треков, пройдя его полный курс, состоящий из трех дисциплин, будущий выпускник сможет реализовать себя не только как учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе или преподаватель в художественной школе, но и будет иметь возможность вести практически все дисциплины предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе: изобразительное искусство, мировую художественную культуру, дисциплину «искусство» при получении сертификата. Выпускник будет иметь возможность проводить кружковые занятия по декоративно-прикладному творчеству в рамках внеклассной деятельности. Данные специализации позволят также работать с определенными группами детей (дети-аутисты, одаренные дети) в рамках инклюзивного образования средствами различных видов искусства и путем включения таких детей в различные виды художественной деятельности (изобразительной, музыкальной, театрализованной).

Практико-ориентированный компонент программы и учебного плана предполагают включение студентов в различные виды социальных практик (социальная работа, волонтерская, просветительская деятельность) на выбор, в том числе и в сфере искусства: музыкальный лекторий

для детей, художественное оформление социальных объектов (поликлиник, детских садов), разработка дизайн-проектов для оформления инклюзивного пространства образовательных учреждений и другие. В целом модель образовательной программы направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» выглядит следующим образом:

1 курс

Дисциплины core и психолого-педагогическое ядро (на каждом курсе)

Major 1 курс дисциплины:

Модуль 1. Образование как социокультурный феномен: Великие педагогические тексты и практики

Модуль 2. Художественная студия. Major дисциплина 1: Рисунок

Модуль 3. Художественная студия. Major дисциплина 2: Живопись

Практики:

Социальная практика

Учебная практика (летний пленэр)

2 курс

Дисциплины Major

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Искусство, образование и практика сообщества

Модуль 3. Исследовательский семинар

Дисциплины по выбору:

1. Арт-технологии в работе с детьми-аутистами;
2. Анализ и интерпретация произведений искусства;
3. Художественный текстиль

Практики:

Учебная практика:

- наблюдения;
- пленэр;
- инструктивно- методическая

3 курс

Дисциплины Major

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Искусство, образование и практика сообщества

Модуль 3. Исследовательский семинар

Дисциплины по выбору:

1. Практика работы с детьми-аутистами на занятиях ИЗО;
2. Музыка в контексте эпохи;
3. Художественная керамика.

Практики:

Производственная практика:

Пробных уроков; пленэр.

4 курс

Дисциплины Major

Модуль 1. Художественная студия

Модуль 2. Развитие одаренности в сфере искусства

Дисциплины по выбору:

1. Методы работы с одаренными детьми в сфере искусства;
2. Методика преподавания МХК;
3. Методика преподавания декоративно-прикладного искусства.

Практики:

Преддипломная практика (с научно-исследовательской работой)

Данная образовательная программа имеет определенные преимущества по сравнению с традиционным обучением, так как позволяет расширить профессиональные функции будущего учителя изобразительного искусства. Сравнительная характеристика профессиональных возможностей выпускника при традиционном и инновационном обучении представлена в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика профессиональных возможностей выпускника направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» до и после реализации проекта по внедрению индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ)

Продукт (выпускник) до реализации проекта	Продукт (выпускник) – планируемые результаты после реализации проекта
Учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе;	Учитель изобразительного искусства в общеобразовательной школе и преподаватель в художествен- ной школе;
Преподаватель в художественной школе	С возможностью работы с определенными группами детей в рамках инклюзивного образования (дети-аутисты, одаренные дети в сфере искусства);
	С возможностью вести все дисциплины общеобразовательной школы в предметной области «Искусство» (ИЗО, МХК, Искусство) при получении сертификата.

В целом полихудожественный подход, возможность выбора студентами индивидуальных образовательных траекторий помогут подготовить выпускника новой формации, специалиста широкого профиля в сфере искусства. Выпускник широкого художественного профиля будет востребован на образовательном рынке и сможет реализовать свои творческие и педагогические возможности в различных профессиональных сферах [5].

«Действительно, система образования по модели свободных искусств и наук готовит выпускников к новым экономическим условиям, в которых гибкость и способность к адаптации являются гораздо более ценными качествами, чем верность одному месту работы на протяжении всей жизни» [6].

В 2020 году закончилась программа международной конкурентоспособности «5-100», у Тюменского государственного университета появилась новая цель – стать исследовательским университетом. Кроме того, поменялись многие стандарты, в частности, ФГОС по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Данный стандарт отличается от предыдущего более масштабным практико-ориентированным подходом к обучению студентов-бакалавров педагогических направлений. В образовательной программе данных направлений большее внимание уделяется практике (или практической подготовке студентов), на нее выделено значительно большее количество зачетных единиц, чем в предыдущем стандарте – 60 зачетных единиц (в предыдущем ФГОС 3+ - 30 зачетных единиц). В учебном плане по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство» (ФГОС 3++) 13 видов практик, среди которых: «Ознакомительная практика», «Пленэр по пейзажной живописи», «Школа вожатых», «Летняя педагогическая (вожатская) практика», «Музейная практика», «Педагогическая практика (пробных уроков и внеклассных мероприятий)», «Практика по черчению и проектированию», «Социальная (художественно-оформительская) практика», «Технологическая (проектно-технологическая) практика (по освоению скульптуры и пластической анатомии)», «Технологическая (проектно-технологическая) практика (по технологии печатной графики)», «Преддипломная практика ((комплексная педагогическая практика с научно-исследовательской работой)» и другие. В новом учебном плане общая модель движения студентов по индивидуальным образовательным траекториям не поменялась, также присутствуют дисциплины ядра (core), психолого-педагогического ядра, профессиональные дисциплины (мейджер) и элективные курсы. Добавились к данному набору дисциплин профессиональные элективы, которые студенты могут выбрать в определенном семестре из трех предложенных на выбор. Такими дисциплинами в новом учебном плане являются «Психология искусства», «Искусство и наука», «Художественная керамика», «Методика преподавания мировой художественной культуры», «Арт-технологии с детьми-аутистами», «Художник и время», «Исследовательский семинар. Развитие одаренности в

сфере искусства. Художественно-творческая одаренность», «Методика преподавания декоративно-прикладного искусства», «Основы проектного мышления».

Заключительная часть. В январе 2020 года, в послании Федеральному Собранию президент Владимир Путин выступил с рядом реформаторских предложений в сфере образования, он предложил изменить структуру высшего образования и перейти на модель «2+2+2» [7]. Данная модель позволяет студентам выбирать направление профессиональной подготовки, начиная с третьего года обучения, составлять программу обучения, исходя из индивидуальных потребностей и предпочтений. На первых двух курсах планируется давать студентам более широкое образование, а на третьем и четвертом курсах погрузить их в выбранный профессиональный профиль. После окончания бакалавриата выпускники смогут поступить в магистратуру. Такая модель актуальна для студентов, которые профессионально еще не определились. Более всего она распространена в среде американских университетов. Ректор Московского городского педагогического университета И.М. Реморенко отметил, что разработчики данной модели не стремятся, чтобы студенты-бакалавры были заточены на профессии в программе бакалавриата, тренд данной модели – профессионализация в программе магистратуры. В качестве примера ректор МГПУ привел педагогические направления подготовки, заявив, что студенты-бакалавры после обучения на первых двух курсах смогут определиться с профилем на 3 курсе, выбрав «Начальное образование», «Дошкольное образование» или др. профили. По нашему мнению, данная модель не учитывает специфические профили, связанные с искусством (например, профиль «Изобразительное искусство» или профиль «Музыкальное образование»). Для развития профессиональных исполнительских, технических навыков совершенно недостаточно двух лет подготовки, 3 и 4 курсов. Процесс формирования навыка очень подробно описан у Н.А. Бернштейна. Он выделил порядка семи частных фаз, которые объединяются в более общие периоды [8]. Процесс формирования исполнительских навыков занимает не один, и не два года (как предполагается в новой образовательной модели). Таким образом, обозначенная модель не учитывает специфику профилей подготовки, связанных с искусством, что может весьма негативно сказаться на профессиональной подготовке будущих педагогов-художников или педагогов-музыкантов. Данная модель, на наш взгляд, требует более широкого обсуждения и дискуссии в профессиональных кругах.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. О проекте. Available at: http://www.utmn.ru

[2]. Беккер Дж. Что такое образование по модели свободных искусств и науки… и чем оно не является. Available at: http://artesliberales.spbu.ru/about/liberal/liberal_education

[3]. Philippe C. Schmitter, Terry Lynn Karl ‘What Democracy is… and is Not,’ Journal of Democracy. Vol. 2; No. 3. Summer 1991; P. 76.

[4]. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. Поощрение воображения: литература и искусство. ВШЭ. Москва, 2014.

[5]. Овсянникова О.А. Подготовка студентов кафедры искусств как выпускников новой формации в рамках внедрения программы индивидуальных образовательных траекторий // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 20-23.

[6]. Sue E. Berryman ‘Challenges to Education Systems in Transition Economies,’ The World Bank Europe and Central Region, Human Development Sector, September. 2000; P. 13.

[7]. Новая схема высшего образования «2+2+2»: чего ждать и к чему готовиться. - URL: https://mel.fm/blog/olga-nazaykinskaya/84190-novaya-skhema-vysshego-obrazovaniya-222-chego-zhdat-i-k-chemu-gotovitsya (дата обращения 19.09.2021)

[8]. Бернштейн Н.А. О построении движений. М., Медгиз. 1947 г.

ЩРИХИ КЪМ ИСТОРИЯТА НА ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА
HIGHLIGHTS TO THE HISTORY OF THE FACULTY OF PEDAGOGY

Лидия З. Цветанова-Чурукова

1612 България, гр. София, ул. Хайдушка гора № 6

Резюме: В статията е проследена в хронологичен порядък историята на Факултета по педагогика към ЮЗУ „Неофит Рилски“ от създаването му през 1976 до 2021 г. Откроени са основните периоди и преломни моменти в неговото формиране и развитие, утвърждаване като основополагащо и фундаментално структурно научно звено на ЮЗУ „Н. Рилски“.

Ключови думи: Университет, факултет, институт, филиал, катедри, обучение, специалности, научни изследвания, учебни планове и програми за обучение

Abstract: The article traces in chronological order the history of the Faculty of Pedagogy at SWU „Neofit Rilski“ from its establishment in 1976 until 2021. Key periods and turning points are highlighted in its formation and development, validation as a fundamental structural scientific unit of SWU „N . Rilski“.

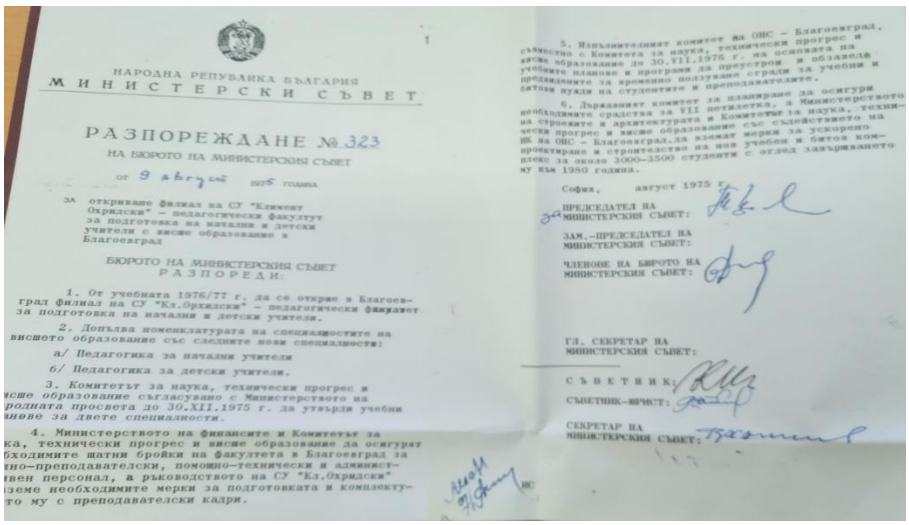
Key words: University, faculty, institute, branch, departments, training, specialties, scientific research, curricula and training programs

Най-старият факултет в ЮЗУ „Н. Рилски“ е *Факултетът по педагогика.* Той има интересна история и богати традиции. През 2021 г. се навършват 45 години от неговото създаване и развитие като водещо и основополагащо структурно звено на Югозападния университет „Неофит Рилски“ - Благоевград. Фактически функционирането му започва през 1976 г. във филиала на Софийския университет „Кл. Охридски“ – Благоевград. Факултетът нееднократно е бил преобразуван в организационно отношение и претърпява сложна еволюция. Това е неделимо свързано с откриването на нови и важни страници в историята на университета ни. Периодът на първоначално научно развитие е от 1976 до 1983 г. и ФП функционира фактически в структурите на СУ «Кл. Охридски». През 1983 г. филиалът на Софийския университет се трансформира във ВПИ – Благоевград и тръгва по пътя на своето относително самостоятелно развитие. Третият период е от юли 1995 г. и е свързан с придобиването на университетски статут. След влизането на България през 2007 г. в Европейския съюз настъпват нови качествени промени в цялостната дейност на университета и факултета по педагогика. Въвежда се тристепенния модел на обучение; преработени са учебните планове и програми; преподавателите започват да се атестират; въвежда се европейската система за трансфер на кредити като бакалавърските, магистърските и докторските програми перманентно се актуализират и специалностите се оценяват чрез акредитационни процедури; налице е стремеж за навлизане в европейското образователно пространство и възприемане на европейските стандарти за модерно висше образование. Съвременният период в развитието на факултета и университета е под знака на мощната инвазия на смарт-технологиите, включително и в условията на пандемия и онлайн обучение Ще проследим в хронологична последователност открояващите се периоди в развитието на факултета по педагогика.

Не може да не отбележим, че ЮЗУ „Н. Рилски” е духовно въплъщение на идеалите и мечтите на нашите първи възрожденски просветители, символ на неугасващо родолюбие, вяра и интелектуален напредък. Това което историята е завещала в Пиринския край е скътано дълбоко в сърцата на всички българи.

В съответствие с Разпореждане № 323 на бюрото на Министерския съвет на Народна република България от 9 август 1975 година е открит филиал на СУ „Климент Охридски“ – педагогически факултет за подготовка на начални и детски учители с висше образование в Благоевград от учебната 1976/77 година. Точка 2 от разпореждането предвижда да се допълни номенклатурата на специалностите на висшето образование със следните нови специалности: „Педагогика за начални учители“ и „Педагогика за детски учители“.

Проект за ресурсно осигуряване на новосъздаващия се факултет (филиал)



НАРОДНА РЕПУБЛИКА БЪЛГАРИЯ
МИНИСТЕРСКИ СЪВЕТ

РАЗПОРЕЖДАНЕ № 323
НА БЮРОТО НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ
от 9 август 1975 година

ЗА откриване филиал на СУ "Климент Охридски" – педагогически факултет за подготовка на начални и детски учители с висше образование в Благоевград

БЮРОТО НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ
РАЗПОРЕДИ:

1. От учебната 1976/77 г. да се открие в Благоевград филиал на СУ "Кл.Охридски" – педагогически факултет за подготовка на начални и детски учители.

2. Допълва номенклатурата на специалностите на висшето образование със следните нови специалности:

а/ Педагогика за начални учители

б/ Педагогика за детски учители.

3. Комитетът за наука, технически прогрес и висше образование съгласувано с Министерството на народната просвета до 30.XII.1975 г. да утвърди учебни планове за двете специалности.

4. Министерството на финансите и Комитетът за наука, технически прогрес и висше образование да осигурят необходимите щатни бройки на факултета в Благоевград за научно-преподавателски, помощно-технически и административен персонал, а ръководството на СУ "Кл.Охридски" да вземе необходимите мерки за подготовката и комплектуването му с преподавателски кадри.

5. Изпълнителният комитет на ОНС – Благоевград, съвместно с Комитета за наука, техническия прогрес и висше образование до 30.VII.1976 г. на основата на учебните планове и програми да предприеме и обзаведе предвидените за временно ползуване сгради за учебни и битови нужди на студентите и преподавателите.

6. Държавният комитет за планиране да осигури необходимите средства за VII петилетка, а Министерството на строежите и архитектурата и Комитетът за наука, технически прогрес и висше образование със съдействието на ИК на ОНС – Благоевград, да вземат мерки за ускорено проектиране и строителство на нов учебен и битов комплекс за около 3000-3500 студенти с оглед завършването му към 1980 година.

София, август 1975 г.

ПРЕДСЕДАТЕЛ НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ:

ЗАМ.-ПРЕДСЕДАТЕЛ НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ:

ЧЛЕНОВЕ НА БЮРОТО НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ:

ГЛ. СЕКРЕТАР НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ:

СЪВЕТНИК:

СЪВЕТНИК-ЮРИСТ:

СЕКРЕТАР НА МИНИСТЕРСКИЯ СЪВЕТ:

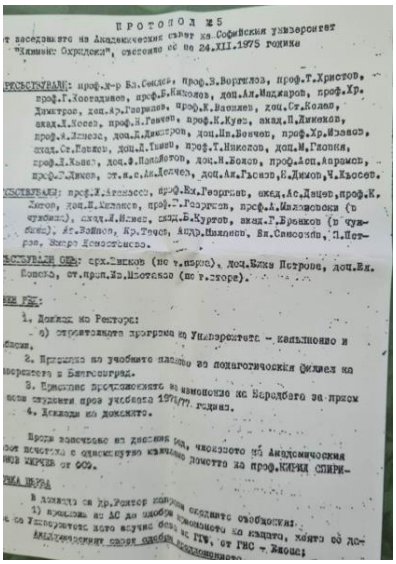
Най-напред са приети необходимите нормативни документи за обучение на студентите от двете специалности на ФП. Комитетът за наука, технически прогрес и висше образование е бил задължен съвместно с Министерството на народната просвета до 30.12.1975 г. да утвърди учебни планове за двете специалности. Ръководството на СУ „Кл. Охридски“ е трябвало да вземе мерки за подготовката и комплектуването на факултета с необходимите преподавателски кадри. Същевременно се е изисквало да бъдат осигурени щатни бройки от Министерството на финансите и КНТПВО за преподавателски, помощно-технически и административен персонал. Успоредно с това са положени усилия за създаването и на необходимите материални предпоставки за обучение. Изпълнителният комитет на ОНС – Благоевград, съвместно с КНТПВО е трябвало да преустрои и обзаведе предвидените за временно ползване сгради за учебни и битови нужди на студентите и преподавателите. Първоначално идеята е била да бъдат планирани средства за строителството на нов учебен и битов комплекс за около 3000-3500 студенти, който в ускорени срокове да бъде създаден, както и завършен до 1980 г. Отговорните институции са четири: Министерството на строежите и архитектурата, КНТПВО, ИК на ОНС – Благоевград и Държавният комитет за планиране, който да осигури средствата за VII –та петилетка.

Първата учебна сграда на Факултета по педагогика

Първите записани студенти във Факултета по педагогика през 1976 г.

Неописуем е ентусиазмът около тържественото откриване на Факултета по педагогика на 1 ноември 1976 година.

Приети са и първите нормативни документи за обучението на студентите във Факултета по педагогика на Филиала в Благоевград. В Протокол № 5 от заседание на Академичния съвет на СУ „Кл. Охридски“, състоял се на 24.12.1975 г. под ръководството на проф. д-р Благовест Сендов, е документирано приемането на учебните планове на Факултета по педагогика на Филиала в Благоевград и амбициозната строителна програма на университета. На това заседание са присъствали, както е отбелязано доц. Александър Маджаров, проф. К. Василев, доц. Елка Петрова, доц. Ал. Гьонов и др. известни български учени. От него става ясно, че член на АС на СУ по това време е и известният педагог проф. Жечо Атанасов, който е и един от първите преподаватели във ФП.



П Р О Т О К О Л № 5

от заседанието на Академическия съвет на Софийския университет "Климент Охридски", състояло се на 24.XII.1975 година

ПРИСЪСТВУВАХА: проф.д-р Бл.Сендов, проф.З.Воргелов, проф.Т.Христов, проф.Г.Хаджиянев, проф.Б.Николов, доц.Ал.Маджаров, проф.Хр. Димитров, доц.Ар.Георгиев, проф.К.Василев, доц.Ст.Колев, акад.Л.Лозев, проф.Л.Гинчев, проф.К.Куев, акад.П.Динеков, проф.Х.Лозев, доц.Л.Димитров, доц.Ив.Вончев, проф.Хр.Иванов, акад.Ст.Гъбенов, доц.Л.Тинев, проф.Т.Николов, доц.М.Гъонев, проф.Л.Хаджи, доц.Ф.Мандлетов, доц.Н.Божов, проф.Ал.Абрамов, проф.Т.Динков, ст.н.с.Ал.Делчев, доц.Ал.Гъонов,Н.Димов,Ч.Кьосев.

ОТСЪСТВУВАХА: проф.Х.Арнаудов, проф.Вл.Георгиев, акад.Ас.Дяков,проф.К. Лютов, доц.Н.Иванов, проф.Т.Георгиев, проф.Л.Мавлянов (в чужбина), акад.Л.Ивнев, акад.Б.Куртев, акад.Г.Брянов (в чужбина), Ат.Войнов, Кр.Тачев, Андр.Ивилев, Вл.Симеонов, Л.Петров, Жечо Атанасов.

ПРИСЪСТВУВАЩИ ОПЕ: срх.Динков (по т.втора), доц.Елка Петрова, доц.Вл. Попов, ст.прп.Ив.Ивотанов (по т.втора).

ДНЕВЕН РЕД:

1. Доклади на Ректора:

а) строителната програма на Университета – капитално и [illegible]

2. Приемане на учебните планове за педагогическия филиал на университета в Благоевград.

3. Приемане предложенията за изменение на Наредбата за прием [illegible] за учебната 1976/77 година.

4. Доклади по доклада.

Преди започване на дневния ред, членовете на Академическия съвет почетоха с минутно мълчание [illegible] паметта на проф.КИРИЛ СПИРИДОНОВ ХЕРЧЕВ от ФОЗ.

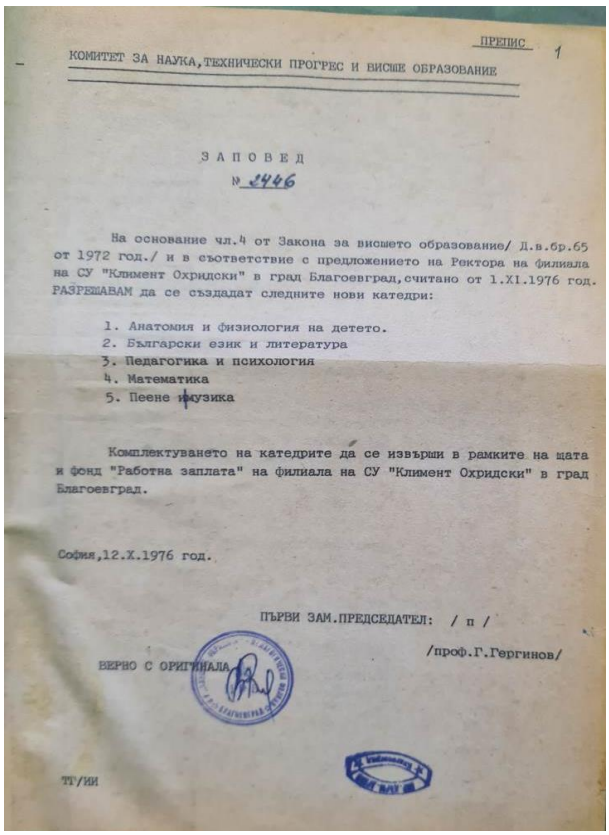
ПЪРВА ТОЧКА

В докладите на др.Ректор [illegible] следните особености:

1) [illegible] до 10 до [illegible] на квадрата, хвърлени от ло-[illegible] на Университета като научна база [illegible] ГТВ, от ГИС – Благоевград [illegible]

Много усилия се полагат за организационното изграждане на Факултета по педагогика и на катедрата по „Педагогика и психология“. Със Заповед № 2446 на Комитета за наука, технически прогрес и висше образование и на основание чл. 4 от ЗВО (Държавен вестник бр. 65 от 1972 г.) и по предложение на проф. Ал. Маджаров от 1.11.1976 г. са създадени първите 5 катедри във Филиала на СУ „Кл. Охридски“: Анатомия и физиология на детето, Български език и литература, Педагогика и психология, Математика, Пеене и музика.

За първи ръководител на катедрата па Педагогика и психология е назначен проф. д.н. Дечо Денев.



ПРЕПИС 1

КОМИТЕТ ЗА НАУКА, ТЕХНИЧЕСКИ ПРОГРЕС И ВИСШЕ ОБРАЗОВАНИЕ

З А П О В Е Д

№ 2446

На основание чл.4 от Закона за висшето образование/ Д.в.бр.65 от 1972 год./ и в съответствие с предложението на Ректора на филиала на СУ "Климент Охридски" в град Благоевград, считано от 1.XI.1976 год. РАЗРЕШАВАМ да се създадат следните нови катедри:

1. Анатомия и физиология на детето.
2. Български език и литература
3. Педагогика и психология
4. Математика
5. Пеене музика

Комплектуването на катедрите да се извърши в рамките на щата и фонд "Работна заплата" на филиала на СУ "Климент Охридски" в град Благоевград.

София, 12.X.1976 год.

ПЪРВИ ЗАМ.ПРЕДСЕДАТЕЛ: / п /

/проф.Г.Гергинов/

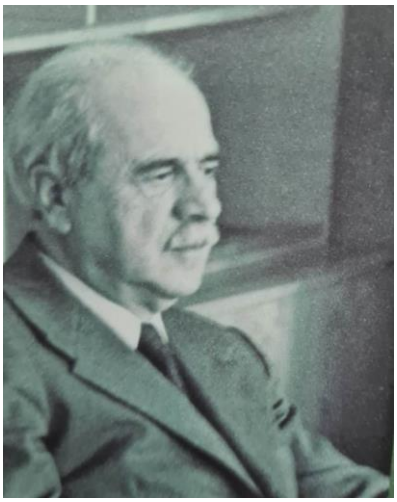
ВЕРНО С ОРИГИНАЛА

ТТ/ИИ

Интересът към новите педагогически специалности е голям. Подготовката на начални и детски учители с висше образование е организирана от катедра “Педагогика и психология”, а в последствие и от катедра „Предучилищна педагогика“ на филиала на Софийския университет “Св. Климент Охридски” – гр. Благоевград. Първите 200 студенти са приети през учебната 1976/77 година в *две възникнали за първи път в историята на висшето ни образование специалности* - Педагогика за подготовка на детски учители и Педагогика за подготовка на начални учители. Така за първи път в България започва подготовка на детски и начални учители с висше образование по автентични учебни планове и оригинални учебни програми, специално предназначени за обучението в началните класове и детските градини.

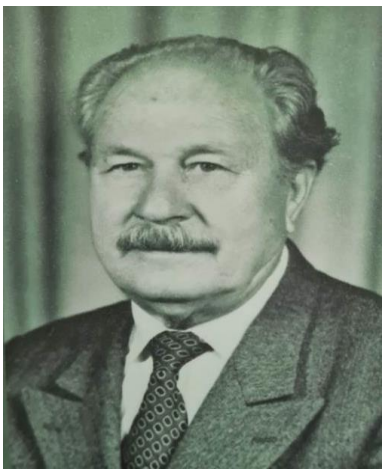
Основополагаща е мисията за развитието на висшето педагогическо образование в Благоевград на първите негови ръководители – проф. Александър Маджаров и доц. Павел Драганов.

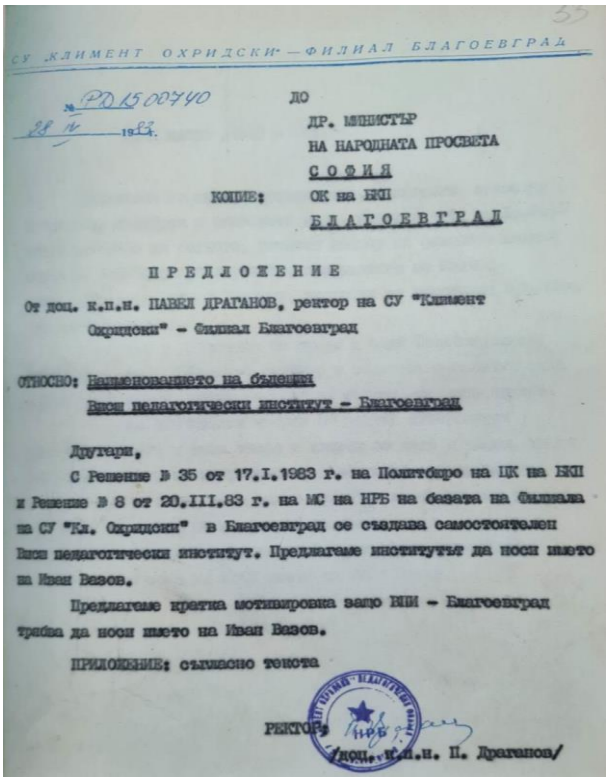
Неоценима роля за развитието на висшето педагогическо образование в България има и проф. д.п.н. Дечо Жечев Денев. Той е и първият ръководител на катедра „Педагогика и психология”. Талантлив педагог и учен от международен мащаб, автор на десетки трудове в областта на дидактиката, теорията на възпитанието, рехабилитационната педагогика, той е същевременно един от създателите на добрите традиции, съхранени до ден днешен в живота, в професионалното ежедневие на преподавателския състав.



Значима е и ролята на първите щатни преподаватели по педагогика – проф. Дечо Денев, проф. Марин Андреев, проф. Жечо Атанасов, проф. Елка Петрова, доц. Марин Баев, доц. Снежина Македонска, доц. Ф. Даскалова (от 1980 г.), доц. Дина Батоева (от 1980 г.), доц. Георги Стоянов, ас. Елка Янакиева (от 1975 г.), ас. Н. Филипова (от 1976 г.), ас. Ваня Георгиева (от 1976 г.), ас. А. Манова (от 1978 г.), ас. Жулиета Савова (от 1977 г.), ас. Лидия Цветанова (от 1979 г.), ас. Маргарита Колева и Йордан Колев (от 1979 г.) , ас. Димитър Кръстев Димитров (от 1979 г.), ас. Невена Чимева (от 1979 г.), ас. Антоанета Антонова (от 1980 г.), ас. Красимира Стоянова (от 1980 г.), ас. Анастасия Пашова (от 1980 г.), ас. Ицка Дерижан (от 1981 г.) и др. Това са първостроителите на Факултета по педагогика.

Предложение на доц. д-р Павел Драганов за име на ръководения от него филиал на СУ „Кл. Охридски“ в Благоевград





СУ „КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“ — ФИЛИАЛ БЛАГОЕВГРАД

№ РД 15 00740
28 IV 1983.

ДО
ДР. МИНИСТЪР
НА НАРОДНАТА ПРОСВЕТА
СОФИЯ

КОПИЕ: ОК на НПП
БЛАГОЕВГРАД

ПРЕДЛОЖЕНИЕ

От доц. к.п.н. ПАВЕЛ ДРАГАНОВ, ректор на СУ "Климент Охридски" – Филиал Благоевград

ОТНОСНО: Наименованието на бъдещия Висш педагогически институт – Благоевград

Другари,

С Решение № 35 от 17.I.1983 г. на Политбюро на ЦК на БКП и Решение № 8 от 20.III.83 г. на МС на НРБ на базата на Филиала на СУ "Кл. Охридски" в Благоевград се създава самостоятелен Висш педагогически институт. Предлагаме институтът да носи името на Иван Вазов.

Предлагаме кратка мотивировка защо ВПИ – Благоевград трябва да носи името на Иван Вазов.

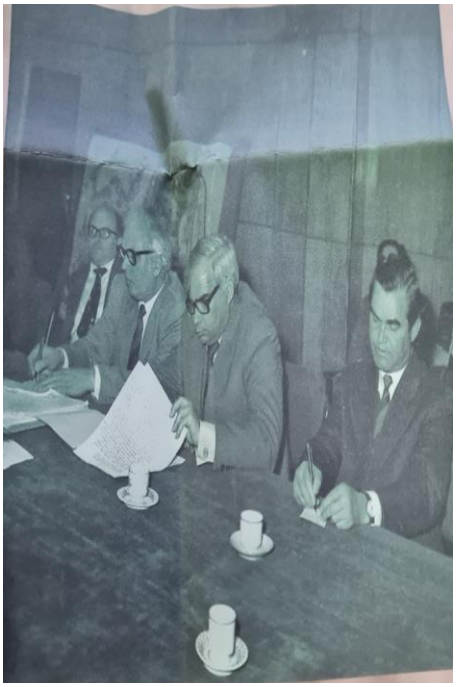
ПРИЛОЖЕНИЕ: съгласно текста

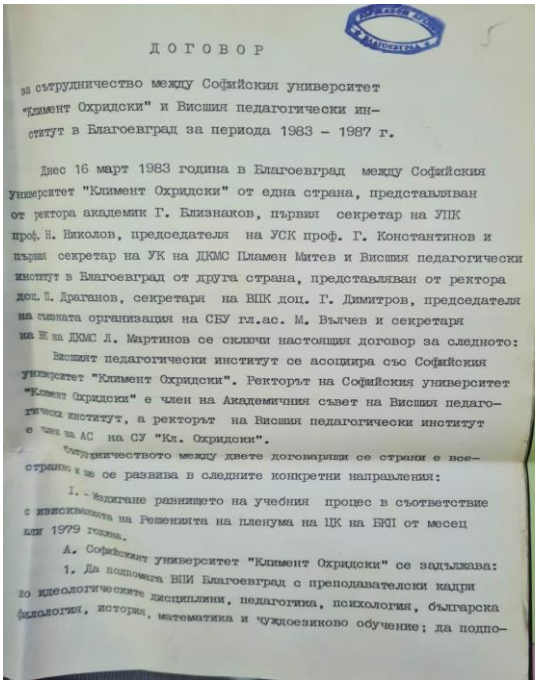
РЕКТОР:
/доц. к.п.н. П. Драганов/

През 1983 г. Филиалът се трансформира в самостоятелен Висш педагогически институт с **първи ректор** проф. Петър Николов. Именно тогава като относително автономни академични формирования се обособяват факултетът по „Начална училищна педагогика“ с декан доц. д-р Георги Стоянов (в състава на който е включена и първата учредена катедра „Педагогика“ с ръководител проф. дпн Дечо Денев) и „Факултет за подготовка на детски учители“ с декан доц. д-р Снежина

Македонска (към който преминава под нейно ръководство и катедрата по „Предучилищна педагогика“).

Подписване на първия договор за сътрудничество между СУ „Климент Охридски“ и ВПИ





Д О Г О В О Р

за сътрудничество между Софийския университет "Климент Охридски" и Висшия педагогически институт в Благоевград за периода 1983 - 1987 г.

Днес 16 март 1983 година в Благоевград между Софийския университет "Климент Охридски" от една страна, представляван от ректора академик Г. Близнаков, първия секретар на УПК проф. Н. Николов, председателя на УСК проф. Г. Константинов и първия секретар на УК на ДКМС Пламен Митев и Висшия педагогически институт в Благоевград от друга страна, представляван от ректора доц. П. Драганов, секретаря на ВПК доц. Г. Димитров, председателя на синята организация на СБУ гл.ас. М. Вълчев и секретаря на ВК на ДКМС Л. Мартинов се сключи настоящия договор за следното:

Висшият педагогически институт се асоциира със Софийския университет "Климент Охридски". Ректорът на Софийския университет "Климент Охридски" е член на Академичния съвет на Висшия педагогически институт, а ректорът на Висшия педагогически институт е член на АС на СУ "Кл. Охридски".

Сътрудничеството между двете договарящи се страни е всестранно и ще се развива в следните конкретни направления:

I. - Издигане равнището на учебния процес в съответствие с изискванията на Решенията на пленума на ЦК на БКП от месец юли 1979 година.

А. Софийският университет "Климент Охридски" се задължава:

1. Да подпомага ВПИ Благоевград с преподавателски кадри по идеологическите дисциплини, педагогика, психология, българска филология, история, математика и чуждоезиково обучение; да подпо-

След преобразуването на Филиала на СУ „Климент Охридски“ в самостоятелен Висш педагогически институт с Указ № 2296 от 4 август 1983 година на Държавния съвет на Народна република България (ДВ, бр. 62 от 1983 година), той започва интензивно да се развива, постепенно да набира опит, започва да търси своя специфика и път в подготовката на педагогически кадри в страната.

Още тогава от катедрата - майка „Педагогика“ и сродните на нея катедри се откъсна част от преподавателския състав (ас. Клавдия Сапунджиева, ас. Коста Герджиков, ас. Таня Борисова, ас. Божидар Ангелов, ас. Лучия Ангелова, ас. Жан Гологанов, ас. Валентина Манолова и др.), която впоследствие в структурите на СУ „Кл. Охридски” създаде цял нов факултет – „Факултет по начална и предучилищна педагогика“ с първи декан доц. Павел Драганов. Този факултет в София е вторият в страната за подготовка на детски и начални учители с висше образование по новосъздадените студентски специалности.

Нова страница в историята на учебното заведение – проф. д.п.н. Петър Николов – първи Ректор на Висшия педагогически институт

Откриване на новата сграда на ВПИ – 05.12.1986 г.

Две години след създаването на ВПИ, през 1985 година, започва да функционира и Научен съвет, с право да избира доценти по педагогика, психология, дефектология и методика на обучението. Той успешно е атестиран по-късно през двата мандата, през които декан на Факултета по педагогика и негов председател е проф. д.н. Магдалена Глушкова (1995-2003 г.). Разкриват се много нови специалности (математика, физика, химия, български език и литература, история и др.) и през 1990 година вече се осъществява обучение на редовни и задочни студенти в пет факултета по десет специалности. Институтът все повече се утвърждава като висше училище от университетски тип.

От юли 1995 година (ДВ, бр. 68 от 1995 година) Висшият педагогически институт - Благоевград се преименува в Югозападен университет "Неофит Рилски". Последвалите структурни изменения в университета, след придобиването на новия статут, са свързани със закриване на факултета по „Психология и предучилищна педагогика“, на „Инжинерно-педагогическия“ и „Медико-педагогическия факултет“, в следствие на което катедрите по „Предучилищна педагогика“ и „ТОПО“ преминават към Факултета по педагогика, разширявайки кръга на подготвяните в него специалисти.

Почти на прага на новия XXI век на Висшия педагогически институт в Благоевград е присвоен статус на държавен университет. Факултетът по педагогика в началото на новото хилядолетие вече е натрупал достатъчно научно-преподавателски и изследователски опит, и започва да става разпознаваем в европейското педагогическо пространство.

Специалност "Педагогика на обучението по физическо възпитание” (“ПОФВ”) в ЮЗУ "Н. Рилски" е създадена през учебната 1992/93 година като част от структурата на Факултета по педагогика в съответствие със Закона за академичната автономия. Тази специалност, като традиционна за висшето образование в Република България, а също и за страните от Европейския съюз, се вплита неразделно в националните и регионални стратегически цели и задачи на образователната политика на ЮЗУ като цяло и в частност на Факултета по

педагогика. Специалността е съобразена изцяло с нормативните документи за придобиване на висше образование.

Предпоставките за разкриване на специалността са създадени още през 1976 год**.,** с привличането на работа в ЮЗУ на един от доайените на спортно-педагогическата наука у нас проф. Петко Щерев, който е първият ръководител на катедра "ТМФВ". Не случайно тогава, първият обявен конкурс за редовен докторант за нуждите на Филиала, е в областта на спортната наука (по „Физическо възпитание в началното училище").

За развитието на специалност „Физическо възпитание" („Педагогика на обучението по физическо възпитание") големи заслуги има проф. Магдалена Глушкова, както и първите редовни преподаватели от сектора по физическа култура – Руси Русев , Кирил Костов (от 1976 г.), проф. Петко Щерев (от 1978 г.), Евгени Кавдански (от 1978 г.), Стоян Иванов (от 1978 г.), Атанас Георгиев (от 1980 г.) и др.

Почти на прага на новия XXI век на Висшия педагогически институт в Благоевград е присвоен статус на държавен университет. Факултетът по педагогика в началото на новото хилядолетие вече е натрупал достатъчно научно-преподавателски и изследователски опит, и започва да става разпознаваем в европейското педагогическо пространство.

Не е случайно, че през 1994 г. на катедра „Педагогика" гостува белгийския педагог от Католическия университет в гр. Льовен проф. Валтер Леерман (по покана на изпълняващия длъжността ръководител на катедра „Педагогика" през периода 1993-1995 г. доц. д-р Л. Цветанова-Чурукова). С голям интерес се посреща публикуваната от него книга на български език „Четирите култури на образованието". Разработен е и първия учебен план на специалност „Педагогика".

Особено внимание ръководството на факултета започва да отделя на разширяването и развитието на международните връзки. Успешно стартират първите международни проекти. Със съдействието на посолството на Кралство Нидерландия в България и лично на посланика - нейно превъзходителство баронеса Хенриет Ван Линден - беше учредено „Регионално българо-холандско дружество за приятелство" – клон Благоевград, чийто дългогодишен председател до влизането на България в Европейския съюз (2007 г.) е доц. д-р Лидия Цветанова-Чурукова. То функционира в структурите на ЮЗУ „Н. Рилски" с активното включване на много от преподавателите на ФП в богатата и разностранна по характер международна дейност. Дружеството за приятелство с финансовата подкрепа на Министерството на науката и образованието, на Холандското правителство за фирмено кооперирание (NMCP – Амстердам), на ЮЗУ „Н. Рилски" и със собствени средства, реализира успешно два международни проекта с голяма обществена значимост. Първият е на тема "Educational heritage and dialogue in the European pedagogical space„ („Образователно наследство и диалог в европейското педагогическо пространство"), 2003-2004 г. за провеждане на международна конференция с издаване на сборник на английски език (отдавна публикуван и включен вече към Националния референтен списък на НАЦИД) с участието на консултанти от Нидерландия.

Проведената по проекта международна научно-практическа конференция е с повече от 100 участника. Основните пленарни доклади в нея са от г-н Джак Дъркс и г-н Тон ден Бур – образователни експерти от NMCP – Нидерландия, от проф. дпн Димитър Павлов и от проф. Петър Балкански. **По време на конференцията са връчени награди от страна на делегацията от Република Йемен с отличителния знак на Аденския университет от д-р Салех Мектан Хаймед на доц. д-р Лидия Цветанова-Чурукова – председател на РБХДП и на г-н Джак Дъркс от Холандия. Издаден е първият сборник в катедра „Педагогика" с научни доклади на английски език.**

Вторият проект е на тема "Adaptation of the system of teaching in South-West University "Neofit Rilski" in Blagoevgrad to ECTS" („Адаптиране на системата на обучение в ЮЗУ „Н. Рилски" в Благоевград към Европейската система за трансфер на кредити") и се осъществява с аналогично финансиране в периода 22.09.2003-30.05.2004 г. с участието на консултант от Нидерландия (г-н Арнолд Спи). *Проектът е свързан с разработване на учебните планове и програми (във всички факултети на ЮЗУ „Н. Рилски") за обучението на учители, както и по другите студентски специалности, по кредитната система. Благодарение на този проект кредитната система беше апробирана в българската образователна практика още преди официалното ѝ въвеждане във всички висши училища в страната с нормативен акт. Ръководител на двата международни проекта е доц. д.н. Л. Цветанова-Чурукова, като вторият е ръководен съвместно с проф. Сашко Плачков (и двамата от ФП).*

Идеите, свързани с нетрадиционната педагогика, с личностно-ориентираното обучение в духа на конструктивизма, в края на второто и началото на третото хилядолетие, уверено навлизат в българското образование. Започват да се утвърждават и у нас европейските образователни стандарти. Българските учени-педагози още по време на конференцията в Благоевград от 2004 г. ясно изразяват стремежа си за приобщаване към общоевропейското образователно пространство **до влизането на България в Европейския съюз. Преработена е цялостно учебната документация в съответствие с новата тристепенна структура на висшето образование и възприетата в страната кредитна система. Акредитирани са съгласно новата нормативна уредба и първите специалности на факултета по педагогика.**

Създаденият научен съвет, с усилията на проф. Дина Батоева, проф. Фиданка Даскалова, проф. Ат. Попов, проф. М. Глушкова, проф. Л. Тимчев и др., е с право да хабилитира преподаватели от факултета по три научни специалности (05.07.01. Теория на възпитанието и дидактика; 05.07.03. Методика на обучението – по отрасли и видове науки; 05.07.05. ТМФВСТ – вкл. Методика на лечебната физкултура). От 2002 г. започва да хабилитира преподавателския състав с изменението на Класификатора по ПН: 1.1.Теория и управление на образованието; 1.2. Педагогика; 1.3. Педагогика на обучението по...

Съвсем основателно ФП се гордее със своите випускници, които продължават и днес всеотдайно да се трудят в университета в качеството си на преподаватели: Янка Стоименова, Маряна Балабанова, Ицка Дерижан, Красимира Марулевска, Блага Джорова, Пелагия Терзийска, Юлиана Ковачка, Невяна Докова, Валери Цветков, Валентина Чилева, Цветомира Иванова, Ива Андонова, Радослава Топалска, Стефан Кинов, Янко Руменов, Илия Канелов и др. Броят на докторантите във факултета с всяка изминала година се увеличава. На заседания на катедрите регулярно се анализират резултатите от научно-изследователската и учебната дейност във факултета.

Много известни учени са свързани с този факултет с лична и творческа съдба.

Декани на факултета през годините на неговото съществуване и развитие са доц. Снежина Македонска (1983-1987 – тогава Факултет за подготовка на детски учители, преименуван по-късно във Факултет по психология и предучилищна педагогика), доц. Георги Стоянов (1984-1987 г. – тогава Факултет по начална училищна педагогика), проф. Фиданка Даскалова (два мандата), проф. Васил Стамов, проф. Йордан Колев (1990-1992), доц. Ангелина Манова (1993-1996), проф. Магдалена Глушкова (1995-1999; 1999-2003), проф. Руси Русев (2004-2010), доц. Маргарита Колева (2011-2015), доц. Траян Попкочев (2016-2020), доц. Янка Стоименова (2019-2023).

Ръководители на катедра „Педагогика“ са били последователно проф. Д. Денев, проф. М. Белова, проф. Ат. Попов (1984-1989; 1996-2000), Доц. Мария Йотова (1990-1992 г.), Доц. Л. Цветанова-Чурукова (1993-1995), доц. Д.Г.Димитров (2001-2010), Доц. Тр. Попкочев (2011-2019), доц. Н.Цанков (2020 г., при който катедрата е закрита с решение на ФС и АС на ЮЗУ). В нея от създаването ѝ са работили доц. д-р Коста Герджиков, проф. д-р Клавдия Сапунджиева и доц. д-р Таня Борисова, които се преместват в началото на 80-те години в новосъздадения под ръководството на доц. д-р Павел Драганов факултет по ПНУП към СУ „Св. Кл. Охридски“.

Ръководители на катедра „Предучилищна Педагогика“ са били доц. Снежина Македонска (1983-1987), проф. Фидана Даскалова (два мандата), проф. Дина Батоева (от 1984-1992 г.), проф. Ф. Даскалова, доц. Димитър Кръстев Димитров (1995-2011). В нея от създаването ѝ са работили проф. д-р Анастасия Атанасова (впоследствие в Шуменски университет); проф. дпн Божидар Ангелов и проф. дпн Лучия Малинова Ангелова, проф. дпн Ирина Колева, преминали в последствие в структурите на СУ „Св. Кл. Охридски“.

През 2004 г., по време на мандата на проф. Руси Русев като декан, към ФП се създава нова катедра „Управление на образованието и социална педагогика“ с ръководител доц. д-р Ангелина Манова, просъществувала само 7 години. В последствие тази катедра се ръководи от проф. д.н. Й.Колев, доц. д-р П.Терзийска и доц. д-р Невена Чимева.

Ръководител на катедра „Педагогика“ от 2000-2010 г. е доц. д-р Димитър Георгиев Димитров. Голяма заслуга на доц. Димитър Г. Димитров като ръководител на катедра „Педагогика“ е провеждането на научна сесия в памет на проф. Александър Маджаров. (17.12.2004 г. по повод 75 г. от рождението на проф. Александър Маджаров). Поканена е и присъства на конференцията съпругата на проф. А. Маджаров (Фани Маджарова), която споделя интересни спомени за жизнения му път.

Благодарение на усилията на доц. Д. Г. Димитров в катедра „Педагогика“ се създаде една чудесна традиция – всяка година да се подготвят и издават сборници със статии на

преподаватели от ФП и от други партниращи университети от страната и чужбина. Подкрепяха се контактите с руски и полски университети.

През май 2007 г. десет преподаватели от Факултета по педагогика посещават Улудаг университет в първата столица на Турция – град Бурса по инициатива на доц. Л. Цветанова-Чурукова, която подържа творчески контакти с преподавателя по социална педагогика в този университет, и с активното съдействие на доц. Д.Димитров в качеството му на ръководител на една от най-големите катедри във ФП.

В продължение на седмица при отлична организация и богато гостоприемство от страна на колегите в Турция се създадоха предпоставки за сключване на двустранен договор за сътрудничество, който е подписан следващата година в резултат на ново посещение на делегация (февруари, 2008 г.), водена от доц. Д.Г.Димитров, доц. Д. Кр. Димитров, зам.-декана М. Колева на ФП, доц. Ася Пашова, доц. В. Вардарева. Впоследствие са публикувани три статии в турски сборник на колегите от Улудаг университет на английски език (от Добринка Тодорина, от Красимира Марулевска и Райна Холанди). Активни контакти доц. д-р Д. Димитров поддържа с колегите от университета „ А.И. Херцен " – Санкт-Петербург, с университети от Полша, Македония, Хърватско, Гърция, Беларус. Традиция бяха станали провежданите ежегодни научни сесии на катедра „Педагогика" в различни градове и други населени места в Гърция.

През 2004 г. е сключен първият двустранен договор за международно институционално сътрудничество между ЮЗУ „Н.Рилски" (представляван тогава от проф. д-р Илия Гюдженов) и Елецкия държавен университет, чийто патрон е носителят на Нобелова награда, световноизвестният руски писател И.А.Бунин. Договорът оказва благотворно влияние върху научните изяви на преподавателите-педагози от двата университета и стимулира развитието на научноизследователската им дейност.

През пролетта на 2007 г. на кратко работно посещение в ЮЗУ "Н.Рилски" са зам.-ректорът по изследователската дейност на ЕГУ "И.А.Бунин" проф. дпн Евгения Николаевна Герасимова (настоящ ректор от 2013 г. до сега) и проф. дпн Александра Жоресовна Овчинникова. Те изнасят серия от лекции по актуални педагогически проблеми и договарят издаването на съвместен българо-руски учебник по педагогика.

Обменът на преподаватели започва през 2007 г. от българска страна с първите лекционни курсове на доц. д-р Л.Цветанова-Чурукова пред студенти от ЕГУ „И.А.Бунин" в областта на „Нетрадиционната педагогика" и „Образователното и професионално ориентиране". През 2008 и 2009 г. са изнесени от нея няколко курса лекции с презентации по проблемите на мултимедийното обучение пред препо- давателите от катедрата по „Педагогика на началното образование", пред студенти, пред целия преподавателски състав, докторантите и съискателите, базовите учители на Факултета по педагогика и методика на началното образование.

През есента на 2007 г. в ЕГУ им. И.А.Бунина е проведена Международна научно-практическа конференция на тема: „Педагогика, лингвистика и информационные технологии", посветена на 85-годишнината от рождението на проф.Н.Н.Алгазина (20-23.09.2007 г.). Проф. Алгазина е един от най-големите специалисти в Русия в областта на приложението на информационните технологии в началното образование. **По време на пленарната сесия е връчен на Ректора на Елецкия държавен университет проф. дпн Валерий Петрович Кузовлев (научен консултант на доц. Л.Чурукова) отличителния знак на ЮЗУ „Н. Рилски".** Съмишленици и последователи на проф. Алгазина са акад. Ю.Ваграменко – председател на Академията по информатизация на образованието на Руската федерация и главен редактор на списание „Педагогическа информатика".

Повече от 20 начални учители от Югозападния регион на България участваха съвместно с доц. Л.Цветанова-Чурукова и проф. дпн А.Ж.Овчинникова от Елцкия университет с електронни мултимедийни приложения към разработени сценарии на уроци по различните учебни предмети в началните класове в сборника „Интегриране на мултимедиите в системата на началното обучение" (Благоевград, 2007 г.)

ЮЗУ „Н. Рилски" подготвя начални учители в областта на информационните технологии от 2003 г. Тогава е разработен и първия учебен план за квалификация на начални учители в Югозападна България в това иновативно направление. През учебната 2008/09 г. учебният план за квалификация на начални учители по информационни технологии е трансформиран в магистърска програма към катедра „Педагогика". Става дума за квалификационни курсове, които са платени от самите учители без материално подпомагане от училищата или РИО. Това обстоятелство доказва силната мотивация и желание за професионално развитие, и усъвършенстване от страна на много голям брой начални

учители от Югозападна България. Учителите в МП ИТ подготвиха и успешно защитиха доста проекти, включително и десетки дипломни работи върху основата на собствени практически изследвания; публикуваха оригинални материали с практико-приложен характер в сборници, статии в списания. И това продължава до ден днешен. В средно общообразователно училище „Св. Паисий Хилендарски“- с. Абланица, община Хаджидимово на 17 и 18 април 2010 г. е проведена конференция на Факултета по педагогика с участието на много студенти и начални учители, посветена на новите информационни технологии при обучението в началните класове.

Както обучаващите се начални учители, така и техните преподаватели извървяха един сложен път на възходящо професионално-творческо развитие. Преподавателският състав също израсна през този период. Всички преподаватели разшириха и обогатиха своите знания и професионални умения.

В специалностите на ФП в ЮЗУ „Н. Рилски“ студентите се обучават в 3 ОКС - “бакалавър”, “магистър” и “доктор”. Вече почти 30 години след разкриването на специалност „ПОФВ“ в ЮЗУ, интересът към нея продължава да бъде висок. За това говори и фактът, че независимо от възможността за обучение по тази специалност и в други висши училища, в ЮЗУ се обучават студенти от всички региони на страната (а не само от Югозападна България). И това е обяснимо, тъй като ЮЗУ „Н. Рилски“ е един от най-престижните в страната ***национални университети***. За интереса към специалност „ПОФВ“ говори и фактът, че реално обучаваните студенти в тази специалност са повече в сравнение с предоставената държавната поръчка, т.е. има прехвърлени студенти от други специалности и висши училища, както и студенти от други страни (предимно от Македония, в началото и от Гърция) извън държавната поръчка.

Факултетът по педагогика от създаването си до настоящия момент успешно се развива и подготвя качествени специалисти на висше равнище благодарение на продуктивното сътрудничество с базовите училища, детски градини и другите социално-педагогически институции. Те имат съществен дял в практическото обучение по разнородните специалности във факултета.

През месец май 2011 г., при извършеното преструктуриране по време на мандата на доц. М. Колева като декан на ФП, съставът на катедра „Предучилищна педагогика“ и част от състава на катедра „Управление на образованието и социална педагогика“ и „Педагогика“ се обединяват в новосъздадената катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“. По същото време специалностите „Начална училищна педагогика“ и „Предучилищна педагогика“ са преобразувани в хибридната специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, която преминава към новосъздадената катедра със същото наименование с първи ръководител доц. д-р Янка Стоименова (до настоящия момент). Новата страница в историята на ФП е свързана с името на доц. д-р Янка Стоименова. Постепенно новата катедра става водеща и най-мощна във Факултета по педагогика като се има предвид огромния контингент студенти, обучаващи се в специалностите към нея (тя е приемник и продължител на специалностите „Начална училищна педагогика“ и „Предучилищна педагогика“).

Към катедра „Педагогика“ с ръководител доц. д-р Траян Попкочев остават трите специалности с малочислен брой студенти – „Педагогика“ (по-късно трансформирана в „Педагогика и ОМ“), Социална педагогика и Специална педагогика, както и редица магистърски програми – „Образователен мениджмънт“ (с научен ръководител проф. В. Георгиева), „Педагогика за обучение на надарени деца“ (с научен ръководител проф. Д. Тодорина), „Информационни технологии при обучението в начална училищна възраст“„Социална превенция“ и „Консултиране и експертни практики“ (и трите с научен ръководител доц. Л. Чурукова). През 2013 г. всички специалности и магистърски програми във Факултета по педагогика са успешно акредитирани.

През 2011 г. по модел на УНСС доц. М. Колева като декан предлага нов подход към приема и обучението на студентите от ПН 1.2. Педагогика – не по специалности, а в общ поток до края на 4 семестър, при което изборът на специалност се прави едва след изтичането на втората година от следването на студентите. Съображението е студентите да бъдат по-адекватно професионално ориентирани и да могат мотивирано да избират специалност от 6-те възможни – ПНУП, ПУПЧЕ, НУПЧЕ, Социална педагогика, Специална педагогика и Педагогика. Този подход впоследствие е трансформиран. От учебната 2013/2014 г. е възстановена обичайната практика за прием на кандидат-студенти.

Доц. д-р Л.Цветанова-Чурукова успешно защитава на 30 март 2012 година с пълно единогласие на научния съвет на ЕГУ „И.А.Бунин” – Руска федерация, разработения от нея дисертационен труд по проблемите на систематизацията на учебния материал за придобиването на научната степен „доктор на педагогическите науки”. Става първата българка, д.п.н. на Руската федерация.

В катедра „ПНУП“ основен приоритет на доц. д-р Янка Стоименова е стимулирането на научно-изследователската дейност на преподавателите в нея, което създава оптимални условия за кадровото им развитие. За доцент е избрана през 2012 г. Красимира Марулевска, за професор от 2014 г. Маргарита Колева и Ангелина Манова, за гл.ас. Блага Джорова през 2013 г.

Проф. дпн Татяна Соловьева от Псковския държавен университет на РФ през 2013 г. посещава ЮЗУ „Н. Рилски“, което е нова стъпка в развитието на сътрудничеството с университети и учени-педагози от чужбина.

На 28 май 2014 г. в Руски културно-информационен център в гр. София по проект на Факултета по педагогика по Наредба 9 („Мониторинг върху подготовката на децата за изследователско обучение“ с ръководител доц. дпн Л. Цветанова-Чурукова) е проведена международна конференция „Образование и интеграция“. Конференцията е реализирана с партньорството основно на Европейската академия за иновации, Синдиката на българските учители и Българската академия на науките. Докладите от международната конференция са публикувани в сборник в два тома „Дидактически основи на изследователския подход в обучението“ .

И през мандата на доц. М. Колева, и при този на доц. Тр. Попкочев, се направиха опити за оптимизиране на учебния план на студентите от спец. „Педагогика“ чрез осигуряване на по-добри практически възможности за бъдеща професионална дейност. Доц. Тр. Попкочев възприе идеята на проф. П. Балкански и проф. В. Георгиева да се оживи и регулира приема в МП „Образователен мениджмънт“ чрез добавяне на същото название към названието на специалност „Педагогика“. Целта беше студентите от бакалавърската специалност „Педагогика и ОМ“ да продължат подготовката си в МП „Образователен мениджмънт“ след преработване на учебната документация. Мечтата на студентите от спец. „Педагогика“ да се обучават с по-широки възможности за реализация и като учители се оказа трудно осъществима. Задължително трябваше да се отговори на държавните изисквания за придобиване на учителска правоспособност и да се открие подходящо предметно съдържание за изучаване в контекста на заявеното желание за упражняване и на учителска дейност. Всички тези трудности в изграждането на бакалавърските специалности трябваше да бъдат отчетени и преосмислени от новото деканско управление на Факултета по педагогика.

На 25 и 26 ноември 2016 г. в университетски център „Бачиново“ се проведе Международна юбилейна конференция на Факултета по педагогика на тема „Усъвършенстване на подготовката и квалификацията на педагогическите специалисти в съвременното образование“. Тя беше посветена на 40-годишнината от създаването на Факултета по педагогика. След посещение на Рилския манастир гостите на юбилейната конференция на ФП от Руската федерация са посрещнати в София в ОАНОК на РБ с председател академик, проф. д.н. Асен Богданов. Обществената академия за наука, образование и култура на Република България не веднъж е била надежден партньор на Факултета по педагогика на ЮЗУ при провеждане на международни научни форуми.

През 2016 г. на посещение в страната е и завеждащата катедрата по музика на Уралския държавен педагогически университет в град Екатеринбург проф. дпн Наталия Григорьевна Тагильцева, която сътрудничи дълги години до ден днешен с преподаватели от Факултета по педагогика на ЮЗУ „Н. Рилски“, организирайки нееднократно провеждането на онлайн лекционни курсове по актуални проблеми на дидактиката пред университетски преподаватели, директори на училища и учители по музика в РФ. Така, тя популяризира българската педагогическа наука зад граница и приносите в нея на преподаватели от Факултета по педагогика на ЮЗУ „Н. Рилски“.

През 2017 г. в Елецкия държавен университет се провежда международна научно-практическа конференция „Гносеологические основы образования“: Пленарен доклад на тема „Перспективы развития высшего педагогического образования в Болгарии“ изнася доц. д.н. Лидия Цветанова-Чурукова. По покана на ръководството на университета двете докторантки от ФП – Красимира Спасова и Лилия Георгиева също участват с научни съобщения и са гости на конференцията. Докторантите от България са посрещнати сърдечно от ръководителката на катедрата по „Педагогика на началното образование“ доц д-р Ирина Генадиевна Алмазова. **Те са силно впечатлени от Музея на куклите в Елецкия университет и организираните образователни дейности за студентите в него. Докосването до света на куклите се оказа незабравимо преживяване за българските докторантки в Елецкия университет.**

През 2017 г. членовете на катедра „ПНУП“ с радост отбелязват великолепната защита на дисертационния труд на ас. Валентина Чилева, която придобива н.с. „доктор“. Научен

ръководител на докторантката е доц. д-р Янка Стоименова. Председател на научното жури е проф. д-р Ангелина Манова.

През периода 24.04-2018-01.05-2018 г. Факултетът по педагогика, съвместно с Факултета по изкуствата на ЮЗУ „Н. Рилски“, е организатор на крупна международна проява „Седмица на руско-българско-италианската живопис“ в Елецкия държавен университет „И.А.Бунин“. Тя е на тема „Съвременното изкуство като средство за общуване между народите по света“. Представени са картини на доц. д-р Здравка Лисийска, на италианските художници Alberto Beretta Pece и др. от искуствоведа Mattea Micello, и на десетки художници от град Елец (Дмитриев А.Н., Тимофеев А.И., Новиков Г.А., Батанов Н.П., Гришина Н.М. и др).

В рамките на седмицата на изкуството е открита в ЕГУ Международна научно-практическа конференция «Развитие креативности личности в мультикултурном пространстве» – пленарна сесия (27 април 2018 г.).

В съответствие с договора за двустранно сътрудничество с Елецкия държавен университет „И.А.Бунин“, по покана на ректора на ЮЗУ „Н. Рилски“ проф. д-р Б. Юруков, на факултетските ръководства на Факултета по изкуствата и Факултета по педагогика, в периода 7 май 2018 г. – 13 май 2018 г. на работно посещение в университета бяха преподаватели от Руската федерация. Седемдневното пребиваване на проф. дпн Александра Овчинникова, на ръководителя на катедрата по Начално образование и социални технологии доц. д-р Ирина Генадиевна Алмазова и ръководителя на катедрата по дизайн и народна художествена култура доц. д-р Виктория Алексеевна Мальцева, беше с цел участие в учебно-изследователската дейност на Факултета по педагогика и Факултета по изкуствата. Бяха изнесени серия от лекции, пред студентите, преподавателите и докторантите на двата факултета, беше проведен уърк-шоп, както и многобройни дискусии по актуални проблеми на педагогическата наука. Беше обменен ценен практически опит с непосредствено участие на едни от най-добрите специалисти в областта на естетическото възпитание и педагогиката на началното образование на Руската федерация. Проф. А.Ж.Овчинникова изнесе лекция за взаимодействието между различните видове изкуства в процеса на обучение, както и по методология и методи на педагогическите изследвания. Доц. И.Г. Алмазова запозна студентите от всички специалности на Факултета по педагогика с основите на методиката на колективното творческо възпитание в работата на педагога в началните класове. Бяха обсъдени проблемите на докторантското обучение в двете страни. **Делегацията от Елецкия университет посети училището „Даскал Димитри“ в град Кюстендил, както и елитното начално училище „Св. Климент Охридски“. Г-жа Елка Паргова – випускник на ЮЗУ „Н. Рилски“, Факултет по педагогика, и директор на училището, разказа на гостите от Русия с гордост за своите ученици и установените традиции в педагогическия процес. Голяма част от началните учители, преподаващи в НУ „Св. Климент Охридски“ са випускници на Факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски“. Сърдечно посрещна гостите от РФ и г-жа Катя Стоева - от ОУ „Св. св. Кирил и Методий“ – с. Рупите. Тя е дипломиран магистър във ФП на ЮЗУ „Н. Рилски“ по ИТ при обучението в НУВ, автор на много научни статии в страната и в Русия. Нейните ученици бяха подготвили великолепни фолклорни изпълнения в чест на руските гости.**

Новото деканско управление на Факултета по педагогика с мандат месец октомври 2019-2023 г., успоредно с развитието на образователната и научно-изследователската дейност, успешно продължи линията за кадровото укрепване във факултета. Още в началото на мандата на доц. Янка Стоименова бяха повишени в академична длъжност много преподаватели - в длъжност „професор“ Пелагия Терзийска и Гергана Дянкова; в длъжност „доцент“ Юлиана Ковачка, Блага Джорова, Светлана Николаева и Невяна Докова, в длъжност „гл.асистент“ – Валентина Чилева, Ива Андонова, Цветомира Иванова и Янко Руменов. През 2021 г. в обявените конкурси израстнаха в академична длъжност „гл. асистент“ д-р Радослава Топалска, д-р Вяра Цветанова, д-р Василена Спасова.

Още през май 2020 г. се пристъпи към преструктуриране във факултета. От 27 май 2020 г. е закрита катедра „Педагогика“. Запази се най-силната *катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“ с ръководител доц. д-р Янка Стоименова*, както и катедрата по „Теория и методика на физическото възпитание“ с ръководител доц. д-р Даниела Томова. Бяха създадени две нови катедри – „Управление на образованието и специална педагогика“ с ръководител проф. д-р Пелагия Терзийска и „Социална педагогика“ с ръководител доц. д-р Юлиана Ковачка.

През 2021 г. доц. д-р София Дерменджиева от катедра „ПНУП“ е с престижно участие в научен форум в Турция, посветен на създаването на проактивна учебна среда в педагогическата дейност.

На 14 април 2021 г. в катедра ПНУП на катедрено заседание е обсъден труда на доц. Янка Стоименова „Методика на обучението по математика в началните класове“ (методическо ръководство), с който тя безспорно се очерта не само като добре подготвен преподавател, иновативен, с добросъвестно отношение към учебно-възпитателната работа, но и като блестящ методик.

С решение на научното жури през юли 2021 г. и на Факултетния съвет на Факултета по педагогика д-р Василена Спасова от катедра „ПНУП“ е повишена в академична длъжност „главен асистент“.

Катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ е с ръководител доц. д-р Даниела Томова.

Катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ първоначално функционира в сектора по „Физическа култура“ към катедра „Анатомия“ под ръководството на проф. д-р Борис Янев. Като автономно звено е обособена през 1978 година в структурата на Факултета за начални и детски учители на Филиала на СУ „Кл. Охридски“ в Благоевград. Основоположник на катедрата и неин първи ръководител е проф. Петко Щерев. Своята любов към спортно-туристическите дейности преподава- телите от катедрата дълги години предават на студентите.

Първите преподаватели по физическо възпитание в ЮЗУ „Неофит Рилски“ са Руси Русев, Магдалена Глушкова, Стоян Иванов, Валентина Хаджийска, Петко Щерев, Кирил Костов, Евгени Кавдански, Атанас Георгиев, Крася Каваклова, Димитър Въчков, Филип Бояджиев, Чавдар Коцев и др. По-късно катедрата привлича Иван Кадийски, Валери Цветков, Васил Жечев, Кремка Петрова, Иван Глушков, Даниела Томова и др. През 1992 г. е създадена студентска специалност „Физическо възпитание“ (впоследствие под наименованието „ПОФВ“), а през 1994 г. и спец. „Кинезитерапия“.

В момента съставът на катедра „ТМФВ“ е следният: доц. д-р Данила Томова, доц. д-р Валери Цветков, доц. д-р Невяна Докова, доц. д-р Кремка Станкова, гл.ас. д-р Илия Канелов, гл.ас. д-р Стефан Кинов, гл.ас. д-р Янко Руменов, ас. д-р Вероника Георгиева и ас. Лилиана Гоцева.

Към ОКС – „бакалавър“ студенти се обучават по специалност „Физическо възпитание и спорт“; към ОКС – „магистър“ има три магистърски програми: „Педагогика за изявени деца и ученици“, „Спортна анимация в училище“ и „Физическо възпитание и спорт“; към ОКС – „доктор“ – има една програма по „Теория и методика на физическото възпитание и спортната тренировка“. Докторант Лилиана Гоцева през 2019 г. спечели златен и сребърен медал в състезанието по ориентиране в град Варна.

Катедра „Управление на образованието и специална педагогика“ е с ръководител проф. д-р Пелагия Терзийска.. **Под нейно ръководство са проведени интересни инициативи - кръгла маса на тема: „Студентите със СОП в подкрепа за качествено образование и достоен живот“ – 2009 година; студенти от специалност „Специална педагогика“ и докторанти от ФП с ученици от специалното училище, от Дневен център „Зорница“ за деца с увреждания и от XI училище в зала „Скаптопара“ отбелязват международният ден на хората с увреждания; спортен празник – футболен мач между студенти със СОП и техни колеги срещу преподаватели в университета; посрещане на пролетта в специално училище „Св. П. Хилендарски“ – Благоевград от студенти „Специална педагогика“ и ученици и др.**

С решение на научното жури през юли 2021 г. и на Факултетния съвет на Факултета по педагогика д-р Радослава Топалска е повишена в академична длъжност „главен асистент“. Тя активно работи с ученици от 7 СУ „Кузман Шапкарев“ и 8 СУ „Арсени Костенцев“, Благоевград, с ученици от с. Абланица, общ. Хаджидимово, както и с учители във връзка с приложението на новите ИТ и програмируеми устройства в образователния процес в началните класове.

Катедра „Социална педагогика“ е с ръководител доц. д-р Юлиана Ковачка.

С решение на научното жури през юли 2021 г. и на Факултетния съвет на Факултета по педагогика д-р Вяра Цветанова е повишена в академична длъжност „главен асистент“.

Не може да не отбележим и успешната защита през 2021 г. на дисертационния труд на докторанта от катедрата Мирела Кючукова.

Към края на 2020 г. обучение във Факултета по педагогика се провежда по 7 специалности в ОКС „Бакалавър“ (р.о. – 4; р.о. и з.о. - 3) и 14 магистърски програми (2 и 4 семестъра) в редовна и задочна форма. Към катедра „Теория и методика на физическото възпитание“ има още 3 магистърски програми. Обучение на английски език има в 3 от магистърските програми, а една е проектирана за

дистанционна форма на обучение. Основната цел на магистратурата е подготовката на педагог-изследовател, ориентиран към съзидателна творческа дейност.

Обучението в ОНС „доктор“ се извършва в трите професионални направления (1.1. Теория и управление на образованието; 1.2. Педагогика и 1.3. Педагогика на обучението по ...) в 11 докторски програми. Катедрите на факултета работят върху въвеждането на новите мултимедийни технологии в образователния процес, върху повишаване на качеството на обучението и издигане равнището на научната и професионална подготовка в сферата на доучилищното и началното образование, на социалната и специалната педагогика, върху развитието на научните изследвания по актуалните проблеми на педагогиката и методиките на обучение

Особено място в дейността на Факултета по педагогика заема международното сътрудничество. Изключително внимание административното ръководство на факултета отделя на разширяването и развитието, на укрепването на връзките с чуждестранни университети. Особено богато и съдържателно е партньорството с университети и утвърдени учени педагози от Македония, от Руската федерация, Турция и др. На 25 ноември 2019 г. е проведена среща в Щип на деканските ръководства . Ежегодно се провеждат по няколко дистанционни конференции с университети от различни градове на Руската федерация. На 16 октомври 2020 г. ФП е съорганизатор на проведена Международна конференция на Липецкия държавен педагогически университет. Съвместно е проведена и дистанционна конференция с Института за стратегии в развитието на образованието към РАО – Москва (Шамовски четения – 26.01.2021 г.)

Доц. д-р Я. Стоименова квалифицирано ръководи учебно-възпитателния процес във Факултета по педагогика като много внимание отделя на укрепването на материалната база, на усъвършенстването на научно-изследователската работа на преподавателите и студентите. Като човек, преподавател и ръководител на един от най-старите и престижни факултети на ЮЗУ „Н. Рилски“ се откроява със самобитен интелект, висока образованост и култура, деликатност и безупречна порядъчност. Умело организира разностранните по характер дейности, проявява взискателност, инициативност и отговорност при подбора на педагогическите кадри във факултета. Под вещото управление на новото деканско ръководство Факултетът по педагогика започна да се развива особено динамично и то в момент, когато поради ширещата се пандемия от Ковид 19 условията бяха и продължават да бъдат крайно неблагоприятни. Живителен е импулсът, който то дава за по-нататъшното развитие на факултета, следвайки и съхранявайки установените добри академични традиции в него, толерантният стил на взаимоотношения. Факт е, че ФП уверено върви нагоре към върховете на образованието, въпреки трудностите и предизвикателствата на времето, с респект се отнася към своето минало, живее бурно в настоящето и с оптимизъм гледа в бъдещето. Само една творчески интегрирана общност може да констатира подобни високи научни и практически резултати в дейността си. Извървеният път от Факултета по педагогика е действително път към върховете на образованието, към овладяването и прилагането на най-модерни педагогически технологии, които качествено променят облика на българското образование.

ДИГИТАЛИЗАЦИЯ И ОБЩЕСТВО: ФОРМИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ[1]

Валентина Миленкова

1. Въведение

Дигитализацията е неразделна част на обществото. Всеки един процес, явление, общност и отношения са свързани с дигитализацията и информационните технологии. Животът на съвременния човек представлява една продължителна поредица от активното навлизане на дигиталните устройства в начина ни на живот, в професионалните ни отговорности и дейности, в свободното ни време и личните контакти. Тази силна дигитална наситеност днес, се отчита перманентно и съвременният човек ясно осъзнава своята завимост от информационните технологии, без които трудно би могъл да изпълнява работата си, да контактува с хора и институции, които отразяват различни нива на социални взаимодействия, както и да организира свободното си време и развлечения. От тази гледна точка, е необходимо да показваме различните форми на симбиоза между обществото и дигитализацията, както и да акцентираме възможните проявления на тази симбиоза.

[1] Статията е разработена в рамките на изследователски проект „Дигиталната медийна грамотност в контекста на „Обществото на знанието”: състояние и предизвикателства № КП–06–Н25/4, финансиран от Фонд Научни Изследвания.

Целите на настоящата статия са да се покажат конкретните измерения на навлизането на дигитализацията и различните технологии в българското общество и по–конкретно:

- Какви дигитални устройства притежават индивидите и как ги използват;
- Как се включват в Интернет и какво е тяхното участие в различните социални мрежи;
- Какво е качеството на онлайн обучението, като един от примерите за дигитална активност в социален план;
- Какво е технологичното ниво на онлайн средата;
- Какви са предизвикателствата пред онлайн обучението?

Основните изследователски въпроси са свързани с представяне на високата степен на високотехнологично ниво на българската онлайн среда, както и фокусиране върху основните характеристики на онлайн обучението, което представлява една относително нова образователна активност за българското обучение и неговите основни актьори, които постепенно стават активни негови потребители.

2. Методи

Настоящата статия е базирана на резултати, получени от онлайн проучване проведено през м.март 2021г. с хора от различни възрасти, занятия и образование. Във въпросника на проучването бяха включени темите, които пряко се отнасят до дигитализацията на обществото, използването на различни дигитални устройства и интернет, участието в дигитланото обучение и отношението към него.

В проучването се включиха 1018 лица, разпределени в следните категории:

Възраст:

- 18-29 години: 37.9%
- 30-39 години: 24.6%
- 40-49 години: 18.7%
- 50-59 години: 8.4%
- 60+ години: 10.4%

Прави впечатление, че най-активната възрастова група попаднала в извадката са лицата до 40 години, това са дигитално най-предразположените към усвояване на дигитални умения и дигитална култура хора. Това е поколението на индивидите, които като студенти или като родители на малки деца са активно включени в различни форми на взаимодействие с информационните технологии. Те пряко показват и проявяват своята конкретна свързаност с компютърния свят на „digital natives“ поколението (Sefton-Green, Nixon, Erstad, 2009).

Образование

Това беше другата важна характеристика на извадката:

- Лицата с образование „до средно“ са: 1.4%
- Завършилите средно образование съставляват: 35.6%
- Завършилите висше образование са: 41.1%
- Лицата с научна степен са: 22.0%

Забелязва се, че най-много са високообразованите респонденти. Това е така, защото дигиталните умения изискват и конкретна обща култура и образователни умения. Макар, че има много примери на хора, които притежават дигитални умения без това да е съпроводено с високо образование. Като цяло дигиталните различия възпроизвеждат разделенията, съществуващи в обществото по възраст, етнос, професия, като ги засилват и задълбочават (van Deursen, van Dijk, 2009).

Пол

В извадката се включиха:

- Мъже: 28.7%
- Жени: 71.3%

Като цяло това разпределение показва приоритет на жените като по-активната в социално отношение част от българското общество.

3. Резултати

Представените резултати са показателни както за обективните характеристики на различни количествени, така и на качествени състояния, мнения, оценки и виждания, които респондентите споделят.

Мобилни устройства

Едно от важните неща в условията на дигитализация е наличието на дигитални устройства, които се превръщат в основен посредник за дейността в Интернет, в социалните мрежи и медии. В проведеното изследване най-много от респондентите притежават (Графика 1):

- Мобилен телефон: 95,1% от лицата;
- Лаптоп: 90,2%
- Таблет: 42,9%
- Настолен компютър: 39,2%
- Друго: 13,9%.

Графика 1 Притежаване на дигитални устройства

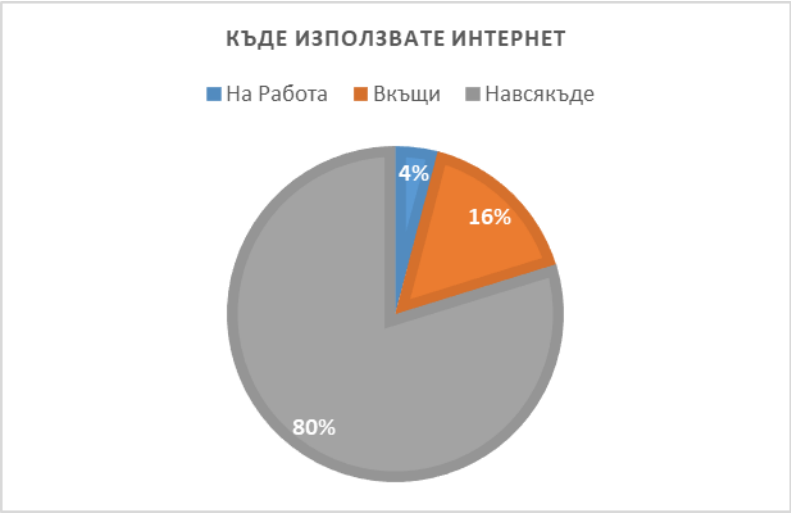
Прави впечатление, че много от респондентите притежават повече от едно дигитално устройство, което е показател за високата степен на дигитализация на населението. Тук обаче веднага може да се постави въпросът, че макар и дигиталните устройства вече да са поевтинели, те представляват проблем за не малка част от българското население, предвид високия процент на безработица, както и големият дял на хората, които имат доходи от порядъка на средна или минимална работна заплата за страната. В допълнение трябва да се подчертае, че за да бъдат реално активни дигиталните устройства е необходимо поддържането на интернет услуга, било като включен план към съответното дигитално устройство, било като самостоятелна услуга, която се купува от мобилния оператор. В този контекст може да се каже, че дигитализацията възпроизвежда съществуващите разделения и неравенства като ги издига на следващо ниво.

Поддържането на Интернет връзката се оказва от голямо значение за използването на постиженията на дигитализацията. Освен това взависимост от позиционирането на използвания интернет могат да се направят обобщения за степента на неговото използване, както и за активността на самите потребители на мрежата.

На въпроса **Къде основно използвате интернет? (Графика 2)** получените отговори имат следния вид:

- На работа – 4,1%
- В къщи – 16,1%
- Навсякъде (имам мобилен интернет) – 79,8%.

Графика 2 Къде се използва Интернет



Забелязва се, че над 2/3 от изследваните лица имат мобилен интернет, което им позволява да го използват навсякъде и да бъдат максимално дигитализирани, тъй като във всеки един момент и на всяко място те имат достъп до мрежата. На практика посочените разпределения са индикативни, за това че голяма част от българското население, основно младите хора са свързани във всеки един момент както със своите връстници, така и колеги в университета или на работа. Онова, което повдига въпросителни е, че респондентите, които използват интернет на работа са относително малък дял – едва 4%. Това означава, че най-вероятно естеството на изпълняваните дейности не изисква влизане в мрежата, или пък че на съответното работно място няма интернет. Това още веднъж ни връща на темата за разделенията, които дигитализацията възпроизвежда и създава и които разделения задълбочават персоналното изоставане или пък се превръщат в източник на прогрес. Затова, говорейки за дигитализацията отчитаме и степента, в която хората могат да използват интернет и неговите възможности.

<u>Друга много важна тема, свързана с дигитализацията е разширяването на равнището на дигиталната грамотност.</u>

Представяме различни дигитални умения и процентът от респондентите, които ги притежават. Резултатите са получени в рамките на проведеното онлайн проучване през м.март 2021г.

Видове дигитални умения

Процентно разпределение на дигиталните умения (%)		
Използване на Интернет		99,7
Свързване към WiFi мрежата	98,2	
Отваряне на нов раздел в браузъра	95,8	
Изтегляне на приложения		95,9
Инсталиране на приложения	93,8	
Изтегляне на файлове	96,3	
Качване на файлове		94,4
Регулиране на настройките за поверителност		87,5
Попълване на онлайн формуляри		95,1
Създаване на Facebook страници		82,3
Работа с интернет търсачки	96,2	
Споделяне на видео		95,5
Създаване на видео		81,0
Писане на коментари в социалните мрежи	94,3	
Създаване на блог		44,4
Създаване на депозит	33,8	
Създаване на подкаст	22,0	

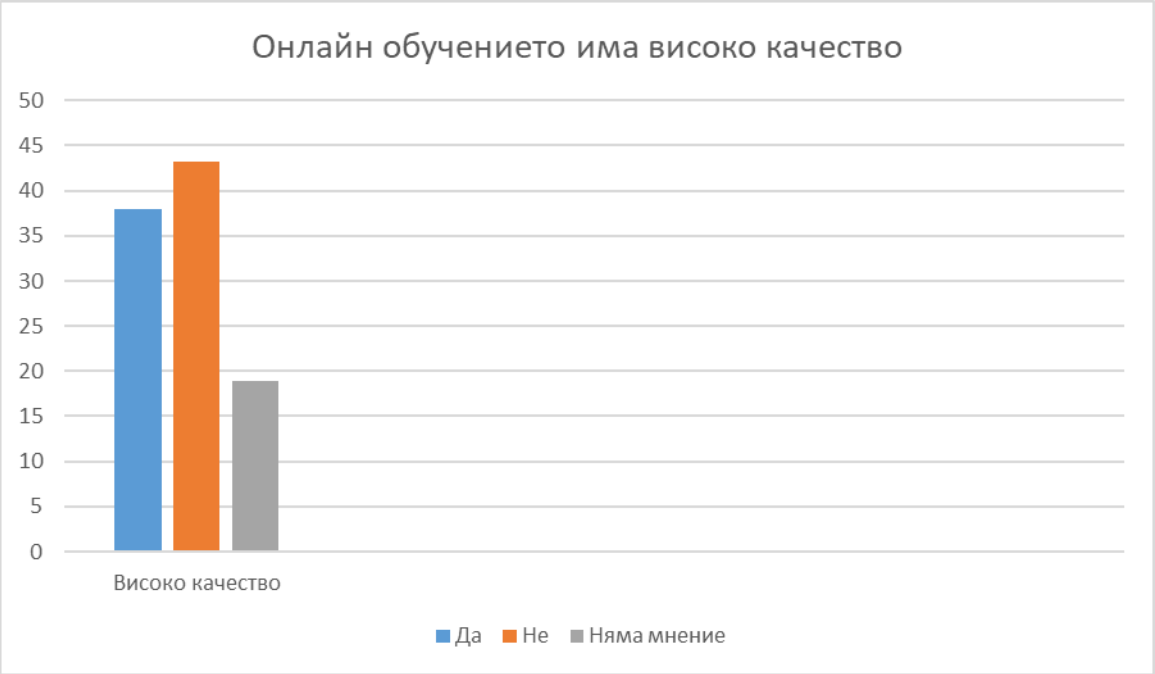
Създаването на дигитални умения и грамотност се постига както чрез лично обучение, така и чрез различни курсове, които се посещават. От значение е също и равнището, на което протича онлайн обучението в образователен контекст. Последните две години – 2020 и 2021 с малки прекъсвания бяха време, в което занятията в средните и висшите училища на страната ни протичаха в дигитална среда. Всъщност това е тема, която бе в основата на две проведени онлайн фокус групи със студенти от специалност Социология през м.октомври 2021г. за качеството на дистанционното обучение и за неговата ефективност. В реализираното анкетно проучване тази тема също присъства, защото по-голямата част от българското население има пряка или непряка връзка с онлайн обучението: като учащ – ученик или студент, като родител, като преподавател в средно или висше училище или като роднина на някоя от посочените категории. В този смисъл хората с по-силна или по-слаба връзка с онлайн обучението на практика са доста висок дял. Затова включихме поредица от въпроси, които се отнасят до онлайн обучението и неговото качество по няколко причини:

- За да видим какво е мнението за онлайн обучението на по-голяма част от българското население;
- За да дискутираме качеството на онлайн обучението и нивото на участие на младите хора в него.

Респондентите бяха попитани дали **протичащото онлайн обучение е с високо качество**. Освен положителния и отрицателния отговор, в скалата бе включен и неутралният отговор „нямам мнение“, за да отграничим онези респонденти, които въпреки големия диапазон на свързани с онлайн ученето, нямат отношение и са дистанцирани от него по различни причини. Според лицата дали отговори, разпределенията са следните (**Графика 3**):

- Положителен отговор са дали 37.9%
- Отрицателен отговор са посочили 43.2%
- Нямат мнение: 18.9%

Графика 3 Онлайн обучението има високо качество



Тези резултати ни показват поне три тенденции:

- Хората, според които онлайн обучението **не е** с високо качество, са повече от респондентите дали позитивен отговор. А това е сериозен проблем за нивото на обучение, за характера на ученето и за ефективността на преподаването и провежданите занятия в мрежата.
- Разликата между положителния и отрицателния отговор относно качеството на онлайн обучението не е голяма – тя е 5.3%.
- Определено е необходимо да се полагат повече усилия, за да се подобри онлайн обучението и неговите възможности.

Всъщност качеството на обучението е комплексна величина, която има различни компоненти и зависи от различни неща: подготовка на преподавателите, интереса на учащите – ученици и студенти, техническа обезпеченост на средата. Всичко това показва, че е необходимо да има разбиране в по-

широк план, защото трябва да се подчертават както субективните, така и обективните аспекти по темата. Затова потърсихме оценката на твърдението: „**преподавателите се справят с изискванията на онлайн обучението:**

- Положително са отговорили: 67.6% от респондентите
- Отрицателен отговор дават 15.9% от лицата.
- Нямат мнение 16.5%.

Тези отговори показват, че преподвателите категорично се оценяват от респондентите като притежаващи необходимите дигитални умения и подготовка, за да могат да провеждат онлайн обучение. Това е особено важно, защото преподавателите се явяват ключови фигури в цялостното дистанционно обучение и от тях зависят както какво и как се преподава, така също и как те оценяват своите възпитаници. Всъщност положителните отговори включват в себе си елемента на преподаване и оценяване, като пресъздават цялостната картина на обучителния процес в дигитална среда.

Самите обучаващи са другият важен компонент на онлайн обучението – дали успяват да изпълняват изискванията, подготвят ли се редовно за онлайн занятия, справят ли се с поставените задачи. Разпределенията в отговорите на въпроса: С*правят ли се* ***обучаваните с онлайн съдържанието*** имат следния вид:

- Положително са отговорили 56.8% от респондентите;
- Отрицателно са отговорили 26.5%;
- Нямат мнение 16.7% от изследваните лица.

Като допълнение в този пакет от въпроси, бе добавен и още един акцент: **обучаващите се нямат затруднение с онлайн средата** (Графика 4)

- Положително отговарят 49.9% от респондентите;
- Отрицателе отговор дават 30.3% от лицата;
- Нямат мнение 19.8%.

Графика 4 Няма затруднения в онлайн среда за обучаващите се

Този акцент бе важен, за да се подчертае какво е състоянието на дигиталните умения на учащите и как тези дигитални умения се прилагат в самия процес на учене. Оказава се, че действително учениците и студентите се справят с предизвикателствата на дистанционното обучение.

Както вече споменахме онлайн обучението и неговото осъществяване зависят в много голяма степен от технологичното състояние на средата: това дали преподавателите и учащите разполагат с необходимите дигитални устройства; какво е състоянието на интернет връзката и при двата типа участници в дистанционното обучение; дали дигиталната платформа, която се използва има потенциал да поеме нужното натоварване, когато в системата влязат сто или повече студенти, както е в случаите с големи потоци при някои от университетите. Дали в случаите, когато възникнат някакви проблеми с платформата или с поддържането й, тези проблеми се отстраняват бързо. Всички споменати различни аспекти се отнасят до качеството на технологичната среда. Затова участниците в онлайн проучването бяха попитани: *дали* ***технологичната среда е на необходимото ниво*****? (Графика 5)**

- Положителните отговори бяха 52.3%;
- Отрицателните отговори – 30.5%;
- Нямат мнение – 17.3%

Графика 5 Технологичната среда е на необходимото ниво

Определено се забелязва, че технологичната среда се оценява положително. Повече от половината респонденти дават позитивен отговор, което е индикатор за една добра оценка, но също и за наличие на добри условия за дигитализация.

И в този контекст следващият логичен въпрос е: ***дали онлайн обучението е пълноценно***? **(Графика 6)**

- Положително са отговорили 39.9%
- Отрицателен отговор дават 41.7%
- Нямат мнение – 18.5%.

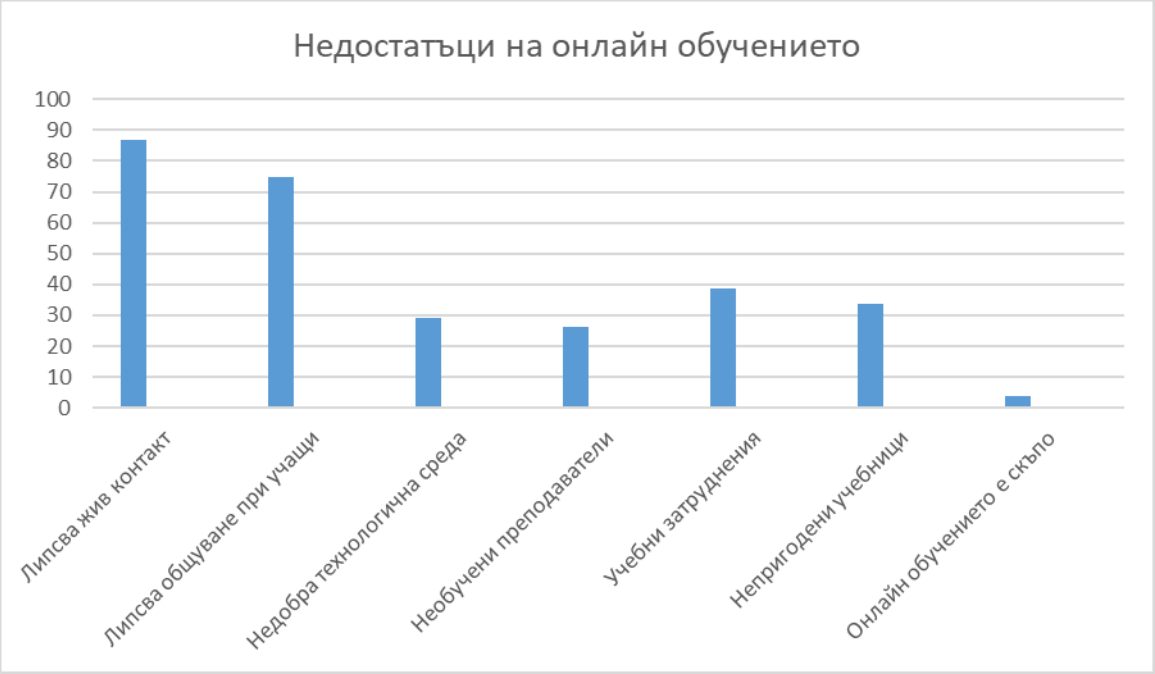
Графика 6 Онлайн обучението е пълноценно

Забелязва се, че разликата между положителните и отрицателните отговори е 1.8%, което означава, че съвкупността от хора, които оценяват ефективността на онлайн обучението в двата противоположни полюса се уравновесява. Но трябва да се подчертае, че все пак тези около 40% от респондентите, които са съгласни с това, че дигиталното обучение е ефективно са по-малко от половината, а това не е особено добър знак. Тук трябва да се добави също, че тъй като в извадката са попаднали хора от цялата страна, има региони в които наистина дистанционното обучение не е особено ефективно и не се провежда реален обучителен процес. Освен това, за една сравнително нова форма на учене, каквато е онлайн обучението 40% одобрение е относително добър резултат, особено като се има предвид, че като цяло повечето от родителите наистина споделят своята неудовлетвореност от провежданите занятия, заявявайки, че при онлайн обучението, реално децата им не учат или учат недостатъчно.

За да се проследи какво по-конкретно в дигиталното обучение е неприемливо и създава проблеми за учащите, във въпросника бяха изброени различни недостатъци на онлайн обучението, които респондентите трябваше да оценяват; респективно, представяме получените резултати (**Графика 7**):

- Липсва живият контакт при обучението: 87%
- Липсва общуването между учащите: 74.6%
- Недостатъчно добра технологична среда: 29.1%
- Недостатъчно обучени преподаватели – 26.1%
- Учащите срещат затруднения – 38.8%
- Учебниците са пригодени за присъствено обучение – 33.6%
- Онлайн обучението е скъпо – 3.7%

Графика 7 Недостатъци на онлайн обучението



В тези отговори забелязваме, че като основен недостатък на онлайн обучението е посочена липсата на общуване с преподавателите: „живият контакт при обучението“ и „общуването между самите обучаващи се“. Оказва се, че социалните контакти , които се създават при обучението както с преподавателите, така и между учащите са от голямо значение и в резултатите от онлайн проучването те бележат доста високи стойности. В единия случай, близо до 90%, а в другия случай, близо до 80%. Това показва необходимостта от общуване, от създаване на контакти, от жива връзка, която се създава в присъственото обучение.

На следващо място при оценяване на недостатъците на дигиталното обучение, на преден план излизат „**затрудненията, които учащите срещат**“; макар и делът на лицата да е под половината от извадката – 38.8%, този отговор е показателен, че често пъти по време на обучение възникват неясноти, които за някаква част от учащите трябва да бъдат отстранени и проблемите да бъдат изяснени. Оказва се, че онлайн средата не е достатъчно предразполагаща, за да се потърсят допълнителни обяснения или пък другото предположение е, че най-вероятно учениците и студентите не могат да се съсредоточат и да разберат материала. Защото очевидно при някои от младите хора стои и този проблем – невъзможността да се концентрират пред компютъра.

За някои от учащите изникват различни разсейващи вниманието фактори, те не разбират в момента урока, не искат допълнителни обяснения, защото считат, че е неудобно да питат пред всички и така пропуските се трупат и тези пропуски в последствие се превръщат в незнания. В много от дисциплините знанията представляват един континуум и при тях има приемственост и свързаност; т.е., когато има неразбиране или неясноти и те не се запълнят, се получават нови неясноти, което създава една дълга верига от учебни проблеми. При присъственото обучение може би самата среда създава повече условия и възможности да се пита след часа или да се потърси контакт с преподавателя; макар че и при присъственото обучение се забелязват ученици със слаби оценки, неразбиращи учебния материал или неполагащи необходимите усилия за учене.

В тази връзка трябва да се отбележи още един компонент на присъственото обучение – **„учебниците са пригодени за присъствено обучение**“ (33.6%), помагалата предполагат също работа в часовете. Като цяло, историята на образованието е била свързана с присъствените форми и тази традиция няма как да бъде променена за кратко време. С такава нагласа са ученици, родители и учители. Респективно процентът на хората посочили този отговор е 1/3 от всички лица.

„Недостатъчно добрата технологична среда“ е посочена като затруднение при онлайн обучението от почти 1/3 от извадката - 29.1%. Този отговор е показателен, че не навсякъде – в домашни условия децата имат идентични технологични възможности да бъдат в интернет и да поддържат добра връзка. Темата за разделенията, които поражда дигитализацията вече бе повдигана; и тя ще продължава да привлича вниманието.

„Недостатъчно обучени преподаватели“ като недостатък на онлайн обучението се посочва от 26.1% от респондентите. Безспорно липсата на подготовка у преподавателите да работят в дигитална среда се превръща в неблагоприятен фактор на провеждането на онлайн часовете.

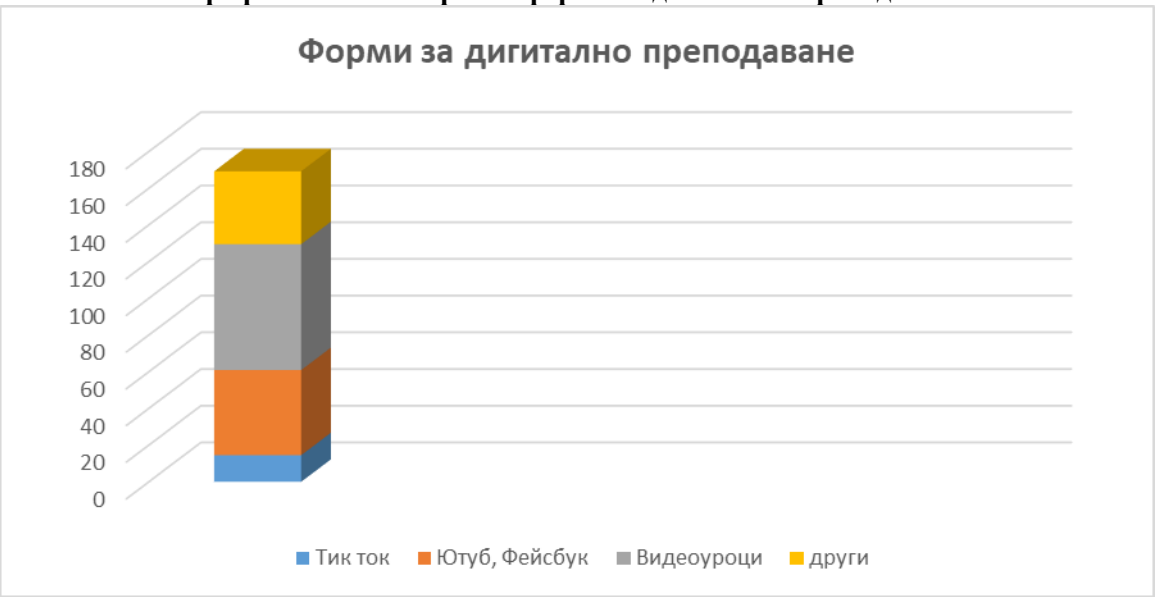
Едно от нещата, които за изследваните лица нямат толкова голямо значение – това е „**цената на дигиталното обучение“**. Този отговор „Онлайн обучението е скъпо“ се дава едва от 3.7% от лицата в изследваната съвкупност.

Всеки един от изброените фактори влияят безспорно върху намаляване привлекателността на онлайн обучението. Тези фактори са от различен характер – някои от тях са свързани със самото естество на обучението, други се отнасят до участниците в него, трети засягат технологичната характеристика на средата. В своята съвкупност посочените фактори са наистина многопосочни, но те са важни, защото показват в какъв аспект трябва да се задълбочава активната работа на различните образователни институции, както и на неправителствения сектор, а също и на управленско ниво – регионален и национален. Очевидно е, че онлайн обучението се наложи като обучителна реалност и ще продължава да има своето място, затова е важно да се усъвършенства с оглед неговото подобряване в бъдеще.

Затова като задълбочаване на темата за ефективността на дистанционното обучение, в проведеното онлайн проучване, бе включена и темата за самото естество на използваните дигитални форми. Тук стои разбирането, че така както в класната стая при присъственото обучение, е необходимо да има разнообразяване на формите на преподаване, така и при онлайн обучението трябва да се помисли за разчупване на средата, привличане на вниманието, създаване на интерактивност. На респондентите бяха предложени няколко различни форми, чрез които може да се постигне такова разнообразие (**Графика 8**):

- Кратковременни клипове за по-добро възприемане (Тик ток, Инстаграм). Те бяха посочени от 14.5% от лицата, че намират място в онлайн обучителния процес;
- Стандартни видеоклипове с обяснително съдържание (Ютуб, Фейсбук). Тази форма беше посочена като използвана в обучението от 46.4% от лицата;
- Видеоуроци – 68.6% от респондентите;
- Други форми - 39,7.

Графика 8 Разнообразни форми за дигитално преподаване



Представената съвкупност от различни форми показва, че все пак в протичащото онлайн обучение преподавателите от средните и висшите училища в нашата страна се опитват да създадат една разнообразна среда, да потърсят различни възможности, с които да привлекат вниманието, да направят по-интерактивно обучението и повече запомнящо се като съдържание. В този контекст могат да бъдат изтъкнати две много важни обстоятелства. Това, че по-голямата част от българските преподаватели в средното и висшето образование за един кратък период от време трябваше да придобиват дигитални умения и да бъдат адекватни на средата.

През март 2020 г. процентът, на тези които можеха да влизат в дигиталните платформи, да създават класни стаи, да качват презентации, да споделят екрана и т.н., беше много малък. Постепенно преподавателите станаха по-уверени, защото разшириха своите дигитални умения, учейки се „в крачка“ и постепенно знанията им придобиха релевантни измерения на изискванията на времето и на учащите. Второто важно обстоятелство, което също трябва да се отчита е свързано с възрастта на преподавателите, както в средното, така и във висшето училище в български условия. Големият процент на възрастните преподаватели означава затруднения с усвояването на дигитални умения, които са от голяма важност в обучителния процес. В този смисъл подмладяването на преподавателския състав или поставянето на изисквания за дигитална грамотност над базисно ниво, която да бъде обвързана със заплащането на труда на учители и лектори във висшите училища, е крайъгълен камък в работата и критерий за добри дигитални преподавателски умения и подготовка, която трябва да се притежава.

Различните онлайн обучителни активности показват предимствата на дистанционното обучение, в същото време не особено високият процент на хората, които смятат че дистанционното обучение е ефективно, ни подтикна да зададем въпроса: ***Кой тип обучение е за предпочитане според Вас?*** **(Графика 9)**

Отговорите, които се дават са:

- Присъствено: 56.2%
- Онлайн: 13.8%
- Смесена форма: 27.5%
- Нямам мнение: 2.6%

Графика 9 Предпочитан тип обучение

Прави впечатление, че присъственото обучение се одобрява в най-висока степен и хората смятат очевидно, че то е най-ефективно. От друга страна, се забелязва, че посочилите „смесена форма“ съставляват почти 1/3 от извадката. Ако обединим процентите на отговорилите „онлайн“ и „смесена форма“ се създава едно значимо мнозинство от 41.3% от хората. Това идва да покаже, че постепенно онлайн обучението придобива значение и хората започват да го забелязват и оценяват като имащо място наред с присъствената форма на обучение.

4. Изводи и заключение

Разгледаната група от въпроси и отговори са индикатор за това, че онлайн обучението има място в българската образователна система. То се оценява относително положително, възприема се като добра стъпка и решение и постепенно хората го възприемат като естествен елемент на образователното пространство. Едно от предимствата на онлайн обучението се състои в неговата гъвкавост. Вместо обучението да преминава в определено фиксирано място и време, с помощта на

високите технологии то може да се осъществи на всяко място и по всяко време. В онлайн обучението се използват разнообразни изразни форми – видео, аудио, текст, тестове за знания и т.н., това на свой ред би могло да доведе до по-висока ангажираност и ефективност при разбиране и запомняне на информацията, тъй като подпомага участници с различни стилове на учене.

Последиците от промяната в начина на обучение в училищното и университетското образование могат да бъдат открити както в психологическото и емоционално състояние на учащите, така и в качеството на обучението, което ще получат. От една страна, липсата на личен контакт с преподавателите създава затруднения за пълноценното усвояване на материала и навременно разясняване на възникнали неясноти. Много студенти и преподаватели в страната споделят, че онлайн уроците не протичат максимално ефективно и учебният процес се забавя и усложнява. От друга страна, липсата на контакт с връстници и слабата физическа активност също се отразяват негативно върху психологическото състояние, според студентите. Промяната в начина на живот в семействата могат да доведат до повече семейни конфликти, чувство на стрес и безпокойство. Не по-малко негативни са и здравословните проблеми, които произтичат от продължителното часове наред стоене пред компютъра: зрителни, неврологични, гръбначни. Трябва да се добавят и затрудненията, свързани с естеството на преподаване, затрудненията при трансформиране на учебното съдържание в електронен вид, създаване на среда, която да бъде стимулираща за студентите. Друг проблем е свързан и с дисциплината при учене, необходимостта да се притежават определени умения за управление на времето и поддържане на мотивация за разбиране и учене. В допълнение, за да се провежда дистанционно обучение, е необходимо участниците в процеса на обучение да притежават технически умения и да се чувстват комфортно с технологиите.

Може да се каже, че въпреки съществуващите мнения, че дистанционното обучение влияе негативно на качеството на обучението, се оказва на практика, че то има сериозен принос и придобива все по-голяма популярност. Това е свързано с възможността за учене от разстояние и на различни възрасти. Дистанционното обучение позволява да бъдат обучавани голям брой учащи от сравнително малко преподаватели, а това влияе на намаляването на разходите. Освен това, желаещите да учат магат да осъществяват своето обучение независимо от местоживеенето и заниманията или професията, която имат и упражняват.

Недостатъците на онлайн обучението почти изцяло показват, че е необходимо да се направят различни подобрения, за да има повече ефективност при тази обучителна активност. Най-важно е да се помисли за това – как недостатъците на онлайн обучението да бъдат преодоляни и как да се справят с тях хората от различни възрасти и статуси.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2009). Using the internet: Skill related problems in users' online behavior. *Interacting with Computers*, vol. 21 (5), 393–402.

[2]. Sefton-Green, J., Nixon, H., Erstad, O. (2009) Reviewing approaches and perspectives on "digital literacy". *Pedagogies* 4(2), 107–125.

ПАРТНЬОРСТВО ЗА СЪВМЕСТНО ПРЕПОДАВАНЕ

Пелагия М. Терзийска
Мирослав К. Терзийски

Югозападен университет „Неофит Рилски", Благоевград

Анотация: Статията представя основни характеристики на предизвикателството **съвместно преподаване**, съществени изисквания към практическото му реализиране, необходимостта от създаването на партньорски отношения между двамата учители – масов и ресурсен. Вниманието на читателя се насочва към важността на добрата комуникация и взаимодействие между съучителите, както в класната стая, така и извън нея. Подчертава се решаващото значение на равния статут и еднаквата отговорност на учителите в договореностите за осъществяване на съвместната преподавателската дейност. На основата на проведено анкетно изследване с директори на училища са направени обобщения и препоръки, насочени към подобряване на практическата реализация на съвместното преподаване.

Ключови думи: съвместно преподаване, партньорство, комуникация, сътрудничество, деца със специални образователни потребности, масов учител, ресурсен учител

Abstract: The article presents the main features of the challenge **co-teaching**, essential requirements for its practical implementation, the need to create partnerships between the two teachers - mass and resource. The reader's attention is focused on the importance of good communication and interaction between the co-teachers, both in the classroom and outside it. The article emphasizes the crucial importance of the equal status and equal responsibility of the teachers in the arrangements for the implementation of co-teaching activities. On the basis of a survey conducted with school principals, summaries and recommendations were made aimed at improving the practical implementation of co-teaching.

Keywords: co-teaching, partnership, communication, cooperation, children with special educational needs, general teacher, resource teacher

Съвместното преподаване става все по-популярно в съвременния свят. В тази посока се натрупва достатъчно опит, правят се немалко изследвания и изводи за подобряване на педагогическата практика. Открояват се неговите основни характеристики, различни модели, предимствата, силните му страни, както и ограниченията и трудностите при реализирането му. Конкретизират се предизвикателствата, стоящи пред него и стимулиращи нови търсения, упорит труд и стремеж за разширяване на възможностите му. Прилагат се подходи за съвместно преподаване, при които учителите използват ефективно екипния подход, като въвличат самите ученици, родителите, съучениците, други преподаватели и специалисти от училищната общност, както и мултидисциплинарен екип, когато е подходящо.

В България все още съвместното преподаване или наричано още преподаване в екип се приема като иновация, която постепенно заема по-широко място в приобщаващата класна стая. Интересът към неговото приложение в българските училища нараства. Вниманието се насочва към проучване и анализ на опита на чуждестранни училища относно прилагането на различни модели на съвместно обучение. Търсят се онези, които са подходящи за нашите условия, които отговарят най-добре на възможностите на конкретното училище. Внедряват се модели на обучение и учене, при които в часовете си партнират двама или повече учители: учител, който преподава в класа и ресурсен учител; учител и родител; учител и психолог; учител и външен експерт (библиотекар, музеен работник, актьор, представител на бизнеса и др.).

Съвместното преподаване отговаря на потребностите на съвременното образование, на необходимостта от промяна на ролята на учителя в процеса на обучение и изграждането на преподавателски екипи, работещи съвместно.

Когато се организира внимателно, с отчитане на конкретните условия, включително и с възможностите и уменията на учителите за работа в екип, съвместното преподаване се извършва ефективно, постигат се добри резултати, реализират се ползи както за учениците, така и за учителите.

Съвместното преподаване (co-teaching – ко-преподавене) се прилага в различни страни като модел за предоставяне на услуги, за осигуряване на специално образование или услуги, свързани с учениците със специални потребности в общообразователната класна стая. Описва се като преподаване, което се осъществява съвместно от общ преподавател (масов учител) и специален преподавател или друг лицензиран професионалист в разнообразната приобщаваща класна стая. Ко-преподавенето изисква учителите да се споразумеят за целта, да са съгласни с нея, да споделят обща система от вярвания, да демонстрират паритет, да споделят лидерски роли, докато изпълняват задачи и участват в съвместния процес. Тези принципи осигуряват основата за създаване на съвместни професионални отношения и предоставят достатъчно възможности за получаване на ефективни инструкции. Всъщност съвместното преподаване често се нарича „бракосъчетание“ поради близките професионални отношения, които често се развиват между партньорите-съучители [Scruggs, Mastropieri, & McDuffie, 2007, Villa, Thousand, & Nevin, 2008].

При съвместно преподаване учителят на масовия клас, т.е. този който е квалифициран в областта на общото образование си партнира със специалист, подготвен за преподаване на ученици със специални образователни потребности. Идеята е да се постигне много по-висока удовлетвореност у учителите и учениците, които участват в съвместния учебен процес.Обучението да се персонализира и да стане по-достъпно за отделните ученици, да се стимулира активното им учене.

Съвместното преподаване предполага двамата учители да работят в екип в общата класна стая; през по-голямата част от времето учениците със специални потребности да не се извеждат, да не излизат от класа, за да получат услуги на друго място.

Преподаването в екип е подходящо за иновации в учебен процес чрез въвеждане на интерактивни методи на обучение. Това позволява провокирането на ученика към активност, инициативност, изследователска работа, мотивира го към по-голяма отговорност за своите действия,

за постигането на по-добра комуникация и взаимодействие, както в класната стая, така и извън нея. В този смисъл съвместното преподаване е възможност за трансформиране на традиционната класно-урочна система.

Съвместното преподаване е необходима предпоставка за успешната интеграция и приобщаване в училище. Осигурява постигането на така желаното пълноценно включване в общообразователния клас, изисква създаването и поддържането на равнопоставеност между учителите.

Едновременната работа на двама учители (съучители) в класната стая е възможност да се диференцират ролите им така, че да бъдат максимално полезни и за ученика със СОП и за всички останали ученици. Участието на ресурсния учител в учебно-възпитателния процес, който се реализира в общата класна стая, неговите умения да организира пространството и времето в нея, да адаптира материала, да работи в екип са особено полезни за постигането на необходимия синхрон и активно взаимодействие с учителя на класа и с учениците.

Важно е да се отбележи, че и ***двамата учители имат равен статут и еднаква отговорност*** в договореностите за реализиране на преподавателската дейност в общата класна стая. В отношенията на съвместно преподаване в нито един момент единият учител не се разглежда като подчинен на другия. И двамата преподаватели са компетентни професионалисти, достатъчно уверени относно извършваните дейности, въпреки че всеки може да има своите специфични области на експертиза.

Съвместното преподаване е насочено към възможно най-пълно изпълнение на дейностите заложени в индивидуалния образователен план на всеки интегриран ученик, както и към осигуряването на комфорт и ползи за всички останали ученици в класната стая.

Създаването на партньорство при реализиране на ко-преподаване е от съществена значимост за успешното му осъществяване. В този контекст **взаимното уважение** е от решаващо значение за отношенията в процеса на съвместната работа. Това предполага:

- открито споделяне на идеи;
- обсъждане на варианти за справяне с проблеми;
- вслушване в предложенията на другия;
- съвместно вземане на най-добрите решения;
- осъществяване заедно на по-голяма част от работата с учениците в учебния час.

Понякога няма да се постига съгласие и това може да се очаква. Не винаги е възможно да се приеме мнението на другия, ако той не е прав, ако идеите му не са достатъчно обмислени, ако не помагат в конкретната ситуация. Въпреки това обаче не бива да се стига до разногласие и невъзможност за постигане на консенсус.

Случват се и ситуации, при които начинаещи учители, включени в съвместно преподаване, невинаги да могат да успеят се справят добре, да са доволни от себе си, да получат разбиране от партньора-съучител. Това ги кара да се чувстват неуважавани. Разочаровани са, че предложенията им за внасяне на корекции в уроците за целия клас не се приемат сериозно, което ги обезсърчава, демотивира, разочарова. Въпреки, че са уважавани като професионалисти, то липсата на опит ги кара да се чувстват като хора, чийто принос не се вижда и не се цени от съучителя. В подобни случаи е необходимо да се проявява по-голямо разбиране и толерантност към младия колега, внимателно да му се предлагат идеи за по-добро справяне, а не да му се вменява чувство за вина и недооцененост в старанието му да бъде равностоен партньор.

Ефективно съвместно преподаване не би могло да се осъществи, ако единият от преподавателите демонстрира превъзходство пред другия, ако постоянно се позиционира като „експерт" и поставя в подчинена роля партньора си. Практиката показва, че някои от учителите – предметници се държат по подобен начин с ресурсния учител. Те отхвърлят неговите предложения и това затруднява съвместната им работа в клас.

Думите и жестовете говорят много и внимателното отношение към тях провокира добри взаимоотношения. Обратното – невъздържаните негативни реакции, непремерените думи и жестове правят невъзможно постигането на желаните резултати. Показването на уважение към партньора, към старанието му във всичко, което прави има първостепенно значение за постигането на онова преподаване, което е полезно и за учениците и за двамата учители.

Съвместното преподаване изисква проява на **гъвкавост**. Позволява да се придобие представа за гледната точка на другия учител по отношение на:

- различни възможности за подобряване на обучението;
- начините за най-добро оценяване на учениците;
- обогатяване на ресурсите, които могат да се използват.

Понякога това означава, че е необходимо да се преосмислят подходи, стратегии на работа, на взаимодействие с учениците. В този контекст да се направят промени, като оставяне на предпочитани стратегии на преподаване или изпитване и се опита нещо различно. Например засилване прилагането на тактилния метод, увеличаване на работата по двойки, на работата в малки групи и подготовката във връзка с това на необходими материали, а не само предоставянето на допълнителни инструкции на учениците.

Съществена роля за ефективното реализиране на съвместно преподаване има планирането заедно на предстоящите уроци, на дейностите в тях, което изисква необходимото внимание и отговорно отношение. Позитивната комуникация в процеса на планиране и подходящо подбраното за това време осигуряват вземането на максимално добрите решения по отношение на планираните съвместни дейности в учебния час.

Двамата учители осъществяващи тези дейности имат по-добър опит в областта, в която са подготвени. Специалните учители обикновено имат умения да индивидуализират учебната програма и обучението въз основа на потребностите на децата. Общите преподаватели, от друга страна имат широки познания за учебната програма, стандартите и желаните резултати за по-голямата група ученици и когато планират уроците се стремят към мнозинството. Затова експертизите и на двамата учители са значими, имат място в общата класна стая в името на всички включени в нея ученици. Важно е да се осигури достатъчно време за планиране, за обмисляне и разбиране как да се използват най-добре гледните точки и на двамата.

Ако не се намери време за планиране е възможно да се стигне до неприятната последица – всеки от двамата учители да остане в собствената си територия на действие, което пречи на съвместното преподаване. Липсата на време за *планиране на добър баланс между* представяне на учебното съдържанието по конкретната учебна дисциплина и индивидуализацията пречи на учителят да защити своя предмет или на ресурсният учител да защити своите ученици. Общият учител остава с усещането, че не е успял достатъчно добре да изложи учебната информация в часа, а ресурсният учител има чувството, че не е успял да реализира добре индивидуализация на работата с учениците със специални образователни потребности.

Когато се реализира планирането особено внимание заслужава оценката на учениците със СОП. Тъй като много от тях имат законово право на оценяване по различен, адекватен на техните потребности начин, е необходимо да се създадат подходящи условия – предоставяне на превод, удължено време или устно четене. В този контекст двамата партньори заедно разработват тестове, работни листове, таблици, различни други задачи за оценяване.

Често учителите са прекалено критични към себе си. Мислят, че не са се справили, че не са направили всичко възможно по време на обучението, а в действителност учениците дори не са забелязали това. Преосмислянето, преразглеждането или коригирането на нещо по-късно през деня (или на следващия ден) не бива да се възприема, като недобре осъществено обучение, неправилно реализирано преподаване по-рано. Това трябва да се разглежда като научаване на нещо ново, като обогатяване на опита. Да се възприема като вид непрекъснато обучение, което се моделира за учениците.

Полезно е двамата учители - партньори в съвместното преподаване, да се шегуват помежду си. Демонстрирането пред учениците как двамата се смеят един на друг, включително и с учениците, когато нещо е изненадващо, глупаво или просто не върви по начина, по който е планирано създава по-непринудена, по-спокойна, по-добра атмосфера в класната стая.

Доброто партньорство в екипното преподаване предполага непрекъсната **комуникация**. Времето за планиране е едно нещо; постоянната комуникация е друго. Важно е не само двамата учители (съучители) да планират какви стандарти ще бъдат обхванати, как ще се преподава учебният материали и как ще бъдат оценявани учениците, но и да общуват и по не толкова формални начини.

Екипите за съвместно преподаване имат различни методи за създаване и поддържане на тази комуникация:

- изпращане на текстови съобщения и имейли всеки ден за споделяне и евентуална актуализация. Тези съобщения и имейли могат да работят добре, особено ако единият учител има спешна информация или спешен въпрос за конкретен ученик;
- използване на Google за споделяне на информация, на документи, които са от значение за учениците, за осъществяване на обратна връзка помежду си;
- създаването на споделен имейл адрес за общуване с родителите, чрез който да протича цялата или най-малкото по-значима комуникация за напредък или проблеми на ученика.

От съществено значение е как двамата учители, които може да имат различни комуникационни умения, личностни качества и начини за справяне може да създадат помежду си успешно взаимодействие, партньорски взаимоотношения, за да реализират сложния процес на съвместно преподаване. Успешната връзка в това преподаване изисква налагането на необходимия стил на комуникация и сътрудничество, така че да се отговори на комуникационните потребности и на двамата. За целта съучителите трябва да знаят какво мисли, чувства, прави и променя партньорът им в училищната среда, за да осигури възможности за ефективни инструкции и активно участие на всички ученици. Сътрудничеството е необходимо и за масовия и за специалния учител. От особена важност е и създаването и поддържането на междуличностни умения, на ефективна, непрекъсната комуникация с училищните администратори на общите и специалните учители - значимо предизвикателство за съвременното българско училище.

Категорично е мнението на ***ръководствата на училищата*** за важността на ефективните комуникационни умения на двамата педагози за успеха на съвместното преподаване. Личната съвместимост се посочва като критична за постигането на максимално възможните позитивни резултати от това преподаване, а недостатъчната подготовка по отношение на учителските умения за сътрудничество, като причина за неговия провал.

При несъответствие, недобра комуникация между съучителите е малко вероятно да си сътрудничат ефективно, създават се раздори, не споделено решаване на проблеми. Когато единият учител доминира или води в посока, която другият не споделя няма как съвместното преподаване да бъде полезно за учениците в приобщаващата класна стая.

Ко-преподаването е процес на развитие, който включва отворени комуникация и взаимодействие, взаимни адмирации и компромис, изисква ангажираност към позитивна промяна при реализиране процеса на сътрудничество. За целта съучителите могат да **започнат с обсъждане** на това какво мислят относно преподаването, ученето, управлението на класната стая, шума и други дразнители.

Murawski и Dieker [2008] предлагат *стратегически въпроси за обсъждане преди, по време и след съвместно преподаване*. Някои въпроси *преди преподаването* включват:

- Готови ли са двамата учители да опитат нещо ново?
- Колко ученици в класната стая имат увреждания или са надарени?
- Може ли да седнат и да споделят отговорите си относно тяхната оценка за учебния инвентар/средства, с който разполагат?
- Как може да разделят отговорностите си, така че и двамата да се възползват?

От направеното онлайн анкетно проучване с ***директори на училища*** 77% споделят, че е добре *първата среща между бъдещите партньори в съвместното преподаване - масов учител и ресурсен учител, да се инициира и проведе от директора или зам. директора на институцията.*

За да ръководят тези първоначални дискусии, директорите смятат, че е полезно да стимулират съучителите към оценка на своите умения и силни страни, към очертаване на експертизата си и свързаните с това отговорности. Воденето на бележки от първата среща и други подобни определят като добър начин за напомняне на уникалните умения на всеки партньор. За повечето от анкетираните директори тази първа среща, първоначална комуникация е добра основа за планиране. Писането помага на партньорите да изразят своите възгледи, да направят конструктивни предложения, който могат често да преглеждат и преразглеждат. Тази стъпка избягва неточни предположения относно знания и умения на партньора. Следователно, съучителите трябва да бъдат честни, да не надценяват, нито подценяват възможностите си.

По време на съвместно преподаване някои от въпросите, които е полезно да се включат са:

- Кои действия може да осъществи единият учител, докато другият ръководи дейността или преподава?
- Какъв невербален знак може да се използва, за да се покаже, че има нужда от бързо даване на почивка?
- Имат ли нужда някои от учениците от повторно преподаване, предварително преподаване, или обогатяване?
- Какво може да се направи за създаване на среда, която приема всички ученици?

На базата на ***анкетното проучване с училищни ръководители*** се оформя общият извод, че е необходимо периодично да се проверява от тях как се справят съучителите и каква е тяхната удовлетвореност от съвместното преподаване. ***Препоръчват:***

- да се предвидят възможности за проучване мнението на родителите относно ефективността на съвместното преподаване;

- да се провеждат срещи с двамата учители насочени към преодоляване на възникнали проблеми между тях;
- да се проучва дали има елементи от управлението, които трябва да се изяснят и са в подкрепа на учителите включени в съвместно преподаване;
- да се представят добри практики за съвместно преподаване на различни нива – педагогически съвети, методически обединения и др.

Училищните ръководители предлагат при оценяването на ефективността на съвместното преподаване да се обърне внимание на:

- адекватно споделяне и оползотворяване на времето в класната стая;
- диференциран начин на използваните форми и методи на съвместно преподаване;
- съобразен обем на знанията с възрастовите и индивидуални особености на учениците;
- достатъчно използване на експертизите и на двамата учители в процеса на съвместно преподаване;
- отговорността на всеки в областта на експертизата.

И накрая, малко *„след" съвместно преподаване* Murawski и Dieker [2008] включват следните въпроси за обсъждане:

- Събрани ли са данни за оценка на представянето на учениците и ефективността от съвместното обучение?
- Това, което е направено добро ли е и за двамата учители?
- Каква обратна връзка се предпочита, особено когато единият от съучителите не е доволен?
- Биха ли се справили с всичко отново?

Оценката на свършената съвместна работа, на получената инструкция и предложение, както и на управлението на класната стая е добра основа, на която съучителите може да обсъждат предпочитаните от тях комуникация и стил на сътрудничество.

Разбирането и зачитането на предпочитания режим и метод на комуникация насърчават взаимното уважение, намаляват вероятността да се получи неразбиране, подпомагат максимално сътрудничеството. Съобразяването с предпочитанията за комуникация мотивира учителите да се отнасят с разбиране и надграждат работата на своя колега-партньор. Предизвикателство е да се общува не по предпочитания от учителя начин, а по начин, предпочитан от неговия съучител. С други думи всеки от двамата партньори в съвместното преподаване се отнася с другия по начина, по който иска да се отнасят с него.

Проучване на опита натрупан в процеса на съвместно преподаване показва възникване на проблеми между двамата съучители – ресурсен и масов учител, когато пристъпват към съвместно преподаване без предварително опознаване, без информиране за притежаваните от другия компетенции и конкретизиране предпочитаната от тях комуникация и стил на сътрудничество. При такива ситуации, при които съвместното преподаване не работи добре и усилията, които полагат и двамата не дават желаните резултати е полезно да се потърси съвет от ръководството на училището, да се изяви желание за осъществяване на наблюдение от негова страна на работата в часа. Предварително се уточнява какво искат да получат съучителите като обратна връзка или какво смятат, че не работи добре. Когато наблюдателят предлага данни и обратна връзка и на двамата, се получава по-различно възприемане и усещане за партньора, отколкото когато се споделят неща от собствената гледна точка. Попълването на формуляр за наблюдение на съвместно преподаване може да помогне за подобряването му. Освен това помагат на съучителите проактивно да изследват зони за потенциален конфликт.

Важно е да не се отива при други учители, с които да се споделят притеснения и обсъжда поведението на другия. Не бива да се прави нищо, което може да подкопае създадените колегиални отношения, както и уважението към своя колега-учител. В тази връзка нетрябва да се допуска учениците да разбират за проблеми в отношенията и в съвместното преподаване. Контролирането на собственото поведение, на тона и езика на тялото подпомага доброто взаимодействие, недопуска възникването на напрежение. Учениците са доста проницателни и лесно могат да забележат проблеми. Небива да им се позволява да се опитват да настройват двамата учители-партньори един срещу друг.

Изпълнението на съвместните ангажименти на двамата учители – масов и ресурсен по отношение на планирането и умелото провеждане на съвместни дейности в учебния час е трудна и отговорна задача, изискваща необходими професионални компетенции и от единия, и от другия учител и добри взаимоотношения между тях. Това е полезно за всички ученици в класната стая, както

за децата със специални образователни потребности, така и за всички останали, защото могат да ползват от опита и на двамата учители.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Murawski, W. W., & Dieker, L. A. (2008). 50 ways to keep your co-teacher: Strategies for before, during, and after co-teaching. TEACHING Exceptional Children, 40 (4), 40-48.

[2]. Scruggs, T. E., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73 (4), 392-416

[3]. Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2008). A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

ФОРМИРАНЕ НА ГЕОМЕТРИЧНИ ПОНЯТИЯ У УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ ЧРЕЗ САМОСТОЯТЕЛНА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ

Янка Д. Стоименова
yanka_st@swu.bg

Анотация: В статията се разглежда един от важните проблеми на обучението по математика в началните класове през последните години – самостоятелната учебна дейност на учениците. Разработени са конкретни методики на работа за самостоятелно усвояване на геометрични знания. Предложени са методически похвати за отделните етапи при формиране на геометрични понятия. Целта е да се подпомогне методическата работа на началния учител, насочена към изграждане на умения за самостоятелно усвояване от учениците на геометрични знания.

Ключови думи: геометрични понятия, геометрична пропедевтика, самостоятелна учебна дейност, самостоятелна работа, самостоятелност, практическа дейност, творческа дейност.

FORMATION OF GEOMETRIC CONCEPTS IN STUDENTS FROM THE PRIMARY CLASSES THROUGH INDEPENDENT LEARNING ACTIVITY

Abstract: The article considers one of many crucial problems of mathematics teaching in primary school those recent years – independent learning activities of students. Some specific work methods for independent acquisition of knowledge in geometrics have been developed. Methodological techniques for individual stages in the formation of geometric concepts are proposed. The aim is to support the methodical work of the primary school teacher, aimed at building skills for independent acquisition by students of knowledge in geometrics.

Keywords: geometric concepts, geometric propaedeutics, independent educational activity, independent work, independence, practical activity, creative activity.

В настоящия момент повече от всякога е необходимо обучението да бъде ориентирано към повишаване активността на учениците при усвояване на знанията. Все по-наложително става изискването да се формират личности, които самостоятелно и отговорно да решават възникващите проблеми, да имат развито критично мислене, да могат непрекъснато да се самоусъвършенстват и творчески да прилагат усвоените знания.

През последните години този проблем придобива нови измерения. Все повече нараства необходимостта учениците самостоятелно да се ориентират в непрекъснато повишаващата се информационна осведоменост, да могат да търсят, да намират и да използват необходимата информация при решаване на възникващи проблеми, да умеят да планират, да проектират и да организират собствената си познавателна и практическа дейност, да умеят творчески да прилагат знанията и уменията, т.е. да имат изградени умения да работят самостоятелно. Всичко това изисква целенасочена работа и специални методически решения още в начална училищна възраст. Значителни възможности и голям потенциал за реализирането на тази идея има обучението по математика в началните класове.

Проблемът за самостоятелната учебна дейност на учениците не е нов и винаги е предизвиквал сериозни разногласия в мненията на педагози, психолози, дидактици. Така например няма единно мнение при определяне на понятията „самостоятелна работа“ и „самостоятелна дейност“, като много често не се прави разграничение между тях.

В научната литература дидактическите категории „самостоятелна работа“ и „самостоятелна дейност“ се разглеждат от различни аспекти и определенията за тях са противоречиви. В зависимост от собствената си позиция, отделните автори определят двете понятия от различни гледни точки. Например, при интерпретация на понятието „самостоятелна работа“ на учениците, едни автори я разглеждат като метод на обучение (Г. Валтер, Е. Баринова, Л. Боженкова, В. Лебедев, А. Власенков), други – като средство на обучение, като средство за формиране на самостоятелност (П. Пидкасисти, Б. Коротяев, М. Андреев), а трети – като форма на обучение. Съществуват различни концепциите и за „самостоятелната дейност“ на учениците, която се определя като качество на образователния процес, като черта на личността на ученика и като форма за организация на обучението.

Сравнително пълно определение на понятието „самостоятелна работа“ дава Б. Есипов. Авторът определя самостоятелната работа като „такава работа, която се изпълнява без непосредственото участие на учителя, но по негово поръчение в специално определено време; при това учениците съзнателно се стремят да постигнат поставената в задачата цел, влагат всички усилия и изразяват резултатите от своите умствени и физически (или и едните, и другите заедно) действия в една или друга форма“ [Цит. по 1, с. 364].

Като дидактическа категория самостоятелната работа има сложен характер, което затруднява еднозначното ѝ определяне. Така например, дълбоко противоречиви са мненията на А. Молибог, който разглежда самостоятелната работа като форма на учебна работа, като основа на всяко образование и на Г. Валтер, който интерпретира самостоятелната работа като метод на обучението. Подобно на Г. Валтер, Н. Метелски разглежда самостоятелната работа на учениците като „основен метод на тяхната работа върху учебния материал след учебни часове, у дома. От успеха на тази работа до голяма степен зависи успеха на цялото обучение“ [9, с. 212-213]. Според автора, основният критерий при избора на метод е възможността за осигуряване в максимална степен на активност и самостоятелност на мисленето [9, с. 219].

Противоречиви са концепциите и за самостоятелната дейност на учениците. В методическата литература едно от най-изчерпателните определения, чрез които се характеризира самостоятелната дейност на учениците е предложено от Н. Дайри: „Самостоятелна е дейността, която ученикът осъществява без постоянна помощ, опирайки се на своите знания, мислене, умения, жизнен опит, убеждения и която чрез обогатяване на ученика със знания го развива и възпитава, формира качеството самостоятелност; самостоятелната дейност е качество на познавателния процес, черта на личността на ученика и форма за организация на обучението“ [Цит. по 4]. Както се вижда от цитираното определение, в посочените характеристики на самостоятелната дейност се преплитат няколко основни акцента, които имат отношение към качеството на образователния процес, към личностните характеристики на интелектуална дейност и към формите за организация на обучението.

Като анализира постановките на различни автори за самостоятелната дейност, А. Гусейнов я определя като „такава учебна дейност, при която в условията на системно понижаване на пряката помощ от учителя, учениците изпълняват задачи, които съдействат за съзнателно и трайно усвояване на знанията, уменията и навиците и формиране на познавателна самостоятелност като черта на личността“ [4]. По този начин авторът изцяло свързва самостоятелната дейност с формиране на самостоятелността като личностно качество на ученика.

П. Пидкасисти и Б. Коротяев разграничават понятията „самостоятелна работа“ и „самостоятелна дейност“ на учениците. Те определят самостоятелната работа „като дидактическо средство, изкуствена педагогическа конструкция, с помощта на която учителят организира дейността на ученика, както в урока, така и при изпълнението на домашната работа“, а самостоятелната дейност – „като целенасочен процес, организиран и изпълнен в структурата на обучението, за решаването на конкретни учебно-познавателни задачи“ [Цит. по 6, с. 66-67].

В друга своя разработка, П. Пидкасисти посочва и връзката между понятията „самостоятелна работа“ и „самостоятелна дейност“ по следния начин: „Самостоятелната работа действа в учебния процес като специфично педагогическо средство за организиране и управление на самостоятелната дейност на учениците, което трябва да включва както предмета, така и метода на научното познание“ [10, с. 150].

Сравнително пълно определение на самостоятелната дейност прави Г. Бонева. Върху основата на схващанията на различни автори, тя определя самостоятелната дейност като: „такава дейност, която се извършва самостоятелно от учениците, без пряка помощ на учителя, но под негово непосредствено или опосредствено ръководство и е насочена към решаване на определени дидактически задачи. Учителят предварително изяснява целта на учебната дейност и своеобразието на дидактическите задачи, подпомага учениците при изпълнението, насочва ги към самоконтрол и

самооценка в процеса на дейността“ [3, с. 48]. В посоченото определение са обхванати значителна част от компонентите на самостоятелната дейност – цел, учебни задачи, проверка и оценка.

В основата на двете разглеждани понятия (самостоятелна работа и самостоятелна дейност) се намира понятието „самостоятелност“. В психологическата литература това понятие се определя като „познавателно (качество на мисленето) и волево свойство, в което се проявява възможността на субекта да планира, систематизира, регулира и активно да осъществява собствена дейност върху основата на личен жизнен опит – знания във вид на представи и понятия, умения и убеждения, навици и привички без ръководство и пряка практическа помощ отвън“ [5, с. 508].

М. Андреев прави разграничение между „самостоятелността на ученика като характеристика на интелектуалната му дейност и самостоятелната работа като средство за формирането на тази характеристика“ [1, с. 365 – 366]. Авторът подчертава, че не самостоятелната интелектуална дейност, а самостоятелната работа подлежи на организация и неразграничаването на двете понятия могат да доведат до грешни анализи, като им се припишат особености, които не им принадлежат [1, с. 366].

А. Гусейнов разглежда понятието „самостоятелност“ от гледна точка на организацията на учебната дейност. Авторът определя самостоятелността на учениците в процеса на обучение като „форма за организация на учебната дейност, която се осъществява под прякото или косвеното ръководство на учителя и в хода на която учениците предимно напълно самостоятелно изпълняват различни видове задания с цел развитие на знанията, уменията, навиците и личностните качества“ [4].

Различен подход при определяне на понятието „самостоятелност“ използва Г. Бонева. Авторката определя самостоятелността като качествена характеристика на личността. Според нея „самостоятелността е такава устойчива характеристика, която изразява възможностите на личността да проявява своята индивидуалност при различните взаимодействия, да проявява инициативност и настойчивост при изпълнение на задачите. Самостоятелността на учениците може да се развива чрез осъществяване на самостоятелна работа“ [3, с. 48].

По отношение формирането на качеството самостоятелност, Е. Чередник подчертава, че следва да се имат предвид две тясно свързани задачи. Първата от тях е свързана с развитието на самостоятелност в познавателната дейност, т.е. самостоятелно да се овладяват знанията. Втората задача е свързана със самостоятелното прилагане на знанията [13].

Същата авторка посочва следните принципи за управление на самостоятелната дейност на учениците: 1) диференциран подход към учениците в съответствие с техните възможности; 2) планомерно увеличаване на интелектуалните трудности и последователно преминаване към по-неточни и непълни указания, свързани с изпълнение на самостоятелната работа; 3) постепенно дистанциране на учителя и заемане на позицията на пасивен наблюдател на процеса; 4) преход от контрол на учителя към самоконтрол“ [13].

В настоящата разработка самостоятелната работа се разглежда като средство за осъществяване на самостоятелна учебна дейност на учениците от началните класове при усвояване на геометрични знания и по-конкретно – при формиране на геометрични понятия. Целта на разработката е да се предложат конкретни методики на работа, чрез които да се изградят умения у учениците за самостоятелно усвояване и самостоятелно прилагане на геометрични знания. Акцентира се върху самостоятелната практическа дейност на учениците на всеки един от етапите, през които преминава формирането на конкретното понятие – подготвителен, въвеждащ, затвърдяващ.

Формиране на понятието „лице на правоъгълник“.

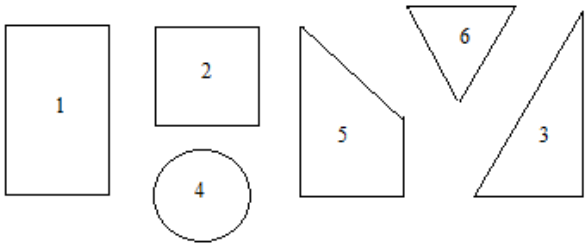
Самостоятелна учебна дейност на учениците може да се организира на всички етапи при формиране на понятието „лице на правоъгълник“. В методическата литература са разработени разнообразни упражнения за усвояване на понятието лице на фигура [2, с. 288-294; 8, с. 287-296; 11, с. 126-140].

Подготвителните упражнения при формиране на понятието „лице на правоъгълник“ включват дейности, чрез които се актуализират знанията на учениците за по-рано усвоени геометрични фигури – четириъгълник, правоъгълник, квадрат, триъгълник, отсечка и др. Варират се несъществените признаци на посочените геометрични фигури. На този етап широко се използва сравнението като мисловна операция. Сравняват се геометрични фигури по форма и големина, отначало чрез наблюдение, а след това и чрез самостоятелна практическа дейност. Работи се с дидактически материал.

Работата протича по следния начин: На учениците се показват различни по форма и големина геометрични фигури, изрязани от цветна хартия. Размерите им са подбрани така, че например квадратът заема част от правоъгълника, триъгълникът заема част от квадрата, кръгът заема част от

квадрата и т. н. От учениците се изисква чрез наблюдение да установят коя от фигурите заема най-голямо (най-малко) място.

Задача: Разгледайте геометричните фигури. Коя от тях заема най-голямо място? А най-малко място? (показват се различни по форма и големина геометрични фигури, както е показано на фиг. 1).



Фигура 1

В по-нататъшната работа сравнението се извършва чрез налагане. Геометричните фигури се сравняват по двойки, като се установяват съотношенията между тях.

Задача: Разгледайте геометричните фигури. Сравнете ги по големина чрез налагане. Попълнете пропуснатите думи:

Фигура 1 е по- ……от фигура 2
Фигура 2 е по- ……от фигура 5
Фигура 3 е по- ……от фигура 6
Фигура 1 е по-…….от фигура 5

В резултат на тези упражнения се прави обобщението, че по-голямата фигура заема по-голямо място, а по-малката фигура заема по-малко място и то не зависи от разположението ѝ в равнината.

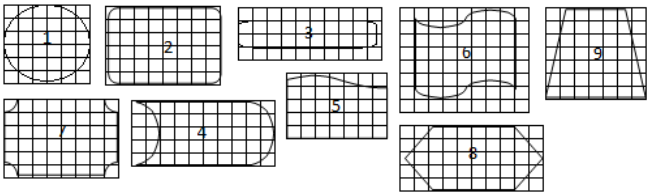
Работата продължава чрез създаване на проблемна ситуация. От учениците отново се изисква да сравнят две геометрични фигури по големина – квадрат със страна 6 см и правоъгълник със страни 9 см и 4 см, изрязани от цветна хартия и разграфени на квадратни сантиметри.

Задача: Сравнете геометричните фигури по големина. (Показват се квадрат със страна 6 см и правоъгълник със страни 9 см и 4 см).

Чрез налагане се установява, че не може със сигурност да се твърди коя от фигурите е по-голяма, защото никоя от тях не се помества в другата. Вниманието се насочва към броя на еднаквите квадратчета, на които е разграфена всяка фигура. Чрез преброяването им по редове и колонки се установява, че двете фигури съдържат еднакъв брой квадратчета, т. е че фигурите са еднакви по големина. Учениците преброяват квадратните сантиметри и ги сравняват.

По описания начин се сравняват и други геометрични фигури. Индивидуално на всеки ученик се предлагат по 9 фигури с различна форма, начертани в мрежа. Установява се броят на квадратчетата във всяка фигура.

Задача: Сравнете геометричните фигури. Ще разберете коя от тях заема най-голямо място, като преброите квадратчетата във всяка фигура. Бройте целите и по-големите от половин квадратче (начертани са 9 геометрични фигури в мрежа, както е показано на фиг. 2).



Фигура 2

Подготвителната работа продължава с въвеждане на мерната единица квадратен сантиметър и понятието „лице на фигура“. Под ръководството на учителя учениците преброяват квадратчетата със страна 1 см, от които се състоят фигурите на предложен чертеж. Установява се, че еднакви по форма фигури имат различни лица в зависимост от броя на квадратчетата. До обратния извод се достига чрез самостоятелна практическа дейност. Всеки ученик разполага с 8 модела на квадратни сантиметри. С тяхна помощ се съставят различни фигури. Обобщава се, че независимо от формата

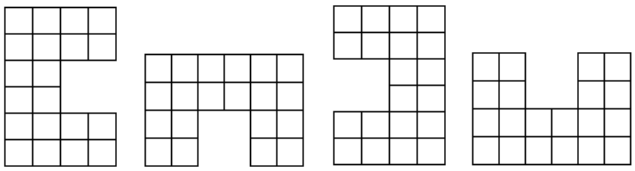
им, фигурите са с еднакви лица – в случая лицето на всяка от образуваните фигури е 8 кв. см.

Чрез съвместното изучаване на сходни и противоположни знания се разграничават двете мерни единици – за дължина (сантиметър) и за лице (квадратен сантиметър). От учениците се изисква да начертаят отсечка с дължина 1 см и квадрат със страна 1 см в мрежа, разграфена на квадратни сантиметри. Двете мерни единици се сравняват по разлика и прилика. След това отново в мрежата се чертаят отсечки и фигури с еднакъв брой мерни единици.

Задача: Начертайте в мрежата:
а/ отсечка с дължина 1 см;
б/ квадрат със страна 1 см;
в/ отсечка с дължина 4 см;
г/ фигура с лице 4 кв. см.

Варирането с несъществените признаци на геометричните фигури (положение в равнината) е от изключителна важност при изграждане на понятието „лице на фигура”. Предлагат се упражнения за сравняване лицата на различно разположени в равнината, еднакви по големина геометрични фигури. Всеки ученик разполага с индивидуален дидактически материал – 4 еднакви многоъгълника (както е показано на фиг. 3), начертани в мрежа и модел на същия многоъгълник, изрязан от картон.

Задача: Като използвате модела сравнете начертаните фигури. От колко квадратчета (квадратни сантиметри) се състои първата фигура? А втората? Без да броите отговорете от колко квадратчета (квадратни сантиметри) се състои третата фигура? А четвъртата фигура? (Всеки ученик работи самостоятелно).



Фигура 3

Еднаквостта на начертаните фигури се установява, чрез налагане на модела върху всяка от тях. Чрез броене се установява равенство между броя на квадратчетата (квадратните сантиметри) във всяка фигура. Стига се до обобщението, че лицето на дадена фигура не зависи от положението ѝ в равнината.

Съществен момент в работата е осъзнаването от учениците на факта, че лицето на фигура, съставена от няколко фигури е равно на сбора от техните лица. За целта се използва същият чертеж. Под ръководството на учителя учениците разделят с прекъсната линия първата фигура на 3 части и оцветяват всяка част с различен цвят. Вниманието им се насочва към броя на различно оцветените части на фигурата. Установяват, че като съберат квадратчетата (квадратните сантиметри) от всяка оцветена част се получава броят на квадратчетата (квадратните сантиметри) на цялата фигура. След това учениците разделят втората фигура на 3 части, но по друг начин. Отново оцветяват всяка част с различен цвят, след което намират сбора от квадратчетата (квадратните сантиметри) на всички оцветени части. Аналогично се работи с останалите фигури на чертежа. Постепенно се стига до обобщението, че броят на квадратчетата (квадратните сантиметри) на фигура, съставена от няколко фигури е равен на сбора от квадратчетата (квадратните сантиметри) на отделните и части или, че лицето на фигура, съставена от няколко фигури е равно на сбора от техните лица. Едновременно с това започват да се изграждат умения за записване с числов израз лицето на фигура по различни начини, например:

2.2 + 2.6 + 2.2 = 20 (квадратчета /квадратни сантиметри/)
4.2 + 4.2 + 2.2 = 20 (квадратчета /квадратни сантиметри/)
6.4 – 2.2 = 20 (квадратчета /квадратни сантиметри/)

След въвеждане на мерната единица квадратен сантиметър се предлагат упражнения, включващи практическа дейност – манипулиране с геометрични фигури в следната последователност:

1) Определяне броя на квадратните сантиметри на дадена фигура, чрез очертаването ѝ в мрежата.

2) Разрязване на фигурата на части по определен начин.

3) Определяне броя на квадратните сантиметри на всяка част чрез очертаването им в мрежата.

4) Намиране сбора от квадратните сантиметри на частите.

5) Сравняване броя на квадратните сантиметри на изходната фигура със сбора от квадратните сантиметри на отделните части и установяване на равенство между тях.

Тези упражнения се изпълняват самостоятелно от учениците под ръководството на учителя. Чрез интегрирането на различни видове дейност – очертаване, рязане, налагане, броене, сравняване, се създават условия, както за повишаване интереса към учебния материал, така и за съзнателно и трайно усвояване на знанията, уменията и навиците от учениците. В конкретния случай тези упражнения (творчески по своята същност) се използват като подготовка за решаване по-късно на задачи за намиране лице на сложна геометрична фигура, състояща се от няколко правоъгълника по различни начини.

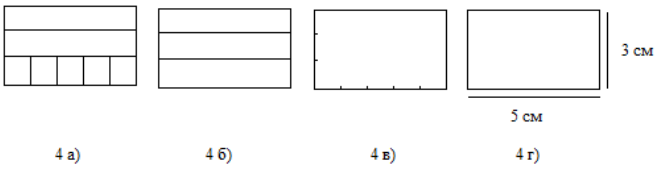
В методическата литература няма единомислие по отношение броя на етапите, през които преминава изясняването на начина за намиране лице на правоъгълник. Така например А. Пишкало посочва два етапа. Първият етап той свързва с преброяване на квадратните сантиметри в правоъгълника и установяване наличие на редове с еднакъв брой квадратни сантиметри. На втория етап се установява съответствие между: 1) броя на квадратните сантиметри в един ред и броя на сантиметрите, на които е равна дължината на правоъгълника; 2) броя на редовете и броя на сантиметрите, на които е равна ширината на правоъгълника. На тази основа се извежда правилото за намиране лице на правоъгълник [11, с. 137-138]. Съдържанието на всеки етап е конкретизирано като са предложени четири типа упражнения [8, с. 292-293].

В българската методическа литература са посочени пет етапа, през които преминава усвояването на начина за намиране лице на правоъгълник, които в съдържателно отношение се доближават до тези на А. Пишкало. За всеки етап са предложени конкретни дейности [7, с. 242-243; 12, с. 136-138].

Начинът за намиране лице на правоъгълник е възможно да се усвои чрез организиране на самостоятелна практическа дейност на учениците. Работата протича по следния начин:

Всеки ученик разполага с 15 модела на квадратни сантиметри, модел на правоъгълник с размери 5 см и 3 см, изрязан от цветен картон и с 4 начертани правоъгълника със същите размери. На класната дъска е начертан правоъгълник със страни 5 дм и 3 дм. Прилага се евристична беседа, която протича по следния начин:

- *Наредете квадратните сантиметри върху правоъгълника, така че да го покриете.*
- *Как са разположени квадратните сантиметри? – в редове и колонки.*
- *Какво забелязвате в броя им на всеки ред? – той е един и същ.*
- *Покрийте само един ред с квадратни сантиметри (фиг. 4а).*
- *Колко квадратчета наредихте? – 5 квадратчета.*
- *А колко са редовете? – 3 реда.*
- *Как ще намерите броя на квадратните сантиметри в целия правоъгълник? – като се съберат квадратните сантиметри от трите реда: 5 + 5 + 5 = 15 (кв. см) или се умножи броя им в един ред с броя на редовете 5 кв. см . 3 = 15 кв. см.*
- *С помощта на чертожната линийка измерете дължината на правоъгълника. На колко сантиметра е равна тя? – 5 см (фиг. 4 б).*
- *Какво забелязвате за броя на квадратчетата в един ред и броя на сантиметрите, на които е равна дължината на правоъгълника? – те са равни.*
- *Как ще намерите лицето на правоъгълника като знаете дължината му и броя на редовете? – като се умножат сантиметрите, на които е равна дължината му с броя на редовете: 5 кв. см . 3 = 15 кв. см.*
- *С помощта на чертожната линийка измерете ширината на правоъгълника. На колко сантиметра е равна тя? – 3 см (фиг. 4 в).*
- *Какво забелязвате за броя на редовете и броя на сантиметрите, на които е равна ширината на правоъгълника? – те са равни.*
- *Как ще намерите лицето на правоъгълника като знаете броя на сантиметрите, на които е равна ширината на правоъгълника и броя на сантиметрите, на които е равна дължината му? – като се умножат 3 см . 5 см = 15 кв. см.*
- *Разгледайте отново правоъгълника и кажете по какъв начин разделихте дължината и ширината му? – на отсечки, всяка от които с дължина 1см.*
- *И как намерихте лицето на правоъгълника като се знае дължината и ширината му? – като се умножат дължините на страните му: 5.3 = 3.5 = 15 (кв.см) (фиг. 4 г).*



Фигура 4

Описаният начин на работа има редица предимства:

1. До съответните изводи и обобщения учениците достигат на основата на собствената си самостоятелна практическа дейност.

2. Преодолява се в значителна степен формалното усвояване на знанията, избягва се възможността за механично заучаване на правила и формули.

3. Съдейства се за повишаване на съзнателността и активността на учениците при възприемане на геометричните знания.

4. Разкриват се начини за максимално използване възможностите на учениците за самостоятелно усвояване на знанията.

5. Избягва се възможността за предлагане на знанията в готов вид и др.

На затвърдяващия етап при формиране на понятието „лице на правоъгълник“ се прилагат следните творчески похвати:

1. Решаване на геометрични задачи по различни начини.
2. Решаване на геометрични задачи по рационален начин.
3. Решаване на геометрични задачи за построение.
4. Съставяне на геометрични задачи за построение.
5. Съставяне на геометрични задачи за изчисление.

На учениците са предложени упражнения за намиране лицето на сложна геометрична фигура по различни начини.

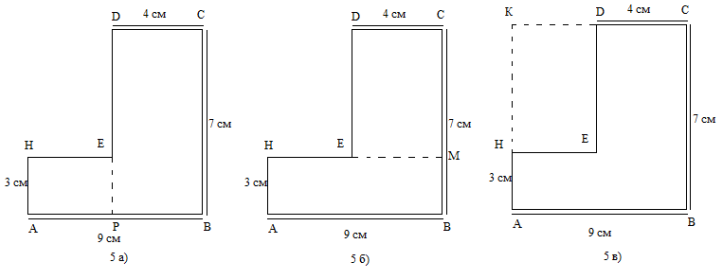
Задача: Намерете лицето на геометричната фигура с форма и размери, дадени на чертежа, като съставите 3 различни числови израза.

Методиката на работа е следната:

Първи начин: Фигурата се разделя на два правоъгълника APEH и PBCD (фиг. 5а). От подготвителните упражнения учениците знаят, че лицето на цялата фигура е равно на сбора от лицата на съставящите я правоъгълници. За да се намерят лицата на отделните части, трябва да се уточнят дължините на страните на двата правоъгълника. В правоъгълника APEH дължината на страната AH е дадена (3см), а страната AP може лесно да се намери – AP=9–4=5(см). В правоъгълника PBCD дължините на страните BC и DC са известни (7 см и 4 см). Лицето на първия правоъгълник е 5.3 кв.см, а на втория – 7.4 кв.см. Лицето на цялата фигура се записва с помощта на един числов израз: 5.3+7.4=43 (кв.см).

Втори начин: Той е аналогичен на първия с тази разлика, че фигурата се разделя на два правоъгълника по друг начин (фиг. 5б). Учениците откриват двата правоъгълника и определят дължините на страните им. В правоъгълника ABMH дължините на двете страни са известни (9см и 3см). В правоъгълника EMCD страната CD е известна (4 см), а страната MC=7–3=4(см). Тогава лицето на правоъгълник ABMH е 9.3 кв.см, лицето на правоъгълник EMCD е 4.4 кв.см, а лицето на цялата фигура – 9.3 + 4.4=43 (кв.см).

Трети начин: Той е свързан с допълване на фигурата до правоъгълник (фиг. 5в). Чрез насочващи въпроси учениците установяват, че лицето на търсената фигура е равно на разликата от лицата на правоъгълниците ABCK и HEDK. Лицето на първия правоъгълник се намира лесно (известни са дължините на двете му страни – 9 см и 7 см). За да се намери лицето на правоъгълник HEDK е необходимо да се знаят дължините на две от страните му, например HE и HK. От чертежа се вижда, че дължината на страната HE=9–4=5(см), а дължината на страната HK=7–3=4(см). Лицето на правоъгълника, с който се допълва фигурата е 5.4 кв.см, а лицето на търсената фигура се записва по следния начин: 9.7–5.4=43 (кв. см).



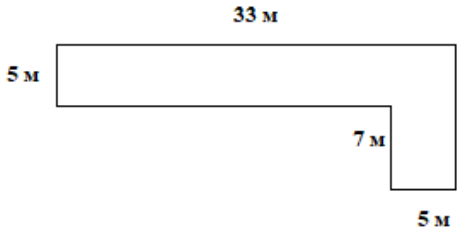
Фигура 5

След записване, трите числови израза се сравняват. Прави се извод, че резултатът е един и същ, независимо от различните начини на разсъждение.

В тясна връзка с решаването на геометрични задачи по различни начини е търсенето и откриването на рационалния от тях. Изграждането на умение непосредствено да се открие рационалният начин на решение е продължителен процес, свързан първо с изграждане на умения за решаване на геометричната задача по различни начини. На основата на принципа на обогатяването учениците постепенно се учат да търсят рационалния начин на решение.

Задача: Намерете площта на цветна леха с форма и размери, посочени на чертежа. Решете задачата по рационален начин.

При самостоятелно изпълнение на упражнението се използва следния чертеж.



Фигура 6

След усвояване съдържанието на задачата и след откриване традиционния начин на решение от учениците се изисква да помислят за друг начин на решение. Под ръководството на учителя се сравняват дължината и ширината на двата правоъгълника (получени след разделяне на фигурата на части) и се установява, че те са еднакво широки (5м). След това се поставя задачата мислено да „преместят” единия правоъгълник до другия така, че ширините им да съвпаднат. Намират лицето на „получения” правоъгълник. В резултат на самостоятелната си практическа дейност учениците „откриват” втория начин на решение на задачата (33+7).5, който след съпоставяне с първия се оказва и по-рационален. Подчертава се, че в случая рационалността се изразява в по-малкото на брой и по-леки изчисления. По този начин на работа се постига необходимото единство между познавателната и практическата дейност на учениците, съдейства се за развитие на аналитико-синтетичната им мисловна дейност и пространственото им въображение.

Запознаване с видовете ъгли и видовете триъгълници според ъглите.

Запознаването с видовете ъгли и видовете триъгълници според ъглите създава благоприятни условия за развитие на пространственото мислене и творческото въображение на учениците. Още по-голяма е ефективността на обучението, когато учениците се включат в самостоятелна учебна дейност.

Запознаване с видовете ъгли. Формиране на понятията „прав ъгъл“, „остър ъгъл“ и „тъп ъгъл“.

Самостоятелната учебна дейност при запознаване на учениците с видовете ъгли обхваща подготвителната работа при формиране на отделните понятия. Актуализират се знанията на учениците за прав ъгъл, усвоени в първи клас. На нагледно-практическа основа се въвеждат понятията връх и рамене на ъгъл. С помощта на чертожния триъгълник се откриват прави ъгли в предложени геометрични фигури. Посочват се и ъгли, различни от правия в начертани геометрични фигури и в техни модели, изрязани от цветна хартия. Вниманието постепенно се насочва към големината на ъглите. Важен момент в работата на този етап е откриването на съществения признак

големина на ъгъл, върху който по-късно се определят острият и тъпият ъгъл в сравнение с правия ъгъл. Откриването на съществения признак на практика се реализира чрез сравняване на ъглите по разлика и прилика и чрез вариране на несъществените им признаци.

На класната дъска са начертани двойка прави ъгли, които се различават по дължината на раменете и по разположението си в равнината. От учениците се изисква да сравнят двата ъгъла по разлика и прилика. Разликите в случая са очевидни и учениците лесно ги установяват. С помощта на чертожния триъгълник се определя вида на двата ъгъла. Установява се, че те са прави, по което си приличат. Същественият от математическа гледна точка признак се открива и чрез практическа дейност, като се налагат два изрязани от хартия прави ъгъла с различна дължина на раменете. Установява се, че те са равни по големина.

По аналогичен начин, след въвеждане на понятията „остър ъгъл“ и „тъп ъгъл“ се сравняват двойки ъгли от един и същ вид, които са с еднаква големина, но с различна дължина на раменете и с различно разположение в равнината. Постепенно се стига до разбирането, че видът на ъгъла не зависи от дължината на раменете и от разположението му в равнината, а от неговата големина в сравнение с правия ъгъл.

Със същата цел се предлага и друго упражнение. На класната дъска са начертани и номерирани пет прави ъгъла, различно разположени в равнината. Два от тях са с еднаква дължина на раменете, а останалите – с различна дължина. Поставят се провокиращи въпроси от вида: *„Кой от ъглите на чертежа е най-голям? А най-малък?”.* С помощта на чертожния триъгълник учениците установяват, че всички ъгли на чертежа са прави, т. е. те са еднакви по големина.

Предлагат се и упражнения за откриване на ъгли в сложни конфигурации. Учениците самостоятелно откриват първо броя на ъглите, а след това с помощта на чертожния триъгълник установяват кои от тях са прави, кои са по-големи от правия ъгъл и кои са по-малки от него. Този начин на работа осигурява непринуден преход от сравняване при наблюдение към сравняване в умствен план, по представа. Той предполага и творческо усвояване на знанията за видовете триъгълници според ъглите.

Запознаване с видовете триъгълници според ъглите. Формиране на понятията „правоъгълен триъгълник“, „остроъгълен триъгълник“ и „тъпоъгълен триъгълник“.

С видовете триъгълници според ъглите учениците се запознават нагледно-практически, върху основа на знанията си за видовете ъгли. Под ръководството на учителя се прави описателно определение на всеки вид ъгъл поотделно, като постепенно неговата ръководна роля намалява, а учениците самостоятелно достигат до съответните изводи и обобщения. Работата продължава като се организират упражнения, в които учениците напълно самостоятелно определят вида на триъгълник според ъглите на различно разположени в равнината триъгълници, т. е. упражнения, изискващи непосредствено прилагане на новоусвоените знания. Така при съпоставянето на сходни понятия се открояват съществените им признаци. Още на този етап от работата от учениците се изисква да определят и вида на всеки триъгълник според страните. Чрез открояването на съществените признаци се съдейства за развитие на мисловния процес класификация, която в конкретния случай се осъществява на по-ниско равнище – само по един признак.

По-нататъшната работа е насочена към развитие на класификацията като мисловен процес, чрез извършването ù по различни признаци. На класната дъска са начертани три равнобедрени триъгълника – остроъгълен, тъпоъгълен, правоъгълен. От учениците се изисква да ги сравнят по разлика и прилика. С помощта на чертожния триъгълник се установява, че триъгълниците се различават според ъглите, а си приличат според страните. На тази основа се определя видът на всеки от тях според ъглите и според страните.

Работата се усложнява с упражнение, в което се изисква от учениците като работят самостоятелно, да посочат един от няколко предложени триъгълника, който отговаря едновременно на две изисквания, например, да е правоъгълен и равнобедрен, тъпоъгълен и разностранен и обратно – да определят вида на останалите триъгълници според ъглите и според страните им. По този начин непринудено се преминава от сравняване по един признак към сравняване по няколко признака едновременно. Така чрез самостоятелната практическа дейност се развива дивергенцията на мисленето при класификация на геометрични фигури.

Както при видовете ъгли, така и при видовете триъгълници според ъглите са предложени упражнения за откриването им в сложни конфигурации. При тези упражнения ръководната роля на учителя постепенно намалява. Движението на мисълта е от общото към частното. Първо се откриват триъгълниците на чертежа, а след това се определя видовата им принадлежност. На основата на съществените признаци на формиращите се понятия, геометричните фигури се открояват от фона. По

този начин на работа се развиват наблюдателността, пространствените представи и творческото въображение на учениците.

В настоящата разработка са представени примерни варианти на самостоятелна работа при изграждане на умения за самостоятелно усвояване на геометрични знания. Акцентът се поставя върху практическата и творческата дейност на учениците. Разработените методики са подходящи за използване в условията на присъствено обучение. При обучение от дистанция нагледните средства и използваният дидактически материал могат да се презентират с помощта на динамична нагледност.

Предложеният методически подход позволява да се осъществи в по-висока степен индивидуализация на обучението по математика в началните класове, да се повиши активността на учениците и самостоятелността на тяхното мислене и постепенно да се изградят умения у тях за самостоятелна учебна дейност. По този начин на работа се повишава степента на съзнателност при формиране на геометричните понятия, както и степента на трайност на усвоените от учениците геометрични знания.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Андреев, М. Процесът на обучението. Дидактика. С., 1996.

[2]. Бантова, М., Г. Бельтюкова. Методика преподавания математики в начальных классах. М., 1984.

[3]. Бонева, Г. Роля на началния учител за стимулиране на самостоятелната дейност на учениците по време на урока и извън него. Педагогически алманах, УИ „Св. св. Кирил и Методий“, 2008, №1, XVI.

[4]. Гусейнов, А. Современные подходы к сущности самостоятельной деятельности учащихся. https://www.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2019-03/guseynov_osm_2019.pdf

[5]. Десев, Л. Речник по психология, С., 2003.

[6]. Коджабашева, З. Дидактически изисквания за активизиране познавателната дейност на ученика. – Педагогика, 1998, № 4.

[7]. Маджаров, Ал., Р. Радев, З. Новакова. Дидактико-методически технологии в обучението по математика в началните класове (II ч). С., 1993.

[8]. Моро М., А. Пышкало. Методика обучения математике в I-III классах. М., 1975.

[9]. Метельский, Н. Дидактика математики. Минск, 1975.

[10]. Пидкасистый, П. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980.

[11]. Пышкало, А. Методика обучения элементам геометрии в начальных классах. М., 1973.

[12]. Радев, Р. Начални геометрични знания. С., 1970.

[13]. Чередник, Е., Н. Козюберда. Организация самостоятельной работы и условия её реализации. http://zabgu.ru/files/html_document/pdf_files/fixed/Organizaciya_samostoyatel'noj_raboty'_i_usloviya_ee_realizacii/CHerednik_E._V._Organizaciya_samostoyatelnoj_raboty_....pdf

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА РОССИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ У ПОДРОСТКОВ

Наталия Гр. Тагильцева

620143 Россия, грод Екатеринбург, ул. Машинная, д.29А, кВ. 11

Аннотация. В настоящее время расширить возможности регионального культурного образования могут различные методические материалы, адресованные учителям, а также целые учебно-методические комплексы, включающий методические пособия для учителей, наглядный художественный материал для школьников. В данной статье представлено содержание такого учебно-методического комплекса - «В Урале Русь отражена» для подростков, обучающихся в школах уральского региона России.

Ключевые слова. Художественная культура Урала, учебно-методический комплекс, школьники подросткового возраста.

Abstract. At present, various teaching materials addressed to teachers, as well as whole educational and methodological complexes, including teaching aids for teachers, visual art material for schoolchildren, can expand the possibilities of regional cultural education. This article presents the content of such an educational and methodological complex "In the Urals, Russia is reflected" for adolescents studying in schools in the Ural region of Russia.

Keywords. Artistic culture of the Urals, educational and methodological complex, adolescent students.

Введение. Глобализация как мировая тенденция развития современного общества порождает слияние многих национальных культур. В связи с этим многие национальные и региональные культуры теряют свои специфические особенности, ощущая влияние других культур. Данный процесс оказывает негативное влияние на развитие региональных культур, а также на процесс освоения населением своей специфической и неповторимой культуры. Эта тенденция отрицательно сказывается и на образовательном процессе, когда дети, живущие в определенном регионе, не знают и не представляют свои собственные культурные традиции. В связи с этим сегодня в России возрождаются такие направления в школьном образовании, которые связаны с проблемами ознакомления школьников с культурными и традициями своего региона [3]. Не является в этом плане исключениям и такой регион России, как Урал. Несколько областей уральского региона объединяют единые культурные основания, связанные с горнозаводскими особенности быта и культуры населения [4].

Урал имеет богатые залежи полезных ископаемых, которые испокон веков добывались старателями, рабочими, артельщиками. Железо, руда и медь, драгоценные и полудрагоценные камни, добываемые в уральской земле, способствовали порождению породили уникальных художественных промыслов – каслинское литье, тагильские подносы, украшения из малахита – самого популярного на Урале камня. Многие изделия уральских художественных промыслов известны не только в России, но и во всем мире [2].

На всемирной выставке 1900 года чугунный каслинский павильон получил большую золотую медаль, до сих пор этот художественный артефакт привлекает внимание знатоков чугунного литья как образец непревзойденной художественной ценности. Павильон выполнен в нововизантийском стиле, в его украшении можно найти древнерусские, скандинавские, византийские и венецианские мотивы. Чугунное литье и сейчас популярно на Урале и во всей России. Из него делают красивые парковые заграждения, беседки, а также фигурки и скульптуры, которые украшают дома уральцев.

Тагильские подносы, появившиеся раньше, чем знаменитые русские жостовские подносы, поражают живописными картинами и своим уникальным художественным знаком – тагильской розой, часто встречающейся на этих изделиях и являющейся определенной маркой этого изделия. На Урале в качестве украшений в домах до сих пор можно увидеть каменные горки, составленные из многих камней – малахита, кварца, яшмы, родонита, берилла, топаза и т.д. А вазы, часы, подставки для письменных принадлежностей из уральского камня можно увидеть и в знаменитых музеях мира, и в государственных учреждениях, и, даже в резиденции президента Российской Федерации.

Помимо художественных промыслов Урал славен и своей музыкальной культурой. Народные песни и танцы, появившиеся на Урале, сочинения уральских композиторов сегодня исполняются нашим знаменитым коллективом – Уральским государственным академическим народным хором [5].

К сожалению, все культурное многообразие уральского края отражается не достаточно в школьных программах предметной области «Искусство». Ни в программе по музыке, ни в программе по изобразительному искусству не находится места в содержании этих уроков для освещения хотя бы в малых объемах такого уникального художественного материала. Ознакомление с уральской народной культурой в общеобразовательной школе часто происходит только через систему дополнительного образования обучающихся [3]. Что касается школьных уроков, то данная проблема находится пока в стадии решения.

Основная часть. В связи с отсутствием в содержании уроков предметной области «Искусство» региональных компонентов, коллектив авторов Уральского государственного педагогического университета разработал учебно-методический комплекс для школьников подросткового возраста, В него входит художественный и музыкальный материал, который можно включать в урок музыки в 5-7-х классах. Обращение к обучающимся подросткового возраста было не случайно. Подростки в этом возрасте начинают проявлять активный интерес к музыке, слушать и обсуждать различные рок группы, обмениваться мнением по поводу уличных форм искусства, но, что касается региональных музыкальных примеров, то это направление музыки они отрицают. Причин этого отрицания может быть много, среди них и та, которая связана с полным незнанием ими своего, регионального искусства, в том числе и такого, которое олицетворяет и рок музыку, и уличные арт проекты, и даже региональные танцевальные фестивали и конкурсы. Ознакомить школьников этого возраста с региональной культурной уральского региона был призван учебно-методический комплекс, название которого было заимствовано из первой строчки стихотворения известной уральской поэтессы Людмилы Татьяничевой – «В Урале Русь отражена».

Главным принципом создания такого учебного комплекса был принцип полихудожественности, реализация которого происходила путем активного включения примеров

музыкальной, художественной, культуры, а также произведений декоративно-прикладного искусства уральского региона. Коллектив авторов тщательно изучал программу по музыкальному образованию, которая была разработана в русле реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Включение данного материала происходило в опоре на идею конкретного урока по данной программе, авторами которой являются Г.П. Сергеева и Е.Д. Критская. Для нашего комплекса «В Урале Русь отражена» был выбран путь соответствия концепции урока программы названных авторов и недопустимости нарушения его структуры и изменения его содержания.

Для ознакомления возможностей включения художественного материала в комплекс «В Урале Русь отражена» обратимся к примерам введения регионального художественного материала в урок музыки в 5,6 и 7-х классах общеобразовательной школы. Так, в пятом классе (возраст школьников 11-12 лет) по федеральной программе «Музыка» учащиеся знакомятся с балетной музыкой композитора С.С. Прокофьева. Но, вместо предложенного балета «Золушка», сочиненного этим композитором, в комплексе мы обращаемся к другому балету этого композитора - «Каменный цветок», либретто которого написано по уральским сказам писателя П.П. Бажова. Одним из главных действующих лиц этого балета является Хозяйка медной горы, сказочный персонаж, имеющий свою музыкальную тему. Хозяйка медной горы или Малахитница – так называли горные рабочие в своих сказах хранительницу Уральских гор. Ее имя всегда было связано с уральским камнем малахитом, поэтому в картинах уральские художники всегда рисовали ее в зеленом, малахитовом платье. Школьники, сравнивая музыку Хозяйки медной горы, картину с ее образом, а также слушая сказы о ней, записанные со слов рабочих и обработанных уральским писателем П.П. Бажовым более глубоко и эмоционально воспринимают музыкальный образ этого персонажа, воплощенного композитором С.С. Прокофьевым в балете.

В шестом классе (возраст школьников 12-13 лет) по федеральной программе «Музыка» при рассмотрении на уроке обряда русской свадьбы, в рекомендациях по учебному комплексу предлагается такой вид деятельности, как прослушивание свадебных песен, исполняемых Уральским государственным академическим русским народным хором. К таким песням относились и уральские поцелуйные песни, которые молодежь исполняла на вечорках (вечеринках) перед свадьбами и они с удовольствием и слушаются, и исполняются подростками. На этом уроке при просмотре записей с выступлениями хора, особое внимание уделяется мужским и женским костюмам, которые носили в старину жители уральского региона.

В седьмом классе (возраст школьников 13-14 лет) на уроке по федеральной программе «Музыка» предлагается тема, связанная с героическим прошлым нашего народа. В этом уроке из разработанного учебного комплекса «В Урале Русь отражена» рекомендуется взять уральские казачьи песни. Включение таких песен в процесс музыкального образования школьников можно обнаружить в разных программах, как в системе общего, так и в системе дополнительного образования [1]. Российские казаки: донские, терские, уральские имели своеобразную музыкальную и художественную культуру. Все они верно служили Царю и отечеству. Уральские казаки были оплотом нашего государства на восточных границах, а в рядах русского воинства они участвовали в боях за освобождения Болгарии от турецкого владычества. Уральское казачество принимало участие в обороне Шипки, в освобождении Софии и еще во многих сражениях Балканской войны. Героические песни уральских казаков подростки слушают и поют на нескольких уроках в седьмом классе. Художественным материалом для иллюстрации темы этих уроков являются скульптуры каслинского литься «Прощанье казака с казачкой» или картины уральских художников о тяжелых военных буднях казаков (картина В. Дронова «Уральские казаки в разведке. 1812 год»).

Учебно-методический комплекс «В Урале Русь отражена» включает методические рекомендации для учителя музыки, нотную хрестоматию с уральскими народными песнями и песнями, сочиненными уральскими композиторами, анкеты, специально разработанные для обучающихся подросткового возраста, записи аккомпанемента уральских народных песен, которые у музыкантов называются «минусы», а также видеозаписи того, как нужно обучать детей исполнению таких песен. В учебно-методический комплекс вошел и фильм про Уральский государственный академический русский народный хор. Ссылка на фильм представлена в списке литературы к данной статье [6]. После его просмотра дети проходят квест-путешествие, специально разработанный по этому фильму.

Заключение. Знание своей культуры, эмоциональная отзывчивость на ее художественные образцы, понимание содержание художественных произведений и заинтересованное отношение к образцам декоративно-прикладного искусства уральского региона – все это, формируемое на уроках

музыки в общеобразовательной школе, позволит становлению региональной идентичности подрастающего поколения. Вместе с тем освоение культуры российского региона позволит подросткам понять и должным образом оценить и культуры России в целом. Не случайно название нашего комплекса носит название «В Урале Русь отражена», позволяющем каждому школьнику понять и прочувствовать связь своей малой Родины с Россией.

В заключении отметим, что данный комплекс получил поддержку Министерства образования и молодежной политики Свердловской области в виде субсидии на его разработку и внедрение в 18-ти школах уральского региона. В в реализации этого проекта задействовано около 2000 школьников подросткового возраста, обучающихся в общеобразовательных школах Урала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кашина, Н.И. Музыка в системе воспитания и образования казачества Урала и Оренбуржья: история и современность. Монография / Н. И. Кашина ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Уральский гос. пед. ун-т". Екатеринбург, 2011. 124 с.
2. Крутеева, О.В. Культурная традиция как источник сохранения народных художественных промыслов Уральского региона/ В сб.: Устойчивое развитие России: вызовы, риски, стратегии. материалы XIX Международной научно-практической конференции: к 25-летию Гуманитарного университета. 2016. С. 166-169.
3. Куприна, Н.Г., Медведева, А.А. Приобщение младших школьников к искусству Уральского региона во внеурочной деятельности// Педагогическое образование в России. 2019. № 6. С. 77-83.
4. Лазарев, А.И. Проблемы изучения областного фольклора// Вестник Челябинского государственного университета. 1995. Т2. № 1. С. 35-44.
5. Шамсутдинов, Р.Р. Уральский русский народный хор в популяризации региональной песенной культуры/ В сб. Аудиовизуальная платформа современной культуры. материалы Международной научной конференции (в рамках XV Колосницынских чтений). 2020. С. 137-141.
6. Уральский государственный академический русский народный хор. Фильм из учебно-методического комплекса. https://o-rossii.ru/kvesty/guruPrograms/1-russ/6-ural

МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Лада В. Матвеева

620102 Россия, г. Екатеринбург, ул. Белореченская, д. 16, кв. 45

Abstract: The article deals historical aspects of the formation of traditions of the musical education of the child in the Russian family, which discovered its fastening in so named ’people’s’ and ’nobiliary’ models of the domestic education. Variants of the organization of the musical education in the contemporary Russion family are described. Their connection with historical traditions is followed.

Keywords: Domestic education, musical education of child, traditions, Russian family.

Музыкальное воспитание ребенка в семье является неотъемлемым компонентом системы его воспитания в целом – так называемой «модели семейного воспитания», под которой понимается «более или менее целостное представление» о том, как должны строиться взаимоотношения родителей и детей, «своего рода свод принципов, которых следует придерживаться родителям, чтобы воспитать ребенка “хорошо”» [12, с. 65]. Содержательное наполнение музыкально-воспитательного компонента, способы и средства его реализации, с одной стороны, обусловлены традициями – элементами социального и культурного наследия, передающимися от поколения к поколению и сохраняющимися в определенных обществах и отдельных социальных группах в течение длительного времени [7, 8, 9, 13], с другой – самостоятельно определяются семьей, откликающейся на актуальные тенденции в развитии музыкального искусства и музыкального образования. Процесс становления традиций музыкального воспитания в российской семье прошел ряд этапов, границы которых обусловлены рубежными событиями российской истории, изменившими образ жизни их современников и определившими последующие пути развития российской культуры (Крещение Руси в конце X в., принятие курса на европеизацию России в начале XVIII в., революция 1917 г.).

Становление народно-патриархальных традиций музыкального воспитания в российской семье

Традиции музыкального воспитания ребенка в российской семье начали формироваться в дохристианский (языческий) период. В музыкальном материале материнской педагогики пестования (колыбельных, пестушках, потешках), детском и подростковом фольклоре, музыкальном компоненте

различных обычаев и обрядов нашли отражение принятые в обществе правила взаимодействия с олицетворенными, мифологизированными силами природы, способы коммуникации со сверстниками и взрослыми, этапы взросления ребенка с ориентиром на идеальные образы мужчины и женщины. В условиях бесписьменной традиции передачи социального опыта от поколения к поколению музыкальные образы материнского, детского, юношеского и взрослого фольклора являлись непосредственными носителями нравственных норм, подлежащих усвоению. В исследовании Е. В. Николаевой [11] языческий период в истории Руси рассматривается в качестве первого этапа развития отечественного музыкального образования, в течение которого зародились и получили дальнейшее развитие устные народные традиции передачи музыкального опыта от поколения к поколению. В исследовании С. А. Феруза [14] сложившийся тип семейного музыкального воспитания детей квалифицируется как патриархально-языческий. Обратим внимание на то, что подобная практика семейного музыкального воспитания представлена во всех национальных культурах. Различия проявляются в содержании обычаев и обрядов, национальном мелосе и ритмической организации музыкального звучания.

Принятие на Руси христианского вероисповедания включило семью в новую систему религиозно-нравственных ценностей и привнесло в ее жизнь новый музыкально-воспитательный компонент – пение молитв, дозволенных для исполнения прихожанам во время православного богослужения. Освоение данного компонента обеспечивалось активно создаваемыми образовательными учреждениями общей и профессиональной направленности. В аспекте формирования новых традиций музыкального воспитания ребенка значительный интерес вызывает проявленная семьей независимость, когда, вопреки негативному отношению церкви к языческому наследию и мирской музыке, данное музыкальное наследие удалось сохранить, совместив с новым календарным циклом христианских праздников. В музыкальном компоненте материнской педагогики пестования, детском и подростковом фольклоре былые заклинания трансформировались в игровые песни-заклички, магические обряды превратились в музыкально-танцевальные имитации трудовых процессов.

Как отмечает Е. В. Николаева [11], православные воззрения на богослужебное пение сливались с музыкальными воззрениями на мирскую музыку (песни, пляски, игры), дополняя друг друга и вступая в неантагонистические отношения. Анализ качественных особенностей народной музыкальной среды, в которой приобретенный опыт богослужебного пения органично сливался с древнейшими музыкальными традициями, позволил С. А. Ферузу [14] вычленить характерный для конца X–XVII вв. патриархально-христианский тип семейного музыкального воспитания, а Е. В. Николаевой [11] – квалифицировать процесс трансляции музыкального опыта от поколения к поколению как музыкальное образование народно-православной ориентации.

Сложившаяся модель семейного воспитания ребенка, включая ее музыкально-воспитательный компонент, продолжала воспроизводиться представителями российского крестьянства вплоть до 20-х гг. XX в. и фактически исчезла вместе с исторически утраченным патриархальным образом сельской жизни. В современных российских педагогических источниках она чаще всего упоминается как *«народная» модель* семейного воспитания ребенка (в противовес «дворянской», о которой речь пойдет ниже), в некоторых работах она называется «крестьянская» или «фольклорная».

Попытки возрождения музыкально-воспитательного компонента «народной» модели семейного воспитания в настоящее время предпринимаются в условиях образовательных учреждений различного уровня: его элементы находят место в программах раннего музыкального развития детей от рождения до полутора лет, в дошкольных образовательных учреждениях, детских фольклорных музыкально-исполнительских коллективах, народных отделениях детских музыкальных школ и детских школ искусств и др. Тем самым подтверждается выдвинутая Д. И. Варламовым идея об академизации русского народного музыкального искусства к концу XX в. [4].

Традиции музыкального воспитания ребенка в российской дворянской семье

Следует отметить, что традиции семейного музыкального воспитания ребенка в вышестоящих слоях общества во все времена выходили далеко за рамки традиций, сложившихся в народной среде, и ориентировались на музыкальные достижения своего времени, включая вокальное и инструментальное исполнительство. Уровень получаемого знатью музыкального образования нередко соответствовал профессиональным требованиям своего времени, однако сословные ограничения исключали путь профессиональной музыкальной самореализации. В данной статье мы не касаемся традиций музыкального воспитания детей, действовавших в российских высокопоставленных семьях вплоть до конца XVII в., т.к. в начале XVIII в. им на смену пришли новые установки, обусловленные принятым в период правления Петра I курсом на европеизацию

России. Крупномасштабные реформы первой четверти XVIII в., подчиненные единой идее переустройства России на европейский лад, охватили все сферы общества. Нормативной регламентации подвергся внутрисемейный образ жизни и быта российского дворянства, включая интересующий нас музыкальный компонент, ориентированный на достижения европейской музыкальной культуры.

Обновление традиций семейного воспитания детей подразумевает не только освоение новой системы культурных ценностей современниками, но и трансляцию данных ценностей на протяжении нескольких поколений. Соответственно становление модели семейного воспитания, именуемой в российской педагогике *«дворянской моделью»*, происходило на протяжении XVIII в. Важнейшую роль в данном процессе сыграли: введение Петром I обязательного обучения детей в образовательных учреждениях с перспективой дальнейшей государственной службы; открытие в 1730-1760-е гг. сословных закрытых образовательных учреждений; освобождение дворян от обязательной государственной службы с 1762 г. и последовавшее за этим бурное развитие дворянской усадебной культуры.

Сложившаяся к началу XIX в. так называемая *«дворянская» модель семейного воспитания ребенка*, в том числе ее музыкально-воспитательный компонент, сочетала целенаправленные и достаточно жесткие воспитательные воздействия со стихийным влиянием окружающей ребенка среды – усадебной (европейской) и крестьянской (народной) культуры. Отличительной особенностью дворянской модели семейного воспитания ребенка являлась ярко выраженная образовательная ориентация, обусловленная высокими статусными задачами, и дистанцирование ребенка от родителей (препоручение обязанностей воспитания и обучения в раннем детстве – няням или дядькам, а с 4-5 лет – гувернерам). Обучение и воспитание носили нормативный характер и были ориентированы на идеал – нормативный образ личности дворянина. Перспективы рано начатого домашнего образования были связаны с поступлением в возрасте 9-10 лет в сословное образовательное учреждение (женский институт, кадетский корпус и др.).

Музыкальный компонент данной модели семейного воспитания также носил ярко выраженный образовательный характер. Обучение ребенка игре на музыкальном инструменте (преимущественно на фортепиано) и танцам начиналось в 5 лет и было ориентировано на достижение максимально высокого исполнительского результата. Данный результат носил прагматический характер, определяя успешность социализации в кругу представителей своего сословия. В. И. Адищев [1] связывает значение музыкального образования, получаемого детьми из российских дворянских семей, с отдаленными перспективами их самореализации в качестве супругов и хозяев усадьбы – создателей семейной атмосферы, насыщенной «живым» музыкальным звучанием, а также родителей, способных осуществлять музыкальное образование своих детей на его начальном этапе. Для некоторых представителей российского дворянства музыкальное образование, начатое в домашних условиях и продолженное в закрытых сословных образовательных учреждениях, послужило основой будущей профессиональной музыкальной самореализации. Такой опыт детства мы находим в биографиях выдающихся русских композиторов – М. И. Глинки, М. П. Мусоргского, Н. А. Римского-Корсакова, П. И. Чайковского и др.

Во второй половине XIX в. «дворянская» модель семейного воспитания ребенка, и в первую очередь – ее общая образовательная ориентация, включающая музыкально-образовательный компонент, оказалась востребованной в различных социальных слоях пореформенной России – интеллигенции, чиновничества, промышленников и предпринимателей, отдельных представителей духовенства и купечества [3]. Ребенка ориентировали на личностный образец, в качестве которого выступал образованный, высококультурный, художественно развитый человек, занимающийся интеллектуальным трудом и реализующий в сфере досуга многообразные художественные интересы и увлечения. Акцентировались категории долга и ответственности, предъявлялся высокий уровень требований к учебным достижениям. Ребенка обучали игре на фортепиано в домашних условиях, приглашая для этого частных педагогов. В конце XIX – начале XX в. в России усилиями передовых музыкантов-просветителей стали создаваться музыкальные школы, что предоставило семье более широкие возможности выбора способов реализации своих музыкально-воспитательных установок.

Реализация музыкально-образовательного направления в семейном воспитании ребенка в советский период российской истории

Следующие кардинальные преобразования в жизни российской семьи произошли под влиянием революции 1917 г., устранившей социальные различия, утвердившей новые установки в воспитании ребенка и включившей его в единую для всех систему общего образования.

В послереволюционный период начала складываться российская система музыкального образования детей и юношества, устойчиво функционирующая и в настоящее время: это музыкальные занятия в дошкольном образовательном учреждении и урок музыки в общеобразовательной школе, обязательные для всех детей; широкая сеть школьных кружков, детских творческих коллективов, а также детских музыкальных школ для детей, желающих углубить свои знания о музыкальном искусстве, научиться играть на музыкальном инструменте, творчески самореализоваться в музыкально-исполнительской деятельности. В период становления данной системы, при недостаточном количестве детских музыкальных школ, возможности самостоятельного выбора ребенком и/или его родителями музыкально-образовательного направления были в значительной степени ограничены конкурсным отбором детей при поступлении на основе диагностики музыкальных способностей. При этом нельзя забывать о том, что музыкальная школа считалась и продолжает считаться первой ступенью системы будущей профессиональной подготовки музыкантов в средних, а затем высших учебных заведениях. В настоящее время, в условиях разнообразия учреждений дополнительного образования, реализующих широкий спектр музыкально-образовательных программ, семья имеет возможность выбора варианта, наиболее соответствующего ее музыкальным интересам и воспитательным установкам.

Несмотря на предписанную нацеленность воспитания ребенка на так называемый «пролетарский личностный образец» [3], реальная практика семейного воспитания детей в советский период была вариативной. Вариативность семейного воспитания была обусловлена влиянием исторически сложившихся семейных традиций и культурологических установок различных социальных слоев населения, частичное воспроизведение которых оказалось возможным в новых условиях. В частности, в работе А. И. Антонова [2] отмечен неоценимый вклад бабушек – выходцев из образованных слоев населения дореволюционной России – в семейное воспитание детей, нацеленное на получение ребенком глубокого, разностороннего образования, дополненного занятиями искусством, которое рассматривается в качестве его основной трудовой обязанности.

Отголоски исторически утраченной «дворянской» модели семейного воспитания достаточно ярко прослеживаются на уровне реализации определенной категорией российских семей музыкально-образовательной стратегии в воспитании ребенка. Устойчивость реализации данной стратегии позволяет говорить о «модели семейного воспитания», которую мы условно называем «модель с приоритетом музыкально-образовательного направления». Проведенное исследование показывает, что данная модель начала складываться уже на рубеже 1920-х – 1930-х гг. Первоначально она воспроизводилась родителями – представителями интеллигенции с «дворянским» опытом детства, желающих сохранить общекультурные, в том числе музыкальные семейные традиции. В данных семьях практиковалось обучение ребенка игре на музыкальном инструменте, при благоприятной ситуации (прохождение конкурсного отбора) – в условиях детской музыкальной школы, при иной ситуации – исходя из имеющихся возможностей. Ситуативно музыкальное образование могло осуществляться частным образом: хотя подобный способ в советский период не нашел официального подтверждения, но был широко представлен на уровне семейной воспитательной практики.

Крайне важным представляется факт активной востребованности модели семейного воспитания с приоритетом музыкально-образовательного направления родителями, не имевшими в детстве возможности заниматься музыкой. В 1930-1950-е гг. такими родителями чаще всего были выходцы из деревенской и городской бедноты, в том числе носители социально неблагополучного опыта дореволюционного и послереволюционного детства. В 1960-1970-е гг. в жизнь вступило новое поколение родителей, чье детство пришлось на военные и послевоенные годы; соответственно многие из них в детстве не имели возможности обучаться музыке по организационным или материальным причинам. Именно эти родители активно культивировали музыкально-образовательное направление в воспитании собственных детей, в том числе, руководствуясь собственными детскими впечатлениями от общения со сверстниками, обучавшимися музыке, от семейной среды, наполненной искусством.

Варианты организации музыкального воспитания ребенка в современной российской семье

Вариативность реализации охарактеризованной выше модели семейного воспитания ребенка с приоритетом музыкально-образовательного направления в настоящее время обусловлена значительным расширением спектра направлений музыкального искусства, охваченных в программах учреждений дополнительного образования детей. Если еще в конце XX в. это, по преимуществу, было академическое музыкальное искусство и частично – фольклор, то в настоящее время фольклорное направление в содержании музыкального образования представлено более широко и разнообразно. Активно разрабатываются направления музыкального образования детей, связанные с

освоением эстрадного вокального искусства, которые пользуются значительным спросом со стороны и детей, и их родителей.

В социологических исследованиях российской семьи, выполненных на рубеже XX–XXI вв., содержатся выводы о ее «внутриинституциональной вариативности» [6, с. 72], «многообразии реальных практик родительства» [5, с. 90]. Результаты наших собственных исследований конкретизируют данные положения применительно к сфере музыкального воспитания ребенка. Так, в семьях, ориентированных на модель воспитания ребенка, сложившуюся в период социализма, при частичном обновлении ее отдельных компонентов, родители сохраняют верность пройденному в собственном детстве кругу детских песен, музыкальных мультфильмов и кинофильмов, балетов, опер; обучение ребенка в детской музыкальной школе продолжает считаться признаком «хорошего», «правильного» воспитания. В семьях, ориентированных на возрождение патриархальных моделей семейного воспитания, с доминированием религиозного или этнического компонентов, задачи музыкального образования решаются посредством посещения ребенком занятий в соответствующих культурных центрах, воскресных школах, что не исключает обучения в детской музыкальной школе. В семьях, ориентированных на зарубежные модели семейного воспитания, предусматривается приобщение ребенка к музыкальным традициям искомой страны с использованием имеющихся организационных возможностей. И, наконец, в семьях, ориентирующихся на складывающиеся в современном обществе новые представления о престижных сферах деятельности, результаты обучения ребенка в детской музыкальной школе нередко соотносятся с отдаленными перспективами их художественно-творческой самореализации в условиях корпоративных мероприятий и проектов (вне зависимости от избранной сферы деятельности).

Вариативность модели музыкального воспитания ребенка в современной российской семье во многом определяется мотивами, побудившими родителей включить ребенка в музыкально-образовательный процесс. В одной из наших статей [10] подробно изложены результаты проведенного исследования, позволившего выявить широкий спектр таких мотивов – от ценностного отношения к музыкальной одаренности ребенка, признания права каждого ребенка на занятия музыкой «для себя», представлений о музыкальном образовании как необходимом компоненте «хорошего» («правильного») воспитания – до изыскания эквивалента трудового воспитания, предотвращения негативных влияний окружающей среды, «социального лифта», позволяющего повысить социальный статус ребенка из неблагополучной семьи.

Постоянно увеличивающееся количество музыкальных конкурсов и популярных телевизионных проектов стимулирует определенную категорию детей и родителей к обучению в музыкально-образовательном учреждении исключительно для выучивания одного или нескольких музыкальных произведений, которые можно будет исполнить на конкурсе. Особенно если конкурс проводится в дистанционном формате или посредством просмотра присланных видеозаписей.

Еще одной ярко выраженной современной тенденцией является стремление родителей включить ребенка в самые разнообразные занятия, охватывающие широкий спектр направлений его развития: музыкальные, интеллектуальные, спортивные и др. При этом музыкально-образовательное направление утрачивает свой приоритет в общей картине воспитания ребенка и становится одним из прочих равных.

Благодаря развитию современных информационных технологий многие родители, да и сами дети, активно позиционируют музыкально-исполнительские результаты на авторских интернет-страницах и видеоканалах. При этом публичная демонстрация результата не всегда соотносится с его качеством, а музыкально-исполнительская деятельность – с занятиями в учреждении музыкального образования. Подобный вариант реализации музыкально-воспитательного компонента семейного воспитания ребенка еще не нашел достаточного отражения в педагогических источниках, и его осмысление определяет перспективы наших дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Адищев, В. И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века : теория, концепции, практика : монография / В. И. Адищев. – М. : Музыка, 2007. – 347 с. – Текст: непосредственный.

[2]. Антонов, А. И. Микросоциология семьи (методология исследовательских структур и процессов) : учеб. пособие / А. И. Антонов. – М. : Nota Bene, 1998. – 360 с. – Текст : непосредственный.

[3]. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна : Феникс+, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

[4]. Варламов, Д. И. Теория и практика народного инструментализма: от понятий – к действиям / Д. И. Варламов. – Текст : непосредственный // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Том 207. Русские

народные инструменты в современной культуре России : Всерос. науч.-практ. конф., 30-31 янв. 2014 г., Санкт-Петербург. – СПб., 2015. – С. 9-22.

[5]. Гурко, Т. А. Вариативность представлений в сфере родительства / Т. А. Гурко. – Текст : непосредственный // Социс. – 2000. − № 11. – С. 90-97.

[6]. Гурко, Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях / Т. А. Гурко. – Текст : непосредственный // Социс. – 1997. − № 1. − С. 72-79.

[7]. Краткий словарь по социологии / сост. Э. М. Коржева, Н. Ф. Наумова ; под общ. ред. Д. М. Гвишиани, Н. И. Лапина. – М. : Политиздат, 1989. – 479 с. – Текст : непосредственный.

[8]. Культура и культурология : словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 928 с. – Текст : непосредственный.

[9]. Культурология. XX век : энциклопедия. Т. 2. – СПб.: Университетская книга ; ООО «Алетейя», 1998. – 447 с. – Текст : непосредственный.

[10]. Матвеева, Л. В. Вариативность модели музыкального образования ребенка в современной российской семье / Л. В. Матвеева. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 279. – URL: www.science-education.ru/127-21394 (дата обращения: 16.11.2015).

[11]. Николаева, Е. В. История музыкального образования : Древняя Русь: конец X – середина XVII столетия : учеб. пособие / Е. В. Николаева. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 208 с. – Текст : непосредственный.

[12]. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова [и др.]; под ред. Е. Г. Силаевой. – М. : Академия, 2002. – 192 с. – Текст : непосредственный.

[13]. Традиция. – Текст : непосредственный // Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. – М., 1977. – Т. 26. – С. 135.

[14]. Феруз, С. А. Воспитание музыкальной культуры младших школьников в семье : автореф. дис. … канд. пед. наук / С. А. Феруз ; НИИ ХВ АПН СССР. – М., 1990. – 19 с. – Текст : непосредственный.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Александра Ж. Овчинникова

Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова- Тян-Шанского, e-mail: 54@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается основные тенденции цифровизации современного Российского высшего образования: глобализация, интернационализация, фундаментализация, прагматизация и стандартизация, использование информационных технологий, преемственность и непрерывность образования. Описывается специфика сетевого взаимодействия преподавателей университета, учителей, супервизоров и студентов на педпрактике. Статья предназначена для преподавателей университетов, учителей, аспирантов и работников образования.

Ключевые слова: тенденции, цифровизация, Российское высшее образование, развитие.

THE MAIN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

Alexandra Zh. Ovchinnikova

Lipetsk State Teachers' University, P.P. Semenov-Tian-Shansky

Abstract: The article reveals the main trends in the digitalization of modern Russian higher education: globalization, internationalization, fundamentalization, pragmatism and standardization, the use of information technology, continuity and continuity of education. The specifics of the network interaction between university teachers, teachers, supervisors and students at the pedagogical practice are described. The article is intended for university professors, teachers, graduate students and education workers.

Keywords: trends, digitalization, Russian higher education, development.

Современные экономические и социальные условия, связанные с кризисом и пандемией, вносят новые коррективы в содержание педагогического образования высшей школы. Переход к информационному типу образования, требует использования инновационных форм, обеспечивающих глубокие общекультурные и профессиональные компетенции, позволяющие грамотно осуществлять критический анализ, убедительно аргументировать свою точку зрения, организовывать научно-исследовательскую деятельность, интегрировать современные мировые достижения в единую целостную картину мира. Он связан с организацией образования в высшей школе с использованием

информационно-компьютерных технологий, обеспечивающих усвоения знаний и профессиональных компетенций в новом индивидуально-групповом форматах. Такой подход позволяет перераспределить роли между преподавателями высшей школы, учителями, тьюторами, студентами (бакалаврами и магистрантами), школьниками, начальниками подразделений и родителями.

Возникает ряд тенденций развития цифровизации в Российском высшем образовании.

1. Глобализация, интернационализация, фундаментализация образования.

Данная тенденция характеризуется интегрированным характером научных знаний, которые становятся достоянием учёных разных стран независимо от государственных и религиозных особенностей.

Глобализация связана с взаимопроникновением различных культур, социальных факторов в систему отечественного высшего образования, созданием мирового пространства, в котором перемещаются и взаимодействуют люди разных национальностей, осмысливаются идеи современной науки, происходит трансформация различных систем образования в единую европейскую систему.

Интернационализация в высшей школе связана с интеграцией национального и интернационального пространства в структуру образования. Для неё характерно сближение качественного уровня российской образовательной системы с западной, то есть соответствие подготовленности российских студентов западным критериям.

Фундаментализация высшего образования предполагает системное обогащение образовательного процесса высшей школы фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными на основе фундаментальных законов природы на всех этапах цифровизации [3].

В России появление данной тенденции связано с внедрением Болонской многоступенчатой системы высшего образования и подписанием Болонской декларации в 2003 году, согласно которой появляются следующие ступени образования: бакалавриат, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации. Основные цели образовательной политики России, представлены в «Национальной доктрине образования Российской Федерации, охватывающей период до 2025 года». Переход к двухуровневой системе: бакалавр-магистр повлекло изменение содержания образования, связанного с внедрением в образовательный процесс новых систем информатизации и цифровизации образования, которые характеризуется мобильностью студентов и преподавателей на разных уровнях усвоения информации. Традиционная система передачи научной информации становится малоэффективной. Возникает новая межрегиональная и международная мобильность преподавателей, связанная с их чтением лекций в другом вузе, с проведением мастер-классов по приглашению или дистанционно. В Липецком государственном университета имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и Псковском государственном университете с помощью цифровых технологий несколько лет проводятся совместные исследования студентов по эколого-эстетическим проблемам.

Однако цифровизация образования порождает интеллектуальную миграцию высококвалифицированных учёных, преподавателей, талантливых студентов, которая может быть временная, то есть, с целью обмена знаниями и опытом, и постоянная, связанная с «утечкой мозгов» отечественных учёных за рубеж. Она обусловлена тем, что многие преподаватели и учёные не могут заниматься любимой деятельностью на родине, получают не достаточно высокие зарплаты у себя на Родине.

Международная мобильность студентов и преподавателей связана также с обучением иностранных студентов и аспирантов в российских вузах и обучением русских студентов за рубежом на основе составления договора «Эразмус», согласно которому студенты могут получать двойное образование. Такой договор заключен в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского (Россия) с Юго-Западным университетом им. Н. Рильского (Республика Болгария). Согласно ему, преподаватели и студенты с помощью цифровых технологий обмениваются научными исследованиями, участвуют в совместных международных конференциях, проводят мастер-классы. Учёные разных стран с помощью цифровых технологий создают совместные электронные учебники, сборники научных трудов, монографии, пишут отзывы, принимают участие в защите кандидатских и докторских диссертаций, разрабатывают совместные проекты, гранты. Такой подход расширяет границы познания и способствует взаимопроникновению культур в систему образования.

Глобализация, интернационализация и фундаментализация проявляются также в признании университетских дипломов и специализаций, международных оценок, форм определения качества образования, международной аккредитации, в изменениях, вносимых в вузовские программы, а также

в непрерывном обновлении знаний. Однако пандемия вносит свои коррективы в развитие данной тенденции. Многие процессы цифровизации образования порождают противоречие между развитием мировой системы высшего образования, её последствиями и национальной обособленностью вузов. Они происходят без учёта лучших традиций и достижений отечественного образования и региональной культуры, что вызывает сложности их внедрения в образовательный процесс.

Таким образом, цифровое образование открывает новые перспективы общения между российскими и зарубежными студентами. Оно позволяет российским студентам, получающим высшее образование в зарубежных странах, применять полученные знания в международных компаниях.

2. *Прагматизация и стандартизация образования*.

Прагматизация рассматривается как направленность образования на развитие тех сфер, которые являются востребованными и зависят от рыночных отношений и конкуренции. В связи с востребованностью общества в различных учебных заведениях появляются новые специальности, соответствующие потребностям рынка труда, которые студенты, благодаря цифровизации, могут получить дистанционно.

Стандартизация образования – это совершенствование федеральных государственных образовательных стандартов для реализации образовательных программ. Данный образовательный стандарт определяет нормы и требования к обязательному минимуму содержания данных программ, максимальный объём учебной нагрузки, уровень подготовки выпускников и основные требования к обеспечению образовательного процесса (материально-техническое обеспечение, учебно-лабораторное, информационно-методическое и требования к квалификации кадрового состава преподавателей). Стандартизация образования способствует унификации системы образования, то есть, соотнесению стандартов с международными программами образования на основе компетентностного подхода, в основе которого лежат компетенции [6].

Ключевые компетенции направлены на адаптацию и успешность личности в профессиональной деятельности. Базовые компетенции определяют особенности профессионально-педагогической деятельности. Специальные компетенции проявляются в конкретной предметной деятельности. Они зависят друг от друга и направлены на метапредметный характер обучения. Стандартизация образования тесно связана с формализацией. С каждым годом в связи с изменением ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартов) появляется всё больше документов, отчётов, изменяется содержание рабочих программ, обеспечивающих образовательный процесс. Эффективность образовательного процесса на основе этих документов часто измеряется по формальным признакам. На их основе растёт количество неаккредитованных вузов.

3. *Расширение участия преподавателей, исследователей, студентов университетов в изданиях, включённых в международные наукометрические базы Scopus, Web of Science.* Этот процесс связан с материальным стимулированием субъектов образовательного процесса, с мерами, мотивирующими данный вид деятельности. Сложность участия в данных изданиях определяется рядом факторов: 1) необходимостью переводить отечественную научную литературу на английский язык; 2) формализацией требований, предъявляемых к структуре и содержанию статьи; 3) оформлением цитирования на английском языке; 4) оформлением списка литературы с прикреплением её в Интернете. Всё это занимает много времени и требует дополнительных усилий.

4. *Развитие цифровых технологий в образовательном процессе*. Основные положения необходимости их использования в высшей школе обозначены в Указе Президента Российской Федерации № 204 от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 года». Данный указ предусматривает создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность всех видов и уровней образования. Она позволяет сделать данный процесс личностно-ориентированным, выбрать эффективные траектории образования, подобрать задания различной трудности в соответствие с индивидуальными особенностями личности, использовать интерактивные материалы, обеспечивает обратную связь преподавателя и студента, чётко структурировать текст, смысл которого неделим. Реализация данных технологий требует поиска новых подходов к образованию студентов.

Под цифровыми технологиями образования понимается способ организации современной образовательной среды с помощью Интернета. Такие технологии обладают всеми признаками

педагогической технологии: концептуальностью, системностью, управляемостью, эффективностью, воспроизводимостью, результативностью. Они позволяют формировать «гибкие навыки», которые предполагают адекватно воспринимать информацию, её рефлексировать, развивать эмоциональный интеллект, планировать деятельность, осуществлять самоконтроль осознавать смысловое значение информации, её интерпретировать. Возникает необходимость формирования у студентов цифровой компетентности, включающей цифровые компетенции (digital fluency), предполагающие сформированность умений решать задачи использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); создавать контент, включающий поиск и обмен информацией. Эти умения особенно важны в условиях дистанционного образования студентов [5,с. 142-146].

Одним из аспектов цифровизации образования является организация обратной связи с бакалаврами и магистрантами, которая осуществляется на платформах в Vebinar, Zoom, Skype, Google, Meet, Discord, Microsoft Teams, True Conf.

В процессе дистанционного изучения дисциплин студенты самостоятельно усваивают темы, связанные с основными стратегиями современного образования, уровнями научного знания, категориально-понятийным аппаратом, использованием теоретических, эмпирических и математических методов исследования. Появляются электронные учебники для студентов и школьников, презентации, онлайн-доски, соответствующие ФГОС.

Они находятся на следующих платформах: «Образовательная платформа Lecta от корпорации «Российский учебник» по коду: Учимся Дома; Издательство «Русское - слово», Издательство «Просвещение»; Яндекс Учебник для проведения онлайн трансляций, Power Point, Google Presentation, Prezi, Zentation, Knovio – для создания презентаций, видео, фильмов, интерактивных заданий и др.

Цифровые технологии также позволяют осуществить перевод изданий крупнейших библиотек в электронную форму, что значительно облегчает изучение научной литературы.

5. ***Сетевое взаимодействие высшего образования и школы и открытость образования***, которое имеет общие цели, ресурсы и единый центр управления, совместную деятельность образовательных организаций. Оно расширяет возможности практического усвоения программы обучения.

Сетевое взаимодействие университета и школы осуществляется в Липецком педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского на договорной основе. Проект договора разрабатывается кафедрой, направляется в школу и согласуется с директором школы. В договоре содержатся права и обязанности обоих сторон, определяются требования ко всем участникам сетевого взаимодействия. Он подписывается руководителями образовательных организаций.

Содержание сетевого взаимодействия университета и школы предусматривает сочетание очных и дистанционных, теоретических и практических форм образования. Оно создаёт определённую информационную среду в период дистанционного обучения студентов и школьников. Важное место в таком взаимодействии занимает организация личных информационных пространств обучающихся, в которых они выполняют задания, прикрепляют конспекты уроков, решают педагогические ситуативные задания, описывают результаты своей педагогической деятельности на практике, предоставляют видео уроков и решают тестовые задания.

Положительным качеством такого взаимодействия является то, что оно предусматривает открытый доступ в пространство всех участников образовательного процесса: информатика, руководителя практики, учителей, супервизоров, студентов, школьников, родителей. Каждый из субъектов образовательной деятельности может прикрепить информацию в личном кабинете с помощью логина и пароля, сделать свои комментарии, обсудить в форуме проблемы, прослушать лекцию, поучаствовать в конференции. Опыт студента, приобретаемый в вузе и школе, становится доступным для всех участников, происходит взаимообогащение преподавателей учителей и студентов. Таким образом формируется открытое взаимодействие субъектов образования в информационном пространстве.

Преимуществом сетевого взаимодействия является более совершенная система рефлексивно-оценочных процедур, связанная с оценкой деятельности студентов на практике, их руководителей и супервизоров. Новые формы сетевого взаимодействия позволяют разработать и осуществить индивидуальные образовательные маршруты, используя доступ информации ко всем компонентам образовательной сети, что значительно сокращает время на поиск нужной информации.

Учёные [1], [2], [6], [7] определяют следующие признаки сетевого взаимодействия:

- *объединяющая цель* всех участников образовательного процесса, основанная на их заинтересованности в использовании информационных ресурсов сети;

- *множественность уровней взаимодействия* в решении профессионально-педагогических задач между руководителем практики, научным руководителем, директором школы, завучем, супервизором, учителем, студентами, решающими профессиональные проблемы;

- *добровольность связей,* определяемая правом выбора партнёров и самостоятельным выбором структуры взаимодействия;

- *свобода выбора и совместная ответственность* за деятельность и её результаты;

- *самоорганизация и саморегулирование образовательного процесса,* то есть объединение усилий по достижению цели практики и решению определенной проблемы;

- *широкая специализация участников образовательного процесса,* которые участвуют в нескольких направлениях педагогической практики.

Эффективность сетевого взаимодействия зависит от следующих факторов: уровня налаженных информационных потоков; распределения обязанностей и ответственности за продуктивную деятельность субъектов образования в сети; критериев оценки сетевого взаимодействия; наличия общих ресурсов разных типов (общая сетевая библиотека, финансы, кадры).

Структуру сетевого взаимодействия университета и школы составляют:
организация, управление, регламент принятия решений, схемы финансирования; распределение видов поручений; определение «узлов сети», от которых происходит ее разветвление; нормативно-правовое и организационно-техническое обеспечение. Такая структура приемлема для руководителя практики (преподавателем вуза) учителя и студента.

Таким образом сетевое взаимодействие участников образовательного процесса университета и школы позволяет распределять ресурсы; учитывать пожелания каждого участника; осуществлять прямой контакт субъектов образовательного процесса друг с другом; выстраивать личностные маршруты; использовать общий ресурс сети для каждого участника. Оно способствует распространению педагогического опыта средствами информационных технологий и получению дополнительного финансирования; получению экспертизы собственных разработок и предусматривает расширение перечня образовательных услуг для студентов.

6. Совершенствование объективности и эффективности форм проверки и оценки знаний студентов. Модернизация высшего образования позволяет изменить систему проверки и оценки знаний. Акцент делается на американскую или европейскую систему оценивания, в основе которой лежит тестирование на разных этапах обучения: при поступлении, промежуточной аттестации. Другим преобразованием системы оценивания является реформирование трёхбалльной системы оценок, которой явно недостаточно для получения объективных результатов. В некоторых вузах России начинают вводить 10-12-балльную систему оценки. Пока ещё не разработаны единые требования к поступлению в высшую школу, не учитываются традиции российского образования и культуры, менталитет страны. Однако внедрение современных форм оценивания дает свои положительные результаты и обеспечивает непрерывность данного процесса в течение всего периода обучения.

Одной из современных форм оценивания студентов является портфолио (от лат. «port» – хранилище и «folium» – лист), представляющее собой способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений студента в период его обучения в разных видах деятельности. Оно используется преподавателями и студентами для мониторинга и рефлексии степени своего профессионализма; демонстрации своих достижений при приёме на работу. В высшей школе используются различные виды портфолио: портфолио документации, презентационное портфолио, портфолио процесса, проблемное портфолио. Портфолио оценивается по 5-балльной системе: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно», «очень плохо» в соответствие с разработанными уровнями.

Мониторинг образовательных результатов позволяет сопоставить внешние и внутренние оценки, используя специализированные серверы, в частности *оценкакомпетенций. рф*, проведение промежуточных аттестаций по 100-балльной системе в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского 40 баллов является допуском к экзамену или зачёту, 10 баллов − премиальные, даются за посещение студентами лекций и семинаров; до 55 баллов ставиться «неудовлетворительно» с 56 баллов до 75 баллов – «удовлетворительно», с 76 до 85 баллов – «хорошо»; с 86 до 100 баллов – «отлично». В результате промежуточной аттестации складывается оценка, которая может оказать влияние на конечный результат.

Формирующее оценивание, которое, по мнению Е.Н. Землянской, основано на осознании студентом того что именно получилось хорошо, а что нуждается в улучшении. Здесь методы самооценки сопоставляются с консультацией преподавателя или супервизора. Учёный использует следующие инструменты формирующего оценивания: силлабус, балльно-рейтинговое оценивание, прогностическое оценивание, уровневое оценивание, критериальное оценивание, составление карт понятий, которые используются для различных задач осмысления научно методической литературы, статей, лекций, рефератов [4, с. 103–114].

Студенты также знакомятся с системой однозначных, конкретных и понятных студентам критериев, которые применимы ко всем видам занятий. К ним относятся: эссе, доклад с презентацией, кейс-стади, реферат, проект, деловая игра, отчёт, ТРИЗ.

Таким образом, основными преимуществами непрерывной многоуровневой системы высшего образования являются:

-реализация гуманитарной парадигмы образования, заключающейся в фундаментальности, целостности и направленности на личность обучаемого;

- быстрое реагирование на конъюнктуру рынка интеллектуального труда;

- свобода выбора траектории обучения;

- возможность эффективной интеграции со средними общеобразовательными и средними специальными учебными заведениями;

- широкие возможности для последипломного образования;

-возможность интеграции в мировую образовательную систему.

Тенденции Российского высшего образования в целом носят положительный характер, однако наблюдаются и негативные явления, порождённые информатизацией образования.

При разработке учебных планов вузы самостоятельно определяют вариативные дисциплины и количество часов. Это приводит к значительным отличиям в их учебных планах. Однако возникают сложности при переходе студента из одного вуза в другой, снижается академическая мобильность, происходит дублирование дисциплин.

Ошибочно рассматривать цифровизацию как средство развития человека. Она не может сформировать полноценное восприятие мира, которое зависит от качества наших реальных ощущений, эмоций, чувств. Обилие информации не позволяет студенту отобрать важный для него материал. Всё это требует дальнейшего развития данных тенденций с учётом формирования компетентной и нравственной личности.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Адамский А. И. Модель сетевого взаимодействия// Управление школой. 2002. №4.

[2]. Борисов И. И., Запрягаев С. А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке // Вестник ВГУ. 2000. (01). P13-29. http:www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2000/01/

[3]. Буланова-Топоркова. М. В., Самыгин С. И. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д., 2002. 544 с.

[4]. Землянская Е.Н. Новые формы оценивания образовательных результатов студентов Психологическая наука и образование. 2015. Т.7. № 4. С. 103–114. psyedu.ru.

[5]. Самойлов А. А. Формирование цифровых компетенций школьников в период дистанта// Гносеологические основы образования: Материалы V Международной конференции, посвященной памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 142-146.

[6]. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернетжурнал «Эйдос». – 2002. http:// eidos.ru /journal/ 2002/ 0423.

[7]. Чучкевич М. М. Основы управления сетевыми организациями. М.: Институт социологии РАН, 1999. С.24-32.

ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПЕДАГОГИКА В ОТГОВОР НА НОВИТЕ ДЕТСКИ ПОТРЕБНОСТИ

Маргарита Колева

С благодарност към Нико Ван Ауденховън и Река Вазир, автори на труда „Нововъзникващи потребности на децата. Изследване“ (2007) за провокацията!

Резюме: Социалната ситуация в която живее съвременното дете перманентно продуцира промяна в съдържателната характеристика на познатите и дори на „нововъзникващите“ детски потребности. Промяната в статуса на детските потребности е основната причина за ангажиране на педагогическата наука да търси и открива „инструменти“ за значимо взаимодействие с детето, за удовлетворяване изискванията на неговото развитие, за индивидуализиране подхода към него,

разбиран като възможност за индивидуален прогрес на конкретното дете. Отговорите на педагогическата наука трябва да предложат работещи решения, свързани с настоящите и бъдещи проекции на проблема „детски потребности“ - интелектуални и социални.

Ключови думи: предучилищна педагогика, дете, предучилищно детство, нововъзникващи детски потребности, педагогически инструменти, социални ситуации, теория на поколенията, еманципация

Abstracts: The social situation in which the modern child lives persistently produces a change in the content of familiar and even "emerging" child needs. The change in the status of children's needs is the main reason for the involvement of pedagogical science in the search and discovery of "tools" for meaningful interaction with the child, for meeting the requirements of his development, for individualizing the approach towards him, which is understood as an opportunity for individual progress of the particular child. The responses of educational science ought to offer workable solutions related to current and future projections of "children's needs" problem - intellectual and social.

Keywords: preschool pedagogy, child, preschool childhood, emerging child needs, pedagogical tools, social situations, generational theory, emancipation

Разбирането за детето и за детството представени в книгата „Нововъзникващи потребности на децата. Изследване“ с автори Нико Ван Ауденховън и Река Вазир, [1] предлага интересен поглед върху т.н. нововъзникващи детски потребности, продуцирани от поредица почти световни социални ситуации и явления. Именно концептуалните тези на авторите, отразени и задълбочено анализирани в тази книга са предпоставката за търсене на педагогическите решения, представени в настоящия доклад.

Резонен е въпросът - За какви нововъзникващи детски потребности става дума – биологични, социални, интелектуални, екзистенциални, или за потребностите, удовлетворяващи детските желания, интереси, любопитство, любознателност и пр.? Може би за всички упоменати, разгледани заедно, в единство като съвкупност от „малките камъчета“, създаващи условия за разгръщане „пъзела“ на детската личност! Или за потребностите, появили се в отговор на богатите и същевременно противоречиви ресурси на съвремието, в което живее и се развива детето във възрастта на детството! Всъщност, това са и част от въпросите, с които трябва да се занимава предучилищната педагогика, както и да намери отговорите с цел преодоляване на все по-нарастващите противоречия между дете и възрастен, между формален образователен процес и свободната мисъл на съвременното дете, между права и задължения в организирания детски живот.

Част от водещите тези на Ауденховън Н., и Р. Вазир [1] **са:**

„*Всеизвестно е, че понятието за детство зависи от времето, мястото и съответната култура“; „Начинът, по които детството се възприема от родителите, обществото, та дори и донорските агенции, работещи с деца се отразява на подхода към децата и определя същината на програмите за интервенция в тяхна полза“? „Възникването на нови потребности и възможности на свой ред ще промени и доразвие собственото ни разбиране за детството“; „Терминът „нововъзникващи потребности“ се прилага за описанието на група от косвено свързани предизвикателства, възможности, събития, проблеми и заплахи, които са важни за цялостното развитие на децата, но се явяват нови за децата днес, както и за техните предшественици в съответните общества, или ако са били познати, то в наши дни забелязваме драматично увеличение на проявленията им“; „Дефиницията отразява на само потребностите и възможните заплахи, но и хубавите и обещаващи тенденции, които биха могли да подобрят живота на децата“* [1].

Очевидно е, че показателните явления в съвременното социално пространство – в семейството, детската градина, училището, на улицата и пр. относно поведение, отношение, конфликти, интереси и модни увлечения на възрастни и деца, наистина разкриват многоликата действителност, в която живее съвременното дете от предучилищна възраст. Допустимо е, не малка част от тази социална действителност да е разпознаваема от детето, както и що се отнася до педагогическата наука, то тя да е посветила и да посвещава не малко ресурси и педагогически инструменти за ориентацията на детето и вписването му в нея. Същевременно „всяко време, място и национална култура“ продуцират „продукти“, ползването на които изисква нов тип умения, поражда нови потребности у поколенията деца, което „задължава“ педагогическата наука да открие адекватните решения в отговор на детските потребности. Въпросите - от какво се интересуват децата,

кое ги стимулира за дейност, кое удовлетворява потребността от активност и самостоятелност, какви са мечтите и желанията им са много важна част от съдържателната характеристика на социалния и образователен процеси в семейството и детската градина.

Отправна точка в случая са съвременните социални предизвикателства и проблемни сфери, съпътстващи детското развитие - от социално-политически, до психологически и приложно-педагогически. С отношение към пространството на предучилищната педагогика са тези, които в най-голяма степен оказват влияние върху ранното детско развитие и се идентифицират в отношението деца – възрастни (педагози и родители), както и в ролята на образователната среда за преодоляване на противоречията и удовлетворяване на детските потребности. Важното в случая е приемане на принципната постановка, че всяко педагогическо решение трябва да има най-малко две препратки – първата, свързана с постановката „тук и сега“, т.е. решенията да са в контекста на актуалните „днешни“ търсения и потребности на детето, и втората - да има перспективен смисъл т.е. всяко решение да е предпоставка за овладяване на знания, качества и компетенции, необходими за справяне с бъдещи дейности, маркирани с подобни или дори със съвсем непознати характеристики, без аналог в жизнения свят на днешното дете.

Целта на настоящата разработка *е опит да се оформи научна свързаност между* ***социалните явления и провокации*** *към детето от предучилищна възраст,* ***самото дете като субект*** *с перманентно индикиращите се негови потребности и на трето място – да се идентифицират* ***педагогическите инструменти*** *за намиране на отговори с цел тяхното удовлетворяване в настоящ и бъдещ план.*

Закономерно в основата на цялата процедура да са **децата от предучилищна възраст** с техния статус в общественото пространство, с възможностите им за опознаване на околния свят, за адекватна ценностна ориентация и „изграждане“ на собствена „картина“ за света. Коректно е и уточнението, че развитието на детето, изследвано от различни области на науката е преди всичко единно, цялостно биологично и психосоциално явление. Съществен механизъм в процеса на развитие е механизмът на взаимна обусловеност между различните сфери - биологична, психична и социална. За оформянето на детето като активен субект и „личност” в развитие е необходимо по-ясно познание за отношенията между и в посочените сфери. Като следствие от това е изводът: детето на двадесетте години на XXI век има доста сложна визия. Предпоставките за това се обусловени от продължаващото префасониране на обществени системи и ценности, обновяването и усъвършенстването на средствата за комуникация и информация, промяната в отношенията между субектите, включително децата, както и въобще към детството, като част от жизнения път на човека. Радикално и перманентно се променя разбирането за образователните процеси, за социализацията и социалното развитие на децата, независимо от възрастта им.

Съвременното дете във възрастта от 3 до 7 години е активно и инициативно, любопитно и любознателно, със желание за самостоятелност и отделяне от опеката на възрастните. Днес в научното пространство се коментират и определените групи деца (на основание теорията на поколенията, Уикипедия) деца индиго, кристални деца и деца на дъгата или деца Z, като познанията за тези групи деца са възможност за откриване на най-добрият начин да реализират своя потенциал, да развиват своите достойнства и да свеждат до нула недостатъците. Налице е насоченост и конкретно процес на еманципация от възрастните, както и търсене на собствени „пътища“, методи и способи за опознаване на околния свят, за взаимодействия с другите, за личностна реализация. Тези процеси се наблюдават, макар с различен интензитет още при децата от предучилищна възраст. На следващ план и без да се навлиза в подробности е социалната ситуация, в която живее и се развива съвременното дете – в семейството, в детската група, в голямата социална общност. Наред с позитивите, съпътстващи тези общности, характерни за тях и за детето в тях са и редица противоречия и предизвикателства, с негативно влияние върху детското развитие. В световното социално и педагогическо научно пространство вече са дефинирани конкретни негативни проблеми, свързани с детето и съвременното детство – липса на грижи от родители и общности, бедност, насилие над деца, употреба на наркотични вещества, лишаване от образование, прекомерно, под въздействие на родители увлечение по модни тенденции и превръщане на децата в умалени възрастни и пр. Дефинирани са и положителните тенденции на връзката „ дете - околен свят“ - богати възможности за луксозен начин на живот, за удовлетворяване на любопитство и любознателност, за развитие на потенциални възможности и способности, за „упражняване “ в интелектуална дейност, за действия и дейности с развиващ ефект.

Констатацията, че отражението и на негативите и на позитивите от взаимодействието (пряко или косвено) на детето от предучилищна възраст с околния свят е в основата на перманентно

възникващите нови детски потребности има особено значение за насоките на изследвания в педагогическата наука. Светът на предучилищното детство, в които се проявяват детските активности провокира за овладяване на нов тип потребности – нови знания, мобилни компетентности, умения и способи с цел „дешифриране кодовете“ на съвременните социални реалности. А това означава, че предучилищната педагогика и като наука, и като практика трябва да предложи нов тип функциониращи модели за взаимодействия между децата и педагозите, които да провокират детската активност и ценностна ориентация, да „облекат“ в смисъл детските дейности и действия, да потърсят възможности за интелектуализиране и индивидуализиране на образователния процес в детската група. Нужна е педагогическа интерпретация на социалното пространство в което живее, учи се и се възпитава съвременното дете с цел преодоляване на вредните му влияния върху детското развитие, възпитание, социализация.

Научните проучвания и практики в областта на съвременното детство разпознават поредица от социални явления, вписващи се в ежедневието и на детето от предучилищна възраст, а именно:

- „заобикаляне на традиционните посредници“ [1] при получаване на информация за обкръжението;
- активно овладяване от детето на смесени „представи за реалното, виртуалното, възможното и недействителното“ [1];
- „лесен достъп до виртуалното пространство и наличие на трудности при идентифициране на новата и непозната информация с различна насоченост“ [1];
- трудности при идентифициране същността на формалния образователен процес в детската градина и неговото значение за детското развитие;
- замяна на естествената игрова детска дейност с игри във виртуалното пространство с неидентифицирани субекти;
- наличие на проблема „социална недостатъчност“ в семейството и детската градина;
- активна, почти агресивна инвазия на детска субкултура, на модните социокултурни ресурси с позитивни и негативни влияния;
- трудности при организация на детския начин на живот при отсъствие на хармонична, сигурна и полезна материална и образователна среда;
- невъзможност за регистриране на индивидуалния темп на развитие, на детския познавателен потенциал и емоционална характеристика в условията на групи в детската градина от 25 – 30 деца ;
- „неопределено“ качество на висшето образование за придобиване на професионална квалификация педагог, детски учител и пр.

Тези и редица други социални процеси и явления с отражение върху начина на живот на детето и неговите дейности продуцират и съответните потребности, а именно:

Първо. *Потребност от придобиване на актуална информация за социума и неговите базисни и надстроечни ресурси чрез съвместяване на традиционни и иновативни източници, разглеждани като посредници между детето и околния свят.* И докато традиционните източници – възрастни, учители, книги, игри, играчки, собствени наблюдения и придобит опит и пр. са доказали своето значение и позитивно влияние върху развитието и възпитанието на детето, то т.нар. виртуални, иновативни посредници, като информационни и комуникационни технологии, анимационни герои, познавателни и развлекателни клипчета, игри, модели за подражание и пр. тепърва ще доказват своето развиващо значение за света на детето, независимо от безспорното им присъствие в него.

За Нико Ван Ауденховън и Река Вазир [1], традиционни посредници постепенно губят своята сила, „своята функция на буфери и модулатори“ – „децата навлизат все по-често в непознати територии, без ничие напътствие, а глобалният свят между информационните технологии, медиите и търговията стават все по-изкусни в заобикалянето на родителите, възпитателите и местните навици и схващания, за да се прицелят директно в самите деца“. Естествено, трудно е да се елиминират новите и интересни „посредници“ между децата и околния свят - дори не е нужно, а често и вредно за актуалното развитие на съвременното дете. Потокът от въздействия и взаимодействия с тези „посредници“ е много динамичен, често без идентификация и устойчива характеристика. Те предлагат информация и „ценности“ на детето, създават му усещане за удовлетвореност от възможности, „проектират“ неговото бъдещо развитие. Рисковете обаче, произтичат от фактите, че възрастта на предучилищното детство се характеризира с особена зависимост от възрастните, с т.нар. „зададена активност“ с цел ориентация в начина на живот и дейностите, със социалност, бедна от аспект на съдържание и умения за самоорганизация, оценка и самооценка. Наред със семейството,

инструментите на педагогическата наука са тези, които трябва да „съпровождат“ детето в нелекия път към другите и социума. Може дори да се каже, че детето във възрастта на предучилищното детство, преди всичко детето от предучилищна, дори и училищна възраст е „педагогическо творение“, защото именно в тази възраст педагогиката (семейна и обществена) е призвана да подпомогне „сътворяването„ на детето като субект и личност, като приятел и съучастник в общи дейности, както и да подпомогне разгръщане на интелекта му за познавателна дейност и актуално развитие.

На основание отговорността на педагогическата наука за развитието, възпитанието и социализацията на детето във възрастта на детството тя трябва да се самосезира за инвазията на информационните и комуникационни средства и преди всичко за тяхното съдържание, включващо „широко отворена врата“ за информация и модели на поведение от всякакъв род; за прекъснатите социални връзки „лице в лице“; за визията на развлекателните предавания за деца; за игрите с насилие и проповядваните чрез тях ценности. В този смисъл педагогическата наука трябва да разшифрова посланията на времето и да оформи кръга от *актуална информация за света на хората, постиженията в науката, състоянието на природата и пр., да я адаптира към възможностите за разбиране и усвояване от децата и чрез съвместяване на традиционни и иновативни източници, да я предостави за ползване от тях, с цел удовлетворяване на потребностите им.*

Второ. Характерни за развитието на детето от предучилищна възраст са трудностите, свързани с разграничаване на реалните сюжети от действителността и фантазните образи от приказките – приема се, че за тази възраст това е почти естествен процес. Днес обаче се наблюдава задълбочаване на процеса – **смесването на представи за реалното, виртуалното, възможното и недействителното** [1]**,** като реакция на сюжетите от интернет пространството, е неизбежен процес с последици за детското развитие. Поведенческите модели на най-често агресивни герои от виртуалното пространство са сред приоритетните, смесицата от представи и нагласи към обкръжението диктува действията и постъпките на децата, взаимодействията между тях са почти копие от тези между анимационните герои, харесваното облекло и рекламни стикери, игрите и играчките, всичко това е показателно за сериозната зависимост на детето от визията и модата във виртуалното пространство. Възприемайки всичко това за част от децата убийството в игровите сюжети създава нагласи за подкрепа емоцията на победителя, омаловажава се акта на насилие, приема се като наказание за лошите. Естествено е в този случай децата да мислят конкретно-образно, но последствията от „граденето“ на подобни илюзии със сигурност ще имат отражение върху следващите етапи от детското възпитание и развитие.

Какъв е дългът на педагогиката за деца? Приоритетно, да наблюдава и регистрира процесите, свързани с детското развитие и социализация, да разпознава „пределът“ на детските възможности за диференциране на представи и понятия, да подкрепя детето в стремежа му да „гради“ своя детски свят чрез положителни емоции. Образователната среда в детската група, организирана от детския учител трябва да включва и занимания за обсъждане на детските впечатления, мнения, детската субкултура, тълкувания на обкръжението и пр. – „занимания за оценка на противоречията „вярно – невярно“, „възможно невъзможно“, „правилно - грешно“, „добро – лошо“, „справедливо – несправедливо“ [3]. Тази първа стъпка е особено важна, предвид на наличните в съвременното публично пространство почти престъпни действия на деца в юношеска възраст. *Ориентацията на детето в това пространство ситуира потребност от овладяване в процеса на познание на т.нар. общ подход към социалните явления, включващ устойчиви базови познания за обкръжението, за дейностите и действията на субектите* [10], *както и на умения за преноса им жизнената детска практика.*

Трето. Повечето проучвания показват, че на всеки етап от своето развитие детето „**навлиза в нови области“** [1] на действителността – среща се с непознатия свят на улицата и общността - налице е бърза възможност за **„достъп до нова почти непозната и неразбираема от децата информация**“. Те се докосват и до непознати социални ситуации и отношения между хората - природни явления, конфликти, миграция, трудни условия на живот, традиции, пандемия, парародителство (парародителска грижа, дефинирана от Ковачка, Ю., [5], като близка до родителската грижа, реализираща се по съвместителство с родителите, с други субекти на грижа и възпитание, но с различна функционалност). „Новите светове до които достигат могат да ги объркват, да ги озадачат, особено когато са в противоречие със собствената им реалност“ [1]. *Появява се потребност от нов тип познавателна информация* (синтезирана в периметъра на детските възможности за познание), предложена от детския учител в рамките на образователния процес в детската градина, в съдържанието на познавателните книжки, в творческите детски дейности и дейностите по избор. За детето на 21.век съобщаването на почти „позната“ житейска информация за

бита, за труда на родителите, за празниците, за децата в групата и децата по света, за сезоните и пр. не е достатъчен аргумент за активност, не е условие за безпроблемна ориентация и разбиране на сложните социални отношения в обществото, на противоречията в него, на агресията и различните модели на поведение на супер героите – информация, до която детето има достъп чрез виртуалното пространство. Тук е мястото да се акцентира и върху ценностния подход към конструирането на образователната среда в детската група и преди всичко на образователната дейност - „ценностния подход към образователната дейност на детето от предучилищна възраст е работният проект, които би трябвало да предпоставя като резултат „ценността“, макар и ограничена по обем и съдържание“ при децата във възрастта преди постъпване в училище [3А]. Налага се необходимостта от нов подход към съдържанието и организацията на образователния процес в детската градина, съответстващ на детските интереси, настоящи и бъдещи дейности и предизвикателства.

Четвърто. „Разбъркването“ в детския свят под влияние **на информация за глобалния начин на живот** [1] е доста „интересно“ и злободневно явление. Виртуалното пространство предлага на децата от една страна прекрасни „картини“ от световния бит и култура, начина на живот на децата по света, игри и развлечения, музика и начин на обличане, модни тенденции. По-същество тази картина на света е възможност за разширяване кръгозора на детето, за запознаване със световни постижения в областта на културата, науката и живота. От друга страна са ресурсите в жизнения свят на средно статистическото българско дете, които трудно се вписват в богатата и красива реклама на т.нар. глобален начин на живот. Разминаването в случая не бива да е основа за негативни преживявания, макар според авторите „най-заразното явление днес е свързано с начина на живот, на които децата и младежите трудно могат да устоят“ [1]. Нужно е да се развива и перманентно обогатява *потребността на съхраняване на собствената идентичност, потребността от общуване с другите (деца и възрастни), потребност от интелектуални усилия, потребност от състезание за постигане на успехи и пр.*

Всъщност, става дума за социални явления, далеч от кръгозора на децата от предучилищна възраст – по важно е в хода на образователния процес да се акцентира върху естетиката, културата на бита, на поведението и отношенията между хората. Аргументи в тази насока дават съвременните изследвания, които предлагат факти, свързани с тезата, че децата във възрастта на детството съвсем не се некомпетентни субекти – те притежават „фундаментални социални компетенции”, позволяващи им да разбират социалния свят и себе си, да участват в различни социални действия, да приемат или отхвърлят правила, да „конструират” отношенията си с възрастните на основата на собствените потребности. Пренебрегването на тези детски компетенции или по-точно неотчитането им в процеса на всяко социално действие е един от съществените проблеми на социализацията [11].

Пето. Безспорно, формалният образователен процес в детската група има както редица предимства така и поредица от недостатъци. „Разпределението на силите“ в конкретен момент от този процес е основание за констатацията - част от децата искат да продължат да играят (въпросът е на какво играят и дали играят???), друга част имат желание да се включат в предложената от учителя педагогическа ситуация, трети - имат самостоятелни занимания, четвърти - нямат интереси и чакат „командата“ на учителя. Тази разнолика действителност в детската група, говореща за почти липса на мотивация и на „стартова позиция“ на нагласа за учене е преодолима. Едно от условията е свързано с *потребностите на детето за участие в комплексен образователен процес с формални и неформални елементи, съставна част на които е детската игрова дейност (дори във виртуалното пространство), при зачитане темпа на индивидуално развитие на конкретното дете в условията на детската група.*

Пребиваването на детето от предучилищна възраст в детската група не трябва да е въпрос на задължително „мероприятие“, на участие в „малко училище“ или други подобни, а преди всичко на необходимост от „среща“ с актуални педагогически инструменти за взаимодействие и разгръщане на детския познавателен и социален потенциал. От значение за децата е усещането за интелектуално усилие, за радост от постигнатото, за оценка от учителя. Полезна в случая е битуващата в детската група „детска субкултура“, ресурсите на която провокират активност, желание за участие в дейност, за обсъждане, за ново знание. На практика детската активност е носител на способи за преодоляване на т.нар. социална недостатъчност, разчетена като процес, в които детето е лишено от достатъчно социални контакти, от общуване, от възможност за споделяне и самота. *Всъщност потребностите на детето от предучилищна възраст визират цялата образователна среда в детската група, цялото социокултурно и образователно пространство в нея.*

Вън от всякакво съмнение е значението на пространствената (физическа и предметна) среда – т.е. жизненото пространство за децата в детската група. Тук се включва многообразието от

архитектурни решения за цялостната визия на детската градина, за пространственото композиране на занимални, сервизни помещения, центрове за игра, познавателни и художественотворчески дейности, кътчета за „тихи" занимания, за срещи с родители и гости, център за управление на детското заведение. В същия контекст Е. Оправилова, [8] представя детската градина на бъдещето: „детската градина по отношение на външната форма и съдържанието би трябвало да има вид на едносемеен дом с уютни кътчета за игра, занимания, изпълняване на задълженията и труд... всяко дете намира свое собствено място, където може да се приюти... Най-важното е, също както е при добро семейство, в цялата къща да витае атмосфера на автономия, компетентност и солидарност" [8].

С потребностите на децата е свързано разбирането на Х. Плакроуз, [9]: „децата се нуждаят от много и различни удобства. Нуждаят се от пространство, където да вършат „мръсните" работи като рисуване и моделиране, от място, където тихо могат да работят с хартия, молив и книга, от отделно място, където биха могли за обсъждат с учителя индивидуални работи, от място, където да вдигат шум (за музика и драматизация) и от място, където е необходима абсолютна тишина (за правене на записи)" [9]. Всъщност общата позитивна теза, свързана с пространствената организация на образователната среда в детската градина насочва към преодоляване на „затворените" пространствени решения и давене на приоритет на т.нар. „отворени" пространствени решения [9]. Взаимодействията между децата, а в този смисъл и промяната в тяхната социална позиция в групата се осигуряват чрез „възможности за движение, за специализирани дейности, за отделяне на групи от деца за индивидуални или класни дискусии" [9]. „Улеснената комуникация" трябва да е основната, „универсална" характеристика на всяка образователна среда.

Нужно е предучилищната педагогика, приоритетно като практика да отговори на потребността на децата от хармонична и благоприятна за развитието им образователна среда.

Шесто. *Потребност от детски учители с широк профил на знания, умения и компетентности – лични и професионални.* Те са отразени в Европейската (ЕКР – ново 6) и българската (НКР – ниво 6, 6А, 6Б и ново 7) квалификационни рамки. Регулаторен механизъм относно спецификата на тези знания, умения и компетенции, овладявани от детския учител в процеса на обучение, приоритетно са детските потребности, мотиви, интереси, необходими знания за ценностна ориентация в обкръжението и пр. Ключов ресурс на подходът към образователната политика на настоящата и бъдещата детска градина е разбирането за детското развитие, образование и възпитание, както и за ролята на детския педагог в този процес. Важно е детския учител да се осъществява като *улеснител/сътрудник/помощник* на детето в опитите му да открива знанието за света и човека, за отношенията и взаимодействията в пространството на социума, за собствените потребности и възможности за изява.

В смисъла на казаното са обществените и субектни претенциите към качеството на висшето образование за подготовката на педагози, детски учители за работа с деца от предучилищна възраст. Безспорна е тезата, че са необходими нов тип компетентностни модели, включващи конкретизирани взаимосвързани модули за базисна и специализирана подготовка на бъдещия детски учител, съответстващи на професионалния му статус, условия за изява на иновативност и мобилност, както и на условия за усъвършенстване на лични и професионални компетенции. За всеки от моделите могат да се очертаят три равнища на компетентност на обучаваните студенти – на първото равнище – компетенции, свързани с опознаването на субекта на педагогическата дейност, т.е. децата от предучилищна възраст, на второто равнище – компетенции, свързани с организацията и управлението на дейностите му в условията на детската група и на третото равнище – компетенции, свързани с упражняването на професията във всяка социално-педагогическа преднамерена или непреднамерена ситуация. На всяко от равнищата се натрупват и "допълнителни" компетенции, разглеждани като предпоставка за изява на личностната и професионална "философия" на обучавания в процеса на бъдещата му педагогическа дейност.

Съществен момент в този смисъл е и необходимостта от регистриране на актуалните потребности на пазара на труда – не колко педагози/учители, а педагози, детски учители с какви професионални знания и умения, педагогически и личностни качества и компетенции са необходими за актуално взаимодействие, за организация и управление на дейностите на децата в детската градина. Тези компетенции трябва да имат перспективна визия и да се разглеждат като основа, която ще даде възможност на всеки работещ детски учител да не само да разчита детските потребности, но и да владее до съвършенство педагогическите инструменти за зачитането им в хода на педагогическото взаимодействие с децата.

Недостатъчно коментиран в предучилищната педагогическа общност е и проблемът „образователно съдържание", предложено за усвояване на обучаваните студенти, бъдещи детски

учители. Липсват стандарти за образователно съдържание „на които да съответстват равнища на компетентности, за които се присъжда определен сертификат“ [7]. Какви учебни дисциплини с конкретното научно и практико–приложно съдържание ще се изучават, кои теории или тези са значими за съвременната подготовката на бъдещия професионалист, върху какво е нужно да се акцентира – върху основата на научната област или върху отделни проблеми? И как да се отговори на необходимостта качеството на образователния процес да се свързва с изследователските програми, проектирани и осъществявани в университета. Неотчитането на тази връзка ще потвърди констатацията на Балан и Тромбета, [2] - “университетските преподаватели и учени смятат за признаци на лошо качество на висшето образование малкия брой работни места за изследователи, рязкото увеличаване на броя на висшите учебни заведения, които само обучават, лошите условия на труд, отсъствието на стимули и ограничения брой качествена подготовка в магистърската и докторската степен, в която искат да се реализират...“.

Актуалната подготовка на детския учител в системата на висшето образование предполага и задълбочена оценъчна дейност по посока към [4]:

- Регистриране и оценяване на интелектуалните и социалните ресурси на обучаваните студенти;
- Регистриране и оценяване на професионалните компетенции, научна продукция и изследователска проблематика на хабилитирания състав;
- Регистриране и оценяване на материални и информационни ресурси за осигуряване на качествен образователен процес;
- Наличие на ясна концепция за комплекса от компетенции, включени в т. нар. компетентностна рамка, която трябва да се овладее и отработи от студента, бъдещ педагог, детски учител;
- Наличие на ясна концепция за подбора и подредбата на овладяваните научни общо-педагогически и специализирани знания, както и за тяхната актуалност и иновационност, за тяхната насоченост и сфери на приложение, осигуряващи комплексна подготовка на бъдещия педагог/детски учител;
- Наличие на изследователски тип “разпознаваеми” организационни системи и технологии на образователните дейности, разчетени върху възможностите на студента активно да участва в процеса на “създаването” на педагогическото знание;
- Наличие на “подвижно интерактивно образование”, свободно да съчетае индивидуалността на студента с компетентностната рамка на бъдещата професия;
- Наличие на специфична образователна среда за директно или индиректно възприемане от студентите на разнообразните педагогически процеси и явления, значими за детската градина;
- Оценяване участието на студентите в дейности извън организирания образователен процес - оценяват се дейности, които провокират личностната им ангажираност, сътрудничество и съпричастност както към проблемите на децата в съвременното обществено пространство, така също и към изследвания, свързани с обогатяване и усъвършенстване на научно-педагогическата им подготовка.

В заключение.

Днес педагогическата наука все още е в дълг пред децата, учителите, родителите, всяка социално-педагогическа институция и обществото. Тя все още се „захранва“ приоритетно с традиции, опит и разпознаваема система от подходи, дейности, методи, похвати, форми и средства за обучение, не винаги вписващи се в спецификата на образователната култура на съвремието. Предучилищната педагогика също все още активно не продуцира тези, проекти и практики, в отговор на настоящите и бъдещи детски потребности, на настоящите и бъдещи детски възможности, интереси и умения с проекция в следващите етапи от детското развитие.

За определяне насоките в този контекст отново ще се позовем на Нико Ван Ауденховън и Река Вазир, [1] относно стъпките, които „би трябвало задължително да бъдат предприети“, а именно:

- „Да се разработи цялостна визия – последователна политика за работа с деца, която да включва цели, стратегии, инструменти, разпределение на средства, планирани резултати и очаквани последствия. Конвенцията за правата на детето да се използва като законова и оперативна рамка за разработване на цялостна визия за децата“. Същевременно „новият начин на живот на модерния „киберчовек“ съответно изисква иновативно да се актуализира идеята за правата на детето и тяхната закрила“ [6];

- „Да се съсредоточим върху детето“ - да отчитаме потребностите му и влиянието на взаимодействията с него върху спецификата и качеството на индивидуалното и социалното му развитие;
- „Да се дефинират широко проблемите на децата“ – „ да се включат всички проблеми, които биха застрашили целостта на детската личност …“
- „Да се осигури участието на всички заинтересовани страни“;
- „Да се обърне по-голямо внимание на методите за превенция“;
- „Да се увеличи информираността и чувствителността в културно отношение“;
- „Последователно, системно и периодично събиране на информация“ – „редовно да се проучват ключовите за развитието на детето индикатори“;
- „Да се насърчават проучванията, породени от търсенето“ ;
- „Да се насърчават действия, базирани в общността“.

В допълнение - важно е перманентно да се обогатява компетентностния профил на детския учител и на образователната среда в която живеят, възпитават се и се социализират децата във възрастта на предучилищното детство.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Ауденховън, Нико Ван и Река Вазир, (2007), „Нововъзникващи потребности на децата. Изследване“. С., Фондация „Свободна и демократична България“.

[2]. Балан Х., А. Тромбета, Висшето образование в Латинска Америка: проблеми, политики и дискусии, сп. Перспективи, бр. 98, том XXVI, № 2, 1996.

[3]. Джорова, Бл. (2012). Правно образование на 3-7-годишното дете. В: Опознаване на околната действителност от детето в предучилищна възраст. Педагогическа технология. Бл.: УИ „Неофит Рилски”.

[4]. За. Джорова, Бл. (2018). Ценностен подход към опознаване на околния свят от

а. детето в предучилищна възраст. Монографично изследване. С. Авангард Прима.

[5]. Колева, М. **(**2009). Педагогическата триада качество – оценяване – реализация. Педагогика. кн.1-2, с.54-66. София: МОМН.

[6]. Ковачка,Ю.,(2017).Социалнопедагогически проблеми при деца с парародителска грижа. Бл. УИ „Неофит Рилски.

[7]. Кръстева, Н., (2019). Наказателноправна закрила на детето: предизвикателства в съвременната технологична среда. С. „Веда Словена – ЖГ“

[8]. Мерджанова, Яна Рашева (2015). Маси и масово образование в глобална среда. В търсене на идентичност. УИ „Св. Климент Охридски“.

[9]. Оправилова, Е. (1993). Въпросителните на предучилищното възпитание. Компас. кн. 3/4. София: Литера.

[10]. Плакроуз, Х. (1992). Училището – място за деца. Превод от англ. Яна Янева. София

[11]. Поддьяков, Н. Н. (1994). Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград.

[12]. Хайнц Зюнкер & Дорис Бюлер-Нидербергер (2003). От исследований социализации к социологии детства. Развитие личности №4. В: Социальное пространство личности.

АВТЕНТИЧНИ КУЛТУРНИ МОДЕЛИ В ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА РОДОВО-ЛИЧНОСТНА ИДЕНТИЧНОСТ – КОЛЕДЕН КЪСМЕТЕН КАЛЕНДАР

Яна Д. Рашева-Мерджанова

София, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по Педагогика,
бул. „Цар Освободител“ 15, каб. 57, merdjanova@abv.bg, 0898 80 60 12

Abstract: This paper focuses on the projections of synergetic school pedagogy on a meta-methodological and cultural perspective. The principles of methodological transformation of authentic cultural models, which are nationally and regionally defined, are proposed, but with the possibilities for youngsters to integrate their cultural understanding and diversity, and, together with that, to develop social competence. A particular methodological tool is presented - Christmas Luck Ancestral Calendar.

Key words: synergetic philosophy of education – synergetic philosophically - meta-methodology of education – authentic cultural models – Christmas luck ancestral calendar – spiritual value transformation

Първа част
Глобалното общество и мултикултурната идентичност на неговите деца

Личностната идентичност е сложен феномен – самоосъзнаването на човек като принадлежност към определена социална група, към определена културна среда, към определена националност, към определена професионална група, към определен тип светоусещане, към

определена религия, към определена цивилизация – всичко това го прави самоопределен и идентичен на себе си. **Но с прехода от Цивилизации към Цивилизция и с отварянето на географските граници, се размиват и социално-психологическите такива. Навлизаме в ера, когато човек все повече ще се самоопределя и идентифицира, по неизбежност, като <u>глобален човек –</u> принадлежащ на рода като цяло и наследник на много повече от един тип култура, като родов човек.** Статистиката отчита как бързо нараства броят на децата, които директно са свързани по семейна линия с повече от две и три култури, респективно цивилизации. Те нито могат, нито ще искат да се самоопределят като моноетнически. Педагогическата теория по необходимост ще трябва да изостави етнически диференцираните подходи, моноетническото интегриране. Трябва да се осъзнае колко бързо **глобалната среда променя и синергетизира различните битиета на хората и тенденциите в статистическите данни следва да се тълкуват и разбират адекватно като признаци на бъдещето, а не като факти от миналото** – отказът на хората да се определят етнически не указва непременно липса на самосъзнание или скриването му, а напротив – надживяване на моноетноса, мононационалността, надживяването на „едноизмерния човек“ на Маркузе. Хората мислят за себе си все повече в по-широки хоризонти. Предизвикателство пред дейците в образованието е да позволят на подрастващите да се самоопределят в глобален контекст, на базата на действителното разбиране на дълбинната му същност и функционални психологически последици.

Възпитанието и формирането на **културна и цивилизационна ценностна идентичност се оказва първа и основна задача** на съвременното образование. За изграждане на такава родово-персонална идентичност следва да съдействат всички параметри и всички компоненти на съвременните образователни системи: организацията на класно-урочната система на обучение; училищните учебници с включване на методическо равнище на изборността, на вариативността и себеоценката, които са предусловията на всяко оценностяване и осмисляне; подготовката на учители и специалисти през призмата на компетентности за постигане на ценностни смислови ефекти и резултати в обучението /личен избор, но съгласуван с другите; интегрирано професионално и социално ориентиране; граждански позиции, но в местен конкретен контекст и активности; прагматични ползи, но претеглени и преценявани с оглед на последиците за всички в бъдеща перспектива/.

Младите хора вече са носители на интеркултурни модели, имайки поликултурен произход. За да постигнат идентичност и цялостност са нужни не просто толерантност и приемане на другата култура, а синергетизиране, обединяване, добруване. „Другото“ вече не е противоположен полюс, то става „мое“. Текат активни процеси на синергетизация на „Аз“ и „Другото“. За да стимулират тези процеси, образованието и обучението се ориентират към създаване на ситуации не на пасивно разбиране и приемане, а участие в създаването на другото, в приобщаването му в МЕНЕ, авторство в създаването на нови уникални културни одели – като създаването и откриването на нови цветове, в експериментирането.

Втора част
Автентичните културни модели като образователен ресурс за подкрепа на мултикултурната личностна идентичност

Настоящият опит ползва автентични културни модели като образователен ресурс за разработване на инструменти, които да въплъщават и стимулират мултикултурен личностен и групов синтез, нещо повече – да стимулират опитването в реални отношения на общуване този синтез. Опитът предлага принципи на такава методическа обработка, на базата на дългогодишен опит и експериментиране.

Метод на културната генеалогия чрез един календар

Предлаганият метаметодически /или общометодически в технологично отношение/ и мултикултурен /или междупредметен и интердисциплинен в съдържателно отношение/ интрумент е опит за организиране на транскултурно учебно съдържание около и според универсалните човешки ценности, опит за методическо закодиране на вътрешните мета-когнитивни и творческо-продуктивни активности, опит за осигуряване на отворена учебна среда с гъвкаво и партниращо участие на всички познаващи и развиващи се малки и големи, с незаменимите им роли в обръщението и съ-общаването на културата. Инструментът е предназначен за **курсове и участници с изявени културни интереси в училищна и извънучилищна среда,** но може успешно да се интегрира и в „редовните“ учебни занятия по обществени и хуманитарни дисциплини, както и да се адаптира за различни възрасти и към различното време на курсовете. **Родовият календар, с педагогическо въображение и в методически вариации и адаптации,** се оказва инструмент, закодиращ ядрото на синергетичната

цивилизационна човешка култура за превръщане на Космоса в богати и взаимосвързани Микрокосмоси.

Инструментът е Родов Календар – Цикличен, Късметен, Тематичен, Ритуален:

Първо, защо **„родов календар“? – времеви ценностен аспект** на модела – всяка генеалогична перспектива търси *пространствено* обхващане на ключови взаимозависимости с насоченост и организираност *във времето*. А човешките календари са изначалният, постоянен, макар и различен в разлчните култури, механизъм за с-родяване на общността и организирането й във времето. Механизъм и инструмент, чрез който се създават на принципа на повторението традиции, сюблимират се ценности, ритуализират се за полагане в културната и цивилизационна перспектива.

Второ, защо **„цикличен“ –** темите, въплътените ценности, ритъмът на календара се синхронизират в и чрез естествените времеви периоди – сезонни, годишни, многогодишни цикли, синхронизирани между българската и другите културни традиции.

Трето, защо **„късметен“**? – **пространствен аспект на модела –** защото в „късмета“ Календарът оформя и завещава в конкретен есенциален продукт океана от човешки типови култури. *Човешкото културно пространство-космос* се оразмерява, подрежда и само затова – и побира в коледния късметен календар. Канализираме го да тече „ред по ред“, година след година, цикъл след цикъл. „Късметът“ има и друга **персонална функция** – да провокира трудния разговор на всеки с неговата съдба. Можем ли да „преговаряме“ с Късмета си? Само за нас ли да го пазим, или ще го умножим, ако го разделим – както парчетата от баницата? Вероятно сред близките, в доверителна среда, ще бъде по-лесно да се от-говаря, защото човек може да се почувства като представител на всички с подобен късмет и да се синергетизира с тях. В условията на съвременното образование и на съвремнната семейна среда това е много важно.

Четвърто, календарът е **тематичен**, но започваме с **Коледа** заради **ценностния и народностния фолклорен аспект на идеята – едновременни приемственост и обогатяване на общностната култура чрез пълноценен междукултурен диалог и опознаване**. Без приемствеността и предаването на културата между поколенията, човешкото пространство-време не би могло да трае, т.е. не бихме могли да бъдем като вид. Искреното осъзнаване на тази жизнена първична необходимост на човек от човека, на поколение от поколение, на живи от мъртви, на различните култури една от друга – **това простичко осъзнаване би ни помогнало много.** По принцип Образованието се е нагърбило със сизифовския абсурден труд да ни вменява това ценностно съзнание, което иначе сме обявили като присъщо изначално на човека като разумно и духовно същество. **Коледният тематичен късметен календар (КТКК) е изобретен и изживян като възможен инструмент на културна приемственост – семейна, фамилна, общностна, родова.** Предлаганият вариант е **мислен, списван, обичан и вдъхновен от родната българска културна традиция – коледната/новогодишната/ питка с рождествени късмети – и вложена от автора в семейната културна генеалогия.**

Но освен на Коледа, той може да се използва в различни ситуации и по различни поводи, които тематично съответстват определената година – например Великден може да се отбележи с късметена питка „Скрижали, Златни правила, Аркани“; Пролеттта да се отбележи с „Природна градина“; празник на изкуствата с „Танци“ или денят на културата с „Басни и приказки“ и т.н.

Пето, защо **„ритуален“? –** технологичен материализиращ аспект на календара. Ценностите се обозначават като наше специално съхраняващо, уважително отношение към тях чрез определени церемонии. По този начин културната и цивилизациона традиция е намерила универсален за всички култури и общества механизъм: чрез символите, ритуалите и церемониите ценностите, като нещо енигматично и вътрешно, необяснимо и „мета“, да бъдат уловени, изявени, материализирани и предадени на следващите поколения. Разнообразието е огромно, но принципът е единосъщностен.

Шесто, защо **„метакултурно формиращо пособие“? – практически приложен аспект** – заради (не)тайното желание на автора моделът на Тематичния Родов Календар да бъде приет и вариативно използван в разнообразната образователна среда. Бидейки неориентиран към нито един конкретен учебен предмет, той е *едновременно интра-, интер-, крос- и транс-дисциплинен и може да бъде интегриран във всяко едно културно съдържание и във всички формални или спонтанни*

окултуряващи жизнени ситуации, защото има метаценностно преносимо съдържание и отворени възможности за информационно и дейностно реализиране-ритуализиране.

Дълбоките научни основания, на базата на авторитетни и на лични изследвания/опит, са вече разглеждани и представяни в „Пенталогия на Родовостта. Другата философия на образованието.“ [3] – нейната Първа тетрадка за Родовата синергетична Култура я представя като резултат от генеалогичното непрекъснато хилядолетно взаимно проникване между отделните култури по цялото земно /полу/шарие – по легални и нелегални, видими и невидими пътища на пре-пре-даване на човешкото родово познание. Концепцията и възможната реализация на една синергетическа естествена педагогика са представени в „Синергетическа философия на образованието“ от 2017 [2]. Но тук ще приведа и откъс от пространното изследване на Фелипе Арместо, свидетелстващ за културния и научнопознавателен мост между Изтока и Запада, „построен“ по завоевателните трасета на Монголската Империя на Чингис хан през XII-XIII-ти век и подготвил Великия Европейски Ренесанс. Откъс, който спокойно мога да пред- и из-оставя без допълнителни аргументи на читателя: „Ето как път, проправен от монголите, който пресича степта и я заобикаля, дава възможност за обмен на влияния и в двете посоки... а монголите се превръщат в негова охранителна полиция. Западната наука започва все повече да прилича на традиционната китайска наука *као-чен:* тя става по-емпирична, започва да се доверява на сетивността при възприемането на реалността, все повече се отдава на наблюдението на природата, което се превръща в прелюдия към овладяване на нейните сили.“ [1]. По-нататък авторът подчертава взаимовръзката между усилените занимания на Тома Аквински върху структурата и организацията на Космоса, почерка на уникалния европейски император-соколар Фридрих II, заниманията на пионера сенсуалист и емпирист на Ренесанса (Роджър Бейкън) с езически и мюсюлмански книги. Избухва Ренесансовото изкуство, компенсиращо дефицита на сетивност, натрупан като европейски културен комплекс през вековете на Средновековието. И по-нататък: „природата – включително и човекът, който я контролира – е като всеки друг звяр за опитомяване или враг за побеждаване: най-напред трябва да го опознаеш.“ [1]. Аз допълвам: **и като всеки приятел за спечелване –** взаимното опознаване раз-крива, че новото за теб е част от него и новото за него е част от теб. Стигаме до толтекския поздрав „Ин Лакмеш“ – „Ти си другото ми Аз, Аз съм другото ти Ти.“ и до нашето Еклесиаст-ично прозрение, че нищо не е ново под Слънцето, защото изминава път, който го връща в изходната точка. **И обобщение на културния мост като обща културна родова генеалогична мрежа:** „Откритията, които западният свят възприема като новости, се оказват познати на китайците от древни времена – хартията, барутът, компасът. По отношение на повечето важни открития, оформили облика на света, източният свят изпреварва запада с един до тринайсет века. XIII-ти век е важен период за осъществяването на контакти“ [1]. И Монголският империализъм и „варварщина“ го отключват. Ето защо, в културната генеалогия на Родовото развитие всяко явление е незаменимо многофункционално съ-битие, което по невероятни и разнообразни начини катализира родовата ни еволюция.

Прототипът на Инструмента – Коледният съсметен календар, се „роди“ постепенно и при продължителна „бременност“ (много повече от 9 месеца) в двудесетилетната история на лични отношения с децата ми и тяхната приятелска общност в търсене на интегриран, лесен, достъпен, но богат и ефективен начин да си говорим, да споделяме, да живеем заедно живота (си) в разнообразието и богатството му. Така след дълги години спазването на Календара се превърна в разширяща се **традиция**, моментът на теглене на коледните културни съсмети се превърна в **ритуал,** а родовата културна принадлежност и доверителната лична връзка – в **ценност.**

Споделям го с всички вече като **оценностен (вътрешен аспект) и ритуализиран (реализационен аспект) опит. Безспорната окултуряваща оценностяваща мощ на** ритуалите идва от:

- дълголетието им, защото са съхранявани и предавани през всички отделни животи и през поколенията;
- авторитета на архетипажите и артефактите, които ги населяват;
- представителния разпознаваем стил на реализация;
- креацията и импровизацията, които позволяват.

Но тези характеристики изискват обществени и личностни качества, които превръщат ритуализирането за оценностяване в непосилно ниво на съвременното обучение/живот:

- постоянство,
- приемственост,

- преданост,
- оригиналност,
- автентичност.

Коледният (тематичният) съсметен календар – един оценностен ритуал, предлага формиращия си потенциал на образователната, семейната и по-широка културна и цивилизационна среда за провокиране на вътрешните сили, автентичното общуване и ценностното самоопрделяне на човека. Той е инструмент на кръговото обезпечаване на:

- ценностно отношение (в съдържанието и посланието на съсметите),
- въплътено в ритуализирана дейност (коледната питка, размяната и дискусиите),
- привеждаща в обръщение конкретни продукти (съсмети).

В обобщение, времево и пространствено конкретният Коледен съсметен календар се разкрива като интердисциплинен метамеханизъм за реализиране на универсалната, според автора, културно-образователна концепция: образованието има възможност да функционира като действителен оценностяващ механизъм за цивилизационно/културно развитие“ на равнището на ритуализиране на дейности и на символизиране на техните продукти, защото така им се придава значим смисъл, който учещите си могат да транслират в живота – и личен, и на обществото.

Трета част
Методическа обработка

Философска основа на предлагания опит е синергетическата фиософскообразователна парадигма, която включва всички участници в процеса на обучение като равноценностни автономни и взаимнаследящи се системи, взаимно и само-регулиращи се чрез отвореност, непрекъснат обмен на информация и дисипативни естествени (спонтанни и рефлексивни) процеси на синхронизация – синергетизация (Rasheva-Merdjanova, 2017).

Принципи на методическа обработка: синергетичност–съответност; аксиологичност–ценностност; продуктивност в два аспекта: дейностен–ритуализиране и резултативен – като артефакти, създадени от самите млади хора.

Методически указания за употреба и усъвършенстване на календара

<u>Съдържателни</u>

КТКК (коледният тематичен съсметен клендар) може да се използва **широко** – по всички учебни предмети във всички степени на формалното образование и във всички форми на образованието, включително и за самообразование, включително и в семейна неформална среда – там, където решаваме да създваме и да предаваме култура в широк и в тесен смисъл.

Предложеният вариант е предпочел **проблематика,** свързана с естетически, философски, религиозни, екзистенциални, познавателни феномени, които по традиция не са в „канона“ на учебното съдържание. Смятам, че ККК снижава тяхната рисковост в културното изграждане на растящия и търсещия човек и ги превръща в градивна, критично и **личностно „претеглена“ част от неговия опит.** Тематичните години имат отношение както към природните, така и към хуманитарните, и към техническите, и към социалните сфери на познанието, и към изкуството, и към религията – това негово съдържание го прави **работещ в интердисциплинна среда.**

Вариации: каквито и съдържателни вариации да направите, важно е да се стремите да съхраните **принципа на „интер...“ – на представителство на различните области на човешкия познавателен и културен опит.** Примери за тематични години – История на философията; История на изкуството; Чудесата на света; Чудесата на България; Застрашени животински видове; Застрашени растителни видове; „Топ“ професиите на света за 20... година; „Топ“ професиите на XX-ти век; Най-модерните професии в България; Най-екзотичните животни; Най-екзотичните професии; Най-черните престъпления на човечеството; Най-големите подвизи на човечеството; Паралелни светове... **Можем да превърнем ключовите теми на живота на учениците и общността в Културен съсметен календар, защото отношението към нещата ги превръща в истинско преживяване, в красота, в опит, в устойчиво поведение.**

<u>Организационни и технически</u>

В училищна среда през месец *ноември* учениците могат да си изтеглят „коледните съсмети“ – по двама в екип и да подготвят своите проекти върху тях – с надеждна и нова информция, със символизиране и изработване на модели, макети, с демонстрации, с предизвикателства и закачки, с примери, с лични оценки, с отговор на въпроса „Какво ми носи този съсмет – предизвиква ли ме с

нещо, искам ли да го променя, съответства ли ми, как се вписва в следващата ми година, в жизнения ми проект?“

В предколедните дни може да се организира **открито занятие** „Празничен обред“ (или „Добре дошли“ или „Коледни късмети“...) на представяне на коледните късмети – могат да се реализират бинарни занятия, смесени кръгли маси с участие на родители, на по-малки или по-големи ученици, на братя и сестри, на приятели – нека образованието покаже своето гостоприемство и радушен прием като действителна **интегрираща сплотяваща среда**, осигуряваща покойствие и уют на всички, като в едно семейство. Може да се предложи на **присъстващите да станат участници** – да си изтеглят своите коледни късмети и да се включат в разговора.

И съвсем просто и лесно – **да предложим на учениците да приложат календара у дома,** заедно със своите близки. Сами да измислят късмети, да ги подарят на скъпите. Много важно – **да се научим да споделяме, да по-даряваме късмета си** – да има **указания:** да се дадат левчетата за нещо свято, да се подари нещото на друг, да се разделят ... Така научаваме **първо,** че шансът идва при този, който е работил за него; **и второ,** че самотен късмет „само за мен“ или „най-много за мен“ няма.

Четвърта част
Инструментът – коледен късметен родов календар

Предназначение – за съхраняване, пре-предаване, умножаване късмета на Рода и на всеки негов член. Но най-важното и което е **различно** от други подобни ритуали – укрепване на

- родовото самосъзнание
- и благата активност на всеки за съдействие на родовия късмет
- чрез добра мисъл и чувство във всеки момент (дори и неконкретни)
- за всички, с които е свързан.

А ние сме свързани с всички и с всичко, но голямата свръзка започва и се опосредства от връзката в най-близката среда.

За моите любими у дома Късметният календар е тайна изненада, но за Рода ми е откровение – любимите ще го откровяват през Бъдното.

Коледен късметен календар в 12-годишни цикли: Природна градина, Поговорки, Нумерология, Родов паспорт, Национални девизи, Басни/животни, Дзенкоани/гатанки, Филми, Кабала, Танци/божества, Народни песни/двустишия, Скрижали/Среден път/Аркани, Приказки, Цветове, Културни символи, Билки и здраве, Защитени видове, Екстремни спортове/не-покорени върхове и ...

Методическото въображение, формиращите цели, инетресите на групата, моментът – ни подсказват съдържанието и оригиналността на конкретната реализация. **Принципите** на синергетизиране и културно-ценностно формиране, взаимно опознаване и единение на различните цивилизационни и култуни извори, **са общи.**

Един пример (една тематична година)
2017 – Дзен коани / Гатанки

Обща идея и послание на годината: знаем нашите гатанки – с конкретно питане и конкретен отговор за досещане, наблюдателност и асоциативност. Те развиват житейския опит и му позволяват да се предава по специфичен начин, запомнящо се и съхранявайки го.

Друг е характерът на гатанките в източните духовни практики – като че ли точно обратен – дзенкоаните /**“коан“ значи гледам**, гледане с вътрешното зрение, гледане не на нагледа, а на същността – схващане и в този смисъл, **виждане на невидимото/** като че ли се стремят да те убедят, че никъкъв автентичен опит няма извън забравата на всеки опит, извън осъзнаването на безсмислието и нелогичността на всеки конкретен опит в неговата ограниченост и условност; проумяването на абсурда и парадоксалността на опита като земен и схващането на опита като тоталната възможност на всички взаимно отричащи се поотделно неща в тяхните едновременни съвместност и обезличаване. Опитът като отказ от опита, т.е. като отвореност за всеки съвършено различен от нашата структура опит. Единственият начин да схванеш опита на другия, е да напуснеш собствената си конструкция – като менталност, предразсъдъци, нагласи, значи – да се напуснеш, да забравиш всеки опит, който имаш.

И така – една коледна питка с **предложение за тази вечер да сме открити и готови да не сме себе си, за да станем себе си.**

Дай, Боже, амин!

1. „Какво е звук от пляскане с една ръка?“ – такава задача поставил учителят на своя ученик и многократно той се връщал с различни отговори – капка дъжд; удар с ръка по дърво, вода,

във въздуха, докато схванал коана – **„звук без звук“,** звука на тишината – ще „чуваш“ мислите на хората, ще си разбиращ и „от половин дума“ – година на разбирателство и пълен синхрон със средата.

2. „Какво е да си боец?“ като „Петелът боец“? – три години един учител подготвял петела на свой ученик за боевете; ученикът в началото бил толкова нетърпелив! – в края бил отчаян и обезверен, но за сметка на това петелът излъчвал такава **сдържана сила и самочувствие,** че никой от останалите петли не пожелал да излезе да се бие с него на арената – **„Тайната на меча е никога да не изваждаш меча“ –** не е въпросът да победиш в схватката, а да я предотвратиш; да откажеш своите противници, да си извън категориите – да си победител без да участваш в състезанието и да нямаш нужда от него – година на основателно спокойствие, самочувствие, пълна удовлетвореност от авторитет, постижния, взаимоотношения, НО! – и на търпелива, усърдна, безкористна работа.

3. „Какво е Дзен?“ – това е човек, който виси от дърво на ръба на скала, като устата му е захапала една клонка, и отсреща друг човек го пита „Защо Бодхидхарма е отишъл от Индия до Китай?“ – ако отговори, ще падне, ако не отговори, губи признание – **дзен е възможността на невъзможното,** да си възможен в невъзможното, да живееш и приемеш абсурда, **пълното нищо –** привидно невъзможна година, често ще имаш моменти, в които не знаеш какво да правиш, ще „висиш на една клонка“ – остави се на съдбата, всичко ще се нареди; човек не знае какво печели като губи и обратно – стига да съумееш да оцениш предизвикателствата и ползите, ще имаш един от най-плодотворните си периоди.

4. „Какво е да си просветлен – да нямаш съзнание?“ – ученикът твърдял, че „няма нищо в съзнанието“ и му трябвало доста време да проумее, че това е пак наличие на съзнание; нужно е да преустроиш матрицата си на разделянето на съзнание-несъзнание, да ги слееш в едно и по този начин двете да отпаднат и всичко да се разтвори в самите неща – не да ги схващаш или разбираш, или усещаш, просто да си тях – само тогава **не си с предразсъдъци** – **с предварителни разбирания и очаквания,** нямаш съзнание, защото си слят с всичко и **няма разстояние** между теб и нещата, което разумът ти или интуицията ти или чувството ти да преминава – **ще „стопиш“ всички разстояния тази година между себе си и света** – ще решиш стари недоразумения и конфликти, ще довършиш предишни отношения, ще изясниш позициите си, ще се сдобриш със себе си.

5. „Какво е да си учител?“ – синът постоянно се хвалел на майка си колко много хора идват при него и на колко места обикаля, докато тя му написала писмо да престане да се води по суетата на света и на себе си, да се усамоти в една пещера и да освежи собственото си знание, **да по-учи преди всичко себе си** – ще предприемеш нови стъпки за **лично усъвършенстване и за лично разтоварване, ще разбереш, че да инвестираш в себе си, означава да си отговорен за делата си – все в полза на света;** не се притеснявай да си обръщаш повече внимание, заслужаваш го и си задлъжнял/а.

6. „Как може да се учи дзен? – като празна чаша?“ – европеец отишъл при учител по дзен да се учи и той му предложил да му сипе чай, но чашата преливала, а учителят не спирал и на възклицанието на госта отговорил, че така е и самият той – като препълнена чаша с досегашни представи и съзнание и как да учи нещо ново, като за него няма място? – не само ти **ще се отвориш за съвършено нови и неочаквани и за самия теб области на интереси, но и ще ти се случат невероятни неща,** за които не си и предполагал-а, ще си изненадан-а от самия/-ата/ себе си. **Година на обрати.**

7. „Можеш ли да правиш чудеса?“ – отговорът е „да“ – дай пример. Препирнята между две източни школи-майстори била прекратена от изявлението на учителя Банкей, който казал смирено на всеослушание, че той, за разлика от останалите пишещи по небето, летящи по дърветата, лумващи в пламъци и т.н., може да прави само малки чудеса – да яде, да пие, да диша, да се усмихва ... Година на фините енергии за теб, на изтънчени занимания, на **прецизност** във всяко отношение и **едновременно с това, ще преоткриеш чудото на живота във всеки негов миг** – това е истинското майсторство, ще достигнеш до ценността „живот“ **– ще си въплътена виталност.**

8. „Каква е разликата между сън и реалност?“ – как разбираме кое е сън и кое реалност? – ами никак. В съня си един монах бил пеперуда и се събудил и знаел, че е вече човек, но продължавал да се пита кое, всъщност, е сънят и кое реалността – така и отговор няма. Напълно съответства и на толтекската традиция за съновиденията, макар и от другия край на земята, и миналите животи – тази година може би ще имаш пророчески и много силни сънища, доверявай им се; и самата година ще мине **„като на сън“ за теб – по-хубаво от това, здраве му кажи – ще имаш един „Сън в лятна нощ“.**

***9.* „Кое се движи – знамето или вятърът?“ – „нито едното, нито другото, мисълта ви се движи“** – се намесил учителят в спора на двамата млади монаси. Тази година ще бъде много **динамична за теб –** и с много дела, и с много противоречиви обрати в отношенията и условията около теб, и с **изненадващи успехи – внимвай само да не си „изгубиш ума“ или да се главозамаяш,** опитвай се да останеш хладнокръвен, трезвомислещ във всички ситуации.

10. „Кой е първият принцип на Дзен?“ – да си измиеш паницата след ядене. Един ученик питал учителя Джошу за първия принцип на Дзен, а той се поинтересувал дали е вечерял. Ученикът казал „да“ и Джошу отговорил – „Е, тогава си измий паницата.“ – голямото се крие в малкото, чудото идва от естествените неща, невероятното е следствие от съвършената логика на нещата – **следвай я и през тази година ще си истински Херкулес – 12 подвига за всеки месец по един.**

11.„Монах вижда красиво момиче насред мръсната улица да плаче – да го пренесе ли или не, след като правилата му забраняват да се доближава до момиче?“ – безнравственото и съгрешаването е в мисълта, а не в деянието – ако то е необходимо и неизбежно, е правилното. Така вторият монах чак вечерта в манастира попитал другия: “Защо пренесе момичето, след като ни е забранено?“ И отговорът бил – „Аз отдавна забравих това момиче, а ти още го носиш в мислите си.“ През тази година съсметът ти е **да се освободиш от всички условности и погрешни канони, но и ще ти се наложи да се раз(с)правяш с лицемерие и лицемерни, които се правят на „по-вярващи и от папата“ –** с повече смелост и кураж ще се справиш.

12.Получаваш тази година съсмета на богатия търговец като пожелание от учителя Сенегай: **„Дядото умира, бащата умира, синът умира.“** – търговецът бил изумен, но ти трябва да разбираш изключителната перспектива на съсмета – всеки в семейството ще доживее да има внуци; никой родител няма да надживее и да жали за детето си, ще се раждат деца в тази къща. **Здраве, естествен ход на нещата и мъдрост да си щастлив-а от това – другото е се нарежда от само себе си.**

13.„Какво е Сатори?“ – просветление за придобиване чрез отказ от всичко – „Колкото повече се опитваш да задържиш нещо, толкова повече то ще ти избяга“. Нашият народ е казал – **„Не гони пиленцето, остави го и то само ще кацне на рамото ти.“** Ще получиш това спокойствие и убеденост, че каквото е писано, това ще стане и ако е речено, нищо няма да ти се изплъзне и също ако е речено, няма да можеш да убегнеш и самия ти от него. Това казва и Ибн Мас Уд: „Ако не те удари една случайност, втора ще те намери, ако и тя не те уцели, трета ще те улучи. Ако нещо не ти се случи, значи е трябвало да те отмине и каквото не те отмине, значи е трябвало да те сполети.“ **Съчетаването между трябването на външното /волята на обстоятелствата/ и искането от теб /твоята воля/, ще бъде твоя задача и постижение през тази година.** Благодарение на това ще станеш по-успешен-а в работата, в приятелската среда и ще си спестиш много терзания.

14.„Как може водата да е вода и да не е вода, планината да е планина и да не е планина?“ – когато схванеш многоликостта на нещата и **вечното им превръщане едно в друго** – кръговратът на живота, започваш лека полека да виждаш в планината небето и рибата, а във водата кристала и огъня, а в себе си звяра, а в него бога, и в живота смъртта и обратно и така до безкрай. **„Всяко зло за добро и всяко добро за зло“** – така ще е през тази година за теб.

15.„Как си напоследък?“ – какъв е верният отговор на такъв въпрос? Всичко друго, само не и отговор за самия теб. Бушу, великият майстор на хайку, отговорил на учителя си Бачу: „След неотдавнашния дъжд мъхът е по-зелен отпреди“ – значи е добре. Щом можеш да се освободиш от себе си, да не мислиш за себе си, да не се сещаш за себе си, значи си добре. **Да се освободиш от въпроса, да се освободиш от всички въпроси – това е съсметът ти през тази година. Ще бъдеш добре.**

16.„Какво значи тайна добродетел?“ – „дело без награда“ в Дзен; **благодеяние, извършено от дясната ръка, за което лявата ръка не знае**, по съвета на Христос; простичко казано, да не тръбиш за благородните си постъпки, да не натякваш за „жертвите“ си, да не изтъкваш помощта си, да не претегляш точно „колкто-толкова“. Всъщност **„награда“ винаги има –** може малко по-късно, може не точно на теб, а на близките ти или на децата, може даже и без твоето знание, но равновесието винаги се поддържа и ти го знаеш прекрасно. Затова съсметът идва при те**б – тази година на теб ще ти донесе наградите накуп, заедно с лихвите, ще бъде една от най-плодородните ти години.**

17.**„Кой е Средният златен път?“ – между нищото и всичкто, между добро и зло, между душа и недуша, просто „между“ – не е точен път,** ето защо нищо не може да те отбие от него – ти си си „отбит/а“ – нищо не може да те изкуши – **не защото преодоляваш желанията, а защото нямаш желания** и така „Мъничко, червеничко – царя от пътя отбива – що е то?“ не важи за теб нито

като питане, нито като отговор. Ето защо получаваш **Парата** – не като изкушение, а като естествена основа на живота, все още, в стоково-паричното общество.

Заключение

Цивилизационното развитие се осъществява във времето, непрекъснато преминавайки през пространствата на рода–обществото–личността, **предавайки си в трансформация ядрото му – ценностите. „Преносителят“ им са живите хора,** затова те са включени в специалните процеси на обучение и възпитание, които се натоварват с мисията /целите и задачите/ да формират ценностно човека. Внимателното вглеждане ще забележи обособяването на **специални дейности /ритуали/ и на специални вещи /реликви/,** които позволяват на човека, на групата – **да предаде обективирани ценностите** на следващите поколения. Ценността е отношение, тя е вътрешно висше психично образувание в човешката личност. Видимостта й е в дейността-поведение на човека и в определени вещи-символи на това отношение-връзка с нещата и другите. Използването в ежедневието на думата „ценност“ за вещи и предмети всъщност е неточно.

Тъкмо в тази синергетична цялост Алфред Норт Уайтхед отбелязва, че цивилизацията е характерна за общества, които **„демонсрират качества като истина, красота, приключение, изкуство, мир.“** (Armesto, 2004: 39). За Ортега-и-Гасет цивилизацията е момент, в който „силата е сведена до последен довод“ в социалните и междуличностни отношения. *Цивилизоваността се оказва и ценност, резултат на вътрешна нагласа, специфична установка,* че си готов да „се разбереш“ с околното, за да те приеме и да ти позволи да го усвояваш постепенно – да се развиваш икономично, ефективно, щастливо. Ето защо, разковниче за развитие на цивилизованост като „енергиен“ двигател на процеса на цивилизация, е формирането на специфичната нагласа, отношение, ценности в подрастващите. Оценностяването е сърцевинен проблем и задача, мисия на Образованието за цивилизоване и окултуряване. То самото възниква като такъв механизъм. В тази логика виждам надежден мост между оценностяване и цивилизоване, по който в съвременната ни кризисна епоха може да минава Образованието.

Родовият коледен късметен календар се предлага като част от инструментариума за изграждане на моста.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Арместо, Ф. (2004). Цивилизациите. София: Прозорец.

[2]. Рашева-Мерджанова, Я. (2017). Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование. София: УИ Свети Климент Охридски.

[3]. RРашева-Мерджанова, Я. (2010). Пенталогия на родовостта. Другата философия на образованието. София: ИК Петекстон.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Татьяна А. Соловьева

Псковский государственный университет, Россия
tatsolovyova@yandex.ru

Abstract: the article presents a didactic model for the development of creativity of future primary school teachers, which includes: "incubation" stage; the stage of arousal of potential creativity; the stage of designing collective-group professional teaching products for primary school; the final stage of creating your own, individual methodological "products".

Keywords: Creativity · Didactic model · Development environment · Future teachers.

Актуальность и постановка проблемы. Поскольку именно педагог создает условия для творческого (само)образования, стимулирует и оценивает креативность обучающихся, то бесспорно актуальным становится решение проблемы развития креативности у будущих учителей начальных классов, так как творческой деятельности может научить только креативный учитель.

Актуальность статьи определяется необходимостью осмысления педагогической общественностью российского опыта развития креативности личности будущих учителей начальных классов в образовательном процессе высшей школы.

Цель статьи заключается в ответе на следующие вопросы:

- Представляет ли творческая деятельность ценность для студентов – будущих учителей начальных классов?
- В какой степени значимо для студентов наличие креативности в организации образовательной деятельности в высшей школе?
- Какова дидактическая модель развития креативности у будущих учителей начальных в высшей школе?

Результаты исследования**.** Ответом на первый вопрос стало организованное авторами ранжирование студентами терминальных ценностей (ценностей-целей) по степени их значимости, которое показало, что для большинства будущих учителей начальных классов творческая деятельность не представляет особой ценности: 96,2 % респондентов не указали среди пяти наиболее важных ценностей творческую деятельность. Только 3,8 % обучающихся поставили творчество по порядку значимости в их жизни на пятое место.

Для ответа на второй вопрос было проведено тестирование методом абсолютной оценки с использованием модифицированной авторами диагностической методики Ye.M., Bukhvalova, L.V. Karpushina [2]. Испытуемых просили оценить важность содержания ряда суждений по 7-балльной шкале: категорически неприемлемо (1), неприемлемо (2), непривлекательно (3), безразлично (4), привлекательно (5), важно (6), очень важно (7).

В целом, для будущих педагогов начальной школы важна креативность в организации образовательной деятельности в вузе. Так, для 78,8 % студентов привлекательно, важно, очень важно стимулирование преподавателем на лекции творческой активности студентов; 69,2 % - «когда предлагаются нестандартные профессиональные задачи на практических занятиях»; 84,7 % - «когда научный руководитель позволяет не только выбрать проблему исследования, но и приветствует мой творческий подход в её решении»; 82,7 % - поощрение студенческого творчества в проектной деятельности; 88,5 % - «когда преподаватель позволяет высказать несколько точек зрения, порой противоречивых, на ту или иную педагогическую проблему» и др.

Полярные мнения высказывались по поводу необходимости четких алгоритмов решения задач: для 51,9 % испытуемых категорически неприемлемо, «когда преподаватель дает пошаговый алгоритм решения учебной или профессиональной задачи и требует строгого его выполнения», а для остальных 48,1 % участников опроса наличие такого алгоритма привлекательно (важно, очень важно).

Для 90,4 % студентов привлекательны, важны, очень важны творческие педагоги в высшей школе. 88,5 % студентов считают, что творческие выпускники педагогических вузов привлекательны (важны, очень важны) для родителей будущих первоклассников.

Однако использованный в анкете «детектор», предполагающий сопоставление ответов студентов на вопросы, позволил обнаружить и некоторое противоречие: с одной стороны, обучающихся привлекает креативность в организации образовательного процесса, а с другой, для студентов важно (привлекательно, очень важно), чтобы педагог предлагал «примеры (образцы) выполнения учебных заданий и шаблоны их представления» (94,2 %). Кроме того, для 69,2 % студентов привлекательно, важно, очень важно, «когда преподаватель на лекции сообщает информацию в готовом виде».

Анализ литературы показал, что в высших учебных заведениях Испании, Китая, Литвы, Мальты и ряда других стран используется дидактическая модель, основывающаяся на методологии креативной платформы, разработанной датскими исследователями C. Byrge & S. Hansen [3]. Согласно этой модели, креативность студентов развивается: а) при отсутствии любых суждений (как положительных, так и отрицательных) о своей работе и работе других студентов; б) при погружении в целенаправлен-ный творческий процесс в условиях отсутствия внешних раздражителей (лишних вещей, девайсов и тому подобного); в) при реализации принципа «параллельного мышления», отражающего идею концентрации как отдельного члена студенческого сообщества, так и всей группы на решении одной проблемы; г) при требовании от каждого участника творческого процесса «смотреть» на ситуацию или проблему с разных точек зрения. M. Lund, C. Byrge & C. Nielsen [4], R. Shaheen [5] указывают на возможности развития креативности путем разработки особого учебного контента - программ с использованием определенных активных (интерактивных) методов.

В Псковском государственном университете с 2017 года в институте образования и социальных наук была построена и реализовывалась в экспериментальном режиме дидактическая модель развития креативности студентов, обучающихся по профилю «Начальное образование».

Погружение будущих учителей начальной школы в творческую образовательную деятельность (первый или «инкубационный» этап предлагаемой модели) согласно этой модели, начинается с развития у студентов коллизийной личностной функции. Говоря о коллизийной личностной функции студентов, мы понимаем под этим термином личностную способность, реализуемую в деятельности по обнаружению противоречий и «снятию» их, которая удовлетворяет потребность человека в ясности, упорядоченности, завершенности и понимании. Во время этого этапа у студентов формируется способность обнаруживать противоречия на бессознательном, частично осознаваемом и рефлексируемом уровнях.

На первом курсе при изучении дисциплины «Введение в педагогическую профессию» преподаватель с помощью специально созданных дидактических материалов, создающих установку на выявление информационно-смысловых противоречий, предлагает студентам обнаруживать их в поведении, в речи, поступках учителей начальных классов.

Именно целеполагание на обнаружение противоречий в предлагаемых для восприятия педагогических ситуациях позволяет будущим учителям избежать репродуктивной мнемонической деятельности, порождает стремление и в дальнейшем «подвергать все сомнению», учит взвешивать все доводы «за» и «против», обеспечивает независимость мнения, неподверженность чужим влияниям, «слепому копированию» способов и средств педагогической деятельности**.**

На втором курсе при изучении дисциплины «Психолого-дидактические основы развития у детей познавательных процессов» продолжается формирование у будущих учителей начальных классов «чувствительности к противоречиям, логическим ошибкам» и готовности к их обнаружению.

На практическом занятии по теме «Управление процессом развития логичности речи младших школьников» студенты, после знакомства с понятиями «предметная и понятийная логичность», анализируют письменные работы младших школьников, обнаруживают и обосновывают логические ошибки, допущенные детьми.

Приведем некоторые примеры детских работ, предлагаемых студентам для анализа.

- *«Снег и лёд – замерзшая, талая вода (1 класс).*
- *«Неподвижное, спокойное течение реки Свирь, протекающей по холмистой равнине, завораживает взгляд» (2 класс).*
- *«Мышцы рук называют послушными мышцами, так как они выполняют команды мозга. Сердце – это непослушная мышца, так как она работает с перерывами» (3 класс).*
- *«На картах рек лоцманы прокладывают самые удобные маршруты для движения судов – фарватеры. Капитаны кораблей стараются не входить в зону фарватеров» (4 класс).*

Студенты должны объяснить, в каких случаях были нарушены законы логики (закон тождества, закон непротиворечия), а в каких - логические правила (непротиворечивости сочетания одного слова с другим и не употребления слов не в соответствии с их значением).

Возможности для формирования у студентов готовности нестандартно реагировать на логические ошибки предоставляет изучаемая на втором курсе учебная дисциплина «Культура речи». Студентам предлагается креативно «откликнуться» на обнаруженные ими речевые ошибки («в нагрудном кармане брюк»; «в первом классе каждый ребенок смотрит учительнице в рот, а потом куда угодно»; «в заповеднике живут звери, которые уже вымерли»; «мощности высшей школы пока не хватает, чтобы всех посадить» и т.п.) в игровой шуточной форме. Смешное, карикатурное представление логической ошибки приводит к возникновению в памяти у будущих учителей эмоционально-гностического комплекса, не позволяющего впредь допускать аналогичных ошибок в своей, в том числе, профессиональной речи.

Второй этап реализации предлагаемой дидактической модели можно условно назвать «возбуждение потенциальной креативности» обучающихся. Задача этого этапа состоит в развитии у студентов способности распознавать что-то новое, «свежее», быть, как писал учёный физик, нейропсихолог David Bohm [1] «внимательным, бдительным и чувствительным» даже к незначительным элементам новизны, иначе говоря, вызывать у них «определенное состояние ума». Так, на третьем курсе на практических занятиях по курсу «Теоретические основы и технологии начального образования по естествознанию» студентам предлагаются несколько похожих методических ситуаций с урока по одной и той же теме, но разных учителей, использующих одну и ту же педагогическую технику. От студентов требуется особая концентрация внимания, чтобы

обнаружить незначительные, но методически перспективные, продуктивные отличия в дидактическом материале, используемом разными педагогами.

При изучении на этом же курсе учебной дисциплины «Инновационные технологии в образовании» практическая деятельность студентов усложняется за счёт возрастания степени самостоятельности и творчества в условиях недостатка информации [6, с. 628]. Студент разрабатывает практическое занятие, построенное на принципах той педагогической технологии, которая предназначена для усвоения, а соученики, будущие учителя, вычленяют, распознают «новое», как бы находясь внутри того, что является содержанием.

Третий этап реализации дидактической модели развития креативности у будущих учителей начальных классов направлен на создание среды, которая бы позволяла студентам создавать коллективно-групповой профессиональный продукт.

На этом этапе используется цифровая платформа «Trello». Студенты делятся на группы по 4 человека. Педагог создаёт краткую схему урока для каждой группы. Каждый участник группы на своей «доске» насыщает её конкретным содержанием, подходя к решению методической проблемы с разных сторон. При этом материалы первоначально суммируются, дополняя друг друга, и лишь потом, после анализа и оценки, отбираются наиболее интересные варианты построения каждой фазы урока (актуализации прежних знаний, целеобразования, изучения нового материала, организации самостоятельной работы, закрепления, обобщения, домашнего задания).

На четвертом, завершающем этапе реализации нашей дидактической модели обучающиеся обучающиеся опираются на сформированные у них метапрофессиональные инструментальные компетенции, в том числе и на фундаментальных дисциплинах, практикуются нестандартно (творчески) создавать собственную, индивидуальную методическую «продукцию», основываясь на интеграции ресурсов информационно-коммуникационных технологий и технологий активного обучения: ТРИЗ–технологии, кейс–технологии, игрового проектирования, вебквест–технологии, арт–технологии. Речь идет о профессиональных проектах, выполняемых согласно личному замыслу.

Представленная в статье педагогическая философия и технологический опыт развития креативности будущих учителей воплощает на практике одно из базовых положений Болонской декларации, способствует повышению качества управления подготовкой учителей и ориентирует высшую школу на предоставление не только студентам, но и преподавателям свободы творчества.

БИБЛИОГРАФИЯ.

[1]. Bohm, D.J. On Creativity. In: Lee Nichol (ed.). Routledge. London and New York (2004) https://doi.org/10.4324/9780203194713

[2]. Bukhvalova, Ye.M., Karpushina, L.V. Diagnostika instrumental'nykh tsennostej lichnosti [Diagnostics of the instrumental values of the personality]. Vestnik Samarskoy gumanitarnoy akademii. Seriya: Psikhologiya. 2(4), 46-58 (2008) http://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-instrumentalnyh-tsennostey-lichnosti [in Rus]

[3]. Byrge, C., Hansen, S. The Creative Platform: a new Paradigm for Teaching Creativity. Problems of Education in the 21st century. 18, 33-50 (2009) https://www.scientiasocialis.lt/pec/node/335

[4]. Lund, M., Byrge, C., Nielsen, C. From Creativity to New Venture Creation: A Conceptual Model of Training for Original and Useful Business Modelling. Journal of Creativity and Business Innovation, vol. 3(1), pp. 65-88. (2017) https://vbn.aau.dk/ws/files/258628928/Lund_Byrge_Nielsen_2017.pdf

[5]. Shaheen, R.: Creativity and education. Creative Education. 1(3), 166-169 (2010) DOI: 10.4236/ce.2010.13026

[6]. Solovyeva, T., Vitkovskaya, I.: Philosophy of Interpenetration of Traditions and Innovations in Primary School Teacher Training. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences 2020, PCSF & CSIS, vol. 98, pp. 624 – 630. European Publishing Limited, London (2020) DOI: 10.15405/epsbs. 2020. 12. 03. 63

СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ПРЕДСТАВИТЕ НА УЧИТЕЛИ, УЧЕНИЦИ И РОДИТЕЛИ ЗА ТЕХНИТЕ СОЦИАЛНИ РОЛИ В ПРОЦЕСА НА СЪТРУДНИЧЕСТВО

Дончо С. Донев
Венета К. Узунова

Департамент за информация и квалификация на учителите,
Тракийски университет, гр. Стара Загора, ул. „Армейска“9

Abstract: The article contains a comparative analysis of the perceptions of teachers, students and parents about their social roles in the process of cooperation. The research is based on theories of cooperation as a form of interaction and social norms and roles. In the context of the teacher-student-parent interaction, the degree of overlap between the perceptions of teachers, students and parents about their social roles in the cooperation process is established.
Key words: teachers, parents, students, social roles, cooperation

СЪТРУДНИЧЕСТВОТО КАТО ФОРМА НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Взаимодействието или интеракцията, като част от общуването между хората в голяма степен предопределя социалния характер на човека. Всеки индивид ежедневно встъпва и участва в различни като вид и съдържание взаимодействия, като по този начин едновременно е повлиян и влияе на останалите. „Под социално взаимодействие се разбират всички междуличностни контактни, които двама или повече души осъществяват при извършване на определена съвместна дейност“ [Свенцицкий, 2004: 270].

А. Журавльов (1999) предлага детайлна класификация на взаимодействията:

- ***сътрудничество*** – всички си сътрудничат активно за постигане на индивидуалните и общите цели;
- ***противодействие*** – участниците си противодействат като препятстват постигането на индивидуалните цели на останалите;
- ***отбягване на взаимодействие*** – всички участници се опитват да избягват активното взаимодействие помежду си;
- ***еднопосочно съдействие*** – единият от участниците подпомага постигането целите на другия, а той от своя страна се опитва да прекрати взаимодействието;
- ***еднопосочно противодействие*** – един от участниците се опитва да препятства постигането целите на другия, а той се стреми да отбягва взаимодействието;
- ***контрастно взаимодействие*** – единият от участниците се опитва да подпомогне постигането на целите на другия, а вторият препятства постигането целите на първия;
- ***компромисно взаимодействие*** – участниците проявяват както елементи на съдействие, така и елементи на противодействие [Журавлев, 2002].

За да бъде постигнато сътрудничество е необходимо всички субекти да следват една обща обща цел и да споделят помежду си пълния обем от информация, необходима за постигането на тази цел. Освен това е важно поставената цел да е неизпълнима за всеки участник в процеса на взаимодействие, но не и по отделно. От тази гледна точка, аксиоматично може да се приеме, че обучението и възпитанието на учениците е непосилно за учители, родители и ученици като отделни субекти.

От соцаиланопсихологическа гледна точка постигането на сътрудничество има още едно много съществено изискване. То е свързано със социалните роли ла участниците в него и по-конкретно ясните норми, залегнали в основата на тези социални роли.

СОЦИАЛНИ НОРМИ И СОЦИАЛНИ РОЛИ

Социалната роля е набор от предписания за поведение спрямо индивида в съответствие с неговия социален статус (социалната позиция, която заема в конкретна група). Различните социални роли имат различни предписания за поведение. По този начин всеки човек, променяјки социалния си статус или социалната група, променя и своята социална роля, адаптирайки поведението си. Източник на този набор от предписание со циалната норма [Kashdan, Dishabato, Goodman, Doorley, McKnight, 2020].

Социалната норма като научно понятие има съвсем конретно значение. Тя се определя като общоприетото поведение (доминиращо в групата) повдение, съответстващо на конкретен социален статус [Lender, Agostini, Stroebe, Kreienkamp, Spears, Kuppens, Van Zomeren, Otten, Kruglanski, 2020]. Макар и съвсем конкретен този конструкт придобива доста абстрактни измерения, поставен в конкретен социален контекст поради факта, че в основата на социалната норма се намират груповата идентичност, груповата култура, груповите ценности. През тази призма се разкрива дълбочината на социалните роли и тяхното значение за функционирането на членовете на една група. Липсата на ясна социална норма би довело до липса на яснота относно социалните роли. Като следствие може да се очертаят неясните очаквания за поведение на участниците, което може да се възприеме като сериозна пречка за реализиране на съвместни дейности.

СЪТРУДНИЧЕСТВО И СОЦИАЛНИ РОЛИ В КОНТЕКСТА „УЧИТЕЛ-УЧИЕНИК-РОДИТЕЛ“

За да бъде придаден емпиричен облик на социалните роли и идеята за струдничество е необходимо те да се разгледат в конкретен социален контекст. За такъв е избрана класическата триада „учител-ученик-родител“. В този ракурс, аксиоматично може да седопусне, че е налична обединяваща цел, която никой от субектите не може да постигне сам. За постигане на учебно-възпитателните цели е необходимо и трите страни да си взаимодействат активно, следвайки принципите на сътрудничеството. Нито учителят, нито ученикът, нито родителят могат да постигнат подобни цели, без участието на останалите. Това означава, че основоното условие за постигане на сътрудничество е изпълнено. В този контекст, сътрудничеството може да бъде разбрано като необходимост.

Второто съществено условие за постигане на сътрудничество е свързано с наличието на ясни норми и респективно на достатъчно конкретизирани социални роли. В този контекст става въпрос за социалната роля Учител, социалната роля Ученик и социалната роля Родител. Ако всеки от участниците във взаимодействието, основано на сътрудничество, познава и приема както своята роля, така и тези на останалите, то няма обективна пречка пред тяхното успешно взаимодействие. Точно това допускане лежи и в основата на настоящото изследване.

ПОСТАНОВКА НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

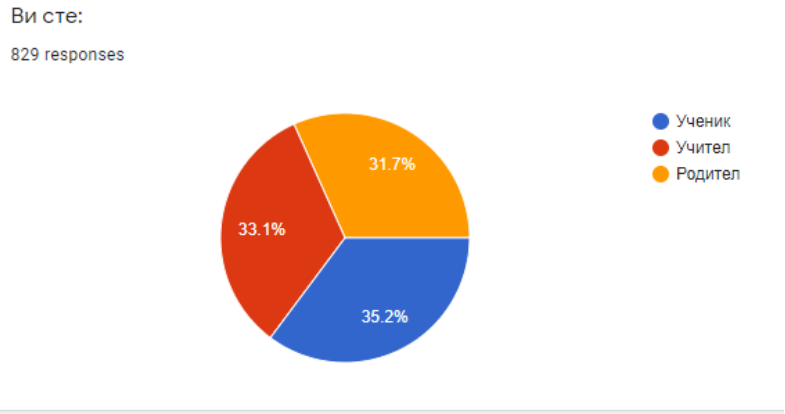
Цел: Установаяване степента на припокриване между представите на учители, ученици и родители за техните социални роли в процеса на сътрудничество

Задачи:

- Дефиниране на теоретична рамка на изследването;
- Избор на подходящ дизайн и метод за набиране на информация;
- Анализ на получените данни.

Хипотеза: Съществуват разминавания между представите за социалните роли на учителя, ученика и родителя.

Извадка: Изследването обхваща общо 829 лица. От тях 274 учители, 292 ученици и 263 родители. Всички живеят, работят и учат на територията на Република България. Не са въвеждани допълнителни прецизиращи извадката критерии. Процентното разпределение на трите подизвадки е показано на Фигура 1.



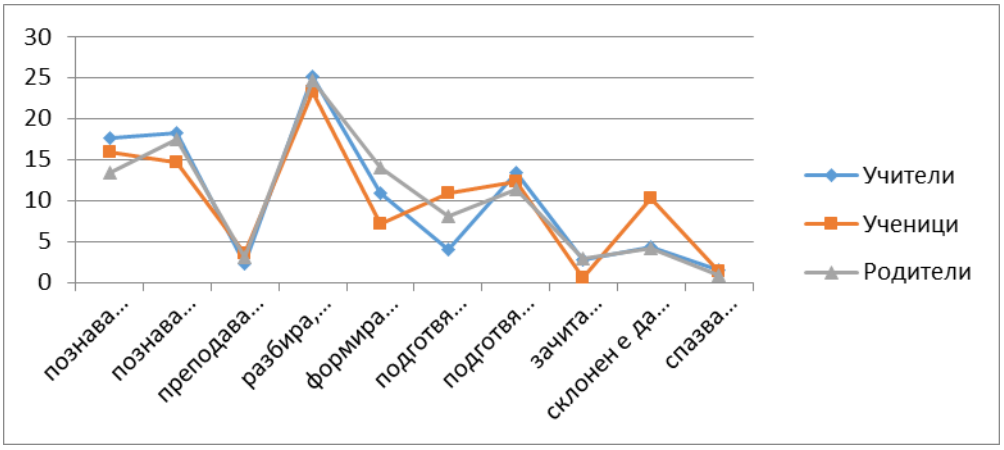
Фигура 1: *Принтскриин от Google forms за разпределението и броя на попълнилите онлайн анкетата*

Метод за събиране на информация: За целите на изследването е разработена анкетна карта. Тя съдържа аспектите на основният изследователски въпрос: Дали учителите, родителите и учениците са формирали идентични представи за своите нови социални роли? С други думи, дали е формирана социална норма за тяхното поведение в процеса на сътрудничество в новия социален контекст?

Проучването е направено онлайн, чрез GoogleForms. То дава възможност на изследваните лица да споделят своите представи за „добрия учител“, „добрия ученик“ и „добрия родител“, като за всеки айтъм избират по 3 измежду 10 твърдения. Резултатите са обработени количествено и са представени отношения между отговорите на различните групи респонденти.

АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Представата за ролята на добрия учител според изследваните лица е визуализирана във Фигура 2.



Фигура 2: *Представата за добрия учител според респондентите*

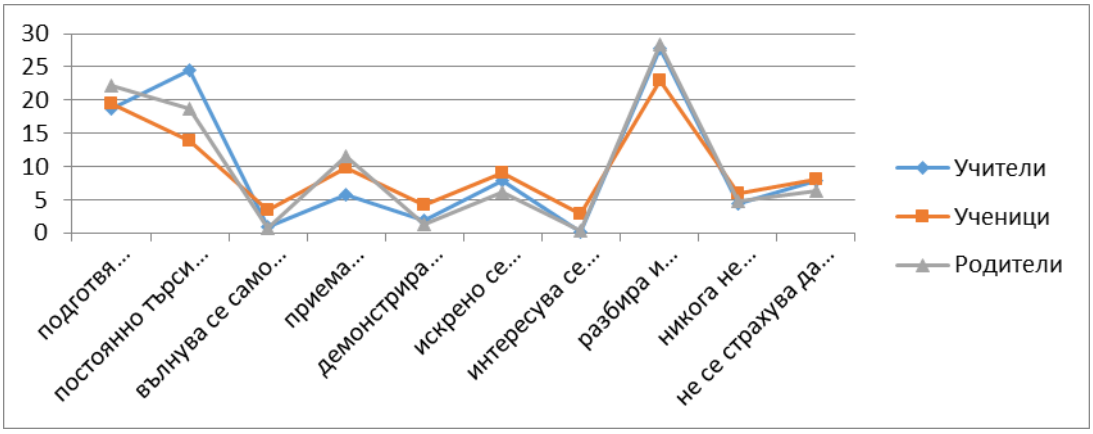
Видно е как набора от предписания за поведение, т.е. социалната роля на учителя, от гледна точка на ученици, родители и учители съвпада в значителна степен. Сътрудничеството между тях в конкретния социален контекст, както и наличието на ясна, достатъчно конкретизирана норма би следвало да са налице, щом самите учители приемат своята социална роля така, както я виждат учениците и родителите.

Твърденията за характеристиките на добрия учител, които имат най- голям брой избори и от трите групи респонденти са свързани с това, че той разбира, уважава и подкрепя учениците си и ги подготвя за реалния живот. Голям брой изследвани лица са посочили отличното познаване на предмета, който се преподава, както и начинът, по който се преподава – „ доброто познаване и прилагане на методиката на преподаване на предмета“

В рамките на направените избори, най-незначителни са стриктното преподаване на знанията, заложени в програмата, зачитането на родителското мнение относно преподаването и стриктното спазване на правилата до степен почти никога да не се нарушават. Разминавания между групите респонденти се забелязват по отношение на твърденията „формира самоувереност у учениците си“ и „подготвя добре учениците за предстоящите изпити“.

Проследяването кривата на отговорите на трите групи респонденти дава основание да смятаме, че представите им за учителя са идентични, а това е добра предпоставка за сътрудничество между тях като форма на взаимодействие.

Учениците са другите участници в триадата, възприета по- горе като конкретен социален контекст. Представите за тяхната роля са онагледени чрез Фигура 3



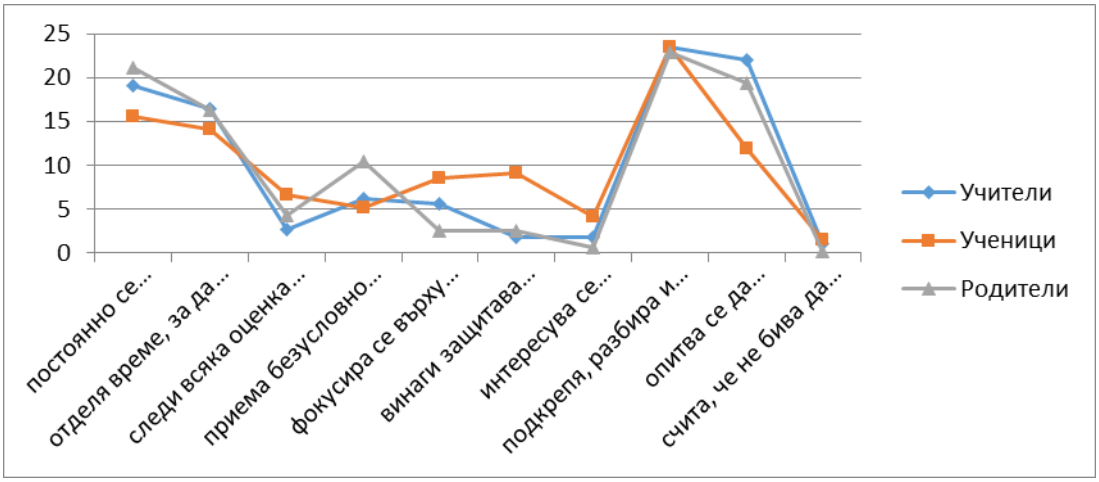
Фигура 3: *Представата за добрия ученик според респондентите*

Интересно е, че и тук мненията на изследваните лица се припокриват и кривите на техните отговори вървят почти симетрично. Добрият ученик подготвя стриктно и последователно уроците си,

търси постоянно обратна връзка, а при нужда и помощ, разбира и уважава както родителите, така и учителите си, искрено се забавлява с приятелите си в училище, приема препоръки и съвети. Малък брой, но идентичен между трите групи респонденти, е направен на твърденията „вълнува се само от оценките“, „демонстрира високо самочувствие и своите силни страни“, „интересува се повече от постиженията си извън училище“ и „никога не проявява агресия“. Тук също бихме могли да отбележим положителни предпоставки за активно взаимодействие, следвайки принципите на сътрудничество за постигане на учебно – възпитателните цели.

До тук в хода на анализа се очертава наличие на ясна социална норма относно ролята на учителя и ученика – и за трите групи изследвани лица са идентични ценностите, които класифицират субектите като „добри“ в съответната социална роля. С други думи поведението на учители и ученици е адаптирано спрямо очакванията на социума и предписаните от него поведения.

В търсене на отговор на въпроса има ли социална норма за родителя, за да е налице адекватна социална роля, проследяваме мнението на респондентите относно това какъв е „добрият родител“. Отговорите на въпроса какви са представите на ученици, учители и родители за него са представени във Фигура 4



Фигура 4: *Представата за добрия родител според респондентите*

Тук се натъкваме на разнообразие от посочени характеристики и значително по- малко съвпадение в представите на трите групи респонденти. За почти всички е важно добрият родител да подкрепя, разбира и уважава детето си, да се интересува от поведението му и да отделя време, за да му помогне, а е незначително това да следи всяка негова оценка и да счита, че то няма нужда от помощта му, защото вече е порастнало. По отношение на други характеристики, като приемането на съвети от учителите, фокусиране върху силните страни на детето и винаги да го защитава, както и винаги да се опитва да балансира отношенията между своето дете и учителя, са налице твърде разнопосочни представи.

В резултат от тези данни не можем да твърдим, че ролята на родителя се възприема от него самия и от другите участници в триадата „родител – учител – ученик“ по един и същи начин. В такъв случай не е изпълнено условието за постигане на сътрудничество по отношение на наличието на ясни норми и достатъчно конкретизирана социална роля. Неясните очаквания за поведението на родителя води до пречки за реализирането на съвместни дейности с него, въпреки наличието на общи цели между семейството и училището в учебно-възпитателен контекст.

Редица примери от педагогическата практика и обществените явления потвърждават това. Работата с родителите и взаимоотношенията „дете – родител“ са сред най-дискутираните теми и представляват педагогически, психологически и социален проблем, на който се търсят актуални решеия.

ИЗВОДИ

В следствие на гореизложеното можем да очертаем следните изводи:

1. Представите за социалната роля на учителя и ученика са относително завършени и устойчиви.
2. Съществуват значими различия в представите относно социалната роля на родителя.

3. На лице е относително устойчива социална норма за поведението на учителя и ученика, но не и за родителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представените резултати и направените изводи са само стъпка към едно по- задълбочено изследване на причините за разминаването между представите на учителите, учениците и родителите за социалната роля на родителя в процеса на сътрудничество за постигане на образователно-възпитателните цели. От него би произтекло и намирането на пътя към тяхното синхронизиране, а в по- далечен план и изкристализирането на социалната норма за поведението на родителя. В следствие на това позитивирането на взаимодействията в триадата „ученик - учител – родител“ би било въпрос на планиране и реализиране на конкретни дейности спрямо спецификата на всяка социална роля и норма.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Журавлев, А. (2002) Социальная психология. – Москва: Пер С3.

[2]. Свенцицкий, А. (2004) Социальная психология. – Москва: Велби.

[3]. Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., Doorley, J. D., & McKnight, P. E. (2020). Understanding psychological flexibility: A multimethod exploration of pursuing valued goals despite the presence of distress. *Psychological Assessment.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/pas0000834

[4]. Leander, N. P., Agostini, M., Stroebe, W., Kreienkamp, J., Spears, R., Kuppens, T., Van Zomeren, M., Otten, S., & Kruglanski, A. W. (2020). Frustration-affirmation? Thwarted goals motivate compliance with social norms for violence and nonviolence. *Journal of Personality and Social Psychology.* Advance online publication. https://doi.org/10.1037/pspa0000190

КРЕАТИВНИ ИДЕИ И ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ – АКТУАЛНО СЪСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМИ

Красимира Т. Марулевска

Югозападен университет „Неофит Рилски“,
Факултет по педагогика,
2700 Благоевград, ул. „Иван Михайлов“ №66

Анотация: Целта на настоящия доклад е да бъдат представени отделни аспекти на креативността в професионалната педагогическа дейност на началния учител в съвременния етап от развитието на системата на началното образование. Изследователският интерес е насочен към разкриване на основните направления на творческите търсения на учителя в контекста на иновационната дейност в началното училище.

Ключови думи: креативна педагогика, креативен учител, креативен ученик, креативен урок, креативни идеи и практики, педагогически иновации.

CREATIVE IDEAS AND PRACTICES IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE PRIMARY TEACHER - CURRENT STATUS AND PROBLEMS

Annotation: The aim of this report is to present different aspects of creativity in the professional pedagogical activity of the primary school teacher in the current stage of the primary education system development. The research interest is aimed at revealing the main directions of the creative search of the teacher in the context of the innovative activity in the primary school.

Key words: creative pedagogy, creative teacher, creative student, creative lesson, creative ideas and practices, pedagogical innovations.

Теоретични основания на проблема за творчеството в професионалната педагогическа дейност

В психологическата и педагогическата литература анализът на креативността се осъществява с опора върху редица научни подходи - културно-историческият, проблемноориентираният, холистичният и системно-синергетичният. В българското научно пространство проблемите за педагогическото творчество, детската нестандартност и творческата дейност на детето намират място в трудовете на редица български учени, сред които са Г. Пирьов, М. Герасков, Ст. Жекова, Л. Десев, Я. Мерджанова, Д. Тодорина, Е. Русинова, А. Велева, М. Сотирова и др.

В настоящия момент е важно да се посочи, че в определена степен решаването на проблемите, свързани с различни аспекти на педагогическото творчество, е и институционално подкрепено. Нормативното уреждане, макар и на отделни страни на цялостната дейност за идентификация на заложбите и развитие на способностите на децата, е част от подкрепящата среда за субектите на креативното преподаване и учене. Наредбата за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби е обнародвана и е в сила от 2004 г. В документа се определят условията и редът за закрила на деца с изявени дарби в областта на науката, изкуството и спорта. Очертаните приоритети са насочени към насърчаването на творческите заложби и потребностите на децата, предоставяне на възможности за развитие на способностите им и оказване на финансова подкрепа, предоставяне на стипендии и създаване на специални образователни програми.

В Наредбата са посочени субектите, които имат важна роля в цялостния процес за закрила на децата с изявени дарби: министърът на културата, министърът на образованието и науката, министърът на младежта и спорта, кметовете на общини, председателят на Държавната агенция за закрила на детето, дирекциите "Социално подпомагане" на Агенцията за социално подпомагане. Посочени са са конкретните ангажименти на тези субекти. В Раздел II на документа са набелязани мерките за закрила ва децата с изявени дарби. Подчертана е ценността на такива форми за насърчаване на творческите заложби и потребности като: подпомагане за участие в пленери, обучителни и тренировъчни лагери, национални и международни конкурси, олимпиади и състезания. В Наредбата е изтъкната необходимостта от идентифициране на заложбите и интересите на децата с изявени дарби, за да бъдат подкрепяни в избора на училище и на съответни организационни форми за развитие на способностите им. С Постановление № 50 на Министерския съвет е приета Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби от държавни, общински и частни училища през 2020 г. В нея са конкретизирани насочеността, формите и обхвата на мерките в подкрепа на децата с изявени способности в науката, изкуството и спорта.

В глава четвърта на Закона за предучилищното и училищното образование са посочени специалните организационни предпоставки за развитие на интересите и способностите на децата и учениците. Изтъкната е съдържателната насоченост на дейността на Центровете за подкрепа за личностно развитие, в които се работи за приобщаването, обучението и възпитанието на децата и учениците, както и за обогатяване на техните интереси и за развитие на способностите им. Изтъкнатите по-горе нормативни основания на дейността за развитие на надарените деца и ученици са предпоставка и за решаване на редица актуални проблеми, свързани с педагогическото творчество в професионалната дейност на учителя.

Заслужава внимание процесът на развитие и популяризиране на идеите за креативността в българското психологическо и педагогическо познание. Проблемите за творческата дейност са подложени на научен анализ в трудовете на Г. Пирьов в очерка „Възпитание за творчество“. Българският психолог изтъква ролята на наследствеността, средата и възпитанието за развитието на способностите, както и за развитие на мисленето и въображението. Специално внимание е насочено към мотивацията за включване в творческа дейност. [3]

Л. Десев анализира творчеството, креативността и иновациите. Изтъква ролята на „мотивацията, и инициативността на субекта на творческата дейност“, както и необходимостта от идентификациране и развитие на творческите способности от най-ранна възраст. [2, с.17]

Д. Тодорина разглежда проблемите за надареността, идентификацията и развитието на надарените деца на теоретично и практико-приложно равнище. Специално внимание насочна към подготовката на подготовката на учителите за идентификация на заложбите и за развитие на техните способностите на надарените деца и ученици.[7]

Я. Мерджанова обосновава евристична схема на мултисензорното обучение за развитие на способностите на учениците чрез активизиране и взаимно допълване на когнитивния потенциал на различните сензорни системи.[4] Разглежда проявите на креативност в процеса на обучение на различните равнища на неговата реализация – индивидуално-личностно (на учителя и ученика), междуличностно (на групата и класа) и институционално. [4]

Детската нестандартност като социално-психологическо явление е изследвана от М. Сотирова. Създаденият от авторката модел за детската нестандартност в началното училище е свързан с приложение на методики за диагностика и стимулиране на детската нестандартност. М. Сотирова разглежда два взаимно свързани аспекта на личностната нестандартност – интелектуалният и поведенческият.[6]

А. Велева създава и прилага система от упражнения и игри за стимулиране на креативността на детето. Авторката насочва вниманието към дейностите и похватите, чрез които може да бъде

стимулирана творческата активност на децата в начална училищна възраст чрез рисуване, моделиране, конструиране, апликиране, съставяне на разказ, творчески игри, проблемни въпроси, решаване на проблеми, учене чрез откриване.[1]

В интерпретацията на проблемите за творчеството в професионалната дейност на началния учител водещо място имат холистичните идеи за креативното обновяване на педагогическия процес. На преден план излизат представите за единство и синергетично взаимно допълване и обогатяване на идеи, дейности и ресурси в процеса на взаимодействие на педагогическите субекти. В центъра на изследователския интерес в натоящия доклад е синергията в многообразието от междуличностни взаимодействия, във взаимното обогатяване и надграждане между традицията и иновацията, във взаимното допълване на съдържателни конструкти, както и в динамиката на процесуално-технологично равнище, свързана с адекватния синтез на организационни форми, методи и средства на обучение и възпитание.

Началният учител в стремежа си към креативно обновяване на педагогическия процес влиза в активно взаимодействие на различни равнища. Наблюдава се субект-субектно взаимодействие между учителя и ученика, между учителя и неговите колеги учители, и другите педагогически специалисти, между учителя и училищното ръководство, както и други субекти, които имат отношение към възпитанието, развитието и социализацията на малкия ученик. За целите на настоящото изследване е важно изясняването на такива понятия като: креативен учител, креативен ученик, креативен урок, креативно взаимодействие, креативна педагогическа среда.

Креативният ученик е носител на специфични ценни личностни характеристики, които са свързани с висока мотивация и готовност за включване в нова, интересна и продуктивна учебна дейност, водеща до създаване на нов интелектуален и творчески продукт. Ярка отличителна особеност е критичното му мислене, умението да открива проблеми, да търси, да представя и аргументира варианти на решения, както и готовността му да осъществява партньорство с другите и, като резултат от това – да достига да създаването на общ оригинален продукт.

Креативният учител е професионалист с „отворен ум“, който има способността да генерира идеи за усъвършенстване на обучението на съдържателно и организационно-технологично равнище. Отличителна негова характеристика е положителната му нагласа и готовността да въприема новаторски идеи, да ги подлага на анализ и оценка, и, при доказана ценност на тези идеи, да ги прилага чрез системна и целенасочена иновационна дейност. Креативните учители наред с високия си професионализъм притежават висока мотивация и създават условия за стимулиране на творческата дейност на учениците. Учителят с творческа нагласа генерира оригинални идеи, търси възможности за тяхното приложение и може да се превърне в източник на „иновационна вълна“ в педагогическата общност.

Креативният урок преодолява недостатъците на традиционната класно-урочна организация на учебно-възпитателния процес, като предоставя възможности за индивидуализация и диференциация на обучението в съответствие с особеностите, интересите и способностите на учениците. Учителят реализира своя творчески потенциал в професионалната си дейност, като интегрира иновативни методи и средства в обучението. Педагогът организира учебната дейност на учениците в условията на специално конструирана среда, стимулираща продуктивната дейност на учещите се. Създава предпоставки за включване на детето в начална училищна възраст в самостоятелна дейност - индивидуална или в група, за решаване на учебни проблеми и разработване на учебни проекти, които изискват търсене на оригинални решения и създаване на оригинални продукти с елементи на творчество.

Емпирични измерения на креативността в педагогическата дейност на началния учител

С цел да бъдат разкрити актуалното състояние и проблемите, свързани с приложението на креативни идеи и практики в педагогическата дейност на началния учител, бяха анализирани резултати от осъществени наблюдения на уроци в началното училище. Емпиричните данни са добити в занятията по хоспетиране по учебната дисциплина Начална училищна педагогика със студенти от: втори курс, специалност „Начална училищна педагогика и чужд език“, редовна форма на обучение; „Предучилищна и начална училищна педагогика“ – втори курс, задочна форма на обучение; студенти от матистърска програма „Начална училищна педагогика“ – редовна и задочна форма на обучение в периода 2015 – 2019 година. На анализ са подложени целенасочено подбрани, заради постигане на цялостност на изследователския поглед, 120 протокола от наблюдения на уроци, проведени в първи, втори, трети и четвърти клас. Уроците са проведени от учители в началния образователен етап в две базови училища в гр. Благоевград – Седмо СУ „Кузман Шапкарев“ и Осмо СУ „Арсени Костенцев“.

Данните в протоколите от наблюденията на уроци са разпределени по учебни предмети както следва: Български език и литература – 40 урока; математика – 40 урока; Околен свят, Човекът и природата, Човекът и обществото – общо 40 урока. В резултат на анализа в настоящия доклад са представени в обобщен вид основните тенденции в приложението на креативни педагогически идеи и практики в професионалната педагогическа дейност, наблюдавани на процесуално-технологично равнище и по-конкретно в подбора на дидактически форми, методи и средства.

Иновационната дейност и креативното обновление в обучението и възпитанието на учениците от началното училище днес протичат в условията на динамични изменения в педагогическата сфера и в цялостната социо-културна среда. Личностно-ориентираният подход в образованието намира проявление в утвърждаването на субект-субектните отношения на равнопоставеност, наред с осигуряване на благоприятна среда, стимулираща цялостното развитие на детето в начална училищна възраст. Ученикът в първия етап на основното образование, поставен в центъра на педагогическия процес, има възможност да се включва в учебно-познавателна дейност и да усвоява знания в процеса на познание. Активната му позиция в процеса на обучение предполага перманентни усилия на учителя в посока създаване на активираща ученето среда чрез творчески подход към конструирането на съвременния урок.

Креативността на началния учител намира проявление в планирането и реализацията на собствената дейност преподаване, учебната дейност на учениците, педагогическото взаимодействие, както и в организацията на оценъчно-диагностичната дейност. Във всяка от посочените активности на учителя могат да бъдат наблюдавани и разнообразни проявления на педагогическо творчество. Креативността на педагога в началното училище е в пряка връзка с иновационната му активност, с отношението му към нововъведенията и с готовността му да възприема и подлага на анализ и оценка новаторските идеи, и сам да бъде инициатор на такива.

Анализът на креативните идеи практики в професионалната педагогическа дейност на началния учител беше осъществен с ориентация към съществуващите иновационни насоки на работа в съвременното начално училище. Емпиричните данни позволяват да бъдат представени в обобщен вид основните направления на креативно обновяване на педагогическия процес в началния образователен етап:

1) Създаване на благоприятни условия за стимулиране на индивидуалното учебно действие на детето в начална училищна възраст, като необходимо условие за организация на самостоятелната учебна дейност и изграждането на нова култура на учене. В стремежа си творчески да обогатят педагогическата среда, учителите полагат целенасочено усилия за създаване на психологически, педагогически, методически и информационно-технологически предпоставки за стимулиране на продуктивната дейност на учениците.

2) Организация на учебната дейност на малките ученици чрез използване на педагогическия потенциал на интерактивността. Приложението на разнообразни интерактивни методи в обучението и възпитанието изисква творчески подход към конструирането на интерактивна образователна среда, стимулираща взаимодействието на равнище „учител – ученик“, „ученик – ученик“, както и „ученик – технологична система“. Най-често прилаганите в началното училище интерактивни методи са насочени към: създаване на благоприятна в емоционално-психичен план микросреда; стимулиране на мисловната дейност; подкрепа на продуктивната дейност; разкриване на богатите възможности на партньорството и сътворчеството.

3) Приложение на различни форми на учебно сътрудничество в учебната дейност на ученика в начална училищна възраст, при което учебното сътрудничество се разглежда не просто като своеобразна форма на организация на учебната дейност, а като ценна базова способност за формиране у учениците на умения да учат самостоятелно. Екипната организация на учебната дейност в практиката на обучението в началните класове решава важни задачи, свързани с когнитивното, социалното и емоционалното развитие на учениците. В условията на екипна работа, чрез разпределяне на отговорности, чрез съвместното решаване на учебни проблеми и работата над проекти, учениците извървяват пътя към най-високите прояви на сътрудничество - сътворчеството.

4) Усъвършенстване на оценъчно-диагностичната дейност в началния образователен етап в контекста на цялостното обновяване на системата на оценяване в сферата на образованието, като се поставя акцент върху безцифровата форма на оценяване, самоконтрола и самооценката, както и върху разработването и приложението на надежден диагностичен инструментариум.

5) Организация на работата със знаково-символни средства в началното училище и използване на възможностите на моделирането в учебната дейност. Работата с различни видове модели за представяне на изучавани обекти, явления и процеси от действителността е едно от

водещите учебни действия на учениците при решаване на учебни задачи. Особено важен е проблемът за моделирането при прехода от началния към прогимназиалния образователен етап, където опитно-експерименталната форма на учебна дейност е изключително важна.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Велева, А. (2012) Педагогика на творчеството. Русе, Печатна база на РУ „Ангел Кънчев“.

[2]. Десев, Л., С. Брик, Н. Десев (2011) Психология на творчеството. Теоретични проблеми, емпирично изследване, креативни задачи. София, изд. „Парадигма“.

[3]. Пирьов, Г. (1982) Възпитание за творчество: Научно-популярен очерк – София: Народна просвета.

[4]. Рашева-Мерджанова, Я. (2014) Базови методически подходи за трансверсални компетентности. София, Университтеско издателство „Св. Климент Охридски“.

[5]. Русинова, Е. (2006) Педагогическото взаимодействие за творчество – София; Веда-Словена ЖГ.

[6]. Сотирова, М.(2002) Диагностика и стимулиране на детската нестандартност//В: Ръководство за изследване на детето. Съставител: Б. Минчев. София, изд. „Веда Словена“ - ЖГ https://fp.swu.bg/images/Sotirova_2002_Diagnostika_nestandartnost3.pdf

[7]. Тодорина, Д. (2009). За надарените деца (Развитие на идеята в педагогическата теория и практика). Благоевград, Университетско издателство „Неофит Рилски“.

[8]. НАРЕДБА за условията и реда за осъществяване на закрила на деца с изявени дарби file:///C:/Users/ADMINI~1/AppData/Local/Temp/nrdb-zakrila-daroviti_izm31032020.pdf

[9]. Програма на мерките за закрила на деца с изявени дарби от държавни, общински и частни училища през 2020 г. file:///C:/Users/ADMINI~1/AppData/Local/Temp/programa-nrdb-zakrila-daroviti_PMS50-2020-2.pdf

УСПЕШНИЯТ РОДИТЕЛ И УСПЕШНИЯТ УЧИТЕЛ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА Д-Р ТОМАС ГОРДЪН

Дарина Ж. Георгиева
Мария С. Дишкова

gordonbulgaria@gmail.com, dishkova.maria@gmail.com

Abstract: Dr. Thomas Gordon's programs have proven their effectiveness over the past few decades, while at the same time offering alternative models of communication that significantly improve pedagogical interaction at all levels and between all educational subjects. Children, parents, pedagogical specialists receive new knowledge about communication between people: how to declare themselves, how to confront others without deepening the conflict, and on the contrary - to resolve it in mutually beneficial ways, which guarantee general well-being. 23 trainers in Dr. Thomas Gordon's programs were interviewed, who have an opinion on the way in which his ideas and theories are perceived by parents, pedagogical specialists, children and young people. It is interesting to point out their point of view about the interaction between people and how it becomes more successful after passing the relevant training and understanding the concept of change.

Key words: Thomas Gordan, Parent Effectiveness Training, Teacher Effectiveness Training, Children and Youth Effectiveness Training, pedagogical interaction, win-win method

Идеите на д-р Томас Гордън датират от десетилетия наред, но те са особено актуални днес, когато съвременната педагогика изисква различен подход към подрастващите, за да са възможни адекватното общуване и възпитателно въздействие. В световен мащаб са разработени и действащи три основни тренинг програми: Трениране на успешни деца и младежи (Youth Effectiveness Training), Трениране на успешни родители (Parents Effectiveness Training) и Трениране на успешни учители (Teachers Effectiveness Training). Курсът „Трениране на Успешни Деца и Младежи” е разработен и подходящ за деца от 10-19 години (трябва да се подчертае, че в редица страни съществува практика за включване на деца още от 7-8-годишна възраст). Идеята е участниците да се запознаят със здравословни и положителни алтернативи на защитни поведенчески реакции, които гарантират успешна комуникация с околните. Някои от темите на занятията са: вслушване в себе си и в другите; поведенчески прозорец; говорене без заобикалки; изслушване на нуждаещ се от помощ приятел; изразяване на личните емоции при наличие на проблем; преодоляване на страх; наличие на конфликти във взаимоотношенията; взаимоотношения с хора, които са различни от нас; твоят екшън-план; win-win метод или беззагубен метод за решаване на конфликти[2]. Този метод се определя като особено печеливш и ефективен, защото се основава на:

[2] http://gordonbulgaria.com/yet-structure.html

- обичта и приемането между партньорите;
- търсенето и намирането на по-качествено решение на проблема;
- използване на безвластови методи;
- личната мотивация;
- избор между подходящи алтернативи, а не наложено мнение [4, с. 54].

Програмата за трениране на успешни родители цели подобряване на ежедневното общуване в семейството, което води до оптимизиране на взаимоотношенията не само в дома, но и в училище, на работа, на улицата. Всеки родител притежава свои лични приоритети, ценности, мнение. Те трябва да бъдат уважени и зачетени от учителя в процеса на общуване [1]. Родителят има възможност да се запознае с различни техники, които му помагат да оптимизира семейната среда, така че всички да се чувстват разбрани, да имат своето лично пространство, да отстояват позицията си, без всичко това да смущава атмосферата, а напротив: да я хуманизира и хармонизира.

Програмата за трениране на успешни учители придобива популярност през 70-те години на миналия век. Д-р Томас Гордън – представител на индивидуалистичната хуманистична психология е съ-студент и колега на Карл Роджърс (американски психолог и един от основателите на хуманистичния подход в психологията). Т. Гордън се фокусира върху потенциалните ресурси на индивида, като издига идеята за автономия, която се очертава като акт на взаимно уважение. Педагогът силно мотивира учениците си за работа чрез подчертаване на тяхната независимост, демонстриране на уважение и предоставяне на отговорността за ученето в тях. Реално той им дава им шанс, възможност да се развиват непрекъснато. Използват се най-вече силно конструктивни техники за комуникация, участие в процеса, вземане на решения и подкрепа на автономността. Автономността важи не само за учениците, но и за учителите, което се оказва изключително печелившо решение десетилетия наред [5, pp. 710-711]. В своята книга „Свобода за учене", Карл Роджърс описва поведение на една учителка. Тя е безкрайно ядосана от факта, че при работата си в часовете по занимания по интереси, децата създават голям безпорядък и хаос. Учителката много искрено споделя с децата, че не понася безпорядъка и това я вбесява до крайност. Всъщност, тя споделя чувствата си с тях. След това ги пита дали могат заедно да решат този проблем. Карл Роджърс адмирира това поведение на педагога, защото:

- тя не прави опит да скрие чувствата си;
- тя е искрена и не ги маскира по никакъв начин;
- не обвинява децата в немърливост, както биха постъпили нейни колеги вероятно;
- не дава негативна оценка на децата – не ги преценя, не поставя етикет;
- може би е наясно, че хората, на които се вменява вина чрез оценки и обобщения, се огорчават, обиждат и отказват по-нататъшно съдействие;
- не допуска да се засили напрежението между двете страни[3].

Всъщност, когато използваме комуникативният модел на д-р Томас Гордън в практиката, трябва да сме убедени в неговата стойност. Стремежът винаги трябва да е насочен към положителен изход от всяка ситуация. Ако подходим с недоверие в очакване на някакъв резултат, не е сигурно, че поставената цел ще бъде достигната. Децата, учениците, юношите са безкрайно чувствителни, когато усетят несправедливост и фалш във взаимоотношенията. Това са базисни качества за изграждането на личност, която отстоява личната си позиция, докато зачита и мнението на събеседника си [2]. „Мисля, че всеки уважаващ себе си учител и родител е важно да познава тази теориите на д-р Томас Гордън. Знанията и уменията, които дават тези тренинги правят родителите и учителите по-подготвени и самоуверени, че прилагат позитивни подходи в пряката си работа с деца и ученици... За съжаление, често се случва по време на обученията родители и учители да се въодушевяват, защото идеите им допадат и виждат ползата от този подход, но е необходимо трениране на уменията след прекараното обучение т. е. ако са мотивирани за промяна те продължават да се усъвършенстват, а в противен случай продължават по старому, нагласите трудно се променят, затова е необходима непрекъсната квалификация"[4]. Работата на обучителите е изпълнена с много и различни предизвикателства, преодоляването на които води до оптимизиране на крайния ефект. „Най-силните инструменти, с които обучителя разполага в работата си с околните са личния пример и вдъхновението, които излъчва и предава на обучаемите. Чрез следване и утвърждаване на ценностите

[3] Програма за позитивно родителстване. Наръчник за обучители, съставители: д-р Надя Стойкова; доц. Нели Петрова – Димитрова, с. 1-125, София, 2011, ISBN 978-954-92711-8-8, с. 104-105

[4] Мнение на анкетирано лице

си и чрез автентичност на работата си обучителят е способен да подпомогне дълбока промяна на нагласите и поведението им“[5].

Изследване. Анкетното проучване е проведено в условията на пандемия, онлайн, като достъпът на респондентите е осигурен чрез линк. Анкетата съдържа отворени и затворени въпроси, които целят да се проучи мнението на обучителите в различни аспекти. Анкетирани са 23 български обучители по програмите на д-р Томас Гордън Трениране на успешни деца и младежи, Трениране на успешни родители и Трениране на успешни учители. Те имат разнообразни професии и работят с различни целеви групи в цялата страна. Провеждат тренинги и обучения от години, затова тяхното мнение е показателно. Оказва се, че и обучителите срещат затруднения по време на тренинг-сесиите с различните целеви групи, които могат да се обобщят по следния начин (изключение правят едва 6 души – 26,08%, които споделят, че не срещат никакви затруднения):

- малкият брой сесии;
- ограниченото време;
- да контролирам желанието на участниците да споделят лични неща;
- груповата динамика и преструктурирането на задачите при съкратен график ме затруднява на моменти (визирам обученията на педагогически кадри само);
- да убедя педагогическите специалисти, че програмата работи, но е необходима цялостна промяна в поведението им и в отношението им; тъй като това са хора с дългогодишен опит и стаж, трудно приемат новите неща;
- „превключване на скорости“ е най-трудно възприемана част от родителите;
- как се разрешават конфликти по безпроблемен начин;
- да ограничавам при отклоняване от основната тема и много споделяне;
- най-трудно ми е да обясня как да слушат активно и да връщат емоцията, която са усетили;
- определяне носителя на проблема и решаването на конфликти при сблъсъка на ценности;
- конфликт на ценности;
- набирането и мотивирането на хората да се включат в обучение;
- предварителната подготовка;
- представяне умения за конфронтиране;
- теоретичната част.

Анкетираните лица споделят, че в рамките на обученията, частта, която им се струва най-лесна, обикновено е свързана с парктическото приложение на наученото – ролеви игри, решаване на казуси, работа по групи и др., както следва:

- приложение на наученото по групи;
- представяне на теоретичната част и практически задачи;
- трудностите не пречат обученията да са приятни;
- зависи много от самата група;
- активно слушане и „Аз“ послания;
- приемливо и неприемливо поведение;
- темата за ценностите и метода: „аз печеля – ти печелиш“;
- поведенчески прозорец;
- директната комуникация с участниците по време на обучението;
- дискусии;
- презентациите.

Откровено може да се каже, че по време на обученията всички присъстващи се забавляват, освобождават емоциите си, споделят повече, подобряват комуникативните си умения и атмосферата е изключително благоприятна и стимулираща. Това със сигурност се потвърждава от 43,48% от изследваните лица. Респондентите подчертават още, че

- има и случаи, в които хората са объркани и затруднени да възприемат новите за тях идеи и модели за поведение;

[5] Използване на неформално учене и интерактивни методи в Младежката работа , Неформално учене за заетост, Наръчник Обучение за обучители, Проект: 2014-1-BG01-KA205-001743, Съставители: Огнян Гъдуларов, България (НЧ „Бъдеще сега 2006“) Богдан Романика, Румъния(Dreams for life), достъпно на: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/narchnik_obuchenie_za_obuchiteli_bg.pdf, с. 17

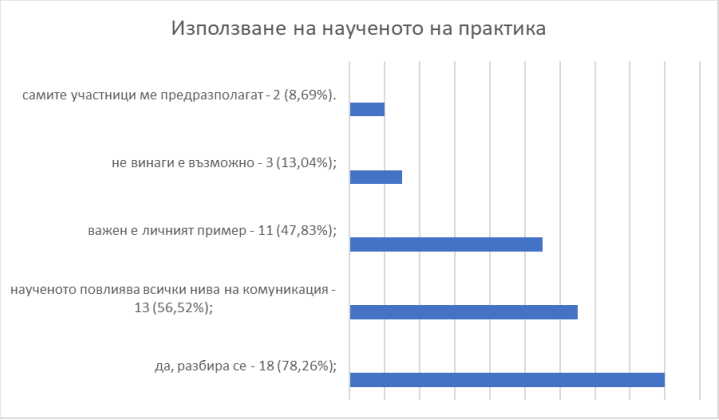
- в началото са предубедени, трудно се отпускат, но във всяка следваща сесия стават по-открити и по-активни;
- факторите, които спомагат това да се случи, е на първо място личността на обучителя, който владее на практика уменията, заложени в програмите по модела Гордън и борави лесно с теоретичната част; заедно с това е универсалността, уникалната структура и методология на програмите;
- определено, по време на ролевите игри и казусите се наблюдава едно отпускане на напрежението, колегите са склонни да споделят и да участват повече;
- да, когато обучителите са добре подготвени, познават много добре програмата и имат умения за работа с групи, работата е изключително приятна и зареждаща;
- да, моделът създава възможност обучаемите да споделят, да се обучават, забавлявайки се; освен, че развиват родителските си умения, повишават и възможността на учителите да подобрят емпатийните и комуникативните си умения; формата на обучението предполага да се учат от опита;
- определено не всички – има хора, които са с големи съпротиви да влизат в роли и да играят; не им е лесно, но, когато биват окуражавани, донякъде се получава;
- участниците се отварят се в защитена среда;
- атмосферата е стимулираща, създава се усещане за подкрепяща среда; участниците споделят личните си тревоги без страх, че ще бъдат критикувани или ще усетят пренебрежение;
- в курсовете участниците се забавляват, учат, споделят, активни са и вдъхновени;
- впускат се в опит за промяна на стила, по който комуникират, без изключения ;
- постигат забележими промени още след първа сесия;
- хората се отпускат, споделят и преосмислят материала и поведението си; много се забавляват и се освобождават от стреса в ежедневието;
- създава се много дружелюбна атмосфера, намаляват притесненията, споделя се опит, усвояват се нови умения;
- разбира се това е и благодарение на опита на треньора;
- в момент на осъзнаване на грешките си не са много щастливи, но давайки си сметка, че метода ще им помогне за промяната, настроението се завръща;
- има и моменти на пълен катарзис: сълзи, смях, смяна на настроения, бурни емоции.

Някои от анкетираните лица не получават обратна връзка относно използването на наученото от родители и учители във възпитателната практика. Други, обаче, споделят, че обратната връзка е налице и методът работи:

- да, от колежките в моето училище, от приятели и близки, от родителите на моите ученици;
- голяма част от участниците прилагат наученото;
- добра практика се оказа програмата Трениране на успешни учители да се предлага в два модула с интервал от време между тях; така имаме обратна връзка за практика в реална среда; в Модул II се надгражда, обсъждат се казуси, изясняват се пропуски;
- има колеги, които споделят за значителни успехи, след като са положили усилия да променят своите нагласи към околните;
- голяма част от родителите също прилагат усвоените умения;
- да, винаги преди втория модул обсъждаме как са прилагали уменията по програмата в практиката и имат ли затруднения, в какво се изразяват те;
- да, родителите с удоволствие споделят, че моделът им помага да подобрят взаимоотношенията с децата си; че усвоените модели са им помогнали да осъзнаят грешките във възпитанието на подрастващите;
- само от някой участници;
- работила съм само с родители, но малко от тях са тези, които прилагат знанията на практика; имат идея поне за емоциите и там конкретно са налице някакви промени;
- получавала съм обратна връзка за успешно прилагане на методиката, но са единични случаи;
- да, след проведени срещи получавам положителна обратна връзка от участниците;
- да, споделяне на затруднения;
- стараят се да ги прилагат;
- дори да не прилагат всички елементи със сигурност са по-асертивни и разбиращи;
- да, няма човек, който да е чул за "принадлежност на проблема" и да не го прилага; същото важи и за активното слушане, уменията за конфронтиране и др.;

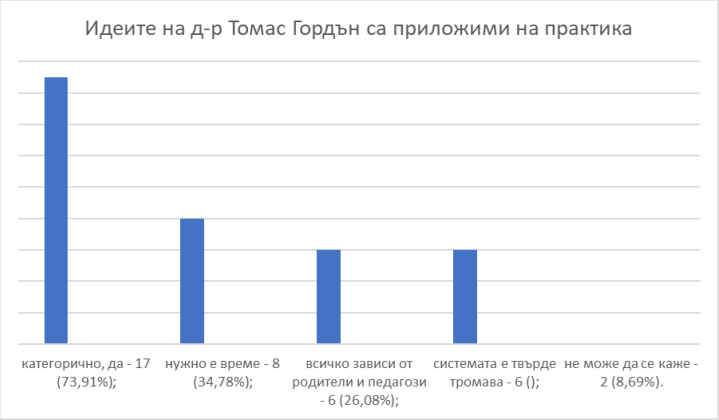
- не всички – нужни са не само знания, но и постоянство;
- за да може човек да си изгради нови навици се изисква време и постоянство; оказва се по-лесно е да се върнеш към старите навици, макар те да са не ефективни, а разрушителни;
- рядко;
- понякога;
- трудно е, тъй като не поддържам връзка с всички участници след обучението и не следя развитието им;
- да, месеци по-късно обучените споделят, че моделът работи: в семействата им, на работа.

По време на обученията обучителите се опитват да прилагат на практика съветите на д-р Томас Гордън: те слушат активно, използват Аз-послания, конфронтират участниците, търсят обратна връзка (Фиг. 1).



Фигура 1. Треньорите прилагат наученото в обученията с родители, педагогически специалисти, деца, ученици, младежи

В българската възпитателна и образователна практика определено има място за идеите на д-р Томас Гордън (Фиг. 2) – това е мнението на по-голямата част от обучителите.



Фигура 2. Приложимост на идеите на д-р Томас Гордън в българската образователна действителност

Противоречиво е мнението на анкетираните лица относно това дали когато родители и педагози използват наученото в практиката, срещат разбиране от околните (Фиг. 3).

- трудно се използват иновативни методи в съвременните условия на работа – 5 (21,74%);
- да, разбира се – 12 (52,17%);
- не винаги – 10 (43,48%);
- родителите се притесняват от мнението на околните – 3 (13,04%);
- не срещам разбиране от ръководството – 2 (8,69%);
- не срещам разбиране от останалите колеги – 2 (8,69%);
- родителите често биват критикувани, когато използват иновативни възпитателни методи – 3 (13,04%);
- не срещам разбиране от родителите на учениците – 1 (4,35%).

•

Фигура 3. Мнение на респондентите относно разбирането на методите на д-р Томас Гордън

На база на направеното изследване могат да формулират няколко основни изводи, които са вместо заключение:

1. По-голяма част от изследваните обучители по програмите на д-р Томас Гордън споделят мнението, че неговите идеи повлияват силно междуличностната комуникация, като промяната започва с желанието за промяна. Разширява се мирогледа на човека и във всяка ситуация той започва да вижда възможност за изход, без да компроментира себе си или другия.
2. Оказва се, че идеите на д-р Томас Гордън са възможни за апробиране в българската възпитателна и образователна действителност, но често в началото родителите и учителите са скептични относно ежедневната им употреба, която в последствие се оказва възможна.
3. Личната мотивация за участие в обученията има голямо значение за резултатите от тях – колкото по-активно се включва всеки участник, толкова по-скоро ще постигне желаната промяна.
4. Обучителите често срещат съпротиви и негативизъм от страна на участниците в обученията, но с личен пример, адекватна конфронтация, използване на Аз-послания и други съдържателни компненти на програмите на д-р Томас Гордън, успяват да внесат позитивизъм в ситуацията.
5. За съжаление, родителите и учителите често биват критикувани за иновативните методи, които използват в комуникацията със своите деца и ученици. Нещо повече, те се боят от тази критика.
6. Програмите на д-р Томас Гордън всъщнпст променят нашата гледна точка за конфликта, за неразбирателството, за сблъсъка на ценности. Това се случва по начин, който ни кара да преосмислим поведението си, като оставим пространство на човека срещу нас да осмисли своето. Тогава срещата по средата е различна, защото цели разбирателство и конструктивен диалог, а не спор, кавга, караница.
7. Трудно е да се преодолеят всички предизвикателства на нашето съвремие, но съветите на д-р Томас Гордън са валидни за различни поколения и наистина помагат за оптимизиране на диалога между тях.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Гордън, Т. (2010) Трениране на успешни родители. Превод от англ., ИК „Колибри“. ISBN: 978-954-529-758-8.

[2]. Дишкова, М. и Д. Георгиева (2019) Актуализирани идеи и практики на д-р Томас Гордън в полза на родителската общност. Международна образователна програма Трениране на успешни родители (ТУР). Сборник доклади от международна конференция „Работа с родители“, Албена, Логопедия 2019, Издателство Логопедичен център „Ромел“, ISBN 978-954-9458-27-5, с. 91-106

[3]. Дишкова, М. и Д. Георгиева (2020) Позитивната образователна среда в програмата за трениране на успешни учители на д-р Томас Гордън. Годишно научно-методическо списание „Образование и технологии – иновации в обучението и познавателното развитие“, vol. 11, issue 1, ISSN 1314-1791 (print); ISSN 2535-1214 (online), с. 79-81

[4]. Събева, Ел. (2012) Беззагубният метод на д-р Томас Гордън – алтернативна технология за възпитание на детето. В сборник: „Съвременното образование: Стратегии, направления, ценности“, Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив, 2012, ISBN 978-954-423-827-8, с. 50-62.

[5]. Talvio, M. (2014) How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning. Academic Dissertation to be publicly discussed by due permission of the Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki, in Small Festive Hall of the university main building, on Saturday, 29th November 2014, pp. 1-60, https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/136437/howdotea.pdf?sequence=1, Helsinki, 2014, pp. 1-2.

[6]. Talvio, M., K. Lonka, E. Komulainen, M. Kuusela and T. (2013) Lintunen, Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An Intervention Study on Teachers' Social and Emotional Learning, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(3), pp. 693-716. ISSN: 1696-2095. 2013, no. 31, Finland, November, 2013, http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13073.

УНИВЕРСИТЕТСКИЯТ ЦЕНТЪР ЗА КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ – МЕХАНИЗЪМ ЗА ПОДПОМАГАНЕ ПРОФЕСИОНАЛНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ НА СТУДЕНТА

Блага Г. Джорова

Ръководител на Университетския център за кариерно развитие
Югозападен университет „Неофит Рилски"
Благоевград, България
blagadzhorova@swu.bg

Анотация: Статията има за цел да представи Университетския център за кариерно развитие (УЦКР) към Югозападния университет „Неофит Рилски" в неговата посредническа функция между университетската институция и работодателите, представители на пазара на труда, както и възможностите за професионалната реализация на обучаваните и дипломираните студенти. За целта на разработката е ползван методът „анализ на съдържанието/content analysis", а в качеството на информационен масив са годишните доклади на Университетския център за кариерно развитие пред ректорското ръководство, годишните отчети за изпълнение на дейностите по конкретни, зададени от Министерството на образованието и науката (МОН), индикатори и справките за различните акредитационни процедури. Очертани са позитивите и проблемите, свързани с работата на Университетския център за кариерно развитие. Решенията са потърсени в представените организационни и съдържателни параметри на **Работен механизъм за ползотворно сътрудничество** между университет, работодатели и студенти, обучавани в специалностите на Югозападния университет „Неофит Рилски".

Ключови думи: акредитация, кариерно развитие, квалификация, механизъм, професионална реализация, работодатели, сътрудничество

UNIVERSITY CENTER FOR CAREER DEVELOPMENT -SUPPORT MECHANISM OF STUDENT PROFESSIONAL REALIZATION

Blaga Dzhorova

Director of the University Center for Career Development
Southwest University "Neofit Rilski"
Blagoevgrad, Bulgaria

Abstract: The article objective is to present the University Center for Career Development at the Southwest University "Neofit Rilski" in its intermediary role between the university and employers, labor market representatives, and the opportunities for students and graduates professional realization. The method of content analysis is used for the development purpose, and as an information array are the annual reports of The University Center For Career Development, their presentation to the rector's management, the annual reports for implementation of specific activities set by the Ministry of Education and Science, indicators and reports on the various accreditation procedures. The positives and problems related to the work of the University Center for Career Development are outlined. In the presented organizational and content parameters of the Working Mechanism for beneficial cooperation solutions are sough between the university, employers, and students trained in the specialties of the Southwest University "Neofit Rilski".

Keywords: accreditation, career development, qualification, mechanism, professional realization, employers, cooperation

Кариерата и кариерното развитие са въпроси, имащи значение не само персонално за личността, като възможност за икономически, социални и емоционални дивиденти, а и за институциите - като възможност за постигане на по-добри резултати при функционирането, атестирането и оценката им.

Професионалната реализация и предхождащата я кариерна ориентация са носител на информация, на основата на която може да се прецени амбицията, целенасочеността и успеваемостта на човека, а също така да се проследят, оценят и контролират осъществените дейности в институцията, съдействала за получаване на професионална квалификация. В контекста на висшето образование такава информация се използва от Министерството на образованието и науката (МОН) и Националната агенция за оценяване и акредитация (НАОА) както в процедурите по отчитане и акредитиране, така и при определяне мястото на университета в Рейтинговата система на висшите училища.

Началото на създаването на звена в университетите, които активно да са ангажирани с подпомагане и проследяване процеса на професионална реализация на младите хора, е поставено през 2005 г. в рамките на проекта "Пазар на труда", осъществен от Американската агенция за международно развитие (AAMP) и JobTiger.bg. Разкрити са десетки университетски центрове, като един от тях е и Университетският център за кариерно развитие към Югозападния университет „Неофит Рилски", стартирал дейността си през месец март 2006 г.

За своите 15 години присъствие в академичната среда Университетският център за кариерно развитие успява да изпълнява мисията, определена за този вид структура, а именно „да предоставя висококачествени услуги, свързани с кариерното ориентиране на студентите. Да подпомага тяхната успешна професионална реализация и да следи кариерното развитие на младите специалисти" [6], да бъде „своеобразен посредник на пазара на труда между студентите, които се интересуват от работа и стажове, и работодателите, търсещи бъдещи служители" [2]. В допълнение К. Ненкова определя, че „университетските кариерни центрове са изградени като основен канал за професионална ориентация на студентите, в отговор на осъзнатата необходимост от ефективна връзка, от партньорство между бизнеса и образованието" [3]. Базисна в този смисъл е позицията на представители на френското висше образование - „изграждането на връзки между университетите и бизнеса не само е от стратегическо значение, а и едно от най-важните условия за развитието на глобалната икономика, основана на знанието", което от своя страна предполага „адаптирането на структурата на френското висше образование към изискванията на времето" [4]. Този подход позволява да се обособи разбирането „триъгълник на знанието", „обвързващ в единна цялост наука, образование и бизнес, чиято колаборация е сред основните приоритети на ЕС, насочени към образованието, създаването на иновации, НИРД и пр." [5].

Тук е важно да се отчете, че на основание национално проучване (ноември 2007 - първо Национално проучване на професионалната ориентация и мотивация на студентите в България) е валиден изводът за положителната и полезна задача на кариерните центрове, свързана с пътя за успешно кариерно развитие на студентите [1]. Анализът върху данните от това проучване „дава основание в заключение да се приеме, че „има контакт" между бизнеса и младите специалисти, за което свидетелства безспорно значително повишеният взаимен интерес" [1].

На основание проучване, осъществено по метода „контент анализ", т.е. анализ на съдържанието на документи - годишни доклади, отчети за изпълнение на дейностите по конкретни индикатори и справки относно акредитационни процедури, могат да се оформят изводи по отношение дейността на Университетския център за кариерно развитие към Югозападния университет „Неофит Рилски", а именно:

- Университетският център за кариерно развитие (УЦКР) се реализира като звено с многофункционален профил - осъществява дейности с информационен, организационен, проучвателен, консултативен и координационен характер.
- Водеща дейност на УЦКР е проучвателната – перманентно, чрез различни методики, се провеждат проучвания сред контингент от академичните среди, потребителите на кадри и други заинтересовани страни.
- Принципите „публичност и достъпност" са задължителни - цялата информация за дейностите на УЦКР се популяризира чрез поддържане на електронна платформа, сайт, администриране на страница във фейсбук, информационни листовки и участия в интервюта за БНР - Благоевград.
- УЦКР осъществява активна консултативна дейност, свързана с ориентация и информираност на студентите относно академичното им развитие, практики и социална реализация.
- Университетският център за кариерно развитие е с „отворени врати" за всички потребители на кадри – образователни институции, бизнес, работодатели, социални формации, НПО и пр. и е техен партньор в събития и инициативи в традиционни и извънредни условия.

Доказателствата за направените изводи се съдържат в докладите, отчетите и справките, представящи конкретна информация относно организираните фирмени презентации пред студенти, реализираните семинари и обучения, публикуваните обяви за работни места и стажове, оказаното съдействие на студенти за провеждане на практическо обучение чрез участие в проект „Студентски практики", проведените индивидуални консултации на кандидат-студенти и съдействието при избор на специалност/магистърска програма, дадените насоки за оформяне на автобиографии и мотивационни писма при подготовка за явяване на интервю, осъществените проучвания и публикуваните от тях резултати, участието в интервюта за БНР - Благоевград.

Логично е обобщението, че „за заинтересованите фирми и организации има университетско звено, към което те могат да се обърнат и да комуникират гъвкаво и лесно" [6], а студентите могат да получат съдействие за отговор на въпроси като: „От- къде да стартирам кариерата си?", „Къде мога да се реализирам с придобитите умения?", „Каква магистратура да запиша?", „Необходимо ли е да натрупам допълнителни умения, преди да започна работа?" и други [2].

В този контекст е важно да се отбележи, че в съвременните условия пазарът на труда динамично се променя, което вписва като основно задължение на УЦКР перманентно да обогатява дейностите си в съдържателен и организационен план. Именно тези процеси ще съдействат за адекватни отговори на поставените от студентите въпроси и за тяхното успешно кариерно развитие.

Влияние върху общия план на позитивното развитие на Университетския център за кариерно развитие към Югозападния университет „Неофит Рилски" оказват фактори като:

- Наличие на материална база и нужното оборудване с цел информационно и комуникационно обезпечаване на взаимодействия на различни равнища.
- Експертите, включително и ръководителят на УЦКР, са преминали обучение за кариерни консултанти, организирано от Еврогайдънс център - България за подобряване на уменията за осъществяване на консултационна дейност със студентите.
- Наличие на активна „среда" за диалог между студенти – бизнес - университет, което е предпоставка за предлагане и намиране на работа или стаж съобразно специалността и предпочитанията на студента.
- База данни от регистрирали се студенти, позволяваща селектирането и информирането им относно търсенията на пазара на труда, като тази информация е полезна и при организиране на фирмени представяния, семинари, обучения и тренинги.
- База данни на дипломирани студенти от различни специалности на университета, което позволява провеждането на системни проучвания с цел установяване и проследяване професионалната им реализация в условията на динамичния пазар на труда.

Същевременно, на основание направеното проучване, се очертаха и конкретните проблеми или трудности пред Университетския център за кариерно развитие, а именно:

- Университетският център за кариерно развитие все още има да решава задачи, свързани с развитието на партньорство между обучаваните студенти и бизнеса – между търсене и предлагане, между желание и необходимост, между налични компетенции за упражняване на определен вид труд и липсата им и пр.
- Често е налице несъответствие между търсените от бизнеса специалисти и подготовката на кадри от университета – трудно се намират съответстващи на търсенето специалности с нужната начална квалификация.
- Центърът за кариерно развитие трябва да стане посредник между работодателите, които предлагат информация за актуалните потребности на социалните организации и бизнеса и академичните звена в структурата на университета.
- Последните имат нелеката задача перманентно да актуализират учебните планове и програми, както и да инициират разработване на нови учебни планове за нови специалности в отговор на повелята на съвремието. Центърът за кариерно развитие, на основание събраната информация, трябва да съдейства на академичната общност при прогнозирането на бъдещите динамични промени на пазара на труда и в отговор да подготвя нужните специалисти.
- Университетският център за кариерно развитие все още няма работещ механизъм за активиране на представителите на бизнеса, т.е. работодатели, които често трудно „отварят врати" за наемане на работа на студенти още в периода на обучение и подготовка. Налице е ниска активност при проучванията, т.е. нарушена е връзката с университета, и е налице практиката да се назначават кадри без съответните умения и квалификация при наличие на подготвени специалисти.

• Липса на механизъм за връзка с работодатели, който да позволи системност при взаимодействието университет (УЦКР) - бизнес, както и да даде възможност за реализиране на политики за „представяне“ на подготвените кадри пред заинтересовани работодатели.

• В отговор на изискванията на съвременната пандемична ситуация (COVID-19) УЦКР все още няма практика и опит за своевременно изпълнение на заложените дейности в онлайн среда. Налице е невъзможност за отчитане на проведени онлайн срещи и консултации съобразно индикаторите на Министерството на образованието и науката. Основание за констатацията са ниските резултати, представени в последния годишен отчет пред МОН, по зададените индикатори, част от които предполагат личен контакт и физическо присъствие на кандидат-студенти и студенти.

В допълнение, не без значение, са изводите от представеното по-горе национално проучване (2007), което по същество разкрива част от проблемите, съпътстващи дейностите на кариерните центрове, включително и Центъра за кариерно развитие към ЮЗУ „Неофит Рилски“ - незадоволителна подготовка на студентите за започване на работа (по данни от анкетни проучвания сред бизнес средите - „средно качество на нивото на подготовка“ на студентите); наличие на трудности при активиране на студентите за работа в сферата на изучаваната специалност по време на обучението си; записването на голяма част от студентите без базово образование (от бакалавърска степен) в конкретна магистърска програма, на основание националното законодателство, на практика превръща втората образователна степен в преквалификационен курс?; наличие на трудности при работа в екип; ниско ниво на базови компютърни умения и владеене на чужд език и пр. [по 1].

В допълнение на резултатите от националното проучване са и данните от локално проучване, проведено от Университетския център за кариерно развитие, 2019 г., сред потребители на кадри. Най-общо, според работодателите, професионалната подготовка на завършилите обучението си в различните специалности на Югозападния университет „Неофит Рилски“ е добра, акцентите в процеса на учене трябва да бъдат насочени към обвързване на базовата теоретична подготовка, практическите умения и професионалните качества на студентите, а за успешната професионална реализация на завършилите висше образование са нужни и специализирани практически умения в съответната област.

Нашият изследователски аргумент, в случая на откриване на позитиви и проблеми, съпътстващи развитието на Университетския център за кариерно развитие към ЮЗУ „Неофит Рилски“, е насочен към разработване и представяне на работен ***Механизъм за връзка на университет, студенти (обучаващи се и дипломирани) и работодатели, представители на пазара на труда и предлагащи работни места за млади специалисти. Изработването на Механизма не е самоцелна дейност на Центъра за кариерно развитие, а е възможност да се конкретизират дейностите на всяко академично звено, свързано с кариерното развитие на студентите, както и възможност за саморегулация, самооценка и актуално развитие.***

Целта на създаване на работния механизъм е регламентиране на взаимовръзката университет - студент - работодател и на тази основа регулиране и регламентиране на взаимоотношенията в триадата.

Целеви групи са представители на академичната общност (преподаватели и студенти) и работодатели от сферата на бизнеса или обществени институции и организации.

Очаквани резултати като следствие от функционирането на Механизма:

✓ наличие на актуална база данни за обучавани студенти, приоритетно с много добра и отлична теоретична и практическа подготовка, за упражняване на определен вид трудова дейност в сферата на изучаваната специалност;

✓ наличие на актуална база данни за бизнес организации, институции, фирми, НПО, социални предприятия и пр. с фирмена политика, насочена към набиране на млади специалисти с високо качество на професионална подготовка;

✓ взаимодействащи си факултетски екипи и екип към УЦКР за създаване и перманентно усъвършенстване на базата данни за студенти и работодатели;

✓ функциониращ регулярен обмен на актуална информация между ангажираните лица и координиране на техните съвместни действия;

✓ взаимодействия на ангажираните лица/звена за проследяване професионалния път на студента – от кандидатстване за определена работна позиция до успешна кариерна реализация – актуализиране на база данни от АЛУМНИ лица, работещи за просперитета на Югозападния университет „Неофит Рилски“;

✓ перманентно съдействие, координация и контрол от академичното ръководство на Югозападния университет „Неофит Рилски“ за пълноценно функциониране на Центъра за кариерно развитие и пр.

Едва ли е възможно „задвижването“ на определен механизъм без участие на основния „двигател“, т.е. управленския екип на Югозападния университет. Логично е създаването на управленски екип под ръководството на заместник-ректора "Информационно обслужване, медии и кариерно развитие". Основната задача на управленския екип е координация на дейностите, съдействие за тяхното изпълнение и осъществяване на контрол на различна равнища. Важна задача на този екип е и съдействие на УЦКР за разработване и привеждане в действие на Информационна система за отличили се студенти (ИСОС) и Информационна система за работодатели (ИСР), в основата на която може да се използват създадените към Университетския център за кариерно развитие регистър на работодатели, назначили кадри на Югозападен университет „Неофит Рилски“, и регистър на работодатели, ползващи услугите на звеното. Всичко това ще е база за следващи коментари и анализи относно връзката „университет - пазар на труда“, както и относно кариерното развитие на завършилите университета.

В състава на университетския екип се включват още деканите на факултетите и ръководителят на университетския център. Полезен ход е включването и на представител на студентите и на работодателите, както и други заинтересовани лица.

В организационната структура на Механизма за връзка са и конкретните по звена факултетни екипи. Тук се включват представители на всички катедри от факултета, както и, по предложение на деканите, и други лица, които работят със студентите, познават ги и имат информация за работодателите. Факултетните екипи имат функцията на „оперативен орган“ за събиране и разпространение на обективна информация, както и за мотивиране на студентите, приоритетно отличаващите се, за сътрудничество със средите на работодатели от сферата на професионалната им компетентност. Създаването на бази данни за студенти и работодатели е съществена част от дейността на факултетния екип и е в подкрепа на клуб АЛУМНИ - научната и социалната връзка между преподаватели и студенти е сред най-значимите за кариерно развитие и учене през целия живот.

Много е важно факултетните екипи да съдействат на студентите в процеса на ориентация за кариерно развитие – да оказват помощ при подготовката за презентиране на референции за кандидатстване за работа, при решаването на проблемни ситуации, при описанието на опит и подготовката на материали за публикуване, при вземането на стандартни или нестандартни решения пр. Същевременно факултетните екипи могат да планират срещи с работодатели, да взаимодействат с експертите от Университетския център за кариерно развитие, които администрират ИСОС и ИСР с цел получаване или предлагане на актуална информация, свързана с кариерното развитие на студентите, регулярно да предоставят информация за постигнатите резултати – актуализиране на база данни за студенти и работодатели, кандидатствали за работа и назначени на работа.

Централна фигура по пътя към съдействие за актуално кариерно развитие на обучавания в Югозападния университет „Неофит Рилски“ студент е Университетският център за кариерно развитие, който може да се определи като „важен елемент от организацията и водеща тенденция в развитието на съвременното висше училище, функциониращо в условията на постиндустриалното и информационно общество” и като „добър опит, пренесен чрез проектни интервенции в нашето висше образование“ [6]. В стремежа за изпълнение на очертаната мисия Центърът за кариерно развитие, чрез Механизма за връзка и взаимодействия, продуцира пространството на собствените задължения, а именно:

✓ да организира и популяризира цялостната дейност, свързана с кариерното развитие на студентите, обучавани в различните специалности на ЮЗУ „Неофит Рилски“;

✓ да популяризира в общественото пространство постиженията на отличили се студенти като възможност за активиране, чрез „отваряне на вратите“, на работодателите за осигуряване на работно място на млади и квалифицирани кадри на университета;

✓ да съхранява и актуализира база данни от алумни, завършили Югозападния университет, да поддържа взаимоотношения с тях с цел популяризиране на университета;

✓ да анализира, оценява и перманентно актуализира информацията (от ИС-ми), като своевременно докладва на ресорния заместник-ректор за постиженията, проблемите и конкретните резултати;

✓ да провежда анкетни проучвания със студенти и работодатели относно възможностите за овладяване на актуални компетенции в процеса на учене с цел упражняване на професия в определена професионална област;

✓ да предлага индивидуални и групови консултации, свързани с професионалното ориентиране на студентите, както и да координира тези процеси;

✓ да организира конкретни инициативи – консултации със студенти, кръгли маси, интервюта, срещи с алумни, работодатели и успели българи, дискусии по актуални проблеми на кариерното развитие на студентите в процеса на обучение и след това;

✓ да координира технически, административно и организационно дейността на експертите към УЦКР, администраторите на ИС, факултетните екипи;

✓ да предлага инициативи и иновативни ресурси за усъвършенстване ефективността на механизма за връзки с потребителите на кадри.

Важен сектор, свързан с изпълнението на механизма за връзка с пазара на труда е създаването и администрирането на две **информационни системи** (ИС), които представляват инструмент за събиране на данни в електронна среда. Безспорно защитата и сигурността на данните в тези системи е основна задача на администраторите им – достъпът до тях трябва да е персонален, само за експертите от Университетския център за кариерно развитие, изпълняващи функцията на администратори на системите, а възможностите за разпространението на данни извън обхвата на механизма/университета трябва да са ограничени. От значение в случая е активното ползване на данните от информационния масив с цел анализ и оценка на състоянието, координация на дейностите между ангажираните лица, представяне пред контролни органи и общественост. На следващо място от съществено значение е данните от информационните системи, както и резултатите от проучване мнението на студенти и работодатели, да намерят място в анализите на академичната общност, свързани с усъвършенстване и адаптиране на учебната документация – учебни планове и програми, в отговор на изискванията на новите социални приоритети в научното пространство и пазара на труда.

Заключение. Представеният Механизъм за регулиране на дейностите и създаване на партньорски отношения между заинтересованите лица – академична общност и работодатели, е само част от визията на Университетския център за кариерно развитие. Изпълнението на фиксираните задачи и отношението на всеки участник към процеса на кариерно развитие на студентите е гаранция за успешна реализация на възпитаниците на Югозападния университет „Неофит Рилски“ в конкретната професионална общност.

Обстоятелствата, свързани с целите на висшето образование в съвременните социално-икономически условия и необходимостта от професионална реализация на младите хора, „класират“ кариерните центрове на приоритетно място в структурата на университетите. Основният интерес на Университетския център за кариерно развитие в този контекст е насочен към актуалните потребности на студентите от информация, консултиране и координиране по пътя им към успешно кариерно развитие.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Колев, Й. (2008). *Конфликт на интереси или разминаване в целите.* В: Професионален интерес – кариерно развитие. Благоевград, 32-38.

2. *Наръчник за изграждане и развитие на кариерен център*, 2009. - http://old-try.fbo.bg/docs/Narachnik.pdf

3. Ненкова, К. (2018). *Ролята на кариерните центрове в университетите.* Материали от международната научно-практическа конференция "България на регионите 2018" - http://science.uard.bg/index.php/regions/article/view/485

4. Попниколова, Й. (2008). *Професионална ориентация на студентите във Франция*. В: Професионален интерес – кариерно развитие. Благоевград, 14-19.

5. Стоянова, Д., Маджурова, Б., Димитрова, Г., Райчев, С. (2020). *Насърчаване на сътрудничеството между висшите училища и бизнеса.* В: „Стратегии на образователната и научната политика“, бр. 5, 453-467.

6. Цоков, Г. (2008). *Кариерните центрове и организационното развитие на българските университети.* В: Професионален интерес – кариерно развитие. Благоевград, 5-11.

TEACHING PRIMARY STUDENTS CREATIVE WRITING AS A COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH ROBOT-BASED ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Kornelia B. Kostova

Burgas University "Prof. Assen Zlatarov"

Abstract: English as a foreign language learning in Bulgaria as an ex-communist country became accessible for all students after the 1980s. Before that, only students from English language schools could study English, the target culture and literature. The Grammar-translation method predominated. In 1980s the communicative approach to FLT began to be introduced. The Common European framework defines the foreign language levels. The European Union points out the command of a foreign language as the second primary communicative competence the future dweller of the modern global society would need to be successful.

Learning English enriches the children's viewpoint. The student can benefit from the English course, build up communicative competence, be taught how to learn autonomously, further develop EFL acquisition and take up other foreign language courses. Communication with the robot inspires the children's imagination, they get used to technologies and learn to manage them. FL teachers should be able to create conditions that inspire the child to perform active independent actions – a challenging task that requires devotion. They can cope with that task aided by the robot, motivate the children to learn and drive them to action, team work and hands-on activities. Teaching young learners English as foreign language communicative competence is closely subordinated to achieving success in English and in any subject taught at the primary school by applying the interdisciplinary approach to learning.

The current paper reports a pedagogical experiment in EFL teaching primary students CC skills, namely Writing. The researcher conducted the investigation and the pedagogical experiment from September 2019- till March 2020 in" Hristo Botev" Primary School Sliven, Bulgaria. It encompassed 44 students, divided into a control and an experimental group. Ten English teachers took part in the experiment and experts, providing valuable information and a wealth of advice.

The application of robots to assist in EFL acquisition is likely attributable to factors as: including advances in speech recognition and text-to-speech (TTS) abilities, executive functioning, higher IQ scores, and better job and economic opportunities [4,23, 25], the recent development of commercial and research robots, understanding of how language skills contribute to immediate and long-term success, children's language ability is viewed as a predictor of later academic success [5, 6, 26]. FLL is related to advantages, whether a child or an adult learns EFL [25]

Key words: Robot-Aided Language Teaching (RALL) Writing Skills, English as a Foreign Language Teaching (EFLT), Primary Education, Motivation, Communicative Competence

1. Introduction

English as a foreign language learning discipline in the Bulgarian educational context has developed to serve the future functional communicative application. The young learner needs to acquire EFL acquisition and competence, which would be helpful to him both professionally and personally in his duty-fulfilment in the future society. Teaching proper social interaction is a prerequisite for all subjects. Still, in EFLT, teachers aim at helping students achieve FL progress, learn etiquette, non-verbal communication tips, teamwork, cooperation, ethics, empathy which will ensure their successful social inclusion. Applying a robot in EFLT brings out the best in learners, raises their motivation to learn, boosts their imagination and creativity, decreases stress and anxiety.

Teaching writing is one of the most challenging duties of the EFL teacher. The majority of the students worldwide cannot achieve writing skills in their native language, and some remain illiterate. Writing requires creativity, ability to express one's point of view. It requires hard work on the drafts. Learning the essay/composition writing requirements, which makes a coherent and cohesive text a problematic task, is hard to achieve. Last but not least, becoming a successful writer is a gift from God.

Developing students' communicative skills at the initial stages of the primary education within the framework of teaching English as a foreign language is dependent on the rest of the subjects taught. Literacy in native language, mathematical and digital skills, natural sciences knowledge are of vital importance to the EFL progress. Learning the target language and culture since the age of seven or eight can bring several positive changes in the multifaceted development of the student's personality. The current research concludes

that social robots are well suited for use in foreign language learning environments. Robots aid teachers teach primary students English as a foreign language. The results on their ability to do so are related to other technology the teacher uses, designers' and educators' efforts. NAO will never replace human instructors, and it only supplements them. Robots offer unique advantages in helping students develop writing in English as a productive skill and in-task engagement. They boost children's confidence and motivation when used in class by the teacher. The current paper reports the positive impact of using a robot in primary EFL education, but more research needs to be conducted in this emerging field to determine the full scope of benefits provided by using robots.

2. Writing as a Process

2.1. Writing as a Product-Oriented approach

Structuralist linguistics and the bottom-up approach to language processing and production initiated writing teaching methods based on imitating appropriate written sentences, even texts. Structuralist educators and linguists from the 1960's and the 70's used to believe that before students begin writing texts, they should have mastered the language at the level of the sentence. It was recognized that component writers do not produce cohesive texts and that writing is a painful process which emerges only after successive drafts had been reviewed. After adopting the communicative approach to FLT and the discourse level of making up texts, educators' view has changed. Writing classes are no more devoted to sentence formation and grammar exercises. Writing a coherent text is taught at the beginners' A1 level as it serves communicative purposes. Methodologically, these ideas were revealed in the process approach to writing, where the focus is on the quantity, not the quality. Emergent writers are encouraged to put their ideas down on paper without bothering too much about the formal correctness. The researcher adopted that method for the sake of the experiment as it encourages collaborative group work between learners, teachers and the robot, thus raising motivation and enhancing the children's interest in writing. Process writing introduced a well-known technique, called "conferencing". It includes pre-writing tasks, conferencing with the teacher, post-writing tasks. The learner creates a few drafts and after each one receive a washback/feedback from the teacher. The author adopted it for the experiment as the technique draws on principles of discovery learning, linking reading and writing and encourages young writers to talk about their initial drafts, negotiating them with the teacher, robot or fellow students. Critiques attack this technique stating that it confines the students to narrative texts only, leading to ' mechanical teaching", lack of critical thinking, develop factual writing skills and learners are denied the tools which would help them challenge the social reality, they fail to master reports, advertisements, newspaper editorials, expositions and arguments [21].

Context, purpose and audience are crucial notions in learning creative writing in EFL. The systemic functional linguistics assists writer-beginners drawing their attention to the internal shape, generic structure, layout of the writing. Hammond [10:17, 11] demonstrates an analysis of the generic structure of children's writing drawn from a writing session in a primary school, thus providing valuable insights into what makes good and poor writings. (The task included providing two children who are unlike with the lead sentence: "When I walked out of school, the dog limped up to me."- they had to continue, to complete the narrative.) The author comments on the advantages and the weak points of each narrative and draws the conclusion that young learners should be exposed to a range of different types of texts. "The teacher should show them that the different types of texts are characterized by different generic structures for example: narratives-orientation-complication-resolution structure). They should be given the opportunity to compare different versions of the text and helped to see how the way in which information is organized within a text will practically determine its effectiveness." [22:90]

Zamel emphasizes the learners' purpose for writing. She argues that producing texts for teacher's evaluation can be fruitful. 'Writing skills can develop rapidly when students' concerns and interests are acknowledged, when they are given numerous opportunities to write , and when they are encouraged to become participants in a community of writers….Teachers should become action researchers in their own classroom." She encourages teachers to investigate their own practices and the effects of those practices on their students, and has found it to be an excellent way of bridging the gap between theory and practice. [28] cites studies which show that less skilled writers tend to focus on mechanics of writing and are inhibited by their concern for formal correctness. They are also less able to anticipate the likely problems of the reader. In process terms, skilled writers are much more aware of writing as a recursive activity involving revisions of successive drafts of one's texts, during which one's ideas might change, necessitating the rewriting of whole chunks of text. Unskilled writers, on the other hand , tend to limit themselves to the teacher's generated rules and modifications of lexis." "At pre-writing stage skilled writers spend time planning the task, while unskilled do not and find themselves confused when the writing process begins." [19,24] . At the drafting

stage skilled writers write quickly and fluently, spend time reviewing what they have written and do most of their reviewing at sentence and paragraph level. Unskilled writers spend little time reviewing what they have written, review only short segments of text, and are concerned principally with vocabulary and sentence formulation. Finally, at the revision stage, skilled writers revise at all levels of lexis, sentence and discourse, review and revise throughout the composing process, and use revisions to clarify meaning, while unskilled writers do not make major revisions,… focus primarily on the mechanics of grammar, spelling, punctuation and vocabulary." [22]

Creativity and freedom of imagination exist only within certain boundaries and the effectiveness of the communication conventions. They are related to IQ, development of one o the brain hemisphere better than the other, one's intelligence and how well-read the child is. The foreign language primary learner faces the challenge to identify the boundaries of the new language and culture when approaching creative writing in English.

2.2. The Communicative Approach to Writing and Artificial intelligence

After initiating the communicative approach, which came to replace the linguistic structuralism in Bulgarian EFL teaching after 1980, students stopped learning grammar rules, translating, drilling. EFL courses were based on communication and grammar began serving functional communicative purposes rather than educating students in 'grey" linguistics" on word and sentence level. The process of laying the foundations of the primary foreign language acquisition, building up learning habits and improving the learner's communication skills, value orientation, and social interaction are just a few of the most critical steps to FL progress.

Globalization requires at least one foreign language acquisition, for Bulgaria, preferably English, and individuals' cross-cultural interaction for fostering business and personal connections.

Dictionaries define robot-assisted language learning (RALL) (Webster: 2019) as robots used to teach people vocabulary, linguistics, language expression or comprehension skills. They aid learners to develop speaking, writing, reading, or listening skills. Pedagogists teach FL through RALL, applying educational robots in language education for teaching purposes. Foreign language instruction utilizes both spoken and non-verbal languages, such as sign language. RALL offers unique pedagogical grounding: methods, modern approaches, learning strategies and implementation challenges

Robot-assisted learning is a niche in social robotics and human-robot interaction (HRI), which badly needs attention and development. The purposes set to RALL is subordinate to the educational aims set by the curriculum and the national programme for EFL acquisition and competence. How well do the users accept the robot? The extent of the learner's desire to build interpretable, safe interactions and relationship development are significant priorities related to the educational goals. Educators judge Robots in teaching or tutoring by their efficacy in information transfer, their appreciation by the users and their FL progress. Therefore, when designing their form, speech, and behaviours, designers should take into consideration the domain-specific features of the robot application . "Social robots seem incredibly appropriate for language learning as they are inherently social endeavours" [41, 109]. It is "not just about exposure to words—it is also...about communicating meaning and having a social interaction that happens to use words to communicate" [14:643]. The robots are considered "the best communication partners compared to other technologies, as embodiment enhances ascriptions of an agent as a social partner" [27, 104]. Some advantages of using robots include (1) intelligence—endowment with sensors that allow communication and interaction with the classroom; (2) anthropomorphism—communication in ways that leverage how people naturally interact, interpreting both verbal and non-verbal cues; (3) accessibility—ability to be used by people in a familiar home environment, or classroom environments; for learners who want further to improve their knowledge(4) versatility—possible solitary or group use, with or without a tutor; (5) customization—ability to be personalized to both the individual and task; (6) upgrading-potential addition of new content and intelligence; and (7) repeatability—handling repetitive practice and tasks without fatigue or boredom. They are sure to decrease students' stress, anxiety and increase their motivation to learn. [17]. Kanda emphasises the novelty effect RALL and HRI bring the learner and lead to positive development. [17].

On the other hand, they contribute to building up readiness and skills for self-development, learning the four language skills, and activating their communicative potential. It requires teachers to constantly choose the most appropriate methods, tools and techniques for the proper implementation when using AI (artificial intelligence). The analysis of the existing theories and practices in education allows us to conclude that building up communicative competence through RALL, as an aspect of the overall development of the student's personality in the learning process, has not been given enough attention.

In pedagogical science, the problem of building up communicative competence without RALL as a basis for the child's motivated and active participation in educational activities has been given scientific attention [29,34,30,2,3,20].

The following inconsistencies arise:

• Between the need for quality education, implying continuous upgrading of knowledge and skills in order to maximize the potential of each child, its multifaceted development and the spontaneous nature of the implementation of this idea in the educational process in primary school;

• Between the need for scientific and methodological support for the implementation of the process of formation of communicative speech competence in the initial stage and its insufficient development in pedagogical theory and practice;

• Between the expanding intercultural communications and the limited opportunities of students to use the opportunities of their native language for self-expression and human communication, for social interaction.

These contradictions allow to substantiate the relevance and significance of the present study. RALL offers practical solutions to most of the barriers and inconsistencies Primary Foreign Language education faces. The initiation of the robot needs financing and additional efforts, team work and cooperation between designers, teachers, IT specialists, students and school authorities.

3. Methodological Views on Communicative Competence

Educators and Scientists studying the topic of Communicative Competence (CC) do not have a unanimous opinion on the nature and constituent components of communicative competence. Its structure is directly related to building up language competence, sociocultural competence, discourse competence and strategic competence. It requires knowledge of language rules and composing a text that performs various communicative functions and satisfies communicative interaction. Consequently, the process of building up communicative competence is complex and multi-faceted. The curriculum authors have chosen a few writing genres to be studied in the EFL classes necessary for the learners' further written communication in the future. Despite that fact, writing proves to be the most challenging skill to teach. It is pretty tricky for pupils to achieve the expected educational goals. Nevertheless, aided by the robot, most students found it funny and made progress in writing while playing a game and led by the need for the robot to appreciate their efforts highly.

Linguists and methodologies have addressed and researched the problem of communicative competence for a long time. It is a complicated, integrative construct and is the subject of research on a cognitive and linguistic level. It describes what users of a specific target language must know and be able to communicate successfully. From a sociolinguistic point of view, it is possible to interpret communicative competence in terms of the relationship between social norms that require a particular type of speech behaviour and the selection of language structures adequate to communication in a specific speech situation [12,13]. Another approach is the psycholinguistic one. Researchers study the components of the concept to highlight the mechanisms of perception and creation of speech [1].. The research interest related to the considered concept is oriented towards improving students' communicative writing and speech skills aided by various didactic technologies [3]. Methodologists have studied the problem from a methodological point of view. We can determine the skills necessary to build up competencies from a methodological point of view, which requires the aid of NAO. Communicative competence is a model describing the functional language level through a system of other competencies (linguistic, sociocultural, discourse, strategic, etc.). a Any teacher should consider the task of initiating Artificial Intelligence into the classroom as related to offering the learners procedures for acquiring the identified skills and the ones already existing in educational experience, and bringing them to a higher level.

4. Developing Writing Skills in EFL

Context and purpose for using language are inseparable from the very language itself. While picking up various writing-developing tasks, the teacher should be aware of the differences between spoken and written language as they exhibit different characteristics. Halliday [8]. suggests that writing has developed in societies as a result of cultural changes creating communicative needs which cannot be readily met by the spoken language. “He speculates that with the emergence of cultures based on agriculture rather than hunting and gathering, there developed a need for permanent records which could be referred to over and over again. This was the initial stimulus for the emergence of a new form of language : writing.” [8:40-1] as cited [22:84]. As for the range of functions written languages serves as follows: 1. Primarily for action (public signs,, tools or toys purchased, labels, recipes, maps, guides, bills, menus, manuals; for social contact; personal correspondence; 2. Primarily for information: newspapers, magazines, non-fiction books, textbooks,

journals, advertisements, public notices, medical documents, political pamphlets, scholastic. Reports, guidebooks, travel literature; 3. Primarily for entertainment: magazines, comic scripts, fiction books, poetry, drama, newspapers, magazines, films, subtitle, (computer) games.

The texts reveal the different functional be purposes of the language, that exist beyond the level of the word, phrase, clause, sentence into the discourse. The written text is better structured, more complex and edited than the spoken, with clauses neatly and logically linked together. Halliday points out that the "lexical density is reflected in the written text making it more complex, "if compared to the speaking texts. Lexical density refers to the number of lexical or content words per clause. Writing is different from speaking as it is decontextualized. "In communicating a message writers are usually distant in time and place from the person(s) with whom they wish to communicate. Therefore, they have to make inferences about the relevant knowledge possessed by the reader, and decide what to include and what to omit from the text. They also need to anticipate difficulties that readers might have and take these into account in creating their texts. Given the lack of direct contact with the reader, they are unable to make use of feedback from the other person or adjust their message and thereby facilitate communication." [22:86]. Hammond [11:15] provides classroom data which shows that many children from non-English speaking backgrounds, who can produce well-structured and reasonably grammatical oral texts are much less successful when it comes to writing. The children sha had been investigating had been learning oral language longer than written language. Physical effort is needed to produce written texts and imagination is necessary to be applied.

5. Criteria for Acquiring CC

Building up communicative qualities in writing must be done comprehensively at the primary level. The learners' age presupposes low empirical experience and more or less limited vocabulary in the native language. The EFL process sets as an educational goal enlarging the emergent writer's viewpoint, gaining empirical knowledge and enriching their vocabulary. Their improvement requires a unique organization of educational activities, the availability of interactive communicative speech exercises, which can be achieved by the application of AI. Every speech act is realized in an actual situation. Every piece of writing is addressed to a specific audience with a definite aim. The writing criteria young primary students should meet are part of the general communicative competence criteria. They should

> Know the punctuation rules and preferably the spelling. They can apply them when using EFL and linguistic tasks;

> They can accurately and competently express their thoughts orally and in writing;

> Be able to communicate with different addresses, follow the etiquette and use the wording in the context of the communicative situation;

> They can identify, distinguish and correctly use the parts of speech to construct correct syntactic constructions;

> They can perceive and make sense of a reading/listening comprehension text, so as to be able to write a cohesive and coherent piece of writing

> They can follow, consistently and accurately convey the content, choosing the most accurate means of expression when writing a retelling or a composition;

> They know how to transform the artistic text, to "incarnate" in the image of the hero, to think from a different point of view, to convey convincingly other people's feelings and thoughts.

The communicative situation is a dynamic set of all circumstances in which interaction and communication takes place. The selection of words and their combination is part of the process of building up communicative competence. The modern system for learning English as a foreign language must be built on basic concepts such as the word as universal in nature and unique in volume unit of speech and the text as a product of word formation process, communicative team and cultural phenomenon. [33:18].

Aiding young learners in building up communicative competence should be carried out in three directions:

• At the lexical level - work on the word;

• At the grammatical level - work on word collocations, idioms, phrases and sentences;

• at the discourse level;

• At the text level - work on the related speech.

According to several authors, the text is the basis that unites the studied elements of the language; in it, the linguistic units acquire their natural functions. The text distinguishes two aspects: communicative and cognitive. The cognitive includes the content of the text, and the communicative is its speech-linguistic expression. As a didactic unit, the text merges the two main areas of FL education: the language system itself, which to a certain extent (following the curriculum) needs to be mastered by the young student and applied to the expression linguistics - orally or in writing.

Working with different text types and using them is an integral part of building up young learners' communicative competence in the initial primary stage. The formation of skills for working with text should be developed in various learning tasks, contributing to the cognitive interest in FL teaching in compliance with the intellectual needs of the young student.

The term a competent approach has been widely used in the theory and practice in modern education due to the new requirements for quality education, which have not built on the acquisition of ready knowledge passed from teacher to student, ready results. Still, it is a process leading to results, focused on acquiring the necessary competencies. The competent approach in education transforms the concept of "I know that" into "I know how", thus mobilizing students to apply the acquired knowledge and experience in solving specific problems. Its application in the pedagogical implementation is the performance of various communicative activities.

Writing and speech activity requires the creation of skills for full communication and is, therefore, an organizational registration of building up communicative speech competence. Zimnaya considers it as "a process of active, purposeful, mediocre language and conditioned by the communicative situation reception or transmission of a speech message in the interaction of people with each other" [29: 225]. The act of conscious writing and speech must transform the activities from reproductive to productive.

The authors do not have a unanimous opinion on the nature and constituent components of communicative competence. Its structure is directly related to building up a foreign language, sociocultural competence, discourse and strategic competence. Taking the FL course, the learner is supposed to acquire knowledge of the rules of the language, the discourse, an ability to consistently build a text that performs various communicative functions and to practise schemes of communicative interaction. Consequently, the process of building up communicative competence is complex and multi-faceted.

6. Reporting the Pedagogical Experiment and Discussion

This paper reports a pedagogical experiment in EFL teaching primary students Writing Communicative Competence aided by the robot NAO. The researcher conducted the investigation from September 2019- till March 2020 in" Hristo Botev" Primary School Sliven, Bulgaria. It encompassed 44 students, divided into a control and an experimental group. Two and experts and ten English teachers took part in the experiment, providing valuable information and a wealth of advice.

The primary students who took part in the experiment with the RALL from September 2019 till March 2020 were fourth-graders, divided into an experimental group of 22 students and a control group of 22 students. The participants were randomly chosen, nine boys and thirteen girls took part in the Experimental group, and ten boys and 12 girls took part in the Control group. All of them were at the age of 10-11. Firstly, an entry test was applied. All the results reported were based on the 5-fold grading system validated for Bulgarian schools. At the end of the experiment, the exit test results were analysed. The fourth graders' average grades are revealed in Table 1 below, which compares the Experimental and Control groups' writing progress.

Table 1.

Kinds of groups	**Entry Writing Test**		**Exit Writing Test**	
	number of participants/learners	**Grades**	**number of learners**	**Grades**
Experimental Group	4	poor (2.00)	2	average (3.00)
	18	average (3.00)	2	good (3.50)
			4	good (4.00)
			14	excellent (5.50)
	average grades	-2.82		very good (4,82)
Control Group	5		3	poor (2.00)
	15		15	average (3.00)
	2	good (3.50)	4	very good (5.00)
	average grades	-2.82		average (3.22)

The young learners from the Experimental group, who were taught with NAO have higher scores in writing (1.60) as compared to the students from Control group, taught without a robot. The analysis of the results shows that the participants from the Experimental group suffered less stress and did not experience

anxiety during the assessment and evaluation procedures than the students from the Control Group. They felt more confident in writing texts than the young learners from the control group. The Experimental group's levels of interest and engagement in Creative writing in EFL are higher than those of the Control group.

Discussion: 1. There is a significant difference between the experimental and control groups students in making progress, acquiring knowledge, mastering the writing skills at the end of the experiment (P <0.001). The difference showed that the experimental group students performed better than the control group learners. There is no significant difference between the two groups in the results obtained on the entry-level test. But the t-test (equal differences are not allowed) showed that there is a significant difference between the two groups in the exit tests, as the experimental group (taught with a robot) scored higher than the control group (taught without a robot). 2. The writing knowledge and skills assessed by the teacher, expert and researcher are higher for the experimental group. In their opinion, the robot has firmly and positively influenced the learners' progress and has facilitated their writing progress bring up the best of their creativity and imagination, motivating them to learn harder. 3. The results show that the experimental group is significantly more confident than the control group (P <0.001). 4. Regarding maintaining the interest and engagement levels (P <0.001): the experimental group is more engaged and interested in the EFL course, hence in writing. 5. There is a significant difference between the two groups regarding the degree of stress and anxiety reduction during evaluating the pieces of writing (P <0.001). The experimental group students felt significantly less stressed, did not experience anxiety and were more comfortable than the control group students.

7. Conclusion:

Writing a coherent and cohesive text appropriate for a specific purpose and addressed to a definite audience is a challenging task. Many people never manage coping with such a grandeur task in their native language. Developing writing skills and teaching creative writing in EFL is a demanding, substantial part of the educational process. The teacher's devotion would be fruitless if the learner is not predisposed to developing writing skills or takes no interest. "We view written language and its characteristics, reflecting the purpose for which it has evolved in terms "a mode continuum" rather than in terms of discrete categories." (p. 99). The transfer from spoken to written language is challenging as the written text requires careful planning and pre-writing, writing and revision. It should be grammatically correct and fulfil the linguistic, formal and genre requirements to convey meaning to the intended audience. Writing as a process and writing as a product is not controversial. Only pedagogical implications threaten the process and product distinctions, pointing out the characteristics that differentiate the skilled from the unskilled writer.

In teaching creative writing in primary EFL learning, the robot's participation made even low-learners perform better than their proximal development. NAO brought out the best imagination in children and inspired young learners to make efforts and learn to write better to please the robot. It developed primary students writing skills to a degree surpassing their empirical knowledge stock, which enriches their vocabulary and practical experience.

REFERENCE:

[1]. *Bachman* & *Palmer* (*1996*) Foreign Language Testing in Practice https://www.researchgate.net/publication/270304398_Language_Testing_in_Practice/Research Gate January 1996/Modern Language Journal 82(1):143/DOI:10.2307/328718

[2]. Brumfit C- Communicative Aproach C Brumfit·1993·Cited by 15 — Christopher *Brumfit*. Droad Issues./ https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371573.pdf

[3]. *CANALE*, MICHAEL, Theoretical Bases of Communicative Approaches to. Second Language Teaching and Testing , Applied Linguistics, 1 (1980) as cited by Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zotán; and Thurrell, Sarah (1993) "A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching," Deseret Language and Linguistic Society Symposium: Vol. 19 : Iss. 1 , Article 3. Available at: https://scholarsarchive.byu.edu/dlls/vol19/iss1/3

[4]. Conference on Human Factors in Computing Systems. 1613-1622. Retrieved from http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1753567. [88] Albert Saiz and Elena Zoido. 2006. Listening to what the world says: Bilingualism and earnings in the United States.

[5]. Listening 87, 3.

[6]. Dale Walker, Charles Greenwood, Betty Hart, and Judith Carta. 1994. Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. Child Dev. 65, 2 (1994), 606-621.2(12)

[7]. Greg J. Duncan, Chantelle J. Dowsett, Amy Claessens, Katherine Magnuson, Aletha C. Huston, Pamela Klebanov, LindaS. Pagani, Leon Feinstein, Mimi Engel, and Jeanne Brooks-Gunn. 2007. School readiness and later achievement. Dev. Psych. 43, 6 (2007), 1428.

[8]. Halliday, M.A.K. 1985a An Introduction to Functional Grammar, London: Arnold

[9]. Halliday, M.A.K. 1985b Spoken and written language Victoria: Deakin University Press

[10]. Halliday, M.A.K. and R. Hasan1985 Language context and Text: Aspects of Language in Social-Semiotic Perspective Victoria: Deakin University Press

[11]. Hammond J.1989 Grammar and Language teaching. In D. Nunan ed. Working papers in Linguistics, Vol 1, School of English and Linguistics, Macquarie University Sidney

[12]. Hammond 1987 Oral and Written Language in the Educational Context. Paper presented at the 8-th world congress of applied linguistics, Sydney University, August 1987

[13]. Hymes 1972 On Communicative Competence D Hymes - sociolinguistics, 1972 – www.academia.edu

[14]. Hymes 1972 A Cultural Approach to Interpersonal Communication: Essential Readings, Wiley Publishing House

[15]. Jacqueline Kory and Cynthia Breazeal. 2014. Storytelling with robots: Learning companions for preschool children's language development. In Proceedings ofthe 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication. 643-648. Retrieved from http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=6926325.

[16]. Joshua Wainer, David J. Feil-Sifer, Dylan A. Shell, and Maja J. Mataric. 2007. Embodiment and human-robot interaction: A task-based perspective. In Proceedings of the 16th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN'07). 872-877.

[17]. Jonathan S. Herberg, Sebastian Feller, Ilker Yengin, and Martin Saerbeck. 2015. Robot watchfulness hinders learning performance. In Proceedings ofthe 24th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN'15). 153-160.

[18]. Kanda T.: 2004 et all Interactive Robots as Social Partners and Peer Tutors for Children: A Field Trial June 2004/Human-Computer Interaction 19(1):61-84/DOI:10.1207/s15327051hci1901&2_4

[19]. Larsen-Freeman, D. and M. Long.1991 an Introduction to Second Language Acquisition research, London: Longman

[20]. Lapp, R 1984 (cited in Richards 1990): The process approach to writing: towards curriculum for international students, MA dissertation, University of Hawaii

[21]. Maley A : Teaching and Learning Creative Writing interview - *Ruzbeh Babaee* https://www.journals.aiac.org.au/index.php/IJCLTS/article/view/1848 vol.3 N3/2015

[22]. Martin J. 1985 Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality.Geelong:Deakin University Press

[23]. Nunan D. 1995 Language Teaching Methodology ISBN 0-13-521469-6 / Phoenix ELT Hemel Hempstead,Herdfordshire, UK

[24]. Olusola O. Adesope, Tracy Lavin, Terri Thompson, and Charles Ungerleider. 2010. A systematic review and meta-analysis ofthe cognitive correlates of bilingualism. Rev. Ed. Res. 80, 2 (2010), 207-245.

[25]. Richards J.1990. The Language Teaching Matrix. Cambridge. Cambridge University Press

[26]. Thomas H. Bak, Jack J. Nissan, Michael M. Allerhand, and Ian J. Deary. 2014. Does bilingualism influence cognitive aging? Ann. Neurology 75, 6 (2014), 959-963

[27]. Westlund and Cynthia Breazeal. 2015. The interplay of robot language level with children's language learning during storytelling. In Proceedings of the 10th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction, Extended Abstracts. 65-66. Retrieved from http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2701989.

[28]. Younbo Jung and Kwan Min Lee. 2004. Effects of physical embodiment on social presence of social robots. Proc. PRESENCE: 80-87.

[29]. Zamel, V. (ed.)1987 Recent Research on Writing Pedagogy, TESOL Quarterly, 21(4):697-715

[30]. Zimnyaya I.A. 2001 (book 88.351 З-62) Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО 'МОДЭК', 2001. – 432 с. – (Психологи Отечества) . – URL: http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11420 . – ISBN 5-89502-253-7.

REFERENCE IN CYRILLIC

[31]. Делчева,Т. Ключови компетенции на децата, постъпващи в първи клас, доклад Научно-практическа конференция"Съвременност и традиции в предучилищното образование", Ст. Загора, 2012.

[32]. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Държавен вестник, бр.48/2000 и бр.46/ 2004.

[33]. Европейска референтна рамка, Ключови компетентности, МОН, С., 2007.

[34]. Жуков, Ю.,А. Ерофеев,С. Липатов. Методы практической социальной психологии. М., 2004.

[35]. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991. www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11420 . – ISBN 5-89502-253-7.

ОБРАЗОВАТЕЛЕН КУРС ЗА РОДИТЕЛИ В ПОДКРЕПА НА РАЗВИТИЕТО НА ЧЕТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА ПРИ РАННОТО ЧУЖДОЕИКОВО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Корнелия Б. Костова

гр. Сливен-8800, ул. „ Янтра" №6

Abstract: A pilot research has been conducted on the opportunities for parental support and increasing the motivation of second graders It was a part of a more longitudinal study conducted with children from „Hristo Botev" Primary School in the town of Sliven, Bulgaria trained in reading English as a foreign language in 2019-2020. through special reading strategies, which included robot-based learning,. The educational course for parents has been delivered through a web-based platform. It lasted a month and a half, with two non-successive weeks of active sessions on the Internet, and its multiplier effect on the children is

still being studied. Low-income ethnic minority parents took part in the course. They were provided with laptops / tablets which they returned after the course ended. Two focus group meetings - initial and final - were also virtually carried out through the Microsoft Teams platform. The pilot study proved that parental support is crucial for a second-grader, an emergent reader who is learning English as a foreign language, that it motivates children, makes them confident in reading and awakens in them a lasting interest in learning a foreign language. The online course has been more successful than face-to-face courses.

Key words: the Internet, web-based platform course, instruction in reading, English as a foreign language, emergent readerse, support and motivation strategies, parent training, parental help and care.

Анотация: Като част от проучване, проведено с деца от ОУ „Христо Ботев“ гр. Сливен, обучавани в четене на английски като чужд език през 2019-2020г. чрез специални стратегии за четене, които включват робото-базирано обучение, се проведе пилотно проучване за възможностите са родителска подкрепа и повишаване мотивация на второкласниците. Образователният курс за родители бе доставен чрез уеб-базирана платформа, с продължителност месец и половина, от които две седмици активни сесии по Интернет, като мултиплициращият му ефект върху децата все още се изследва. Той обхвана също и родители от етническите малцинства, с ниски доходи, на които бяха предоставени лап-топи/таблети за временно ползване. Двете събрания на фокус групата–начално и финално, също бяха виртуално осъществени чрез платформата Майкрософт Тиймс. Пилотното проучане доказа, че подкрепата на родителите е изключително важна за второкласника, начинаещ четец, който изучава английски като чужд език, че това мотивира децата, прави ги уверени в четенето и събужда у тях дълготраен интерес към ученето на чужд език. Онлайн курсът беше по-успешен от подобни курсове лице-в лице.

Ключови думи: Интернет, курс по уеб базирани платформи, обучение в четене, английски като чужд език, начинаещи четци, стратегии за намеса и мотивация, обучение на родители, родителска подкрепа и грижа.

1.ВЪВЕДЕНИЕ:

Изучаването на английски език в Българските училища обслужва необходимостта членовете на бъдещето общество да боравят свободно с един и повече чужди езици за работни, лични, комуникативни или културни цели в социума. Английският е считан за Lingua Franca – езика на глобалното общество, на който се общува, подписват се договори, разчитат се инструкции.

Слабата загриженост, безотговорност към учебния процес и представянето на детето в училище, както и неглижирането на родителските задължения са най-често срещаните проблеми при работата с родители на второкласници, които се учат да четат на английски като първи чужд език, докато се борят да усъвършенстват четенето на майчиния си български език. Подобряването на родителската грижа, оказването на подкрепа, насърчаването на детето да се учи да чете чрез обучителна интервенция, а именно курс за родители е нужно и важно за ограмотяването на децата и за превръщането на училището в желано място за добиване на знания, умения и социализация. Подобен курс води до развитието на отговорността на родителите и подпомага прогреса на децата в училище. Преди 2020 въздействието върху родителите можеше да се осъществява лице в лице, но в условията на Ковид19, онлайн комуникацията и обучението на родителите е осъществимо предимно или изцяло чрез Интернет. Оказа се, че разработването на иновативни методи за доставка на курс за родители е един от начините за преодоляване на бариерите за участие. Целта на това проучване е да се провери доколко добър, осъществим и полезен е курсът за обучение на родители чрез уеб-базирани платформи, доколко е удобен модела на доставка на информация, но най-вече да се установи дали такъв курс ще подпомогне поведенческото развитие на родителите, включително и на тези от уязвимите групи, дали мотивационните показатели, които родителите прилагат въздействат положително на децата им да се научат да четат на английски като чужд език по-лесно, по-бързо, без да изпитват стрес, напрежение или негативни емоции в сравнение с останалите деца. Такъв пилотен курс беше проведен с 10 родители на деца от втори клас на ОУ „Христо Ботев“ град Сливен в периода април-май 2020 г..Този педагогически експеримент е подчинен на едно по-мащабно проучване с участието на второкласници от същото училище, които бяха обучавани в четене на английски като чужд език през 2019-2020г. чрез специални стратегии за четене, които включваха робото-базирано обучение.

2. ЛИТЕРАТУРЕН ОБЗОР

На международно ниво, основно във Великобритания, САЩ и Германия, програмите за обучение на родители в поведенчески аспект обикновено се провеждат в групови разговори лице-в-лице или при индивидуални срещи. Положителните ефекти, обхватът и устойчивостта на тези програми често са компрометирани от ниския брой на учащите, слабото посещаване и високите проценти на отпадане [1] Например, в групови курсове за обучение на родители и превенция на отпадането от училище се записват само 10-34% от родителите на Запад. [2]. От тези, които се записват в курса, общият процент посещаемост обикновено е по-малко от 50% и до една трета от записаните родители никога не посещават занятията на курса [3]. Проблемите с участието и посещаемостта не са единствени за подобни курсове за обучение на родители в чужбина и у нас. Това е проблем, за който споделят много обучителни организации. Липсвата на участие или занижените нива на участие водят до:

(а) намаляване на способността за оценка на истинското въздействие и ефекта от педагочгическо-образователната и психологическата интервенция;

(б) участниците, които не участват редовно намаляват възможността да получат оптимална полза от курса. Така курсът губи практическото си въздействие и релевантност. Налага се мнението, че са необходими алтернативни обучителни модели.

Някои изследователи [4] твърдят, че поведенческото обучение на родителите може да бъде ефективно и ефикасно, че може да доведе до предотвратяване на проблеми при децата, защото родителите са обучени да реагират навреме при първите симптоми, касаещи поведенчески проблеми. Изследвани са три модела на доставка на обучилен курс за родители чрез (а) само писмена брошура – извадка 49, (б) групи лице в лице - извадка 45 и (в) обучителни дистанционни сесии по Интернет – извадка 40. Авторите съобщават за значителна разлика в резултатите между стратегиите за директно и уеб- базирано представяне. Те не откриват значителни разлики в представянето на родителите между традиционните и дистанционните курсове, но макар и с малко по-висок е процентът на по-успешното представяне е при дистанционното обучение. Тези данни касаят проучвания, направени преди ситуацията, в която ни постави Ковид19, а към днешна дата дистанционното обучение е пъти по- практикувано от традиционното.

Тейлър и Сие:2008 [5] разработват хибриден модел на компютърна доставка на видео-базирана родителски курс. Авторите съобщават за висока удовлетвореност на родителите, с извадка 90 родители; по-специално, 87% от родителите съобщават, че се чувстват много позитивно или позитивно относно програмата, а 93% препоръчват или силно препоръчват програмата. В допълнение, изседователите отчитат високи нива на завършеност на програмата 76% от извадката са завършили малко повече от половината курс, а 66% са завършили цялият курс на обучение. Тези нива изпреварват традиционните курсове, при които посещаемостта на една обучителна сесия е обикновено по-малко от 50% . Принципно тези констатациите показват, че уеб-базираните методи за доставка са осъществими и приемливи за изпълнение на програмата за обучение в родителска грижа и могат да увеличат обхвата и участието в тях. Но нито една програма не е насочена към родители от Ромските и други малцинства с ниски доходи, които разчитат на социални помощи, живеят в сегригирани квартали, децата им учат в де-сегрегирано училище. Такова е Ромското население в България, при което има по-висок риск от проблеми с детското/ученическото поведение и тези деца срещат образователни затрудния по всички предмети, включително и по английски език. Програмите, финансирани от Европейския съюз за подобряване на родителската грижа и превенция на отпадането от училище и на агресивното поведение, създаващо условия за противообществени прояви, намаляване броя на малолетните нарушители и престъпници, традиционно показват ниски нива на участие в обучението от страна на родителите.

3. ЦЕЛИ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ВЪПРОСИ

Това проучване търси да предостави първоначална оценка на осъществимостта и приемливостта на уеб-базиран прототип за доставка на родителска програма с група родители, половината от които са от етническите малцинства, То е насочено към подкрепа на родителите на деца второкласници, които се учат да четат на английски като чужд език.

Изследователските въпроси са: а) Колко часа и каква част от обема на съдържанието, свързан с ограмотяването на децата на английски език в обучителния курс, състоящ се от две сесии биха изпълнили родителите? б) Какъв процент от седмичните задания за практика биха изпълнили родителите? в) Биха ли възприели родителите уеб-базираната доставка на съсдържанието като лесна за използване и полезна за тях? г) Ще отчетат ли родителите, че са научили нещо, свързано с

ефективната родителска подкрепа при обучението в четена на английски като чужд език ?д) Така създадената експериментална група от десет деца, чиито родители участват в курса се сравнява с десет деца от контролна група, които не са получили родителска подкрепа, като се съпоставят четивните им умения на АЕ. Четат ли те по-правилно, по-бързо и владеят ли четенето с разбиране?

4.МЕТОДИ И УЧАСТНИЦИ

Използван е описателен, смесен метод. Качествени и количествени данни са събрани паралелно, анализирани отделно и след това обобщени, за да се отчете степента на полезност и осъществимост на уеб-базиран модел на доставка на родителския курс. Десет родители на второкласници, изучаващи английски като чужд език завършиха пилотения курс от две части, доствен чрез уеб-базирана платформа М.Тиймс. Родителите ползваха таблет/лаптоп в продължение на 2 седмици. Преди и след обучението, с цел да се съберат количествени и качествени данни, родителите участваха в фокус група, където споделиха мнението си.

Набирането на участници беше на случаен принцип. Десет родители на второкласници от ОУ „ Христо Ботев“ град Сливен бяха избрани - от различни етноси – български,арменски, турски, ромски. Петима родители са от ромски произход, с ниски доходи и живеят в ромски квартал, но децата им учат в десегрегирано училище. Този размер на извадката се счита за достатъчен, за да отговори на въпросите за осъществимостта, релевантността и полезността на нашето проучване. Използвани са следните критерии за включване: а) родителят има дете във втори клас б) детето е имало затруднения да се научи да чете на майчин език, но се е справило и вече е грамотно; в) не знае да чете на английски; г) родителят никога не е посещавал групова родителска програма; д) родителят и детето не са англоговорящ; е) родителят може да присъства на курса и на събранията на фокус-групата преди и след курса. Курсът за родителска подкрепа и оказване на помощ при учащите се да четат е адаптация от добри практики от чужбина; в него участват родители, които е) не са били обучавани в родителски грижи по проекти, финансирани от Европейския съюз или Ромски фондации.

Около 24 родители на първата родителска среща на ОУ „Хр. Ботев“ гр. Сливен бяха запознати с целта, критериите за включване в курса. Бяха предоставени информация, лице за контакт и описание на изследването, очакванията от участниците при първоначалното проучване. Родителите бяха инструктирани да се свържат с персонала на проекта, по телефона, електронна поща или чрез текстово съобщение, ако проявят интерес да участват. Дванадесет родители се свързаха с изследователя и всички бяха подходящи. Един не беше записан поради това, че работи на смени и часовете за обучение на родителския курс не му бяха удобни: това стана ясно когато не можа да присъства на първата среща. Още един родител от Ромски произход отпадна по-късно: след като им бяха раздадени таблети за да участват в курса, след употреба на алкохол участникът оставил предоставения му таблет в заложна къща. Крайният целеви размер на извадката родители, които потвърдиха участието си е 10, 5 от които Роми с ниски доходи. Седем майки, трима бащи. Средната възраст е 29 (диапазон = 21-47 години). Седем обвързани, 2 разведени, 1 необвързан.

5.СЪДЪРЖАНИЕ И ДОСТАВКА НА ОБУЧИТЕЛНИЯ КУРС ЗА РОДИТЕЛИ

Курсът за подпомагане на четивните умения на второкласниците, които се учат да четат на английски като чужд език включва освен обучение в общи родителски грижи, стъпки за насърчаване на родителската компетентност и общуването между деца и родители, превенция на отпадането от училище, цели да предотврати поведенчески проблеми в ранното чуждоезиково обучение. Настоящият модел на доставка на съдържанието на курса използва видеоклипове, групови дискусии и практически задания ,ръководени от експерт в областта. Разработеният уеб базиран дизайн на курса се състои от два модула, които да бъдат доставени на таблет, лап-топ, айфон, телефон с 4 G мрежа. В дизайна на курса залегнаха следните критерии, посочени след анализ на нуждите на потребителите (а) курсът да е ефективен и при етническите малцинства и маргинализираните Ромски групи, включително и за икономически слабите семейства (б) курсът да си служи с педагогически и психологически стратегии за насърчаване на ученето, убеждаване на родителите да оказват подкрепа на децата, които се учат да четат на роден и чужд език чрез интерактивни дейности, видео уроци, въпроси за дискусии във форум, блог, уики и практически задания на учебно съдържание, доставено чрез уеб- базирана платформа. в) материалите на програмата да са подробно и достъпно разработени и да има достатъчно задачи с практическа насоченост. Курсът се състои от предварително събрание на фокус групата по М. Тиймс, една седмица онлайн обучение, две седмици, в които родителите да апробират на практика поставените в първата сесия задачи, още една седмица обучение онлайн и още две седмици апробация, курсът завърши с отчетно събрание на фокус групата в М. Тиймс.

Фокусът на това проучване за осъществимост бе да оцени практическата реализация и удовлетвореността на родителите от доставения онлайн курс, като те отчетат степента в която децата им са напреднали в усвояване на четенето на английски като чужд език при оказана родителска помощ в рамките на месец и половина-два. Времевия диапазон е подходящи за събиране на тези първоначални данни. Дизайнът на курса бе разработен в съответствие с нуждите на родителска консултативна група и автора на курса. Темите за двете части на курса са фокусирани върху второкласника, който се учи да чете на чужд език, докато усъвършенства четивните си умения, в условия на намаляване на стреса, мотивация за учене. Дизайнът на курса е форматиран, за да създаде условия за самостоятелно и автономно учене на родителите и изграждане на умения за прилагане на обучителни стратегии за повишаване на мотивацията на децата да се учат и да се образоват с помощта на интерактивни медии. Във всяка сесия бяха включени специфични родителски стратегии, комуникация чрез блог, уики, форум, видеоуроци, примерни клипове, въпроси за размисъл, дейности и практически задания (виж Таблица 1).

Таблица 1. Съдържание на курса

Родителски стратегии	Видео разказ и писмено описание на родителските умения и стратегии
Примерни клипове	Клипове на родители, които комуникират, взаимодействат си с тях и ги мотивират да се научат да четат на английски като чужд език, за да дадат пример за това как работят стратегиите на програмата
Въпроси за размисъл Поместени в блог	Споделяне в група след представянето на клипа, помогнат на родителите работят в екип по постаена задача за да обмислят видяното и да предложат идеите си как програмните принципи могат да бъдат приложени за децата им.
Дейности в работната сесия	Тези дейности целят да затвърдят разбирането на родителите и прилагането на програмната стратегия или принципи.
Проверка на знанията и уменията	Тест от въпроси с множествен избор или отворени въпроси, които следват съдържанието на курса, за да оценят доколко родителите са разбрали принципите на програмата.
Практически задачи	Тренировъчни задачи за родителите, за да изпробват и приложат на практика стратегиите и принципите, които са научили в курса.
Отчет на обучителните процедури	Заключителна сесия, която посочва предимствата и недостатъците от обучението, начертава стратегии за преодоляване на затрудненията и набелязва начини за мултиплициращ ефект.

Родителите бяха помолени да участват в три дейности за това пилотно проучване:
(а) да присъстват на среща на групата преди доставката на курса онлайн; (б) да четат с децата си на роден език и да ги насърчават да се научат да четат на английски като чужд език; и (в) да присъстват на сесията на фокус групата след завършване на курса. На срещата на групата преди доставката на онлайн курса родителите дадоха писмено съгласие, попълниха демографско проучване и получиха указания как да мотивират децата си и как да участват в онлайн обучението, как да споделят мнения и да работят заедно по задачи чрез форума и блога. Петимата родители от Ромски произход получиха таблет, Родителите писмено изразиха съгласието си да върнат таблета на финалната групова среща, при отчитането резултатите от курса. Родителите получиха устни и писмени инструкции, технологични съвети и телефонен номер за подкрепа и помощ помощ, ако имат нужда от технически и други съвети по всяко време докато трае обучителния курс. Родителите получиха общ график за попълване на практическите занятия и за да отбелязват подробности по съдържанието на курса. По време на провеждането на курса родителите получиха мейли с напомняния, текстови съобщения, бе оказана техническа помощ на някои от тях в началото; попълниха протокол отразяващ практическите задания и като цяло детайлите на педагогическата интервенция, в който дадоха мнение за психическото и емоционално състояние на децата си – какъв вид трудности изпитват докато се учат да четат на английски език, дали изпитват стрес, напрежение и тревога, доколко положителна е мотивацията им за четене. Родителите, които нямаха познания по английски предоставиха записаха на диктофон как детето им чете букви, срички, думи или текст на глас на изследователя за анализ. След приключване на курса родителите участваха във фокус група, и тогава изследователя използва количествено проучване и серия качествени методи, специфични за работа във фокус групи, за да

събере информация относно осъществимостта и използваемостта на курса. Използвайки процедурите на Крюгер (2009) [6], проучихме методите за работа с фокус групи и използвахме технологии специфични за етническо население с ниски доходи, споделени от колеги и изследователи от други държави. След приключване на проучването, участниците споделиха своите мнения относно курса и неговата практическа релеваност и индивидуална полезност, дадоха мнения и добиха опит. Изследователят ги убеди, че трябва честно да докладват отзивите си относно полезността на курса, реакцията на децата им, да дадат независимо мнение какво мотивира децата им да се научат да четат на английски език и какво ги демотивира, какви емоции изпитват в процеса на учене, дали са стигнали до трайно положителна мотивация. Всички родители се включиха в дискусията. Бе използвано ръководство за полуструктурирано интервю, включващо няколко основни въпроса. Дискусията на фокус групата беше записана и транскрибирана. Родителите върнаха лап топите и таблетите в края на курса, освен онзи родител, който бе заложил таблета, който си върнахме малко по-късно. Като благодарност за участието им в това пилотно проучване, родителите получиха двуезична книжка с приказки на английски и български език.

6. ОЦЕНКА НА КУРСА И МУЛТИПЛИЦИРАЩ ЕФЕКТ

Завършването на курса бе оценено чрез самоотчитане. Първо, родителите попълваха дневник в който регистрираха извършените дейностие, възлагани им по време на курса: записваха датата, часа на започване, час на завършване и прегледа на съдържанието за дадения период от време (първа седмица, втора седмица, седмиците между тях). Проучването след курса съдържаше два въпроса, свързани с края на курса: а) родителите докладваха процента от седмичното съдържание на курса, който са завършили (100%,> 50%, <50% или нито един); и (б) прогнозираха времето, прекарано седмично, в което са използвали курса за общуване, работа и въздействие върху децата си (<30 минути, 30-60 минути, 1-2 часа или> 2 часа). Между двете сесии на онлайн обучението, на родителите бяха поставени практически задачи за изпълнение, отнясящи се до развиване на четивните умения на децата на английски език. Практиката даде възможност на родителите да изпробват новите стратегии за развитие и мотивация, които научиха по време на курса, и да проверят как и доколко работи дадената стратегия. Родителите съобщиха дали са изпълнили практическите задания и отчетоха резултатите, които по-късно бяха обобщени и анализирани от изследователя.

До каква степен курсът е полезен и улеснен за използване на курса. Според модела за приемане на технологиите, основният определящ фактор за поведенческото намерение на индивида да използва технологиите е тяхното възприятие, дали е полезна и улеснена за използване. Възприятия на ползвателя са силно показателни и предсказват приемането и използване на технологиите или за тяхното отхвърляне [7]. При проучването на резултата от курса по време на събранието на фокус-групата родителите предоставиха оценки чрез попълване на анкета по Ликертовата скала за (а) улеснение при използване на учебното съдържание на курса (изобщо не е лесно за използване, малко лесно за използване, много лесно за използване), (б) полезността на видеоклиповете относно възприемането и разбирането на родителските стратегии (изобщо не са полезни, малко полезни, много полезни), (в) полезността на въпросите за размисъл и споделяне в групата при разбирането за родителските стратегии (изобщо не са полезни, малко полезни, много полезни), и г) яснотата на съдържанието и принципите в дизайна на курса (изобщо не са ясни, малко са ясни, много са ясни).

На събранието на фокус-групата бяха разгледани темите за използването на технологията за доставка на учебното съдържание, логистичните и технологичните бариери, силните и слаби страни на курса, как родителите да продължат да мотивират децата си да четат на английски и български език в бъдеще, превенция на отпадането от училище, засилване на мотивацията и бъдещи модели на автономно учене. Обучението на родителите за оказване на помощ и подкрепа на децата-начинаещи четци беше оценено с помощта на интервю, дискусия и анкети. Те съдържаха въпроси за знанията и уменията, които родителите са добили по време на обучението си в родителски грижи и подкрепа на децата си начинаещи четци по време на участието им и работата им в екип с други родители във фокус-групата и в онлайн форумите, блогове и уикита. След завършване на уеб-базираното обучение родителите бяха помолени да отговорят на въпроси, оценяващи знанията им за родителските стратегии, описани в сесията. Те съобщават дали съдържанието на курса им е помогнало да мотивират децата си да четат и изучават английски като чужд език и дали са научили нещо, което има значение за тях като родител, което да подобри родителската им грижа при насърчаване на автономното учене на децата си. Във фокус групата родителите бяха помолени да разкажат личната

си история за това, което са научили по време на курса и как (ако изобщо) това ги е променило. Родителите изтъкнаха предимствата и недостатъците на курса.

7. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ

При направения количествен анализ събраните данни от проучванията за самоотчитане бяха използвани за описание на общите тенденции и модели в набора от данни и анализирани, което подпомогна да се направят качествени констатации. Преди анализа аудиозаписите на фокус групата бяха транскрибирани дословно от опитен експерт в областта на полуструктурираните интервюта и преписът беше сравнен с бележките на място по време на сесията на фокус групата. Не са констатирани несъответствия. Авторът категоризира дискусиите по основни теми и категории. Темите и категориите бяха свързани с количествените данни за опита на родителите, който са добили след боравенето с учебното съдържание при доставката на курса чрез уеб-базираната платформа.

Резултатите са обобщени по реда на четирите изследователски въпроса. Десетте родители участваха във фокус-групата след края на курса. Девет от тях завършиха цялата документация на курса: попълване на Дневник, оценка на знанията и контролен списък за практика, анкета, интервю. Един родител е завършил и двете сесии на обучението, но не е попълнил нито един от формулярите поради полу-грамотност. Резултатите от двуседмичния теоретико-практически курс онлайн сочат, че средното използване на курса е ~72 минути/седмица (84,01 минути през седмица 1 [SD = 56,99; диапазон = 32-190]; 59,30 минути през седмица 2 [SD = 13,02; диапазон = 42-77]). В съответствие с това, в проучването след интервенцията (n = 10), един родител е посветил > 2 часа/ седмично в дейностите на курса, трима са прекарали 1-2 часа, а пет са прекарали 30 -60 мин., а един < от 30 мин. Осем (80%) родители са завършили 100% от съдържанието на курса; двама (20%) > 50%. Практическите занятия между двете сесии не се отчитат, защото са обхванти от прогреса в четенето на децата, а то е обект на друго проучване. Всички родители са съгласни, че двете седмици на провеждане на курса са полезни, че интервалът между двете сесии от две седмици е достатъчен по време за да проведат дейностите по мотивация на четенето по чужд език при децата си, които се учат да четат.

Сравнението между експерименталната и контролната група деца, начинаещи в обучението по четене на английски като чужд език е отразено в таблица 2, където КГ е контролна група, ЕГ е експериментална група-деца, получили подкрепа от родител.

Коректност при четене на думи		Коректност при четене на текст		Бързина при четене на думи		Бързина при четене на думи		Четене с разбитране	
КГ-45%	ЕГ-87%	КГ-35%	ЕГ-79%	КГ-52%	ЕГ 77%	КГ-46%	ЕГ-81%	КГ 75%	ЕГ 89%

Този резултат недвусмислено сочи, че второкласниците, които се учат да четат на английски като чужд език се нуждаят от мотивация и родителска подкрепа.

Какъв процент от седмичните практически задания изпълниха родителите? Отчетеният завършек на задачите по практика е силно ефективен. От родителите, които са попълнили контролния списък за задания (девет), процентът на изпълнените елементи за седмица 1 е 98,6%, а за седмица 2 е 97,9%, за междинните две седмици 99,01%. Във фокус групата родителите разказаха преживяванията си, свързани с изпълнението на поставените задачи. Те обобщиха, че имат голяма полза от наученото. Ще възприемат ли родителите уеб-базираната доставка на курса за обучение на родители като лесна за използване и полезна? Като цяло родителите смятат, че таблетите, мобилните телефони и лап топите много са лесни за използване 98,99% или малко лесни за използване 1,11%. По време на фокус групата един родител сподели мнение за използването на таблета, предоставен му за обучението, като каза „Хареса ми ... Правех го по различно време, в автобуса, през нощта, на път за училище“. Друг родител имаше технмически затруднения при употребата на таблета през първата седмица; но след като получи техническа помощ, активно се включи във всички дейности. Родителите намериха видеоклиповете за много полезни (n = 7,78%) или малко полезни (n = 2,22%) което е доведе до разбиране на родителските стратегии, представени в курса. По време на фокус-групата родителите казаха, че гледането на видеоклиповете е полезен начин да се разберат мотивационните стратегии и принципи; да се видят примери за ефективно и неефективно родителство. Един родител каза: „Гледах клиповете няколко пъти, защото обичам да гледам ситуациите на други хора и да се уча от тях.“ Друг родител коментира: „Всъщност това се случва с друг родител, но като видях какво се случи, личностно се промених. Просто го видях от страни: когато не сте вие родителя и това не е Вашето

дете. Повлия ми и ме разчувства.Харесаха ми отношенията дете-родител и начина по който майката въздейства на детето да учи чужд език“. Оше един родител коментира как тя обича да мисли за собственото си родителство въз основа на родителските концепции и стратегии, представени в курса, като заяви: „Сякаш сега виждате другия родител как говори с децата си, но се поставяте на негово място. Кара ви да погледнете себе си иначе и това, което казвате на децата си и това, което сте казали на децата си. Мислиш зашо, току -що й казах това, сгреших ли? Разкайвам се. Наистина ли звуча така, погледнато от страни? “ Родителите съобщават, че въпросите за размисъл са много полезни (n = 8, 89%) и малко полезни (n = 1,11%) при разбирането и обмислянето на родителските стратегии. Във фокус групата родителите споделиха, че въпросите за размисъл са полезни;. Всички родители установиха, че съдържанието и принципите, представени в курса са много ясни. Един родител отбеляза: „... всичко беше разбито така, че да можем да разберем всичко.“ В края на втората седмица на курса, родителите отговориха на три въпроса за знанията и уменията, които са придобили по време на курса. Средният положителен процент отговори на въпросите за знанията от втората седмица е 83,4%. И десетте родители съобщават в проучването след курса, че смятат, че съдържанието на курса им е помогнало като родители да мотивират децата си да учат ЧЕ, че са научили нещо, което има значение за тях. По време на фокус-групата обаче една майка сподели, че курсът не е полезен за нея: „нищо не работи за моето дете“. За разлика от това, другите родители разказват положителни истории за промени в мотивацията на децата и напредък в четенето. Един родител докладва: „Оставих детето да избира приказката, която ще чете, защото обикновено се опитвам да контролирам всичко. Винаги я контролирам и й казвам какво да прочете, текста го избирам аз, защото имам добрата пренценка на възрастен, но сега я оставих тя да го направи. Това е частта, от която имах най - голяма полза ... и дъщеря ми забеляза, че й давам възможност да избира, почувства се голяма, самостоятелна и по-уверена…“. Двама родители са оставили децата да изберат как да прекарват времето си заедно, фокусирали са се върху други дейностите, базирани на четенето на английски като чужд език, които децата им харесват и с радост извършват. „Оказва се, че прекарвам по-пълноценно времето със сина си, четенето обогатява и мен, мило е да го слушам как срича, гордея се, че чете на английски. Хареса му, не възприема четенето като натрапчиво задължение, забавлява се. Така намалихме времето за гледане на телевизия“ Друг родител споделя: „Прекарах повече врме с децата, хареса им да четат, не им тежи, не са стресирани…. ... всичко беше о.к. По -малко време за гледане на телевизията ... телевизията наистина е лоша за децата ...“. Друг родител смята, че съдържанието на курса е свързано с намаляването на стреса, намира го за много полезно и съобщава, че курсът й е помогнал да се справи със стреса и гнева на децата й: Убедила ги е, че четенето е полезно и разкрива нови хоризонти, че дава воля на детското въображение.“Друга майка говори за своя гняв: „... Образуват ми нерви, особено сина ми, когато срича и не може да прочете нещо на български, какво остава на английски ... Обикновено се ядосвам и излизам от къщата. Имам проблеми с гнева си ... . Научих се, че трябва да отделя малко време за себе си и да изпусна парата ... казах на сина ми: „ще изляза за пет минути“ ... излязох, изпуших една цигара, успокоих се, вместо да крещя, да излизам извън нерви“.

8. ДИСКУСИЯ

Целта на това проучване беше да се провери осъществимостта, полезността и приемливостта на уеб-базирания формат на доставка на обучителен курс за родители, подчинен на подпомагане на второкласници, които се учат да четат на английски като чужд език, развиване на мотивация за учене у децата и усъвършенстване на родителски грижи и подкрепа изобщо. Силна страна на това проучване беше използването на качествени данни от фокус групата, които потвърдиха мерките за самоотчитане. Това даде дълбочина на настоящото проучване и разбиране за възприятията на родителите относно използването на мобилния курс за намаляване на стреса при ученето на чужд език, превантивна намеса. за неотпадане от ранното чуждоезиково обучение и развитие на четивните възможности чрез избягване на стреса и безпокойството. Взети заедно, резултатите от това малко проучване показват, че уеб-базираното изпълнение на адаптацията на подобен групов курс за родители е едновременно осъществимо и полезно в контектста на Българските родители, включително от етническите малцинства. Всички родители отчетоха, че използват програмата, и всички освен един родител успяха да идентифицират конкретните родителски стратегии и умения, които са научили по време на курса, считат за полезна мотивацията на децата им да учат чужд език. Тези констатации са в съответствие с констатациите от други програми, проведени в Великобритания, САЩ и Германия с таргет група родители на по-малки деца.

През първата седмица на обучението се наблюдаваше колебание у някои родители в начините на използване на курса и въздействието му. През първа седмица родителите се запознаха с електронните устройства и възможностите на уеб-базираното обучение с използването на таблета и програмата, а през втората седмица вече бяха по- уверени знаеха как програмата работи, участваха активно във форума, блога и намират, че им е необходимо по -малко време за завършване на обучителната сесия. Това ни даде важни насоки за тенденциите, които да се вземат предвид при разработването на пълната уеб-базирана програма. Системни напомняния, дейности и стратегии за ангажиране трябва да бъдат непрестанно поддържани, за да подпомогнат активността на родителите в курса. В обобщение тези резултати ни насърчават да продължим напред с усъвършенстване и по-нататъшно развитие на уеб-базираната програма. Констатациите от проучването за осъществимост ще използваме, за да осъвременим сесиите и да разработим пълната програма като интерактивно и грабващо вниманието уеб-базирано приложение; след това ще апробираме ефикасността на курса. В допълнение, ще включим мерки за прогрес при развитие на четивните умения на второкласниците, специфични за изпълнението на програмата и получаване на помощ от родителите. По време на фазата на дизайн на курса планираме да ангажираме родителите, които са участвали в това пилотно проучване, като консултанти, за да ни дадат допълнителна информация как уеб-базираната адаптация на курса подпомага прогреса в четенето на АЕ като ЧЕ на техните деца.

Въпреки ограниченията на това проучване, те не влияят върху обобщаването на констатациите, тъй като разчитахме на оценката за самоотчитане на родителската подкрепа на курса. Пилотното проучване осигури обучителен експеримент с родителите и предостави важна информация за програмата. Въпреки, че не беше цел на това проучване, събрахме данни за конкретни резултати от обучителния курс – например подобрения в родителските грижи на ниво общуване с децата и прекарване на повече време заедно, предотвратяване на стреса и безпокойството при ученето да четат, развитие на емпатията. Невероятно е колко много значителни промени в родителството и поведението на детето настъпиха за месец и половина. Децата повишиха мотивацията си за четене на ЧЕ, родителите преосмислиха начините за ефективна помощ и подкрепа. Следователно, след като пълният модел бъде разработен и тестван, ще разполагаме с букет от интерактивни методи и множество информационни данни за резултатите, за да оценим ефикасността на подобен курс. Един родител не намира програмата за полезна. Това е важен факт. Най-вероятно не всички родители ще бъдат мотивирани, заинтрегувани и отдадени на уеб-базиран метод за обучение; те оже да резистират да влязат в курс или могат да се възползват от индивидуално обучение. Възможно е да има родители, които не да не са съмишленици на подобна програма и да я намират за губене на време. Това налага идеята да се направи допълнително проучване по отношение на характеристиките на родителите, които са най-податливи на обучение в подобен родителски мотивационен курс чрез уеб-базирана доставка на учебното съдържание. По подобен начин трябва да идентифицираме индивидуалните характеристики, които показват по-голяма мотивация ангажираност и желание, да прилагаме убедителност, превантивни интервенции за да привлечем повече родители в курса. Въпреки тези ограничения, нашето проучване предостави важна информация, която ще информира за пълното развитие на адаптирания уеб-базиран курс за родители.

9.ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Уеб-базираната адаптация за доставка на обучителен курс чрез уеб-базирана платформа беше осъществима и полезна за родителите от едно училище в град Сливен, България. Изпълнена е целта на това проучване. Оказа се, че курсът за обучение на родители чрез уеб-базирани платформи е осъществим и полезен. Моделът на доставка на информация е удобен, дори реципиентите намират, че доставката му по Интернет е по-полезна и практична за тях. Установи се, че такъв курс подпомогна поведенческото развитие на родителите, като най-въздействащ и най-нужен е за уязвимите групи. Мотивационните показатели оказват положително въздействие на децата, те се вдъхновяват от подкрепата, оказана им от родители, възпитатели, логопеди, психолози и учители и се научават да четат на английски като чужд език по-лесно и по-бързо в сравнение с останалите деца. Приоритет на медицинските заведения в България са програми и ресурси за превенция на проблеми в поведението. Поведенческото обучение на родители не е лесно достъпно за средно статистическия родител, учител или практик. Педагозите нямат достъп до курсове или програми за обучение на родители, насочени към семейства от етническите малцинства. Към момента липсва връзка между институциите (здравеопазване, социални, образователни) по посока обхващане на родителите с цел да бъдат обучени как да оказват помощ на децата в начален етап на обучение. Оказва се, че дигиталната доставка на учебно съдържание чрез преносими устройства, свързани с интернет, е ефективна, дори

идеална стратегия за интегриране на обучителните курсове за родители, в които те научават мотивационни стратегии за учене и опазват психичното здраве на децата си. Голям брой родители биха се възползвали от подобен курс и това би им помогнало при възпитанието и отглеждането на децата в начална училищна възраст.

Според Гайер, Шоу, Лакурс и Нейджин емоционалните и поведенчески затруднения през първите 5 години от живота могат да окажат дългосрочни ефекти върху ученето и социалните взаимоотношения на детето [9]. Следователно, на възраст 6-7-8 години, когато започва образованието в България, детето, което има такива емоционални и поведенчески затруднения се бори с образователната система и среща изключителни трудности когато се учи да чете, както на роден, така и на чужд език. Следователно, основен приоритет е превенцията, насърчаването на позитивното детско развитие и насърчаването на социалното и психическото здраве. Зашото тези фактори се оказват критични компоненти на ученето, здравето и благосъстоянието на детето. Положителното, квалифицирано родителство в предучилищна и ранна училищна възраст може съществено и положително да повлияе на психичното здраве и поведение на детето [10]. В България не са застъпени програми, които да учат родителите как да станат качествени родители, още по-малко има фокус-групи за обучение на родителите как да оказват подкрепа на децата, които започват училише. Това е свързано с обучение за промяна на родителското поведение -т.е. прилагане на стратегии за родителски грижи, системен подход за подобряване на родителските практики и предотвратяване на поведенчески проблеми при децата в ранна ученическа възраст. Поведенческото обучение на родители води до по-успешно родителство чрез насърчаване на ефективни родителски умения и положителни взаимодействия родител-дете и чрез преподаване на комуникативни умения родител-дете, спазване на упорство и последователност.[11] Такова обучение води до преодоляване на агресията, повишаване на интереса към образованието и мотивацията на децата, преодоляване на бариерите в поведението на проблемните деца, не-отпадане от училище и усвояване поне на един чужд език-английски, така необходим им в бъдеще за комуникация на международно равнище.

1.Дюма, Морланд, Гитър, Пърл и Нордсторм, 2008
2.Гарви и сие., 2006; Хайнрихс, Бертрам, Кушел и Халвег, 2005; Никс, Биерман, Макмахън 2009; Торнтън и Калам, 2011
3. Брайтънстайн, С. М., Грос, Д., Фог, Л., Ридж, А., Гарви, К.,Джулион, У. и Тъкър, С. , 2012
4. Брайтънстайн, С. М., и Сие., 2012; Pearl, Пърл, 2009
5.Тейлър, 2008,
6. Крюгер, 2009
7.Венкатеш и Бала, 2008
8.Багет и сие: 2010; Тейлър и Сие, 2008
9.Гайер и сие, 2009
10. Луго-Гил и Тамис-Ле Монда, 2008
11.Уят Камински, Вал, Филийн и Бойл, 2008.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Багет, К.М., Дейвис, Б, Фейл, Е.Дж., Шийбър, Л.Л. Ландри, С.Х., Карта, Джей.Джей. и Лийв, К. (2010) „ Технологииза достъпа до интервенции, базирани на доказателства.предварителни резултати за насърчаване на социално-емоционалното развитие в детството. Теми в Специалното Образование в Детските години 29(4),226-238

[2]. Барлоу, Джей; Смейляджик Н., Феритер,М., Бенет, К и Джоунс,Х. (2010) Групови програми за обучение на родители за подобряване на емоционалната и поведенческа адаптация при деца от раждането до тригодишна възраст. Кокрейн база данни за системни списания, брой 3, статия. CD003680. дой: 10.1002/14651858.CD003680.пуб 2.

[3]. Брайтънстайн, С. М., Грос, Д., Фог, Л., Ридж, А., Гарви, К.,Джулион, У. и Тъкър, С. (2012). Програмата за родители: Сравняване на едногодишните резултати за афро-американските и латиноамериканските родители на малки деца. Изследвания в сестринството и здравето, 35 (5), 475-489.

[4]. Венкатеш, В. и Бала, Х. (2008). Модел 3 за приемане на технологии и програма за изследване на интервенциите. Решение на науките,39 (2), 273-315.

[5]. Гарви и сие., 2006; Хайнрихс, Бертрам, Кушел и Халвег, 2005; Никс, Биерман, Макмахън & Изследователска Група Изследователската група за предотвратяване на проблеми с поведението, 2009; Торнтън и Калам, 2011

[6]. Гайър, Б., Ма.С, Грейсън,Х., Фрик,к.Д., Пери, Д.Ф.., Шарки, А, и Макинтош, Джей (2009) Промоцията на здравето в ранна детска възраст и последствията за здравето на неговия Garvey, C., Julion, W., Fogg, L., Kratovil, A., & Gross, D. (2006). Measuring participation in a prevention trial with parents of young children. *Research in Nursing & Health,* 29(3), 212-222.

[7]. Дюма, Морланд, Гитър, Пърл и Нордсторм, 2008Moreland, Gitter, Pearl и Nordstrom, 2008; Ангажиране на родители в превантивни родителски групи: Има ли значение етническите, социално -икономическите и убежденията между родителите и лидерите на групи? Здравно образование и поведение, 35 (5), 619-633.).

[8]. Крюгер, Р. 2009 Фокус групи . Таузънд Оукс, КА.Сейдж.

[9]. Луго-Гил, Джей & Тамис-ЛьоМонда, К.С. Семейни ресурси и качество на родителството: Връзки с когнитивното развитие на децата. Развитие на детето, 79 (4), 1065-1085. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.0.0766./Вашингтон, Д.К.

[10]. Пърл, Е. С. (2009). Обучение за родителски мениджмънт за намаляване на противопоставящото се и агресивно поведение при деца в предучилищна възраст. Агресия и насилствено поведение, 14 (5), 295-305.

[11]. Тейлър, Т. К., Уебстър-Стрътън, К., Фейлl, Е. Г., Бродбент, Б., Уидъп, К.С. S., & Стивънсън, Х. Х. (2008). Компютърно-базирана намеса с инструктаж: Пример за използване на програмата Невероятните Годиниs. Когнитивно-поведенческа терапия, 37 (4), 233-246

[12]. Уилфорд, А.П. и Шелтън , Т.Л.. (2008). Използване на консултация за психично здраве за намаляване на разрушителното поведение при деца в предучилищна възраст: Адаптиране на емпирично подкрепена интервенция. Вестник за детска психология и психиатрия и сродни дисциплини, 49 (2), 191-200 ..

[13]. Уят Камински, Джей, Вал, Л.А., Филийн, Джей.Х. и Бойл, К.Л. (2008). Мета-аналитичен преглед на компонентите, свързани с ефективността на програмата за обучение на родители. Списание за Анормалан Психология, 36 (4), 567-589.

СТРАТЕГИЧЕСКИ МЕНИДЖМЪНТ ЗА ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В ДИГИТАЛНА СРЕДА ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯ

Ирена А. Стамболиева

7 СУ „Кузман Шапкарев“, Благоевград
stambolieva2000@abv.bg

Анотация: Докладът има за цел да направи анализ на ролята на директора на образователната институция като лидер и мениджър за управлението на училището в условията на обучение в електронна среда и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти по време на пандемия.

Ключови думи: стратегическо управление, дигитална среда, образователна институция, обучение от разстояние, квалификация, педагогически специалисти, пандемия

STRATEGIC MANAGEMENT FOR CONTINUING QUALIFICATION OF PEDAGOGICAL SPECIALISTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT DURING A PANDEMIC

Abstract: The report aims to analyze the role of the director of the educational institution as a leader and manager for the management of the school in the conditions of learning in an digital environment and continuing qualification of pedagogical specialists during a pandemic.

Key words: strategic management, digital environment, educational institution, distance learning, qualification, pedagogical specialists, pandemic

Въведение

Глобализацията и дигитализацията оказват трайно влияние и върху образователната система, като национална политика и основен приоритет на всяко демократично общество.

Образованието не включва само обучението, но и възпитанието на подрастващите и ги подготвя за успешна реализация в обществото като хора с активна гражданска позиция.

През вековете образователните системи се развиват и променят, за да достигнат своите днешни стратегически цели – качество и ефективност на образователния процес.

Според Петър Балкански: „Мениджмънтът е процес, насочен към постигането на целите на организацията посредством подреждане на преобразуванията на изходни субстанции или на ресурсите в необходимите резултати. Мениджърите въздействат главно на човешкия ресурс – хората чрез координиране на техните действия и тяхното личностно и професионално развитие и така ефективността на мениджмънта се определя от съотношението между резултатите от работата и използваните за това получени ресурси. [2]

Децентрализацията и автономността на образователната институция у нас изискват промени в управлението й – новите ръководители да са стратегически мениджъри и лидери, които имат последователи и съмишленици.

Ролята на стратегическия мениджмънт е да постига целите на организацията и с помощта на допълнително финансиране чрез национални и европейски програми и проекти, квалификация на педагогическите специалисти и обмяна на добри международни практики.

Това няма как да се осъществи без използването на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) и работата в дигитална среда, не само за образователния и управленския процес, но и за продължаващата квалификация на педагогическите специалисти.

Интернационализацията и работата с ИКТ в дигитална среда са индикирани като ключови приоритети в Европейския план за развитие на образователните институции и затова са задължителен компонент на квалификационната дейност с учителите.

Нормативни предпоставки за осъществяване на квалификационни дейности

Квалификацията на педагогическите специалисти е основен и важен етап за реализиране на образователните и организационни процеси, за постигане качество на образованието, чрез обучение и професионална квалификация и изграждане на система за продължаваща квалификация, професионално усъвършенстване и кариерно развитие. [4]

Законът за предучилищното и училищно образование (ЗПУО) в чл.219, т.5 регламентира правото на педагогическите специалисти да повишават квалификацията си, а чл.221, ал.3 –- че това трябва да става ежегодно. [4]

Квалификацията е етап на непрекъснатата подготовка, в който чрез различни форми на обучение се подпомага пълноценната професионална реализация на педагогическите кадри.

Квалификацията се осъществява на две нива- вътрешно училищна и външна.

1.1. Вътрешно училищната квалификация на педагогическите специалисти се организира от училищата и от центровете за подкрепа за личностно развитие чрез обмяна на добри практики в различни форми, както и по международни и национални програми. Вътрешно институционалната квалификация се измерва в академични часове и за нея не се присъждат квалификационни кредити

1.2. Външната квалификация се осъществява по програми, одобрени от МОН в Регистъра на одобрение програми.

1.3. Училището осигурява условия за повишаване на квалификацията по ал. 1 в не по-малко от 16 академични часа годишно за всеки педагогически специалист. [4]

Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти е вторият основен документ, които разписва изискванията относно квалификационните дейности и връзката им с атестирането. С измененията от 2020 г. според чл. 49, ал. 1 се дава възможност на обучителните организации, регистрирани в информационния регистър на МОН, да прилагат синхронно присъствено обучение чрез платформата на MS Teams, а именно: „За участие в обучения за повишаване на квалификацията, извършвани от организации по чл. 43, т. 1 и 2 на педагогическия специалист се присъждат квалификационни кредити. Обучението за повишаване на квалификацията се извършва по програми в присъствена, включително и при синхронно обучение от разстояние в електронна среда или в частично присъствена форма.“ [6]

Дигитализацията на управленските процеси позволи училищните мениджъри да организират участие на учителите в различни обучения присъствено или синхронно от разстояние в електронна среда.

Новите изисквания към квалификацията на педагогическите специалисти от 2020 година поставиха и нови задължения пред обучителните организации: „Когато обучението за повишаване на квалификацията се извършва по одобрена програма, която предвижда синхронно обучение от разстояние в електронна среда, обучителната организация трябва да ползва електронна платформа за провеждане на обучението, която да:

1. позволява конфигуриране и използване на виртуална стая за видео- и аудиовръзки; разговор, чат, споделяне на екрана на преподавателя, визуализация на различни информационни обекти (текст, презентация, изображения, мултимедия и др.);

2. поддържа запис на обучението с възможност за контролирано споделяне на записа;

3. поддържа вход със служебните акаунти, създадени и поддържани от Министерството на образованието и науката за всички учители в домейна @edu.mon.bg;

4. различава типовете потребители (обучител, участник, експерт) и позволява администриране и достъп до различните функционалности и ресурси;

5. осигурява създаването на различни по структура тестове за завършване на обучението с възможност за автоматична оценка, запис на резултата и обратна връзка за всеки отделен курс. [6]

Възможностите на синхронното обучение от разстояние в електронна среда се разгърнаха и при придобиването на трета професионално квалификационна степен, като в Наредба № 15 се даде възможност в чл. 60. (1), т. 3 „хорариумът на занятията по учебен план да бъде не по-малко от 200

академични часа, от които поне 50 % са присъствени, включително и при синхронно обучение от разстояние в електронна среда“. [6]

Ролята на директора на образователната институция като стратегически мениджър

Директорът като стратег планира дейностите в плана на образователната институция, в това число външната и вътрешната квалификация на педагогическите специалисти.

Навлизането на информационните и комуникационни технологии (ИКТ) и работата в дигитална среда в последно време все повече се превръщат в основни инструменти за управление на съвременния образователен процес.

Световните икономически, политически, здравни и демографски кризи се отразяват и на образованието като цяло. Настоящата пандемична криза наложи да се вземат глобални, бързи и адекватни управленски решения, за да продължи образователния процес. Според Маргарита Бакрачева и Янка Тоцева „В ситуацията на пандемия, освен предизвикателствата на променения живот, на учителите беше поставена нова задача: веднага да преминат към дистанционна форма на обучение, без време за адаптация да влязат в нова роля – на дистанционни обучители и възпитатели, които, освен с учениците, да установят и поддържат индиректна (телефонна и дигитална) комуникация с родителите и/или настойниците.“ [1]

Присъствието на електронната среда направи този процес достъпен и реализуем.

Синхронното обучение позволи на образователните мениджъри да организират участието на учителите в квалификационни курсове.

Мотивацията на персонала за участие в квалификационните дейности е важно управленско решение, независимо от средата, в която ще се осъществява. Законодателят е изяснил процедурите и резултатите според които:

- Педагогическите кадри, придобили професионално – квалификационни степени, имат право да ръководят дейности за повишаване на квалификацията на училищно ниво.
- На педагогическите кадри, придобили професионално – квалификационни степени, се признава по-високо професионално равнище при оценяването и заплащането на труда, определен от МОН. [4]
- Стимулиране на професионално изявените служители през годината чрез подходящи отличия. Възможност за кариерно развитие.

Тези дейности и квалификационни кредити са пряко свързани с атестерането на образователната институция.

В периода на Ковид кризата, без наличие на електронната среда квалификационни дейности не биха се осъществили, което пък от своя страна би нарушило образователния процес и постигането на ефективен краен продукт. Обучението в електронна среда създава предпоставки за разгръщане на образователния капацитет и по-добро управление на организацията, но те не са достатъчни, а са необходими нови умения и компетентности. Наличието на техника и технологии, мотивация за учене са други благоприятни предпоставки, но като ключов етап от този период трябва да са определят компетентностите на преподавателите за прилагането на иновации, адаптиране и структуриране на образователните ресурси, осъществяване на обратна връзка с ученици, родители и институции.

Добри практики за приключване на национални и европейски програми и проекти в електронна среда

Новите възможности за управление на стратегическите процеси, свързани с квалификацията на педагогическите специалисти в дигитална среда дадоха възможност на училищното ръководство на Седмо СУ „Кузман Шапкарев“ – гр. Благоевград да довърши последния етап от курсовете по програма Еразъм +, който не можа да се проведе във Флоренция (Италия) поради въведения пълен локдаун в световен мащаб през май 2020 година.

Като **първа добра практика** в Седмо СУ „Кузман Шапкарев“ може да се сподели проведеното през месец май 2020 година обучение на екип от педагогически специалисти в платформата MS Teams по проект FUTURE „Smart classroom For active stUdenTs, innovative and sUppoRtive teachErs“ („Умна класна стая за активни ученици, иновативни и подкрепящи учители“) по Програма „Еразъм+“

Дейностите по приключване на проекта не биха могли да бъдат завършени без работа в синхронна и асинхронна среда. Беше проведен обучителен курс с учители от Испания, Румъния, Гърция, Полша, при който бяха обединени многообразна група партньори, които можеха да се възползват от разностранния опит на квалифицираните учители и техния експертен капацитет за постигането на адекватни и висококачествени резултати от проекта. Чрез платформата MS Teams се

осъществи видеоконферентна връзка и се организираха дискусии, работни срещи за представяне, оценка и разпространение на придобитите иновативни подходи за преподаване, тренинги и др.

Като продукт от виртуалното сътрудничество и споделяне на опита и резултатите от проекта чрез e-Twinning и платформите „School Education Gateway“, Erasmus+ Project Results Platform се създадоха възможности:

1. Да се подпомогнат младите учители при въвеждането на интерактивните методи на преподаване.
2. Да се създадат мултимедийни и електронни уроци, презентации и иновативни продукти, които да провокират аналитичното и критично мислене на учениците и тяхната креативност при овладяване на ключови компетентности.
3. Да се създадат продукти от дейността по проекта – брошури, дипляни, презентации и видеоклипове, чрез които да се популяризира опита сред местната общественост и другите образователни институции в национален и международен план.
4. Да се използват максимално ефективно образователните платформи за виртуално сътрудничество между учители-новатори.

Убедено може да се твърди, че реализирането на предвидените от училищния мениджър международни квалификационни дейности за педагогическите специалисти им позволи да усъвършенстват своите езикови компетентности, да взаимстват от опита на своите колеги от европейските страни като развият ползотворно сътрудничество за повишаване качеството на образованието и съдействат за преодоляване на ниската успеваемост. Изключително полезно за участниците в обученията и форумите, проведени в електронна среда, е включването в работата им на нови интегративни подходи в учебните програми и извънкласните дейности. Много полезно се оказа запознаването с работещи иновативни практики и модели от други европейски образователни системи и възможността за прилагането им в нашата образователна институция. Не на последно място заслужава внимание споделянето на наученото в тази квалификационна дейност с останалите педагогически специалисти от училището.

Втората добра практика се свързва с възможността за квалификация на учителите, преподаващи профилирана подготовка в гимназиален етап на средното образование /Раздел Б от училищния учебен план/.

Наличието на технически средства, достъп до интернет и образователните електронни платформи се оказаха недостатъчни, за да се осъществи нормално протичащ учебен процес, без рязко занижаване на качеството на образованието. Налагаше се да се осъществи бърза адаптация и квалифициране на преподавателите. Времето за преминаване в обучение в електронна среда беше кратко и драматично. Педагогическите специалисти се оказаха пред дилемата да се справят с нещо ново и нестандартно. През първите месеци на пандемията голям процент смятаха, че това е непосилно и застрашаващо образователната институция. На ръководителите се наложи да водят дълги разговори със служители и институции, да мотивират не само учениците, но и част от учителите.

Без обучението в електронна среда нямаше да се осъществи един важен етап от средното образование, настъпил с промените в държавния образователен стандарт за „обучение за придобиване на профилирана подготовка по всеки избираем модул на учебните предмети“ [7], осъществяваща се във втори гимназиален етап на средното образование /обучението в 11 и 12 клас/. Основната част от обучението, в този гимназиален етап, се осъществява чрез така наречените модули – предметите от раздел Б на профилирана подготовка с цел надграждане и разширяване на компетентностите.

Настъпилите промени изискваха бързо и адекватно реализиране на нови учебни планове и програми. Липсата на учебници и ясни критерии биха затруднили изцяло образователния процес, ако не се осъществиха обучения в синхронна среда, споделяне на добри практики с преподаватели от цялата страна и експерти от МОН.

Бързата и професионална реакция на мениджърите – организиране на обучения, свързани с прилагането на ИКТ технологиите, методически насоки, квалификации на педагогическите специалисти в съответните катедри, споделянето на добри практики, са причината за постигане на стратегическите цели, качествено образование и мотивация на учениците за справяне с затрудненията, предизвикани от пандемията.

Работата в дигитална среда позволи постигането на стратегическите цели на образователната институция във втори гимназиален етап от средното образование:

1. Повишаване квалификацията на учителите чрез разработване, трансфер и въвеждане на иновативни практики в учебната работа за постигане на по-високи образователни резултати при усвояване на ключовите компетентности, необходими за 21 век – творчество, критично мислене, комуникация и сътрудничество.

2. Увеличаване броя на педагогическите специалисти, внедряващи иновативни практики и методи на преподаване. Мултиплициране на опита чрез провеждане на събития и споделяне на опит.

3. Създаване на web-портал за споделяне на работещи иновативни практики и интернет свързаност на учителите новатори

4. Да се подпомогнат младите учители при въвеждането на новите учебни програми и разширяване на компетентностите по съответните предмети, включени в учебния план за профилираната подготовка.

5. Да се създадат мултимедийни и електронни уроци, презентации и иновативни продукти, които да провокират аналитичното и критично мислене на учениците и тяхната креативност при овладяване на ключови компетентности.

Дигитализацията в управленските процеси позволи да се постигне стратегическата цел на образователната институция, а именно „да мотивира учители и учениците в изпълнение на Европейската си мисия – да се превърне в модел на съвременно училище за всеки, с високо качество на образованието, в което се формират личности, притежаващи ключови компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация.“ [6]

Приоритет в постигането на тази цел, е непрекъснатата квалификация на учителите, включително в дигитална среда, които разбират и прилагат принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз. Заложените в училищния Европейски план за развитие дейности, са обвързани с квалификационна мобилност и непрекъснато търсене на актуални курсове за обучение, които да отговорят на текущите нужди на училището.

Бързите промени, противоречията и високите изисквания към педагогическите специалисти доведоха до завишен стрес и преумора.

Този резултат е установен и в емпиричното изследване, проведено през април 2020 г., от Маргарита Бакрачева и Янка Тоцева, които обобщават: „Предвид изключителната натовареност, която поглъща цялото време и усилия, психическото напрежение на учителите, които са със силно завишени нива на стрес и преумора във физически план, изразена и във физически симптоми, трябва да се потърсят спешно варианти за облекчаване на адаптацията и улесняване на начина на работа на учителите.“ [1]

При отсъствието на алтернативната електронна среда тези актуални квалификационни обучения, за внедряване на новите учебни програми, биха поставили преподавателя в позиция за невъзможност да осъществи адекватен учебен процес.

Образователният мениджър, поставен пред тази дилема, трябваше бързо за вземе правилното управленско решение за продължаващ административен и образователен процес, отговарящ на нормативните изисквания и държавните образователни стандарти, за да се покрият изискванията на ползвателите на образователната услуга.

Заключение

Стратегическият мениджмънт позволява на практика да се изгради концепция за бърза и адекватна организационна промяна, свързана с различни обстоятелства и кризи. Кризисният мениджмънт е доказателство за лидерските умения на ръководителя, следване на стратегическите цели на организацията без негативни последици за крайните потребители. Това на практика не би могло да се реализира без дигиталните информационни и комуникационни технологии, станали част от ежедневието на всяка сфера от развитие на обществото. Приложен в условията на управлението на ОРЕС, той категорично доказва как без бързата промяна в мисленето и действията на училищния мениджър, не би могла да се осъществи организационната промяна на управлението на дигиталното образование и квалифицирането на педагогическите специалисти.

Управленските решения и продължаващата квалификация на кадрите са ключови за реализирането на стратегическите цели и постигането на качествен образователен продукт. Това се постига, чрез подпомагане на преподаването в електронна среда, организация на учебния процес от разстояние, прилаганите преподавателски методи и стратегии и адаптиране на учебния процес към използване на ИКТ.

Дигиталната среда в образователния процес е новият приоритет и основна необходимост при управлението на образователната институция в условията на динамично променящите се образователни световни политики и кризи.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Бакрачева, М., Я.Тоцева. (2020) Педагогическа комуникация в условия на извънредно положение. В сб.: Педагогическа комуникация – вербална и визуална, изд. Фабер, Велико Търново, стр. 11-50

[2]. Балкански, П. (2018) Образователният мениджмънт като относително самостоятелно професионално направление. В сб.: Seventh International Scientific Conference „Education, Science, Innovations", Европейски политехнически университет, Перник, стр. 360-372

[3]. Закон за предучилищно и училищно образование. В сила от 01.08.2016 г. Обн. ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015 г., изм. и доп. ДВ. бр.98 от 9 декември 2016 г., изм. ДВ. бр.105 от 30 декември 2016 г., изм. ДВ. бр.58 от 18 юли 2017 г., изм. и доп. ДВ. бр.99 от 12 декември 2017 г., изм. ДВ. бр.24 от 16 март 2018 г., изм. и доп. ДВ. бр.92 от 6 ноември 2018 г., изм. ДВ. бр.108 от 29 декември 2018 г., изм. ДВ. бр.24 от 22 март 2019 г., доп. ДВ. бр.42 от 28 май 2019 г., изм. ДВ. бр.100 от 20 декември 2019 г., изм. ДВ. бр.101 от 27 декември 2019 г., изм. и доп. ДВ. бр.17 от 25 февруари 2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.82 от 18 септември 2020 г.

[4]. Наредба № 7 за профилираната подготовка от 11.08.2016г. Обн. ДВ. бр.67 от 26 Август 2016 г.

[5]. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. В сила от 02.08.2019 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Обн. ДВ. бр.61 от 2.08.2019 г., изм. и доп. ДВ. бр.101 от 27.11.2020 г., изм. и доп. ДВ. бр. 80 от 24 септември 2021 г.

[6]. https://7sou-blagoevgrad.com/sait/

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРЕДМЕТА ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯТА ОТ КОВИД-19 В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Николай А. Първанов

ул. "Иван Михайлов" 66, 2700 Благоевград, България

Abstract: In the beginning of 2020 the world has met with a new disease – Covid-19. It changes the life most of the people and in particular model of teaching- online. Teachers and pupils had to adapt to the new way of teaching. That situation wake up in us the questions how and in what way physical education teachers organize their classes and do they have a problems with the technologies of 21 century. In our survey 126 teachers of physical education and sport took part. They answered 16 questions- 9 open-ended and 7 with optional answers. The results of survey are shown in diagrams and conclusions to them.

Key words: online, Physical education,

ВЪВЕДЕНИЕ

В началото на 2020 година света бе разтърсен от непознат за нас „враг" – Covid-19. Този нов, необясним , не способни да контролираме вирус и с бързото си разпространение, стана сензация. Всички световни медии и организации започнаха да говорят само за него и как да се предпазим. Това от своя страна принуди много държави да ограничат достъпа до обществени места, събирането на групи хора с цел забава и екскурзии с идеята да бъде намалено разпространението му.

Беше взето решение цялата образователна система да премине към обучение от дистанция (онлайн режим). Тези решения влязоха в сила бързо и никой не беше подготвен за тях. Това от своя страна доведе уроците по физическо възпитание и спорт да бъдат още по-ограничени и затруднени като се провеждат под някаква форма в домовете на учениците и още повече ги задържа пред компютрите, с което става още по трудно да се намалят диспропорциите във физическото развитие, възникнали от нерационален хранителен режим и недостатъчна двигателна активност [6].

Непрекъснатото ни търсене на правилно структуриране на процеса за преподаване [4,8] и новите условия ни провокираха да проверим как учителите по физическо възпитание и спорт провеждат часовете. Да сравним качеството на учебните часовете преди и по време на обучението от дистанция наложено от Covid-19.

Всички сме наясно как новите технологии ни помагат да се развиваме и вървим напред, но за сметка на недостатъчната двигателна активност, а когато бе ограничена се увеличават нашите подозрения, че модерните болестите на 21 век като сърдечно съдови заболявания, депресия, алергии и наднормено тегло ще се увеличат значително [5,6,7], а в държавните образователни изисквания за културно образователна област „Физическа култура и спорт" е заложено като цел „физическата

култура и спортът противодействат на хиподинамията, нервно-психическото напрежение и стреса, осигурявайки психическа отмора и развлечение.” [3]. Още от миналия век дори българския поет Петко Славейков посочва, че спортът е важно средство за съхраняване на здравето и формиране на нравствени и физически качества в българските училища [2, 648]. Поставени в условията на онлайн обучение виждаме, че заложеното от държавните образователни изисквания, нашите и на другите автори виждания ще бъдат трудно изпълними.

ЦЕЛ, ЗАДАЧИ И МЕТОДИКА

Целта на изследването е да се провери как и по какъв начин протичат часовете по физическо възпитание и спорт в епидемиологичната обстановка.

В процеса на работа бяха определени следните **задачи:**

1. Проучване мнението на учителите за работа в условията на обучение от дистанция
2. Изготвяне на инструментариум на изследването
3. Анализиране и обобщаване на резултатите.

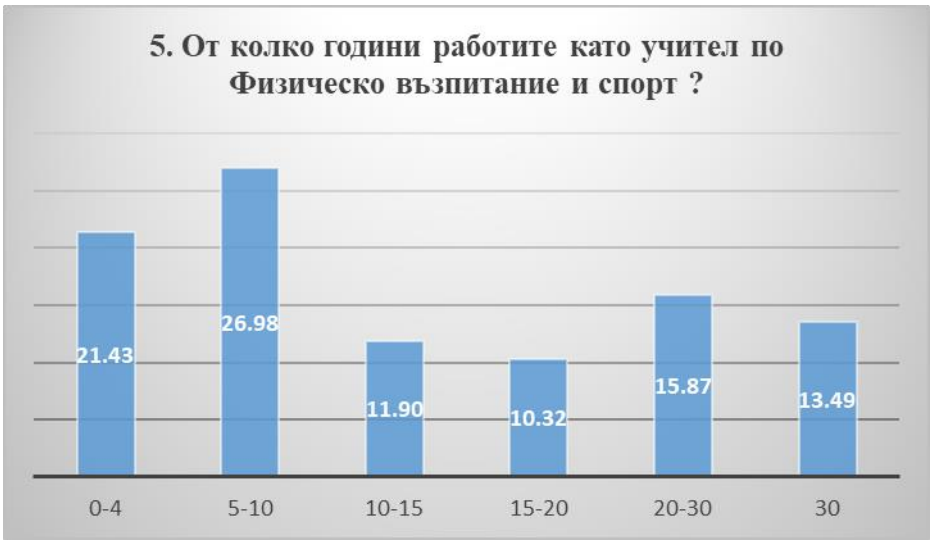
За реализирането на поставените задачи използвахме следната **методика:**

1. Проучване на литературни и интернет източници , в които се споделя идеята ,че физическото възпитание трябва да се противопостави на хиподинамията със своите методи и принципи през 21 век [4,5,6]
2. Анкетно проучване: Анкетната карта съдържа 16 въпроса, от които ***9*** са отворен тип и ***7*** са с посочени за избор варианти на отговори.
3. Процентен анализ.

Контингент на изследване са 126 учителя от цялата страна: **48 мъже** и **78 жени** на възраст от 24 до 67 години**.** Анкетната карта беше попълнена чрез електронната платформа Microsoft Forms

РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗ

От отговорилите на пети въпрос (фиг. 1) можем да твърдим, че процента на учители с малък трудов стаж (21.43%) е значително по-малък от учителите с опит. Това от своя страна показва, че в по-голяма част от часовете учениците работят с уравновесени и подготвени педагози. Опитът в уроците по физическо възпитание и спорт не е за подценяване, защото от забавни уроците могат да превърнат в травмиращи само за миг, а за да предвиди дадена ситуация учителя се налага да се довери на опита през годините и работата с ученици. Хубаво впечатление прави, че сред анкетираните се наблюдават и учители със значителен опит между 20-30 години (15.87%) и над 30 години (13.49%).



Фигура № 1

На шести въпрос (фигура 2) 62.70% са отговорили с положителен отговор за своето заплащане, което ни дава основание да мислим, че щом са доволни от заплащането си тези учители проявят

необходимото старание и отговорност в уроците си. Тук можем да направим връзка с предходния въпрос и да отбележим, че заплащането нараства и със стажа на учителя, а и беше установено, че учителите с голям стаж са със значителен процент. Процента на недоволните (37,30%) ни дава повод да ги разбираме като доста амбициозни личности, които винаги се стремят към повече, което не е нещо лошо, но от друга страна и поражда въпроса дали е достатъчно за положените усилия.

Фигура № 2

Като погледнем по-детайлно фигура 3 разбираме, че учителите по физическо възпитание и спорт са разбрали, че по-високата степен ги прави по-компетентни в областта си, дава им предимство при кандидатстване за работа. Основен показател за това е високия процент на придобилите образователна степен магистър 53.17%, а процента на бакалаврите е 23.02% и също най-ниската необходима образователна степен на учител. Наблюдава се, че след назначаване 19,84% от анкетираните имат желание да повишат своята професионално-квалификационна степен. Впечатление прави, че има и един малък процент от 0.79% (1 учител) без образователна степен, но е нает, защото в населеното място, което се намира нямало специалист, който да кандидатства, а наетия е последен курс в бакалавърска степен за педагог по физическо възпитание. Този казус показва, че разпределението на учители е неравномерно в страната.

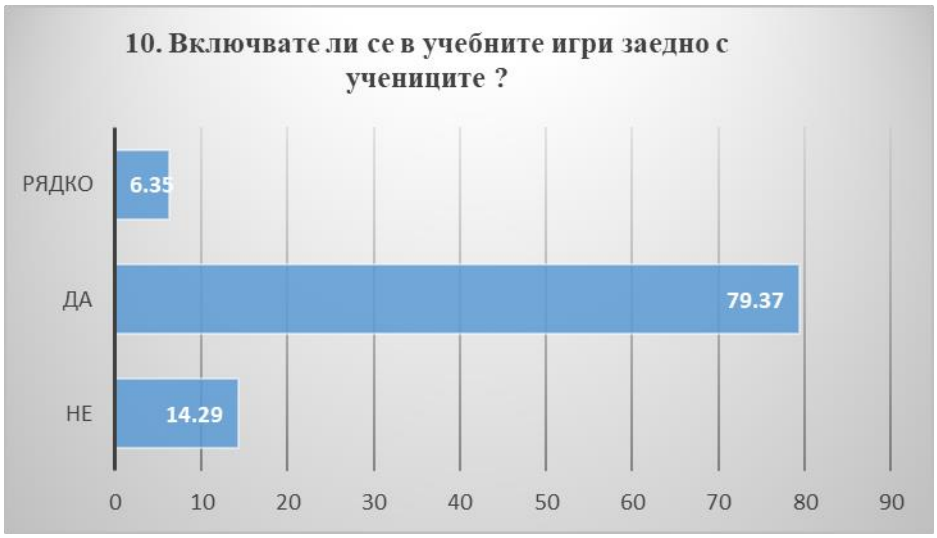
Фигура № 3

На фигура 4 виждаме, че 88.10% от учителите демонстрират упражненията за начално разучаване в уроците си, което е резултат от тяхната квалификация и сигурност в своята подготовка. Само 11.90% от анкетираните казват, че използват ученик, който тренира определен вид спорт и е подготвен да покаже упражнението за начално разучаване правилно. Никой от анкетираните не

използва технологиите от 21век да показва чрез мултимедия начално разучаване, което от една страна е обусловено и от самия предмет, който се различава от всички останали в училище.

Фигура № 4

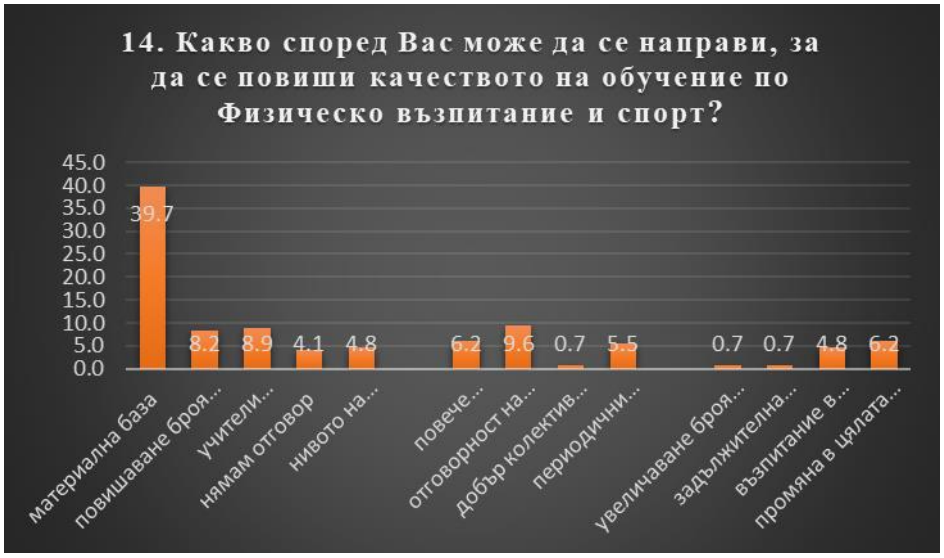
На въпроса дали се включват в учебните игри заедно с учениците (фиг. 5) значителен процент- 79.37% от учителите са дали положителен отговор и дори споделят, че имат класове , които не започват игра без участието им. Процентът на учителите, които не играят спортни игри с учениците си е 14.29%, но тук е важно да се отбележи, че това са учителите с 20-30 и повече години стаж в образователната система. Процента на тези, които влизат рядко да играят с учениците си е 6.35%.



Фигура № 5

На фигура 6 е представен въпрос номер 14 от анкетната карта , който е от отворен тип и в него питаме учителите какво може да се направи, че да се повиши качеството на обучението. Даде ни са 13 различни отговора и ще представим тези, които анкетираните смятат за най-проблемни. Като номер едно те виждат материалната база (39,70%) и споделят, че работят с уреди и площатки от миналия век, а това се явява голяма пречка в обучението на съвременния ученик и споделят за липса на желание като видят старото игрище или студения салона в не особено добро състояние. Анкетираните споделят и за това, че за да се повиши качеството „отговорността на учителя“ (9,6 %) към предмета си трябва да е на по-високо вътрешно самоосъзнаване, също часовете по предмета физическо възпитание и спорт да бъдат увеличени (8,2%) в седмичния хорариум и нещо, за което от години се говори и много специалисти се борят и повтарят „специалисти във всички етапи на обучението“ (8,9%). Последните два отговора от своя страна срещат подкрепа макар и с много малък

процент 0.7% „увеличаване броя на щатове в училище“. Като проблем, който виждат и препоръка бива давана да бъдат провеждани „периодични тестове/обучения/споделяне и обмяна на опит на учителите“ (5,5%), а също така отбелязват, че е хубаво да се обърне по-голямо внимание „нивото на компетентност след завършване на висшето образование“ (4,8%), което от своя страна прехвърля някаква отговорност към висшите училища за начина и нивото на преподаване там. Два отговора с по 6,2 % „повече правомощия на учителя в час“ и „промяна в цялата системата“ трябва да ни замислят дали дисциплината преди години или свободата сега е по-добрия избор, защото щом учителите виждат изход в променяна из основи или да бъде изградена на ново системата не е хубав знак. Има 4.1 % от учителите, които споделят, че не могат да дадат точен отговор на въпроса и попадат в графата „нямам отговор“, но за него смятаме, че това е част от анкетираните, който не желаят да споделят мнението си по въпроса за да не обидят някого. 4.8% са дали отговор, че трябва да се обърне по-голямо внимание на „възпитание в семейството“. Отговорите с по 0,7% „ добър колектив между учителите“ и „задължителна матура по ФВС“ са хубави намерения и идеи към, които всички специалисти да се стремят и бъдеща предпоставка за по-добри резултати.

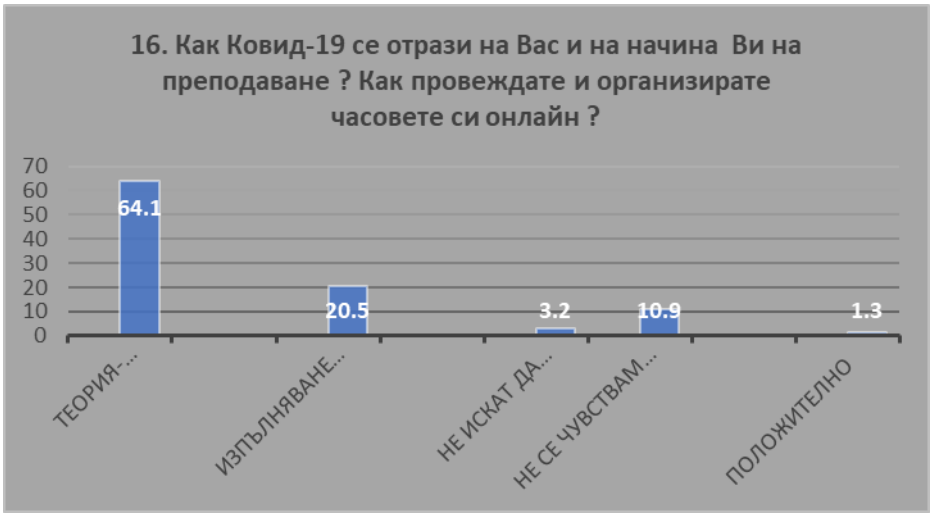


Фигура № 6

На 15 въпрос (фигура 7) „Разполагате ли с необходимата спортна база за нормално провеждане на часовете?“ 31,75% от отговорилите дават отрицателен отговор, а като основни липси посочват съблекални, недостатъчен брой пособия, салони и други. А тези, които дават положителен отговор и представляват 68,25% споделят, че спортната база е доста амортизирана, а когато външните условия не са подходящи се налага в салоните да се събират два или три класа, което от своя страна намаля драстично плътността на урока и безопасността на учениците.

Фигура № 7

На последния въпрос, който е представен на фигура 8 се наблюдава, че 64,1% от анкетираните провеждат часовете си по време на епидемиологична обстановка под формата на „Теория-презентации, клипове, филми за известни наши и чужди спортисти и други“. Също споделят, че сега имат повече време за обяснение за правилознание и любопитни факти за даден вид спорт, а също наблюдават повишен интерес от някои ученици към предмета, които до преди това не са го проявявали. 20,5 % от анкетираните дават отговор, че изпълняват упражнения пред камера заедно с целия клас, 10,9% не се чувстват удобно и се срамуват, че трябва да преподават по този начин предмета си, който трябва да бъде провеждан на открито или голямо съоръжение с пряк контакт, а не от разстояние. 3,2% не желаят да дадат отговор на въпроса, а само 1,3% са казали, че новите обстоятелства в обучението им се е отразило положително.



Фигура № 8

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учители и ученици бяха принудени да се адаптират към процеса на обучение от разстояние. Постепенно двете страни влязоха в ритъм, но новата обстановка го изисква, а наложените промени и ефекта им ще трябва да проследим за напред и влиянието върху хората от новия век. Учителската професия няма да бъде заменена, но със сигурност ще трябва се обърне специално внимание на това в университетите и да се обогати квалификационната подготовка за бъдещите педагози. В частност учителите по физическо възпитание и спорт ще трябват да търсят и представят иновативни начини на преподаване за да бъде запазено здравето на бъдещото поколение. Ако новият начин на преподаване се задържи държавата ще трябва да помисли и вземе решения за подобряване условията на необходимата нова материалната база – компютри, лаптопи, таблети и други за по-добра връзка и повишаване плътността на уроците по предмета физическо възпитание и спорт. При „преместването“ на салоните и площадките у дома всички срещнаха затруднения, защото предметът е практичен и техника и усъвършенстване с топка, палка или ракета не се прави само с гледане и без допир с пособието.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=DQSIkWdsW0yxEjajBLZtrQAAAAAAAAAAAN__sMLWDVUQTA5T1Q5RDVJODBPNDc3UjJLMkJHR0ZDRy4u

[2]. Атанасова, В. „Възгледите на Петко Славейков за образованието. – В сб: Педагогика №87(5), 2015, с. 629-652.

[3]. ДЪРЖАВНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ИЗИСКВАНИЯ ЗА УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ Културно-образователна област: Физическа култура и спорт Учебни предмети: физическо възпитание и спорт

[4]. Златев, З., Добрева, М. Актуализиране на системата за семестриален контрол по дисциплината „ Физическо възпитание и спорт- обща спортна подготовка“ в Технически университет- Варна.- В сб: НК РУ „ Ангел, Съюз на учените- Русе, 2009, с34-38.

[5]. Иванов, С., Томова, Д., Физическо възпитание Социална интеграция спорт, УИ Неофит Рилски, Благоевград, 2011

[6]. Колектив, Теория и методика на физическото възпитание, УИ Неофит Рилски, Благоевград, 2019

[7]. Русев, Р., Теория на физическото възпитание, Благоевград, 2000, с. 30

[8]. Пляков, С., Структура на физическата годност- основа за разработването на тестови методики при изследване на физическите способности. – В сб: Eastern AcademicJournal, №3, септември, 2016, с.7-12.

КОМУНИКАТИВЕН ПОДХОД КЪМ УСВОЯВАНЕТО НА ПЪРВИ И ВТОРИ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Мариана А. Балабанова

Югозападен университет "Неофит Рилски" – Благоевград,
Факултет по педагогика

AbstractThe article dwells upon the problem of teaching pre-school children first and second language by using communikative methods. The dominant concept is that early native and foreign language teaching must have a communicative –suggestive characteristic, i.e. the child must master the language as an instrument of communication. A method for establishing a natural internal necessity to express oneself in preschool age is the role play activity.

Key words: communicative approach, suggestive techniques, early foreign language teaching, simulated situation, suggestopedia, role-based motivation.

В днешно време с все по-голяма популярност се ползват интензивните методи на обучение по чужди езици, създадени на база на господстващия в наши дни комуникативен подход към овладяването на всяка форма на речева дейност. Основавайки се на принципите на овладяване на майчиния език в естествената говорна среда, методиците настояват за аналогичен подход и към чуждоезиковото усвояване. На база на естествено-мотивирани реални житейски ситуации, е възможно претворяването им като игрови, в имитираща реалната учебна среда. Играта е дейността, в която детето не може да остане безмълвно. Тя е вътрешно мотивиращата достъпна, водеща дейност. Затова, съвременните методики на езиково обучение разглеждат варианти на интензивния метод, предвиждащи усвояването на всеки един език в кратки срокове, при практическа насоченост на обучението. SLA (Second language acquisition) е процесът чрез който хората учат чужд (втори) език освен родния им език. Терминът „втори език" е използван да опише усвояването на всеки друг език след майчиния.

Интензивните методи са разработени в България през 60-те години от българския психиатър Георги Лозанов, който формулира принципите на интензивния сугестопедичен метод. Думата „сугестия" ("Sugesto pedia") произлиза от латинската дума „сугестум" , което означава „нашепвам", „внушавам". Сугестологията е наука за внушаването, а сугестопедията е нейното приложение в педагогиката.

За първи път понятието „сугестопедия" се е появило в 1966 г. (2). Краят на 1970-те – 1980-те год. е бум на сугестопедията. Самият метод, създаден и използван от Г. Лозанов и сътрудниците му, етимологично се разбира като "лечение с/чрез внушение, сугестия". Концепцията обаче възниква като педагогическа технология на обучение. Затова сугестопедията е известна като българска педагогическа концепция за ефикасно предаване на знания чрез неманипулиращо внушение, по позитивен и радостен начин. В учебния процес, напр. в чуждоезиковото обучение, сугестопедията придава голямо значение на психологическата установка и емоционалното състояние на обучаваните. По такъв начин те възприемат огромен обем информация, подобряват своето психическо и духовно здраве.

Чрез своите изследвания в Българската Академия на науките, Лозанов е открил, че бавната музика в бароков стил може да въведе обучаваните в състояние на отпускане и релакс. В това състояние те възприемат по- ефективно знания. Заедно с педагога доктор Алеко Новаков, той е разработил метода на „разбиване" на информацията на четири-секундни «сгъстени блокове от данни». Тези кратки звукови стимули, прекъсвани от четирисекундни паузи, се състоят от седем-осем думи, които са се повтаряли в различни комбинации, с различно изражение и интонация. На фона на инструментална струнна музика декламирането на тези данни е подобрявало паметта и значително е ускорявало запомнянето /хипермнезия/. Лозанов е открил, че най-подходящи за тази цел са цигулковата музика и други струнни инструменти, които са богати на хармонични обертонове и се изпълняват с ритъм 64 удара в минута.

Най-известните последователи на Г.Лозанов са основно в Русия: Г.А.Китайгородска,А.А.Леонтиев, Н.В.Смирнов, И.Ю.Шехтер. Самият метод е получил първоначално названието "лозановски",след това- "експрес-метод" и по-късно- "интензивен метод. На основата на създадената сугестопедическа система са други педагогически технологии: "емоционално-смисловият метод" на И.Ю.Шехтер, "методът за активизация на резервните

възможности на личността и колектива" на Г.А.Китайгородска, "сугестокибернетическият метод" на В.В.Петрусински, методът на концентрираното обучение и др.

Последователката на Г. Лозанов в Русия-Г. Л. Китайгородска, ръководител на «Центъра за интензивни методи на обучение», отделя основните психолого-педагогически принципи на метода на активизацията чрез сугестията. Напр. принципът за глобално използване на всички средства на въздействие върху психиката на учащия. Има се пред вид не само опора на мултисензорното познание (най-вече чрез слуховото и зрителното възприятие), но и например, създаване у учащия се на такова емоционално състояние, способстващо оптимизацията на всяка негова дейност. За сугестопедичната концепция е важно не външното поведение на учащия се, когато се държи напрегнато и стимулира у себе си концентрирано внимание, а неговата вътрешна позитивна настройка за обучение. Затова радостта и ненапрегнатостта са иманентна същност на обучението.

Внушението, влизането в чужда самоличност чрез игровото пресъздаване, дава възможност за многобройни сценарии,на които детето е не само автор, но и актьор. Внушение се прилага в активния метод на обучение с елементи на релаксация, внушение и игра – метода на потапянето. Това е система на обучение, създаваща у учащия се вътрешно усещане за свобода, разкривайки потенциалните възможности на човека. Методът на потапянето е намерил своето приложение преди всичко при обучението на чужд език и предполага безпреводен начин на семантизация на езика чрез интензивно потапяне в чуждоезичната реч. Чрез различните форми на внушение се обезпечава нарастващата увереност на детето в собствените сили и се облекчава прехода от обучение към самообучение.

Подробно описание на «потапянето» намираме у Р.М.Грановска. Под «потапяне» тя разбира «активен метод на обучение с елементи на релаксация, внушение и игра», при това под понятията «потапяне» и «сугестопедия» тя поставя знак на равенство. Методиката на «потапяне» е систематическа, интензивна устно-речева, ситуативно-обусловена, личностно-ориентирана учебна екипна дейност, често в рамките на зададения сценарий в обстановка, максимално приближена към реалната комуникация. По принципите на потапянето е създадена сугестопедическа система за т.нар. „имерсионна педагогика".

Съществуват множество разновидности на интензивния сугестопедичен метод, използвани основно за обучение по чужд език на възрастни. Обаче и в детската градина и в училище опитните учители успешно използват похвати на работа, свойствени на този метод. Днес, когато в цял свят обучени кадри прилагат сугестопедични техники, е ясно, че методът трябва да стане достояние на учителите от училищата и учащите се. Затова разглеждам макар и съвсем теоретично интензивния сугестопедичен метод и възможностите му в ранното чуждоезиково обучение.

Кои са особеностите на тази технология?

1. Използването на похвати, активизиращи съзнателните и подсъзнателните процеси на психиката за създаване на обширна и стабилна езикова база.

2. Разработката на ролеви ситуации, мотивиращи общуването. Използването на игрови форми на обучение, и на първо място на ролеви игри, се явява отличителна особеност на интензивните методи.

3. Оптималната организация на интерактивното взаимодействие на учащите се помежду им и и с учителя, пречупено през формите на изкуството. В тази комплексна методика активно се използват музика, движение, танц, сценично действие.

4. Интензивният метод, какъвто е и сугестопедията, се строи на голям обем езиков материал. Сугестопедът преподава 4-5 пъти повече материал за дадено време, отколкото традиционното образование позволява. При това неговото усвояване се гарантира чрез използването на средства, вече потвърдили своята ефективност не само на курсовете по интензивно обучение, но и в масовото обучение. Трябва да се отбележи, обаче, че огромният езиков материал се въвежда и закрепва винаги в контекста на общуване във вид на полилози с ролева представеност в тях на целия състав на учебната група. Полилозите включват в себе си както диалогическа, така и монологическа реч, съотношението между които се определя от задачите на конкретния етап на обучение. Децата сами стават герои на тези живи и многогласни полилози чрез ролите, които получават.

Особено място в интензивното обучение се отделя на изкуството-слушането на музика, на песни, стихове. Често говорното занимание започва именно с слушане на песни (стихотворения) в изпълнение на носител на езика. След това учащите пеят песен заедно с изпълнителя, танцуват. Практикува се слушане и в средата на заниманието/урока преди прехода към нов вид работа. Използват се активно и нагледни пособия, на първо място играчки и картинки.

Слушането на стихотворения и особено песни, не само дава пауза за разтоварване, отдих, но и определена позитивна нагласа, а също включва работа над учебния материал, тъй като песните и стиховете се подбират така, че да съответстват на темата на педагогическата ситуация, и в тях е представен лексикално- граматическият материал. Въздействието върху биоритмиката на човека на монотонни нискочестотни импулси на звук, цвят и светлина, чрез слуховите и зрителните анализатори, създава състояние на мускулно разхлабване и релакс, при което се достига запомняне на голям обем езиков материал и информация.

Активизацията на дейността на обучаваните в значителна степен зависи от учителя, който създава обстановка на сътрудничество, доброжелателност, съревнование, което способства реализацията на потенциалните възможности на всеки от тях. Явявайки се участник в общуването, непосредствен игров партньор, педагогът служи за образец на речевото и неречевото поведение в конкретна комуникативна ситуация.Успехът на груповото взаимодействие в значителна степен се определя от състоянието на психологичен комфорт, освободеността, които трябва да бъдат създадени на занятията. Това обезпечава непринудеността в общуването, свободата на избор на речевите щампи и невербални актове.

Всичко това определя връзката на интензивните сугестивни методи и с модерните днес интерактивни методи. “Интерактивни са методите, основани на едновременното получаване на знания, формирането на умения и изграждането на нагласи чрез поставянето на учениците в ситуации, в които могат да взаимодействат и след това да ги обсъждат на основата на преживяното.” (Р. Вълчев).

Подробният анализ дава възможност да направим релации и с друг активен метод-прекият. Най-вече сходството е в безпреводната семантизация на чуждата реч, която е основен методически принцип на обучение по прекия метод, но е типична и за сугестопедичната концепция, особено на началния етап на обучение, когато се дава основополагащата лексика. Мотивът е не само в по-бързия, икономичен начин на овладяване на нови думи, но и във факта, че думите на родния език не съвпадат с думите на чуждия по обема на значението, изразяват различни понятия и т. н., тъй като всеки народ има своя система понятия, отразена в езика.

Друг общ методичен принцип изхожда от твърдението на гещалт-психолозите че цялото не е проста сума от неговите съставни части, и от лингвистическото положение за многозначността на думата, поради което представителите на тези методи препоръчват думата да се изучава само в контекст, т. е. в състава на фрази и изречения. На основата на добре изучен текст, който в сугестопедичния сеанс се чете на фона на класическа музика, а учащите го следят паралелно с превода му, се извличат граматическите правила.

И тъй като този начин не е достъпен за деца в предучилищна възраст, подходящо е използването на различни игрови форми на обучение, на първо място на ролеви игри. Игрите превръщат учебния процес в живо и атрактивно занятие. Влизането в роля, идентифицирането с чужда самоличност, благодарение на лесната внушаемост и живото въображение на малките, създава естествена лингвистична среда.

Както е известно, голямо значение в организацията на педагогическото взаимодействие играе вътрешната, естествена мотивация за участие на детето-партньор. Тя е в основата на продуктивността на мисленето, интереса към един или друг вид занимание, към изпълнение на едно или друго упражнение. Използването на ролевата игра дава широки възможности за активизиране усвояването на роден и чужд език в детската градина именно чрез обезпечаване на актуалната вътрешна мотивация на детето.

В контекста на проблема ролевата игра е методически похват, отнасящ се към групата на активните способи на педагогическо взаимодействие за практическо владеене на родния (първия) и втория (чуждия език). Тя активизира стремежа на децата към контакт помежду им и създава условия за равенство в речевото партньорство, разрушава традиционната бариера между обучаващ и усвояващ. Играта дава възможност на плахите неуверени в себе си деца да говорят и така те сами преодоляват бариерата на неувереност, за разлика от обичайната дискусия, при която децата-лидери по правило поемат инициативността, а плахите предпочитат да мълчат.

В ролевата игра всеки получава роля и съобразно нея е активен партньор в речевото общуване и така неусетно овладява такива елементи на общуване, като умение да започва беседа, да я поддържа, да изслушва или прекъсва събеседника в нужния момент, да се съгласява или не с неговото мнение, да задава уточняващи въпроси и т.н. Детето може да встъпи в ролята на самото себе си, българското дете или възрастен, приказен персонаж или животно, „оживял” предмет и т. н. – възможностите тук са неограничени. Негов партньор може да стане друго дете, учител, кукла,

въображаем герой, помощник-актьор или втори преподавател, винаги играещ една и съща роля, и т. н.

Чрез ролевите игри се реализират на практика важни методически задачи:

1. Създаване на психологическа установка, стимулация за речево общуване;
2. Мотивиране на естествената необходимост от вариативност и многократно повторение на езиковия материал;
3. Тренировка на децата в избор на адекватния речев вариант в зависимост от конкретната комуникативна ситуация и интенционалността на речевия акт. Това е подготовка за ситуативната спонтанност на речта на по-късен етап от владеенето на езика.

Ролевата игра провокира сензитивност към социалната употреба на чуждия език. Добрият събеседник, често се явява не този, който по-добре използва езиковите структури, а този, който може най-точно да разпознае (интерпретира) ситуацията, в която се намира партньорът, да вземе под внимание тази информация, която е вече известна (от ситуации, опит) и да подбере тези лингвистични средства, които ще бъдат най-ефективни за общуването. Ролевата игра може да се използва, както в начален етап при усвояването на чужд език, така и в по-напреднал. Затова съдържанието и се подбира с оглед на натрупаните от децата лексикални знания. Тук връзката с речевия опит на родния език е много важна. Ролите разпределя учителят, но те могат да бъдат избрани и от участниците. Това зависи от особеностите на групата и личностните характеристики на децата, а също така и от степента на владеене на чуждия език. На участниците е необходимо да се даде време, за да влязат в роля. Всеки участник в ролевата игра извършва речеви действия, обусловени от ситуацията на общуване, но има определена свобода на действията, речевите постъпки, т. е. твори речевата си практика.

Участниците в ролевата игра не само обменят реплики, но и действат с реални предмети, движат се из занималнята, имитирайки претворяваните образи. В сюжетно- ролевите игри се използват фотоалбуми, книги и списания, илюстрации, предмети с битово предназначение, кукли с набор от дрехи, играчки. Темите на речевото общуване включват разговор за членовете на семейството; за професиите; за облеклото; навиците и предпочитанията на храна, дейности, домашни любимци, играчки; за дневния режим; за явленията и обектите от окръжаващия свят („В поликлиниката", „В ресторанта", „Интервю" „В магазина", „Изгубеното дете, „Искам –не искам", „Добро –лошо") и т.н. Способността да се играе се изразява в това, че децата охотно приемат въображаемата игрова ситуация, нереалния, приказен или фантастичен сюжет. Това позволява да се прилагат на занятията сюжетно- ролеви игри с приказно съдържание.

Например, с цел отработка в устно изказване на фрази, свързани с времето, природните явления, сезоните, се използва ролева игра по сюжета на приказката „Дядовата ръкавичка". «Обитателите на ръкавицата» задават на «гостите» въпроси и само след правилни отговори им разрешават да влезнат. Сред зададените въпроси могат да бъдат следните: *Who are you? What season is it now? Is it warm or cold now? When is it cold? When does it rain?* и т. н. Участниците в играта с интерес подбират маски, костюми, в зависимост от ролята изменят походката, жестикулират, модулират тембъра и качествата на гласа.

По своята функционална същност комуникативно-ролевата игра в обучението по първи и втори език може да бъде отнесена условно към обучаващите игри, доколкото тя в значителна степен определя избора на езикови средства, способства за развитие на речевите навици и умения, позволява на участниците да моделират общуването в различни речеви ситуации. С други думи ролевата игра представлява едно упражнение за овладяване на навици и умения от децата в условията на междуличностното общуване. Участието в общуването включва овладяване на устната реч на роден и чужд език, т.е. създаване на говорни умения.

За разлика от слушането, самото говорене не предявява толкова високи изисквания към обема на речника, обема на езиковия материал като условие за реализиране на това умение. Говоренето обаче доста стриктно установява обема на необходимия минимум от речников запас и въобще на езиков материал, който детето трябва да овладее за пълноценното си участие като личност в процеса на общуване. Този минимум, освен речниковия и граматическия материал на езика, предполага владеене на редица основни екстралингвистични средства на дадения език, като адекватно на ситуацията темпо на речта, естеството на паузите (тяхната продължителност и разположение), както и жестово-мимическите особености на дадения език.

В този план ролевата игра обезпечава обучаващата функция по отношение овладяването както на родния, така и на чуждия език.

В ролевата игра се създава мнима ситуация, реализирана по определени правила, което позволява на обучавания да я управлява сам. Затова много от авторите я разглеждат като вид ситуативна игра, или ситуативно-вариативно упражнение, където се създава възможност за многократно повторение на речевия образец в условия, максимално приближени към реално речево общуване с присъщите му признаци – емоционалност, спонтанност, интенционалност на речевото въздействие. Такива са напр. игрите на „Супермаркет" и „Ресторант", в които за да получи привлекателна стока или храна детето трябва да разгърне диалог с продавача или сервитьора.

Особено близка до интензивния метод е симулативна игра, в която цялата занималня е с обособени кътове,имитиращи институции или обекти от реалния живот. Момичетата са майки; посещават с бебетата си сладкарницата, магазина, книжарницата, лекаря, фризьора; момчетата са построили автобус, кораб, самолет, и накрая всички са в него, пеейки български или английски песни. Учителката е най-активният субект в играта, също в роля, тя дава модел с поведението и речта си на останалите и те буквално възпроизвеждат до голяма степен репликите в основните диалози /полилози.

В играта „Гост" децата с изпълняват ролята на обект, изображение на който виси на вратлетата им като медальон. Едно от тях е домакин, останалите подред молят да бъдат пуснати в къщата му, но условието е да открият прилика с него. На база на сравнение по видими и невидими белези се осъществява диалогът. (Примерно, „И аз, ябълката имам дръжка като теб-чайника". Сравнение на база знак-дума"дръжка".) И аз съм „живо същество", каза 5- годишно дете, с изображение на цвете, на домакина- щъркел.

На занятията с децата се препоръчва постоянно да се използват и кукли, в образа на приказни персонажи. С помощта на кукли е по- леко да се организира вниманието на малките, да се повиши интереса към ставащото, да се активизира речевата дейност. Използването на кукли разнообразява дейността, мотивира речта, способства комуникативната насоченост на занятията .

Освен това куклите помагат въвличането в игра чрез следните функции:

• Куклата – „маска" има ярко изразен характер. На нея може да се даде отрицателна роля, която не винаги е удобно да се предложи на детето. "Аз се надявам, че имате добър апетит, и изяждате всичко, което ви предлага мама. Но при нас на гости днес е Капризко. Той е много капризен и затова никой не може да го нахрани. Помогнете ми".

• Куклата-„знак на ситуацията". Пред групата- непознат персонаж създава стимул за диалог. (Разпитайте тази леля какво продава в нейния магазин?).

• Куклата – „трето лице" - предмет на разговора. (Аудиране на разговора за това, какво прави денем Петър, а след това едно дете встъпва в ролята на Петър, задава въпроси, а друго - разказва.)

Със своята основна комуникативна цел, играта на детето с играещото общество (групата) помага за преодоляването на езиковата бариера и създава възможност за директно "навлизане", потопяване в езика (първи или втори) чрез диалогичния акт. В играта специфичното ролево общуване, подпомогнато от невербалните средства, ускорява интеграцията на формата и смисловата страна на езика в детското съзнание, психологически благоприятната атмосфера на равнопоставеност от гл. точка на степента на езиковите знания игнорира страха от езикови грешки, създава обстановка на спонтанност, интерес и искрена забава.

По такъв начин сугестивната функция на игровата дейност е основен двигател на детското езиково развитие и същевременно фактор за пълноценно, щастливо изживяно детство.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. — Л.: ЛГУ, 1988. — 560 с.

[2]. Balabanova Mariana A. Communikative aspects of English teaching in Kindergarten, Електронно списание „ Language, Individual and Society, 2008

[3]. Китайгородская, Т.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. 1986.

[4]. Лозанов Г. Сугестопедия – десугестивно обучение. Комуникативен метод на скритите в нас резерви. - С., Ун.изд-во „Св.Климент Охридски. – 2005.

[5]. Лозанов Г. Сугестопедия – път към хипермнезия в учебния процес. – сп. Народна просвета, 1966. – кн.6.

[6]. Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11), edited by Peter Doye &Alison Hurrell, Council of Europe Press, 1997

[7]. Teaching English to Children. From Practice to Principle. Edited by C. Brumfit, J.Moon and R.Tongue, Harper Collins Publishers,1991

[8]. Hadfield, J., Elementary communication game, London, 1990.

[9]. http://dr-lozanov.com/bg/bg1.htm

РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С ОБУЧИТЕЛНИ ЗАТРУДНЕНИЯ, ПОСЕЩАВАЩИ УРОЦИ ПО ИНТЕГРАЦИЯ И ТЕЗИ ОТ ОБИКНОВЕНИТЕ КЛАСОВЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Димитър Г. Димитров
Кириякос Кирицопулос

ЮЗУ „ Неофит Рилски“ - Благоевград

Анотация. В статията се предлага проучване на ученици с обучителни затруднения, които посещават уроци в интеграционен клас. Получените резултати се сравняват с тези на ученици от обикновени класове. Изследването е проведено с помощта на тест „Атина“, а нагледно резултатите са представени в таблици и графики. Данните се сравняват по отношение на: езикови съотношения, речник, памет за числата, завършване на изречения, разграничаване на графики и състав на звуците.

Сравнението от представянето на двете групи ученици (група А и група В) във всички проучвани области показва превъзходство на учениците от група А.

Ключови думи: обучителни затруднения, уроци по интеграция, тест „Атина“, статистически значими разлики.

Annotation. The article offers a study of students with learning disabilities, who attend lessons in an integration class. The obtained results are compared with those of students from regular classes. The study was conducted using the Athens test, and the results are presented in tables and graphics. The data are compared in terms of: language ratios, vocabulary, memory for numbers, sentence completion, distinguishing graphics and sound composition.

The comparison of the performance of the two groups of students (group A and group B) in all studied areas shows the superiority of the students from group A.

Key words: learning difficulties, integration lessons, Athens test, statistically significant differences.

Изследването е проведено в периода от м. март . до м. май 2015 г. Участват 161 ученика от начален етап на образование. Половината от момчетата и момичетата, които участват, са със специални образователни потребности, а останалите са от масово училище. За сравнението им се използва тест „Атина". Този тест изследва развитието на учениците в 5 образователни направления: интелигентност, памет за форми, математически представяния, графофонологично осъзнаване, невропсихологическа готовност. Въпросите за изследване са:

1. Има ли разлика между ученици с обучителни затруднения и ученици без затруднения в обучението в общите категории на тест «Атина“?
2 . Има ли разлика между двете групи ученици в скалите за качество на теста?
3. Има ли разлика в резултатите между момчетата и момичетата?

Получените резултати показват значителни разлики между двете групи ученици във всички категории с изключение на категорията „писмено разграничение“. Не се наблюдават значителни разлики в сравнението на получените резултати между момчетата и момичетата.

Целта на изследването е, да се определят характеристиките на учениците в интеграционните класове, които се сблъскват с трудности при четене, писане и по математика в сравнение с учениците от обикновените класове на началното училище като се изследва по следните параметри:

1.Психични способности.
2.Последователност в паметта.
3.Завършване на поставена задача.
4. Графо-фонологично осъзнаване. 5. Невропсихологическа зрялост.

Тези разлики се изследват във връзка с променливите на пола и реда.

Разнообразието от обучителни затруднения в литературата. Емпиричното изследване показва, че нивото на умствените способности понякога е причина,а в други случаи е симптом, а понякога един от факторите, които влияят върху степента на развитие са учебните затруднения. Kavale & Forness (2000) признават важната роля на умствените способности в училищното развитие, но не

осъзнават, че има взаимодействие между тях.

В други проучвания, Swanson (2000) се наблюдава, че учениците с различни обучителни затруднения имат ниско ниво на развитие на паметта.Този факт предполага, че тя може да се използва като фактор за оценка или прогнозиране на обучителни затруднения. По-конкретно, неговите изследвания върху ефектите на краткосрочната и работната памет върху деца и възрастни с обучителни затруднения и тези без обучителни затруднения показват, че двата вида памет влияят по различен начин на училищните резултати на двете групи.

Проучванията показват, че учениците с трудности при четене имат увреждания в способността да използват синтаксиса в речта, което води до затруднения в разбирането на по сложни изречения. Също така способността за четене може да се използва като индикатор за предсказване на учебни затруднения, защото е свързана с краткосрочната памет и точността на четене. (Muter 1998).

Фонологичното осъзнаване се признава като ключов фактор за предсказване на обучителни увреждания и се придобива рано при децата, но тъй като това е сложен процес, учениците трудно могат да го овладеят.

Много деца с обучителни затруднения развиват проблеми с фонологичните умения за осъзнаване (Shaywitz 1996), без да проявяват други характеристики на обучителните затруднения. Въз основа на равнището на развитие на осведомеността, равнището на способност за четене от началото на първи клас на началното училище може да бъде точно предсказано (Hurtford 1994).

Развитието на речта, езика и разнообразието от трудности при четене и по езика е свързано с нервно-психологическа зрялост на учениците (Springer & Deutsch 1981).

Nation and Hulme (1997) установяват, че възрастта не е пряко свързана със способността за четене и правопис, но има висока степен на корелация между възрастта и невронната психологическа зрялост (Benton, 1968).

Изследването е проведено в начални училища в гр. Патра, Aegio и на Калаврита в префектура Ахая. Критериите за избор на училища са функционирането на отдел за интеграция във всички и посещаемостта на много ученици в отделите за интеграция на училищата. Извадката е от 161 ученика.

От тях са избрани 32 ученика разделени на 2 групи едната от които е основния клас, а другата група е по интеграция.

Всяка група се състои от 8 момчета и 8 момичета. Изборът на учениците от основните паралелки е направен с помощта на учителите им. Учениците с висока, средна и ниска ефективност са избрани въз основа на резултата им, така че извадката да бъде възможно най-представителна.

Учениците от интеграционния клас трябва да показват учебни затруднения и да учат предимно в основния клас и няколко часа в интеграционния отдел. В картотеките с историята на всеки от учениците от интеграционния клас има официални диагнози за техните учебни затруднения .

За целите на изследването е използван тест „Атина” за диагностика на учебни затруднения“ от Paraskevopoulos Kalantzi-Azizi, Nikolaou Giannitsa (1999). Тестът „Атина” индивидуално оценява нивото и темпото на развитие на ученика в различни области, т.е. по отношение на пряката памет на последователностите, завършването на непълни изпълнения, графо-фонологичното осъзнаване и невро-психологическата зрялост.

Процедурите, следвани по време на изследването, са:

а) запознаването с ученика и предоставянето на информация за целите на изследването;

б) адаптацията на детето към пространството и материала на прегледа

в) администрирането на всяка скала в съответствие с инструкциите на създателите на теста и

г) събиране на индивидуалните данни на ученика в края на изпита.

Скалите на теста, които съставляват оценъчния материал на учениците, е:

Скалата "Психични способности " с три под-скали. В "Речник" от ученика се изисква да даде концептуалното съдържание на конкретни думи. В „Езикови пропорции“ той трябва да завърши непълно изречение. В „Копиране на фигури“ ученикът трябва да копира някои геометрични фигури.

Скалата "Памет с директна последователност" е с три подскали. В "Паметта за числата" ученикът трябва да повтари правилно реда от числа, които се произнасят.

В „паметта за изображенията“ и „паметта за формите“ ученикът трябва да запомни и да композира от изображенията, които вижда, редове на конкретни обекти и съответно абстрактни форми. В „общите последователности“ ученикът трябва да отговори правилно на въпроси, свързани с представяне на времето на дни и месеци, както и използването на числовата скала.

Мащабът „завършване на незавършени изречения“ е с две подскали.

При „завършване на думата“ изпитващият казва с естествен тон „непълна“ дума, а ученикът трябва да намери точната дума. При „завършване на изречения“ ученикът допълва изречение със съответния термин.

Скалата „графицира фонологично“ осъзнаване с три подскали. В подмащабния „състав на звуците“ ученикът се опитва да композира звуците, произнесени от изследователя, за да състави думи. В подмащаба „Разграничаване на звуците“ ученика се изисква да каже дали двойките „псевдо думи“, произнесени от проверяващия, са еднакви или различни. В скалата "дискриминация на графиката" изпитвания трябва да различава разликите, които съществуват по двойки изписани "псевдо думи".

Скалата "невропсихологическа зрялост" е с три субскали. В подмащаба „зрително-двигателна координация“ ученикът трябва да начертае с молив линия в средата на предварително планиран път, без да докосва страните на пътя. При „мащабното ляво“ възприятие на дясното се оценява способността на ученика да различава лявото от дясното.

Общият резултат, постигнат от ученика в топ 10 на думите с тестови резултати, се превръща в два показателя за развитие: „възрастта на развитие“, изразена в години и месеци, както и хронологичната възраст и показва нивото на развитие на детето в даден момент от време, и в „коефициент на развитие“. Показва скоростта на напредъка и се изразява

като цяло число със средна стойност 10 и стандартно отклонение 3. В скалите „зрително-двигателна координация“, „дясно-ляво възприятие“ и „общо последователности” оценката се ограничава до качествено диагностично използване на отговорите на учениците. Изпълнението на ученика се характеризира като „адекватно“ или „непълно“.

Резултати от изследването

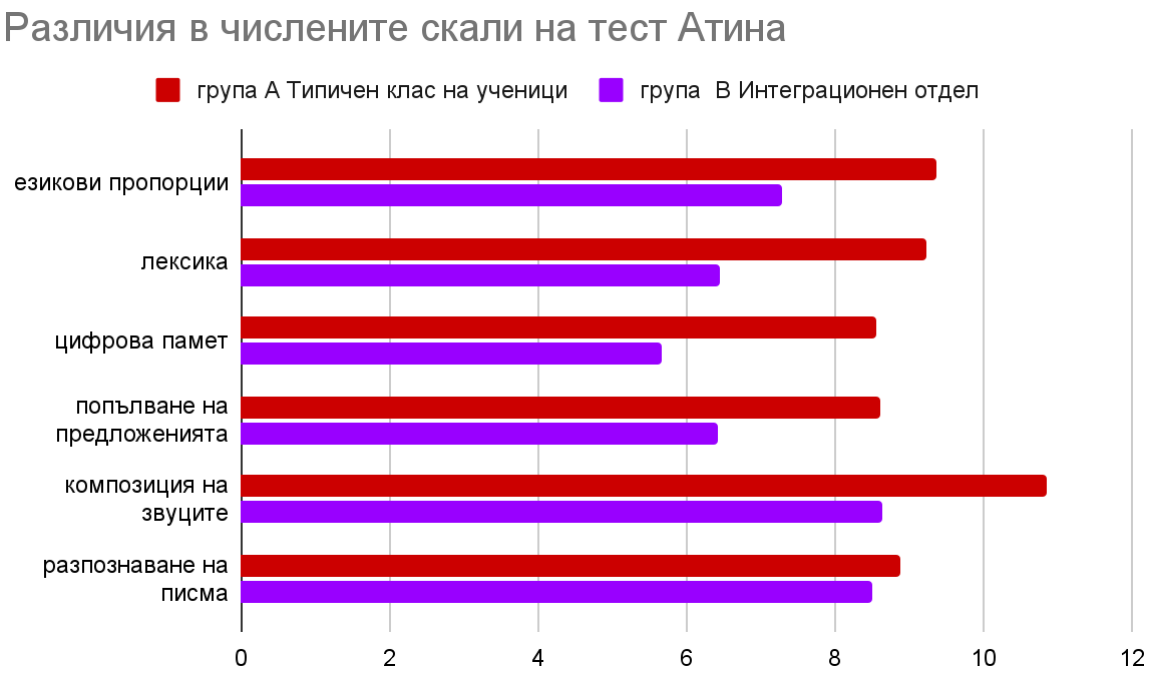
1. Различия между ученици в обикновени класове и ученици в интеграционни класове с обучителни затруднения в числените скали на тест „Атина“

В „езикови пропорции“ група А (ученици в обикновени класове) показа коефициент на развитие 9,37 (средно представяне), докато група В (ученици в класове за интеграция с обучителни трудности) 7,28 (ниска производителност на прага). В "Речник" група А е с коефициент на растеж от 9,23 (средно представяне), а група В 6,46 (недостатъчно представяне). В "паметта на числата" група А показа коефициент на развитие 8,57 (незначително ниска производителност), докато група В 5,68 (недостатъчна производителност). При „завършване на изреченията“ група А има коефициент на растеж от 8,62 ниски показатели на границата, а група В 6,43 (недостатъчно изпълнение). В „звуковата композиция“ група А представи коефициент на растеж 10,86 (средно представяне), а група В 8,63 (незначително ниска производителност). В „графична дискриминация“ група А представи коефициент на развитие 8,87 (незначително ниска производителност) докато група В 8,5 (незначително ниско представяне). Получените резултати по този показател са представени в таблица N 1 и графика N 1.

	група А Обикновен клас на ученици	група В Интеграционен клас
езикови пропорции	9,37	7,28
лексика	9,23	6,46
цифрова памет	8,57	5,68
попълване на изреченията	8,62	6,43
композиция на звуците	10,86	8,63
разпознаване на писма	8,87	8,50

Таблица N 1

Различия между ученици от обикновени и интеграционни класове в числените скали на тест „Атина“



Графика N 1

2. Различия между ученици в обикновените класове и ученици от интеграционни класове с обучителни затруднения в общите категории на тест «Атина“

В „умствените способности“ група А показа коефициент на развитие 9 (средно представяне), докато група В, 7 (пределно). В „памет на последователността“ група А е с коефициент на развитие 8 (незначително ниска ефективност), а група В, 6 (недостатъчно изпълнение). В „завършване на изречението“ група А показа коефициент на развитие 8 (незначително ниска ефективност), докато група В, 6 (недостатъчно представяне). В графика фонологичната група за информираност е с коефициент на развитие 9 (средно представяне), а група В, 7 (незначително ниско представяне). Получените резултати от изследването са представени в таблица N 2 и графика N 2.

	група А Обикновен клас на ученици	група В Интеграционен клас
умствен капацитет	9,30	7,1
последователност памет	8,57	6,09
завършване на изречения	8,62	6,45
Графично-фонологично осъзнаване	9,86	7,54

Таблица N 2 Различия между ученици от обикновен клас и обучавани в интеграционен клас

Графика N 2

3. Различия между ученици в обикновени класове и ученици от класове за интеграция с обучителни затруднения що се отнася до средната стойност на всички количествени параметри в тест „Атина“

По време на дисперсионния анализ се установи, че група А представя средна стойност на коефициентите на развитие във всички количествени параметри на тест „Athena“ 9 (средно представяне). Група В показа средно 6 (недостатъчно представяне).

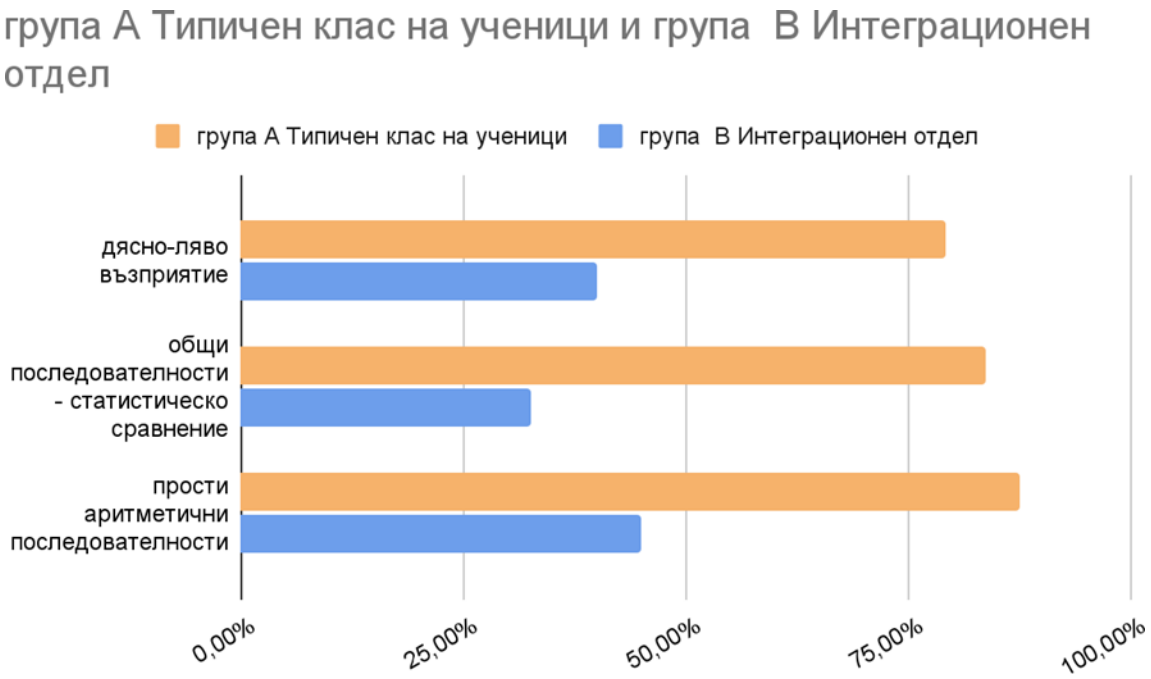
4. Различия между ученици от обикновени класове и ученици в класове за интеграция с обучителни затруднения в качествените променливи на тест „Атина”

В „дясно-ляво възприятие“ за ориентиране в пространството се установи, че група А правилно разбира разграничението между понятията „дясно“ и „ляво“, което е 79,20%. Група В правилно разбира специфичните понятия в размер на 40,00%.

В "общите последователности" статистическото сравнение показа, че група А е с достатъчно познания за "общите последователности" по отношение на дните и месеците - 83,8%, докато група В е - 32,5%. По отношение на "общите последователности", които се отнасят до номерирането, се установи, че 87,5% от учениците от група А имат достатъчно знания, а група В показва достатъчно знания от 45 %. Получените резултати от изследването по този показател са представени в таблица N 3 и графика N 3.

	група А Обикновен клас на ученици	група В Интеграционен клас
дясно-ляво възприятие	79,20	40,00
общи последователности - статистическо сравнение	83,80	32,50
прости аритметичн и последователности	87,5	45,00

Таблица № 3 Различия между ученици от обикновени класове и клас за интеграция с обучителни затруднения в качествени променливи



Графика № 3

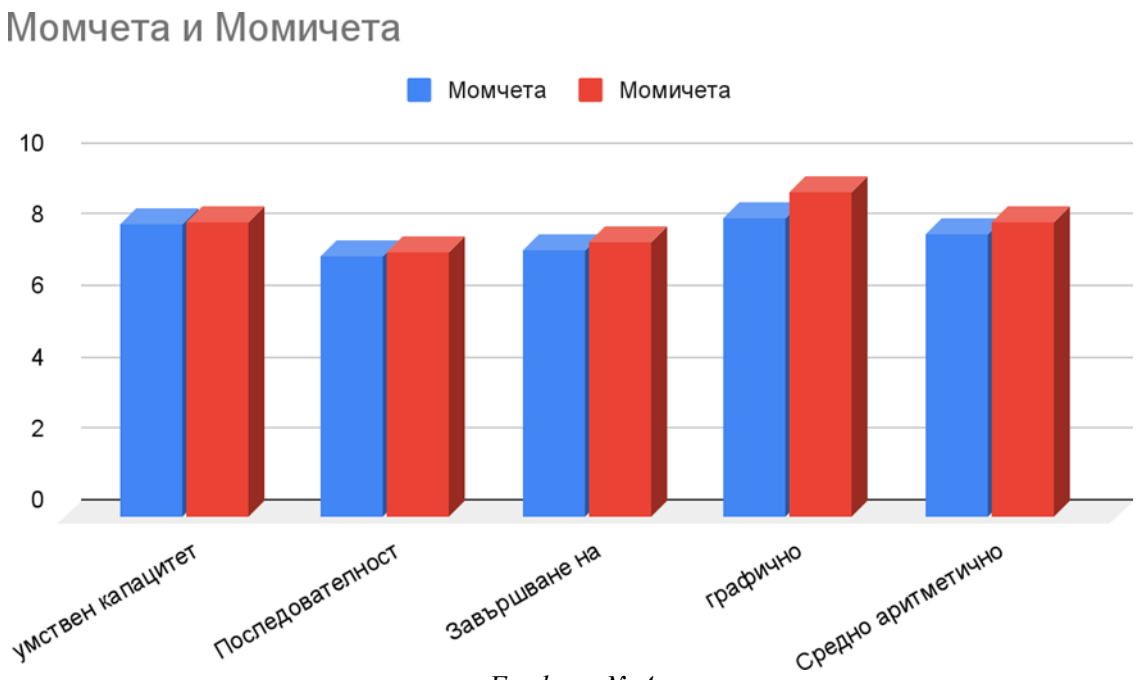
5. Различия между момчетата и момичетата в общите категории на тест «Атина“

Дисперсният анализ показа, че няма статистически значими разлики между момчетата и момичетата. Момчетата и момичетата се представят минимално на почти всички скали на теста. При „умствен капацитет“ момчетата и момичетата показват незначително ниско представяне (момчета, коефициент на развитие 8.1, а момичета 8.2). Малко по-ниско представяне показват отново момчета и момичета за „паметта на последователността“ (при момчета, коефициента на развитие е - 7, 2, а за момичета - 7.3). В „завършване на изреченията“ момчетата представят материал за развитие 7.4 (незначително ниско представяне), докато момичетата - 7.6 (незначително представяне). При „графо-фонологичното“ съзнание момчетата показват коефициент на развитие от 8,3 (незначително ниско представяне), докато момичетата - 9,0 (средно представяне). Що се отнася до средното за всички общи категории на тест „Атина“, момчетата показват коефициент на развитие 7, 8 (незначително ниско представяне), а момичетата - 8.2 (незначително ниско представяне).

Получените резултати от проучването са представени в таблица № 4 и графика № 4.

	Момчета	Момичета
умствен капацитет	8,19	8,21
Последователност памет	7,28	7,38
Завършване на изречения	7,42	7,65
графично фонологично осъзнаване	8,34	9,06
Средно аритметично	7,88	8,20

Таблица № 4 Различия между момичета и момчета в общите категории на тест „Атина“



Графика № 4

Числените скали, с които се сравнява представянето на двете групи ученици, са следните: „Езикови съотношения“, „Речник“, „Памет за числата“, „Завършване на изреченията”, „Разграничаване на графики ” и „състав на звуците ”. Следователно забелязва се, че в горните числени скали извън скалата „разграничаване на графика“ са на лице статистически значими разлики в представянето на двете групи ученици.

По-конкретно, учениците от обикновените класове (група А) показват по-добри резултати на всички нива в сравнение с учениците от интеграционните класове с обучителни затруднения (група В). Представянето на група А варира от средно до незначително ниско, за разлика от представянето на група В, което е от незначително ниско до недостатъчно. Учениците с обучителни затруднения в исторически план се представят слабо във всички основни обучителни направления (четене, писане и математика). Това, в някаква степен, оправдава недостатъчното разшитие на група В в останалите числени скали („копиране на фигури“, „памет за изображения“, „памет за фигури“, „завършване на думите“, „звукова дискриминация“). Изпълнението им по тези скали варира от незначително ниско до неадекватно представяне.

В общите категории на тест «Атина“ има статистически значими разлики в получените резултати. За група А е на лице по-добро представяне което варира от средно ниво до минимално ниско. Група В има по-слабо представяне, вариращо от незначително ниско до неадекватно представяне.

По отношение на „завършване на изреченията“ трябва да се подчертае, че тази скала е пряко свързана с оценката на способността за четене. Изследването (Wing, Semel & Abele, 1981) показва, че учениците с обучителни затруднения имат проблеми с различни синтактични умения главно за разбиране на различната употреба на думите.

„Завършването на изреченията“ в тест „Атина“ се основава на тестове, които оценяват точно тези умения („завършване на изречения“, „завършване на думи“). Учениците с обучителни затруднения представят проблеми в ключови области, свързани с графо-фонологичното осъзнаване. Това може да се използва като индикатор за прогнозиране и оценка на обучителните затруднения.

Сравнението на резултатите от изследването на групите А и В със средното представяне във всички образователни области, изследвани с тест „Атина“, показа ясно превъзходство на учениците от група А.

Във „визуално-двигателната координация“ се оказа, че половината от учениците от група В са с достатъчен капацитет. Недостатъчното развитие на тази способност може да бъде една от причините за обучителни затруднения, които се отнасят главно до четене, писане и по математика, ако тази способност е пряко свързана с конкретни когнитивни умения.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ, Ι.(2000) Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αθήνα:

Ελληνικά Γράμματα.
[2]. ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ,Ι. (2006) Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησηςκαι προσαρμογής.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
[3]. ΛΕΜΟΝΙΔΗ,Χ.(1994) Περίπατος στη μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής Θεσσαλονίκη:Κυριακίδη.
[4]. ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ,Σ(2000) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
[5]. ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ (1993) Δυσλεξία:Η Ειδική διαταραχή στη μάθηση του Γραπτού Λόγου Αθήνα:Όστρακο.
[6]. ΠΟΡΠΟΔΑΣ,Κ.(2003) Η ανάγνωση Πάτρα:Αυτοέκδοση.
[7]. CHINN,S & ASHCROFT,R. (2003) Mathematics for Dyslexics London:Whurr Publishers Ltd.
[8]. WONG, B.(1996) The ABCs of Learning Disabilities. California: Academic Press.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИТЕ УМЕНИЯ, ЧАСТ ОТ УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКАТА ДЕЙНОСТ ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Валентина И. Чилева

valantin_duma@abv.bg

Резюме : Съвременното математическо обучение има развиващ характер. Неговата цел не се ограничава само до запаметяване на определен обем от математически знания, а е съсредоточена върху изграждането на умения за прилагане на тези знания в различни по своя характер ситуации. Осъществяването на изследователска дейност предоставя великолепна възможност знанията, заложени в учебното съдържание, да бъдат възприети съзнателно. Чрез реализирането на учебно-изследователска дейност учениците проумяват практическата, житейска страна на математическите знания. В основата на самата изследователска дейност по математика в началните класове стоят изследователските умения.

Ключови думи: изследователска дейност, изследователски умения, математически знания, учебен процес

RESEARCH SKILLS, PART OF TEACHING AND RESEARCH ACTIVITIES IN MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOLS

Valentina I. Chileva

valantin_duma@abv.bg

Abstract: Modern mathematical education has a developing character. Its purpose is not limited to memorizing a certain amount of mathematical knowledge, but is focused on building skills to apply this knowledge in different situations. Carrying out research provides a great opportunity for the knowledge embedded in the curriculum to be perceived consciously. Through the implementation of teaching and research activities, students understand the practical, life side of mathematical knowledge. The basis of the research activity in mathematics in the primary grades is the research skills.

Key words: research activity, research skills, mathematical knowledge, learning process

В съвременната педагогическа практика се наблюдава преход от прилагане на информационно-обяснителни технологии в учебния процес към дейностно-развиващи подходи, които да осигурят активно участие на ученика в учебно-възпитателния процес по математика. “ Специфичните особености на учебното съдържание по математика за началните класове предполагат системност и последователност при усвояването му“ [9,2019:3]. Значение придобива не крайният продукт (математическите знания), а пътят по който е достигнат.

Формирането на познавателна дейност е една от основните задачи на образователния процес. Общата структура на дейността включва цел, средство, резултат и самият процес за достигане до резултата.

За осъществяването на процеса, с който се достига целта на познавателната дейност е необходимо използването на съвкупност от умения.

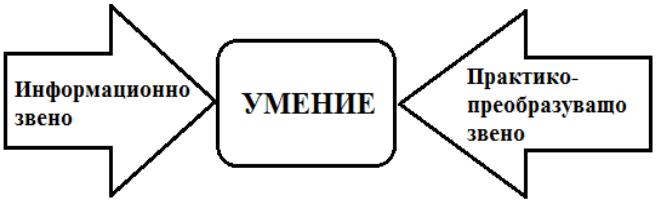
В психологическата литература умението се възприема като познавателно средство, чрез което се овладяват нови способи на действие, основани на налични знания.

В педагогическата енциклопедия (2003) умението се тълкува като действие, усвоено чрез повторение, характеризиращо се с висока степен на развитие, но ниска съзнателност.

Умението е елемент на дейността, който позволява да се осъществят действия с висока ефективност.

Според И. Лернер (1980) умението представлява начин на действие, който се състои от свързани операции, обединени от обща цел.

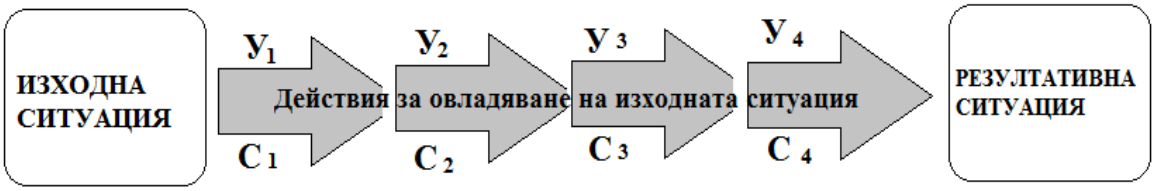
Д. Пойа (1972) тълкува умението като способност за прилагане на наличните знания за постигане на определена цел. Умението представлява готовност за съзнателно и самостоятелно изпълнение на практически действия, основани на придобити знания и жизнен опит. То притежава два основни структурни компонента (Фиг.№ 1).



Фиг.№ 1 Основни звена в структурата на умението

Информационното звено представлява съвкупност от теоретични знания за това как да се извърши определена дейност, а практико-преобразуващото звено позволява тези теоретични знания да се преобразуват в практически.

Когато става въпрос за структурата на умението може да се отдиференцират два основни негови аспекта: функционален и съдържателен. Според Б. Минчев (2009) умението представлява система от взаимодействащи си компоненти (Фиг.№ 2).



Фиг.№ 2 Структура на умението по Б. Минчев

Според психолога е необходимо на лице да бъде изходна ситуация, която да подтиква ученика към извършването на дадени действия. Следват самите действия за овладяване на ситуацията, при които с **У** се означават условията на прилагане, а със **С** средствата за действие. В резултат на целия процес от действия изходната ситуация е трансформирана в резултативна, а ученикът е усвоил умение в резултат на своите действия.

От казаното до тук може да се обобщи, че умението е сложно структурно обединение от когнитивни процеси, което подпомага успешното осъществяване на действие, обезпечаващи целта на конкретната дейност.

При определяне спецификата на понятието „изследователско умение" е необходимо да се вземе под внимание съдържанието на понятия, като „изследване" и „изследователска дейност".

Според А. Савенков (2006) изследването представлява творчески процес, с помощта на който се придобива ново знание в условия на различни познавателни дейности. Изследователската дейност е специфичен вид умствена дейност, която се поражда от познавателната активност на учениците.

Едно от първите определения на понятието „умение" в контекста на изследователската дейност дава Т. Игнаткин (2005), според който изследователските умения представляват способности за организиране и осъществяване на изследване.

И. Стрелцова (2008) дефинира изследователските умения като дейности, които ученикът осъществява, като провеждане на експеримент, събиране на информация, съставяне на план за действие, доказване на предположения.

Според П. Середенко (2014) изследователските умения представляват съвкупност от операции

Основавайки се на отделните дефиниции, които различните автори представят може да се изведе следното тълкуване на изследователското умение. Изследователското умение представлява

способност за изпълнение на активна интелектуална дейност, в условия на самостоятелно придобиване на знания от заобикалящата среда.

Изследователските умения представляват сложна система от умения, които позволяват придобити знания да се приложат в нови условия към различно предметно съдържание. Тези умения допринасят за творческото прилагане на знанията в практическата дейност на учениците. В тази връзка И. Стаменова посочва, че „в различните аспекти на творчеството,, в една или друга степен доминира дадена проблемна ситуация. Колкото по-сложна е тя, толкова по-трудно проправим е пътят към творческото начало“ [8, 2020:997].

Изследователските умения могат да се класифицират в зависимост от темата на изследване. Н.Яковлева (1992) разделя изследователските умения на основни и частни. Основните се прилагат за осъществяване на отделните етапи на учебно-изследователската дейност, като определя на целта и задачите на изследването, съставяне на хипотеза, обработка на информация. Частните изследователски умения се прилагат в качеството им на допълнителни умения към основните, когато изследователска дейност има специфичен характер и изисква реализиране по начин, различен от установените.

В зависимост от аспекта на изследователските дейности Е. Шошенкова (2010) предлага следната класификация :

- Интелектуално-изследователски аспект;

В зависимост от този аспект изследователската дейност включва умения за анализиране съотнасяне и сравняване на обекти и явления. Умения за определяне на целта и задачите на изследването. Умения за критически анализ на информацията.

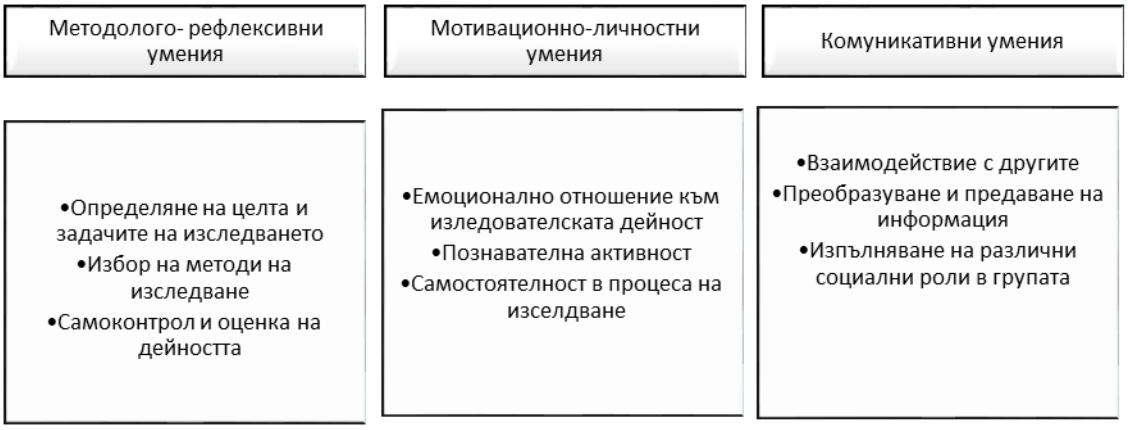
- Инфромационно - перцептивен аспект;

В зависимост от този аспект изследователската дейност включва умения за наблюдение, систематизиране и класифициране на факти. Умения за интерпретация на информация.

- Продуктивен аспект.

В зависимост от този аспект изследователската дейност включва умения за провеждане на експеримент, умения за избор на подходящи методи за теоретично и емпирично изследване. Умения за представяне на резултатите.

Изследователските умения подобно на останалите умения притежават своя структура. А. Хуторски (2013) предлага структура на учебно-изследователските умения (Фиг.№3).



Фиг.№3 Основни групи умения в структурата на изследователските умения.

Предложената структура е много обща и не изчерпва всички необходими умения, с помощта на които се осъществява изследователска дейност. За осъществяването на учебно-изследователска дейност по математика е необходимо учениците да притежават освен изследователски умения и определена съвкупност от познавателни умения (Табл.№1)

Група умения	**Същност на уменията**
Рефлексивни	-Осмисля задачата и необходимите знания за нейното решаване; -Определя контингента, към който е насочено научното изследване; -Оценява своята дейност.
Комуникативни	-Взаимодейства с членовете на екипа; -Води дискусии;

	-Защитава гледна точка; -Намира компромисни решения.
Организаторски	-Планира дейности; -Намира решения; -Прогнозира последствия; -Анализира собствената си дейност и дейността на членовете на екипа.
Презентационни	-Използва различни средства за визуализация на резултатите от изследователската дейност.

Табл.№1 Познавателни умения за осъществяване на учебно-изследователска дейност.

Н. Семенова (2006) предлага четири блока от умения, които учениците трябва да притежават, за да осъществят изследователска дейност:

1. Умения за организиране на собствената дейност.

Тук ученикът трябва да умее да организира своето работно място и да планира предстоящата работа.

2. Умения от изследователски характер.

Ученикът трябва да умее да избира тема на своето изследване. Да структурира своята дейност като приложи съответните методи на изследване.

3.Умения за работа с информация.

Ученикът трябва да умее да работи с различни източници на информация, да борави с термини и понятия, да извлича необходимите данни от текст.

4.Умения за представяне на резултатите.

Ученикът трябва да умее да представя резултатите от своята изследователска дейност под различна форма.

Формирането на изследователски умения се осъществява в процеса на изследователската дейност и при наличието на определени условия, като съобразяване с възрастовите възприемателни способности на учениците, осигуряване на личностно ориентирана изследователска дейност, наличие на устойчиви мотиви за изследователска дейност.

Изследователските умения представляват цяла система от различни познавателни умения, които се прилагат на всеки отделен етап от изследователската дейност. Това дава основание да се направи структурен модел на изследователските умения на базата на отделните структурни етапи от учебната изследователска дейност (Табл.2).

ЕТАП	УМЕНИЕ
Поставяне на проблем за изследване	- Съставяне на познавателна задача; - Моделиране на конкретна житейска ситуация и превеждането и на езика на математиката.
Определяне на проблемната област	- Съотнасяне на данни към обекти; - Определяне на недостатъчните данни; - Откриване на проблема в предоставената задача.
Определяне целта и задачите на изследването	- Разбиране условието на задачата; - Определяне на подцели на главната цел.
Поставяне на хипотеза	- Формулиране на предположения; - Аналитико-синтетично обработване на наличната информация.
Събиране и обработване на информация	- Извличане на информация от различни източници; - Възприемане и анализиране на информацията; - Класифициране на информацията
Проверка на поставената хипотеза	- Съотнасяне на събраните данни към направените предположение; - Доказване на хипотезата
Представяне на събраните данни	- Представяне на събраните данни на езика на математиката; - Представяне на данните в таблици и диаграми; - Графически умения за чертане
Оценка на резултатите.	- Формулиране на практически изводи; - Анализ на собствената си изследователска дейност; - Осъществяване на рефлексия.

Табл.2 Изследователски умения в структурата на учебно-изследователската дейност

Съществуват определени фактори, които оказват влияние върху процеса на формиране на изследователски умения:

- Усвояване на ситуацията в нейната цялост, а не само на отделни нейни елементи;
- Присъствие на определен наличен опит;
- Наличие на основни математически умения.

Тези фактори и още много други обуславят равнището на формираност на изследователските умения. Условно могат да се обособят следните равнища на усвоеност на изследователските умения (Фиг.№ 4).

Фиг.№ 4 Равнища на усвоеност на изследователски умения

▪ Първично равнище;

На това равнище учениците реализират своята дейност на основата на спонтанен изследователски опит и основни математически знания. При първичното равнище учениците проявяват интерес към изследователската дейност, но не притежават достатъчно знания, за да я осъществят. Тук е възможно да се осъществи изследователска дейност по аналогия. Първичното равнище се характеризира с това, че учениците рядко проявяват оригинални подходи към изследването, не изказват идеи и предположения.

▪ Начално равнище;

Това равнище се характеризира с появата на мотиви за изследователска дейност. Учениците с помощта на учителя посочват проблем за изследване и предлагат методи за осъществяване на изследователска дейност. Тук дейността по изследването е съвместна на учениците и учителя. Наблюдава се наличие на основни умения за организиране на собствена изследователска дейност.

▪ Продуктивно равнище;

При това равнище се наблюдава наличие на устойчиви мотиви за изследователска дейност. появява се желание за самостоятелно изследване на обекти и явления. Учениците притежават определени знания за осъществяване на изследователска дейност. демонстрират оригинални подходи за решаване на проблема. Могат сами да представят резултатите от своето изследване.

▪ Креативно равнище.

Това равнище се характеризира с устойчив интерес към изследователската дейност. На това равнище учениците могат самостоятелно да определят целта и задачите на изследване. Прилагат творчески подход към изследователската дейност и самостоятелно представят резултатите, получени в хода на изследването.

Готовността на учениците да използват изследователски умения в учебно-изследователската дейност по математика може да се определи по степента на мотивираност за осъществяване на изследователска дейност, креативно мислене в хода на изследването и висока степен на самостоятелност в отделните етапи на изследването.

ЛИТЕРАТУРА :

[1]. Игнаткин Т., Метод учебного проекта в образовательном учреждений, М., 2005г.
[2]. Лернер И., Процесс обучения и его закономерности. – М.,1980 г.
[3]. Минчев Б., Обща психология, Сиела 2009 г.
[4]. Пойа Д.,Как да се решава задача. С., 1972 г.
[5]. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003 г.
[6]. Семенова, Н. А. Исследовательская деятельность уча-щихся / Н. А. Семенова // Начальная школа. – 2006. – № 2.

[7]. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014 г.
[8]. Стаменова И., Творческата дейност в обучението по български език и литература в първи клас., В: Сб. Образование и изкуства: Традиции и перспективи, С., 2020 г
[9]. Стоименова Я., Особености на учебните дейности в преговорния урок по математика в началните калсове, В: Сп. Педагогически новости, 2019,№ 1
[10]. Стрелцова И., Проекть и исследования, В: Сп. Начальная школа,№9 2008 г.
[11]. Хуторской А., Педагогика, М.,2013 г.
[12]. Шошенкова Е., Исследователская деятельность. Перспектива 2010 г.
[13]. Яковлева, Н. М. Теория и практика подготовки буду-щего учителя к творческому решению воспитательных за-дач., Челябинск, 1992 г.

СЪВРЕМЕННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОТРАЖЕНИЕТО ИМ ВЪРХУ ЗДРАВОСЛОВНОТО СЪСТОЯНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ

Янко Д. Руменов

Югозападен университет „Неофит Рилски”, Благоевград, България,
Факултет по педагогика,
катедра „Теория и методика на физическото възпитание”,
е-мейл: qnkor@swu.bg

Резюме: В настоящия доклад представяме извадка от изследване пряко свързана с научноизследователски проект „STEAM - творчество, сътрудничество, критично мислене и комуникации във висшето образование” реализиращ се от Факултета по педагогика. Използваният метод на изследване е анкетно проучване, съдържащо 10 въпроса. Контингентът на изследване са педагогически кадри от цялата страна. Засегнато е влиянието на съвременните технологии върху учениците и съчетаването на stem-обучението със спортни дейности.

Ключови думи: съвременни технологии, STEM-обучение, здравословно състояние, двигателна активност

CONTEMPORARY TECHNOLOGY AND ITS IMPACT ON STUDENTS' HEALTH

Abstract: In this paper, we present a sample of research directly related to a research project "STEAM - Creativity, Collaboration, Critical Thinking and Communication in Higher Education" implemented by the Faculty of Pedagogy. The research method used is a survey containing 10 questions. The contingent of the research are pedagogical personnel from all over the country. The influence of contemporary technology on students and combining stem-learning with sports activities were concerned.

Keywords: contemporary technology, STEM-learning, health, physical activity

Увод:

В последните години с навлизащата с все по-бързи темпове дигитализация, се породи необходимост и от промени в образованието, отговарящи на реалността и пазара на труда в бъдеще. Внедряването на нови и иновативни методи, средства и подходи на обучение, промениха отчасти образователния процес. Все по-честото използване на съвременните технологии в училище, подтиква да се търси баланс, с цел да бъдат ограничени до минимум негативните ефекти от тях. Неумереното използване на тези технологии би довело както до проблеми с психо-емоционалните качества, развитието на видовете моторика, влошаването на зрението и други функции, така и до нарушена телесна стойка на тялото и понижена двигателна активност. А самата двигателна активност на детето би осигурила „взаимодействие със заобикалящата го среда и формира различни жизнено значими позиции. Заниманията със спорт, при добра организация и използване на различните форми в училище, осигуряват здраве, двигателен опит, формиране на умения и изграждане на мотивация за самостоятелна двигателна дейност” [3]. По този начин, ако съвременните технологии не се използват разумно и по предназначение, неименуемо ще доведат до отрицателно отражение върху здравословното състояние на учениците.

Един от иновативните нови подходи е STEM-обучението, който набира все по-широка популярност в образователните среди и все по-често учителите го прилагат в уроците си. Представлява „развиващ се образователен модел за това как традиционните академични предмети

(силози) на науката, технологиите, инженерството, изкуствата и математиката могат да бъдат структурирани в рамка, чрез която да се планират интегративни учебни програми.“ [5].

Този подход интегрира теорията в практиката, като създава благоприятна и реална среда, в която учениците, превръщайки се в свои собствени учители, преоткриват нови знания и умения за съответните научни области.

В този контекст си зададохме няколко въпроса, свързани със съвременните технологии, в това число и STEM-обучението и влиянието им върху здравословното състояние на практикуващите ги, породени притеснения от страна на учителите, като също така и до каква степен и как се отразяват те на двигателната активност на учениците и дали се пренебрегва спорта в училище за сметка на използването на тези технологии.

Като **обект** на нашето изследване определихме: използването на съвременните технологии в учебния процес, а за **предмет** – влиянието им върху здравословното състояние на учениците.

Цел на изследването: проучване мнението на учители, относно използването на съвременните технологии в училище и отражението им върху здравословното състояние на учениците.

В съответствие с целта на нашето изследване, определихме следните **задачи**:

1. Да се запознаем със съвременните технологии и иновативни подходи на обучение.
2. Да се разработи и приложи анкетна карта.
3. Да се обработят и анализират резултатите.

Организация на изследването

Контингент на изследване: учители в начален етап (21 на брой или 44,7%) и учители по физическо възпитание и спорт (26 на брой или 55,3%). Общият брой на анкетираните учители е 47, от които 34 жени и 13 мъже, на средна възраст 49,2 години.

За решаването на така поставените ни задачи използвахме следните **методи:**

1. Теоретичен анализ и проучване на литературни източници.
2. Анкетно проучване: Анкетната карта съдържа 10 въпроса от затворен тип.
3. Статистически анализ.

Анализ на резултатите:

Броят на годините педагогически стаж на анкетираните учители, представен процентно на таблица № 1, показва, че най-висок е процентът на учителите с педагогически стаж над 26 години, с натрупан богат педагогически опит и компетенции. В сравнение с процента на младите учители с педагогически стаж от 1 до 5 години (14,9%), той е почти троен. Реално над половината от изследваните учители може да ги определим с един сравнителен дълъг педагогически стаж, което може би ще бъде предпоставка за компетентно отговаряне на въпросите в анкетната карта, без да пренебрегваме компетенциите и на останалите с по-малко натрупани години педагогически стаж.

Брой години педагогически стаж	Брой учители	%
1-5 години	7	14,9
6-10 години	7	14,9
11-15 години	4	8,5
16-25 години	9	19,1
над 26 години	20	42,6

Таблица № 1: Педагогически стаж на изследваните лица

Един от „невидимите” врагове на учениците са мобилните устройства. Все по-честно във времето определено за почивка и разтоварване от учебния процес, учениците прекарват пред мобилните си устройства, натоварвайки и вредейки допълнително на мозъка си. Тоест всяка свободна за тях минута те оползотворяват „залепени” пред екраните на телефони. С такава тематика бе зададен и първият въпрос към анкетираните учители, а именно дали използват мобилни устройства за „развлекателни” цели по време на престоя си в училище. Положително са отговорили 56,5% от анкетираните (виж таб. № 2), а „голяма част от тях”, като възможен отговор са посочили 19,6%. Така получените резултати затвърдяват констатациите ни по-горе. Че не използват телефоните си по време на престоя си в училище (защото може би все още нямат такива) са посочили 10,9%, а че ги използват понякога-13,0%. Отговорите показват, че според анкетираните учители, голяма част от учениците „разтоварват” мозъка си като играят разнообразни игри на телефоните.

Използват ли учениците мобилни устройства за „развлекателни” цели по време на престоя си в училище?	%
да	56,5
не	10,9
понякога	13,0
голяма част от тях	19,6
нямам наблюдения	0

Таблица № 2: Използване на мобилни устройства в училище

Въпросите, свързани със здравето на децата ни вълнуват всеки един от нас. Точно затова следващият въпрос бе насочен към това по какъв начин влияят съвременните технологии върху здравословното състояние на учениците. Визуализираните таблично отговори (виж таб. № 3) показват, че 74,0% от респондентите са отговорили, че такъв вид технологии влияят отрицателно на здравето на децата ни. Всяко едно обучение, независимо по кой учебен предмет, трябва да бъде съобразено със здравословния начин на живот на ученика и влиянието на технологиите върху организма. Че оказват положително влияние са посочили 13,0% от учителите, а по 6,5% са отговорили, че нямат мнение по дадения въпрос, или че не оказват влияние.

Как влияят съвременните технологии върху здравословното състояние на учениците?	%
положително	13,0
отрицателно	74,0
нямам мнение	6,5
не оказват влияние	6,5

Таблица № 3: Влияние на съвременните технологии върху здравословното състояние на учениците

На таблица № 4 получаваме информация какво влияние оказват съвременните технологии на двигателната активност на учениците, като за 84,9% отговорът е, че учениците отделят все по-малко време за спорт. Тоест според тях вместо да спортуват през времето когато им е свободно и възможно, учениците предпочитат да прекарват това време пред дигитални устройства. Те също се събират на групи от 2-3 или повече деца, но за съжаление да обменят опит и идеи за развлекателните игри, а не да извършват каквато и да е двигателна активност. 6,5% са на мнение, че влиянието е положително и съвременните технологии се явяват като мотиватор към занимания със спорт. По 4,3% от анкетираните учители са посочили отговор, че не успяват да преценят влиянието им, или че не оказват никакво влияние на двигателната активност.

Как влияят съвременните технологии на двигателната активност на учениците?	%
мотивират ги към занимания със спорт	6,5
все по-малко време отделят за спорт	84,9
не мога да преценя	4,3
не оказват влияние	4,3

Таблица № 4: Влияние на съвременните технологии на двигателната активност на учениците

От анализираните резултати, представени таблично на таблица № 5, получаваме информация свързана с прекомерното използване и пристрастяване към съвременните технологии. Според 93,5% от изследваните учители, прекаленото използване води до пристрастяване. Тук може да потвърдим, че това се случва и при част от родителите, които също биват пристрастени от дигиталните технологии и прекарват повече от необходимото време пред тях. Тоест, колкото повече време използваш технологиите, толкова повече се пристрастяваш към тях. Разбира се, че има разлика от това да ги използвате за научна цел или просто те да са свързани с изпълнението на работата ви или това да ги използвате само за развлечение и да не скучаете. За съжаление голяма част от учениците запълват „свободното” си време чрез тях, а времето заложено за спортни дейности или двигателна активност в ежедневието на учениците става все по-малко.

Според Вас, използването на съвременните технологии води ли до пристрастяване?	%
да	93,5
не	0
не мога да преценя	6,5

Таблица № 5: Пристрастяване към съвременните технологии

Дали използват учениците за учебни цели съвременните технологии, на този въпрос резултатите са следните: положително са отговорили 63,0% от респондентите (виж таб. № 6), като според тях използването на тези технологии е свързано само с учебна цел и подготовка за учебния предмет. 34,8% споделят мнение, че само малка част от тях използват по предназначение съвременните технологии, а 2,2% са категорични, като са посочили отрицателен отговор на въпроса. На първо място тези технологии, които използваме в учебния процес, са внедрени, за да го подпомогнат и разнообразят и осъвременят, но не и да пристрастят или подтикнат учениците да ги използват за неучебни цели. Всяко едно нещо е полезно, стига да го използваш с мярка и по предназначение. Така че тук важна роля играят волевите възможности на учениците.

Използват ли за учебни цели учениците съвременните технологии?	%
да	63,0
не	2,2
малка част от тях	34,8
не мога да преценя	0

Таблица № 6: Използване на съвременните технологии за учебни цели

На въпроса: „Според Вас, как ще повлияе stem-обучението върху здравословното състояние на учениците?”, положително са отговорили 21,8% от изследваните учители (виж таб. № 7). Според тях този нов подход на обучение, свързан със интегрирането на учебни предмети, би мотивирало учениците към водене на по-здравословен начин на живот, включваш повишаване на двигателната активност. 41,3% пък са заявили обратно мнение, като според тях, използването на такива подходи на обучение ще повлияят отрицателно на здравословното състояние на учениците. 30,4% нямат мнение по този въпрос, а според 6,5%, такъв вид обучение няма да окаже влияние на практикуващите го. В тази връзка на сайта на МОН, е качена национална програма за изграждане на училищна stem-среда, като все повече училища се възползват и изграждат такава, служеща за осъвременяване на обучението. Така че, пред нас може би стои въпросът, не как да „забраним” съвременните технологии в учебния процес, а как да контролираме тяхното използване и съчетаем със спорта.

Според Вас, как ще повлияе stem-обучението върху здравословното състояние на учениците?	%
положително	21,8
отрицателно	41,3
нямам мнение	30,4
няма да окаже влияние	6,5

Таблица № 7: Влияние на stem-обучението върху здравословното състояние на учениците

От получените резултати на таблица № 8 разбираме, че според 56,5% от анкетираните учители смятат, че все по-често учениците не отделят време за спорт в училище, като той се пренебрегва за сметка на използването на съвременните технологии. Все по-рядко виждаме организирани спортни занимания през междучасията или времето прекарано навън в двора на училището, отколкото събиране на групички от по двама-трима или повече ученици с телефони в ръка играейки и коментирайки телефонни игри. Все пак 28,3% от респондентите са отговорили, че заниманията със спортни дейности в училище не се пренебрегват за сметка на технологиите, а 10,9% не са успели да преценят. 4,3% пък нямат наблюдение на зададения въпрос. В днешно време, учителят е този, който трябва да съблюдава и контролира децата, като разумно преценява времето прекарано от учениците пред дигиталните устройства в училище, без те да са свързани с образователни и учебни цели и пълноценното използване на времето предназначено за спорт.

Заниманията със спорт в училище пренебрегват ли се за сметка на използването на съвременните технологии и stem-подходи на обучение?	%
да, все по-често учениците не отделят време за спорт	56,5
не	28,3
не мога да преценя	10,9
нямам наблюдение	4,3

Таблица № 8: Пренебрегване на заниманията със спорт в училище

За да се избегнат зависимостите към съвременните технологии, а от там и появата на вредите, породена от прекомерното им използване, е необходимо да се открие баланс между тях и спортните дейности. В този контекст бе зададен и последния въпрос към учителите, а именно дали е възможно съчетаването на спорта със stem-подходите на обучение. Такова съчетаване според 56,5% би било възможно, полезно и препоръчително. Учителите, които не са успели да преценят са 13,0%, а възможното съчетаване на тези подходи със спорта отчасти са посочили 26,2% от анкетираните. Спортът е социален феномен и общодостъпен за всички, така че той би намерил мястото си в съчетаването му със съвременните технологии в училище.

Възможно ли е съчетаването на спорта със stem-подходите на обучение?	%
да	56,5
не	4,3
не мога да преценя	13,0
отчасти	26,2

Таблица № 9: Съчетаване на спорта със stem-подходите на обучение

В резултат на проведеното изследване можем да дефинираме следните **изводи:**

1. Над половината от изследваните учители са на мнение, че съвременните технологии демотивират към занимания със спорт и влияят отрицателно на здравословното състояние на учениците.
2. Би било полезно за здравето на учениците да бъде контролирано използването на съвременни технологии, в това число и мобилни телефони на територията на училището, без те да се използват за учебни цели.
3. Учителите да бъдат по-активни и да насърчават учениците към занимания със спортни дейности във времето прекарано в училищния двор.
4. За да се избегне прекомерното използване и пристрастяване към съвременните технологии, спортът трябва да се превърне в основен приоритет сред учениците.
5. Спортът, като социален феномен, успешно би се съчетал с част от съвременните технологии и подходи на обучение, използвани в училище.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Миленкова, В., Р. Маркова. Влиянието на дигиталните технологии върху здравето на децата. Научно списание „Практическа Педиатрия", бр. 8, 2020 г., София.

[2]. Рискове и вреди. Децата на България онлайн. 2016. https://www.safenet.bg/ images/sampledata/files/Risks_Harm-BG.pdf.

[3]. Алексиев, Р. Повишаване на двигателната активност чрез създаване на трайна мотивация за физически занимания и спорт от ранна детска възраст. SocioBrains International scientific refereed online journal with impact factor ISSN 2367-5721 www.sociobrains.com ISSUE 34, june 2017.

[4]. Обучение от разстояние в електронна среда 2020-2021: последствия и поглед напред. Доклад на Министерство на образованието и науката, 2021 г. https://www.mon.bg/upload/27137/ORES-20_21.pdf

[5]. Yakman, G. (2008, February). STEAM education: An overview of creating a model of integrative education. In Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-19) Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching, Salt Lake City, Utah, USA.

СЪЗДАВАНЕ НА STE(A)M ЦЕНТРОВЕ В БЪЛГАРИЯ – ПЕДАГОГИЧЕСКИ И ТЕХНОЛОГИЧНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ

Радослава В. Топалска

Югозападен университет „Неофит Рилски“,
Ул. Иван Михайлов № 66, 2700 Благоевград, България
topalska@swu.bg

Резюме: От 2020 година в Република България е създадена и функционира национална програма „Изграждане на училищна STEM среда”. Тя цели повишаването на интереса на учениците в областта на науките и технологиите. В нейните рамки държавните училищни институции получават финансиране за изграждане на необходимите условия за провеждане на съвременно и качествено STEM обучение в училище. Целта на настоящето изследване е проучване мнението на директори, участвали в тази национална програма, относно педагогическите и технологични предизвикателства и възможности, които съпътстват създаването на STEM/STEAM център.

Ключови думи: STEM/STEAM обучение, STEM/STEAM център

ESTABLISHMENT OF STE (A) M CENTERS IN BULGARIA - PEDAGOGICAL AND TECHNOLOGICAL CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Radoslava V. Topalska

South-West University "Neofit Rilski",
66 Ivan Michailov st. 2700 Blagoevgrad, Bulgaria
topalska@swu.bg

Abstract: Since 2020 in the Republic of Bulgaria has been established and is functioning a national program "Building a school STEM environment". It aims to increase students' interest in science and technology. Within its framework, the state school institutions receive funding for building the necessary conditions for conducting modern and quality STEM training in schools. The purpose of this study is to examine the views of the directors involved in this national program on the pedagogical and technological challenges and opportunities that accompany the establishment of a STEM / STEAM center.

Keywords: STEM / STEAM training, STEM / STEAM center

Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда” предоставя финансиране в размер до 300 000 лв. (за училища с повече от 300 ученика) и до 50 000 лв. (за училища с по-малко от 300 ученика) за държавните училищни институции в рамките на Република България. Целта е да бъдат изградени STEM / STEAM центрове, които да подпомогнат повишаването на интереса на учениците в областта на науките и технологиите. Част от идеите, които стоят зад тази програма са свързани с успешната бъдеща реализация на завършващите, приближаване на обучението до бизнеса и реалния живот, насърчаване ученето чрез творчество и създаване на иновативни решения за проблеми от реалността и др. [1].

С всяка изминала година STEM методите на обучение набират популярност. Изследвания за приложението им се провеждат в редица страни: САЩ, Австралия, Южна Корея, Канада, Тайланд и др. Бъдещето на икономическия растеж до голяма степен зависи от наличието на квалифициран инженерен персонал, като началото трябва да бъде поставено на ниво средно училище и да продължава в университетите чрез активното прилагане на STEAM подходи [2]. Ако се обръща повече внимание на развиването на интереса към езика, математиката и науката, чрез приложение на конкретно практическо обучение, тогава биха могли да се повишат познавателните способности на учениците [3].

Въпреки популярността на STEAM образованието, неговото проучване и приложение в различни държави, остава неясно какво точно включва то [4]. За съжаление липсват изследвания и за това как учителите преподават STEAM [3]. Те все още не са добре подготвени да преподават STEM, като за целта трябва да бъдат включвани в подходящи курсове, а учебните програми трябва да се

изготвят на база STEM [5]. За трудностите, които изпитват учителите при приложението на подобни съвременни методи и подходи говорят голям брой автори. Според някои срещат сериозни затруднения на всички етапи: при планирането, прилагането и оценката на STEM обучението [6].

Нуждаят се също от допълнително време за сътрудничество с колегите си, от по-съвременни ресурси, които да им помагат при предоставяне на съдържанието, повече време за разработване на цялостното обучение. Повечето учители, особено в началните училища, не са подготвени да преподават интегрирани STEM предмети [7]. За недостига на преподавателски умения, в контекста на STEM, говори в своя труд и Jamuna Maruthai [8]. Образователните власти в Америка също полагат усилия за повишаване броя на STEM квалифицираните преподаватели [9].

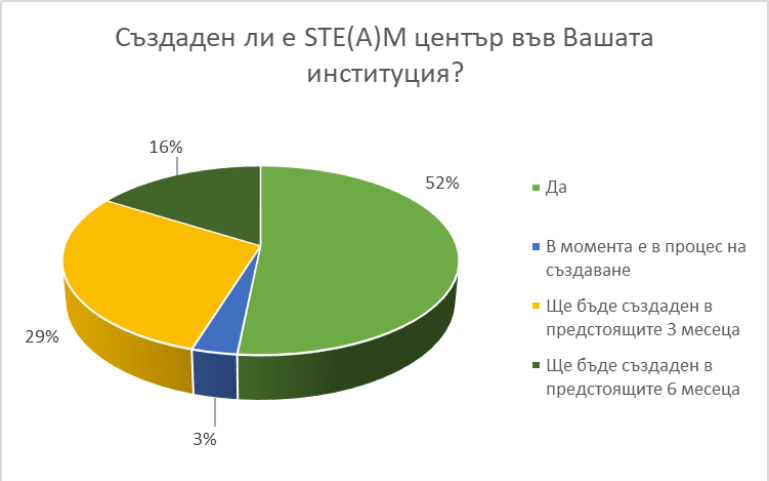
За да се интегрира успешно STEM обучението в училищна среда е необходимо освен оборудване на подходящи центрове и клубове, също така и провеждане на допълнително обучение на педагогическите специалисти, както и цялостна промяна на учебните програми, която да бъде насочена към осигуряване успешна интеграция, интердисциплинарност и междупредметни връзки.

Реализираните проучвания показват, че авторите на учебни програми трябва да прилагат нови, иновативни и креативни стратегии, за да се справят [10]. Включването на технологиите в процеса на обучение позволява ежедневното използване на мобилни приложения и цифрови платформи да подпомогне приемствеността между технологиите, реалното създаване, писане и отразяване [11]. За да насърчават ангажираността на учениците и ефективно да преподават STEAM, е важно учителите да проучват способностите на своите ученици и да ги диференцират, според възрастта и възможностите им [12].

В така описаната сложна ситуация, ориентирането на представителите на училищни институции във важните опорни точки при приложението на STEAM обучение и създаването на необходимите за целта центрове и лаборатории, е от изключителна важност. Именно това бе и причината за реализирането на проучването, намерило място в настоящия доклад. То бе проведено през месец септември 2021 г., непосредствено след началото на учебната година. В него се включиха 29 директора и 2 заместник-директора на училищни институции, кандидатствали за финансиране по национална програма „Изграждане на училищна STEM среда" през настоящата година. Изборът им беше целеви, с идеята, че именно това са хората, които биха били най-запознати с педагогическите и технологични предизвикателства и възможности, стоящи пред създателите на STEM центровете в Република България.

За да се очертае по-адекватно ситуацията, за участие в проуването бяха поканени представители на училищни институции от всички краища на страната, както от малки населени места (напр. с. Доброславци, с. Девене, с. Звъничево и др.), така и от средни (гр. Самоков, Карнобат, Пазарджик, Кърджали и др.) и големи (София-град, Пловдив, Варна, Бургас и др.). За целите на проучването нямаше отношение личността на респондентите, а само тяхната длъжност, поради това във въпросника не бяха включвани въпроси от личен характер.

Първият въпрос целеше проучване на етапа на развитие на STEM центровете, а именно – създадени ли са вече или тепърва предстой тяхното изграждане. Повече от половината (52%) респонденти посочват, че центърът в тяхното училище вече е създаден, последвани от 29 %, споделящи че това ще се случи в предстоящите 3 месеца (фигура № 1).



Фигура № 1. Получени отговори на въпроса: „Създаден ли е STE(A)M център във Вашата институция?"

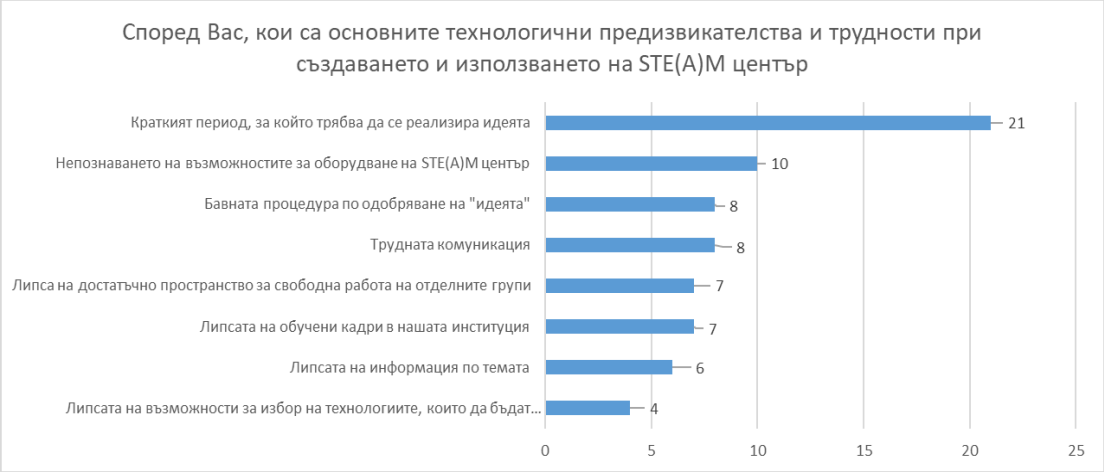
Следващият въпрос целеше проучване конкретно на финансирането на центъра. Тук отговорите са посочени като брой, а не като процентно разпределение, защото е възможна комбинацията на няколко отговора. Най-голям е броят на получилите финансиране по националната програма, последвани от тези с помощта на европейски проекти (фигура № 2). Притеснителен е фактът, че едва двама от директорите споделят, че са осигурили помощта на спонсори – частни лица и фирми. За пореден път е видна липсата на комуникация и подкрепа между училищните институции и бизнеса – проблем, за който се говори от дълго време.

Фигура № 2. Получени отговори на въпроса: „В случай, че имате вече подобен център, какво бе неговото финансиране?“

Третият въпрос беше посветен на типа на създадения център, тъй като за нас бе важно да проверим кой е най-подходящ, според респондентите: Изследователска лаборатория – 6 %; Класна стая за креативни дигитални създатели – 10 %; Център за дигитални създатели – 10 %; Кът тип "работилница" – 16 %; Център по природни науки, изследвания и иновации – 29 %; Център за технологии в креативните индустрии – 29 %; Център за млади изследователи – 0 %. Тук най-голям процент получават центровете по приодни науки и за технологии в кративните индустрии.

Притеснителен е фактът, че нито един от директорите, участвали в проучването не е избрал да създаде център за млади изследователи, което говори за скептицизма на респондентите относно възможностите за приложение на STEM в начален етап. Програмата е създадена така, че донякъде изборът на създателите на центровете е ограничен до това за каква възраст искат да бъдат предназначени техните лаборатории, както и от мащаба на конкретната институция. Например малките училища (с до 300 ученика) могат да изберат само между Кътове тип работилници, Изследователски лаборатории или Класна стая за креативни дигитални създатели.

Следващите въпроси бяха насочени към технологичните и педагогически предизвикателства и възможности, срещани при създаването и използването на STEM центровете. Като най-притеснителен фактор, директорите посочват краткия период, за които трябва да се реализира идеята (посочен от 21 респондента), последван от непознаването на възможностите за оборудването им (10 посочвания). Бавната процедура по одобряване на идеята и трудната комуникация са посочени като проблеми от по 8 участника. Малка е разликата и при отговорите, посветени на липсата на достатъчно пространство за свободна работа на отделните групи и липсата на обучени кадри в конкретната институция – и двата получават по 7 посочвания от страна на директорите. За липсата на информация по темата говорят 6 участника, а за липсата на възможности за избор на технологиите, които да бъдат закупени – 4 (фигура № 3).



Фигура № 3. Получени отговори на въпроса: „Според Вас, кои са основните технологични предизвикателства и трудности при създаването и използването на STE(A)M център“

Като основно педагогическо предизвикателство 18 директора посочват липсата на готови разработки по темата, а 15 – наблягат на липсата на съобразеност на учебните програми. И двата отговора не ни изненадват, защото те са една от основните причини към момента STEM обучението да се използва основно в часовете, посветени на извънкласните занимания на учениците и т.нар. „Клубове по интереси“. Много трудно, при действащите учебни програми, STEM темите биха намерили място в тематичното разпределение на учителите. Тяхната интердисциплинарност и иновативност много трудно може да бъде съотнесена към даден учебен предмет и конкретна тема. Следващият по срещания отговор (12) е свързан с незапознатостта с възможностите, които предоставя обучението в подобни центрове и лаборатории. Отново с липсата на нормативна осигуреност на подобен род обучение са отговорите на следващата позиция, посочени от 11 от директорите, а именно - трудности при включването на различните дейности в общия план за работа и при цялостното планиране на този тип обучение (фигура № 4).

Фигура № 4. Получени отговори на въпроса: „Според Вас, кои са основните педагогически предизвикателства при създаването и използването на STE(A)M център?“

Запитани какви са възможностите, които предоставя този тип обучение на съвременния учител, директорите изтъкват предимно: свобода, критичност, иновации, възможност за обучение чрез нови технологии, формиране на "меки умения", обучение в съвременна и мотивираща среда, формиращо оценяване, качествено образование, фокус върху развиване на знания, умения и компетентности, позволяващи пълноценна личностна и професионална реализация, възможност за себеусъвършенстване, реализиране на междупредметна свързаност и много други.

Ако трябва да обобщим за респондентите възможностите на STEM обучението са огромни, включвайки както личностно и професионално развитие на учителите, така и повишаване на

необходимите за живота в 21 век компетентности на учениците. За четирима от директорите тези възможности са дори „неограничени“.

Помолени да споделят своите лични впечатления, касаещи иновативното обучение, участниците в проучването говорят за реализирането на проектите за създаване на STEM центровете и лабораториите както с разочарование от изключително трудната организация, така и с голямо задоволство от получения резултат. Основните проблеми, които са срещнали са с фирмите, спечелили обществените поръчки и разминаването между идеен проект и действителна реализация.

Впечатлени са от кретивния подход, който реализира този тип обучение, както и от педагогическите специалисти, които вече са успели да го внедрят и го прилагат на практика. Част от директорите говорят за нуждата тези центрове да се създават не само за да се обогати материалната база на институцията, но и за да се използват по предназначение и целево.

За съжаление трябва да се съгласим с тяхното мнение, че има редица примери в страната, в които вече изградените центрове и лаборатории се използват като учебни зали за конкретни класове, което е немислимо по две основни причини – първата е, че по този начин се ограничава достъпът на повечето класове до този вид технологии и оборудване, а втортата е, че самите помощения не са пригодени и обордувани за целодневна употреба и не отговарят на изискванията за такава.

Вероятно подобни казуси се дължат на факта, че голям брой училищни институции в страната имат критична нужда от разширяване на учебната площ. Друга причина за неизползването на центровете и лабораториите по предназначение е посочена и от някои от респондентите, а именно – липсата на квалифицирани кадри за работа с подобен род технологии. Част от директорите все още не могат да споделят мнение по въпроса, тъй като все още изграждат своите центрове. Хубаво би било да проведем аналогично изследване и през следващата учебна година, когато опитът на респондентите ще бъде по-богат.

В заключение, с оптимизъм можем да обобщим, че въпреки всички трудности и предизвикателства, с които се сблъскват директорите на училищни институции при създаването на STEM центровете и лабораториите, те виждат големите възможности, които предоставят за иновативно обучение и развиване на необходимите за живот в бъдещето компетентности.

За всички, на които им предстой кандидатстване по подобни програми, бихме изтъкнали няколко основни пункта, които да имат впредвид, а именно: необходимостта от предварително и детайлно проучване на възможностите за технологично оборудване на подобни центрове и лаборатории; необходимостта от съобразяване на материалната база с възрастовите особености на учениците, както и с капацитета на институцията; необходимостта от предвиждане на обучения на учителите, със STEM насоченост.

Настоящето изследване бе проведено в рамките на проект на тема: „STEAM - ТВОРЧЕСТВО, СЪТРУДНИЧЕСТВО, КРИТИЧНО МИСЛЕНЕ И КОМУНИКАЦИЯ В ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ“

ЛИТЕРАТУРА

[1] https://stem.mon.bg/

[2] Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). Steam as an innovative educational technology. Journal of Social Studies Education Research, 10(2), 131-144.

[3] Pant, S. K., Luitel, B. C., & Pant, B. P. (2020, December). STEAM Pedagogy as an Approach for Teacher Professional Development. In Mathematics Education Forum Chitwan (Vol. 5, No. 5, pp. 28-33).

[4] Eshbekovich, P. J. (2020). “STEAM”-EDUCATION AS AN INNOVATIVE APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING FOR STUDENTS. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences Vol, 8(3).

[5] Çevik, M., & Özgünay, E. (2018). STEM Education through the Perspectives of Secondary Schools Teachers and School Administrators in Turkey. Asian Journal of Education and Training, 4(2), 91-101.

[6] Setiawati, T., Karyana, S., Purnama, D., Setiadi, H., & Ratri, L. Teachers' Readiness towards the Implementation of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education in West Java.

[7] Love, J., Duggan, C., & Martin, E. (2018, April). STEAM Go! A School District’s Approach to Implementing New State Science, Technology & Engineering PreK-12 Curriculum Standards. In 2018 ASEE Northeast Section Conference.

[8] Maruthai, J. (2019). Stem Education in Malaysia: Barrier and challenges. In Proceedings of the International Conference on Global Education VII “Humanising Technology for IR (Vol. 4, pp. 1-2).

[9] Williams, S. E., Pinel Aviles, O. A., Maroju, J., & Schrader, C. M. (2019). Funding STEAM Curriculum Development.

[10] Bowman Jr, J. Program design of STEAM education initiatives in urban communities Dr. Joseph Bowman, Jr. Center for Urban Youth and Technology Department of Educational Theory and Practice University at Albany.

[11] Keane, L., & Keane, M. (2016). STEAM by Design. Design and Technology Education, 21(1), 61-82.

[12] Giaquinto, N. D., Song, J., Hess, E. M., & Blejwas, C. T. (2019). STEAM Workshop Development.

STEAM – СЛЕДВАЩАТА КРАЧКА В STEM ОБУЧЕНИЕТО В БЪЛГАРИЯ

Василена Б. Спасова

ЮЗУ „Неофит Рилски“, ул. „Иван Михайлов“ №66,
vas.spasova12@swu.bg

Резюме: В настоящия доклад се акцентира върху актуалността на STEM обучението в българската образователна система, значението за качеството на обучението и националната програма, осигуряваща първите стъпки в тази посока. В текста централно място заема идеята за интегрирането на изкуствата в STEM обучението и са посочени аргументи и примери за ефективността, до която това ще доведе. Представени са и резултати от проучване, целящо да установи в каква степен е разпространено и познато STEM и STEAM обучението сред българските педагози.

Ключови думи: STEM, STEAM, изкуства, учене, образование

Abstract: This report presents the relevance of STEM education in the Bulgarian educational system, the importance of the quality of education and the national program, providing the first steps in this direction. The text focuses on the idea of integrating the arts into STEM training and provides arguments and examples of the effectiveness that this will lead to. The results of a study are also presented, aimed at establishing the extent to which STEM and STEAM training is widespread and known among Bulgarian pedagogues.

Keywords: STEM, STEAM, arts, learning, education

Динамиката на живота днес поражда непрекъсната необходимост от актуализиране и обновяване на образователната среда – мястото, където расте и се развива бъдещето на всяка една нация. Технологичният прогрес и промяната в икономическия модел изискват от учениците да се подготвят за професиите на бъдещето, някои от които все още неизвестни. В същото време учителите също трябва да отговорят на потребностите на тази нова образователна посока и да бъдат подготвени, инициативни и креативни.

Въпреки че STEM обучението се развива в много страни по света като САЩ, Сингапур, Китай, Германия и др. от вече повече от 10 години, в България то все още е в своя зародиш. Причините са много, но една от тях е липсата на материална обезпеченост. За да бъде направена първата стъпка към масовото въвеждане на STEM в българското училище към министерството на образованието и науката е активна Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“ съгласно приложение № 21 от 11.05.2020г. В рамките на тази програма училищата могат да кандидатстват и да осигурят оборудването за STEM центрове, в които ученици да се обучават в следните области - (S – science) природни науки, (T – technology) технологии, (E – engineering) инженерни науки, (M – mathematics) математика чрез информационните технологии.

STEM обучението е не просто обучение в изброените области чрез технологиите, а интеграция между учебното им съдържание, или още може да бъде наречено междупредметно сътрудничество. Уроците не съдържат отделни учебни предмети, а се преподава учебно съдържание чрез интердисциплинарен и приложен подход така, че учениците да откриват, възприемат, разглеждат и разбират обектите, явленията и взаимовръзките им от различни гледни точки и чрез различни средства. Това създава дълбоко, пълно и всеобхватно разбиране, разбиране в цялост на заобикалящата ни действителност. Макар STEM обучението да е създадено, за да развива у учениците, освен ковергентни умения, но и умения за работа с технологиите, за работа в екип, за общуване, за критично мислене и инициативност, сякаш все още нещо в него недостига.

Онова, което прави човека висше създание и е недостижимо дори за най-съвършения компютър е неговата креативност, неговият неизчерпаем творчески потенциал. Добавянето на изкуствата към STEM програмите ще съчетае технологиите, науките и ще активира творческото, дивергентно мислене.

Всеизвестен факт е, че лявата част на мозъка е доминираща в следните няколко области: думи, цифри, линии, списъци, логика, анализи (предимно STEM ориентирани). Дясната част е склонна да доминира в: ритъм, цветове, пространствени представи (форми), образност (въображение), мечтаене (предимно ART ориентирани).

Тони Бузан, водещ експерт в изучаването на мозъка и ученето, автор на революционната техника за запомняне, творчество и организация на мисленето, наречена „мисловна карта“ вярва, че у

всеки човек се крие гениален потенциал. Той призовава „Използвайте и двете половини на мозъка си“ и обръща внимание на нещо много съществено – „креативността не е, както почти всички на света вярват „дясно мозъчна“. Креативността включва логика, аналитичност, думи, музика, образи, мечти. Заключението е, че двете страни на мозъка трябва да бъдат хармонично използвани и тогава идва експлозията от креативност“ [2].

В статията си „Изкуствата насърчават научния успех“ Робърт Рут-Бърнщайн също доказва това. Той представя проучване на автобиографиите и биографиите на най-успешните учени между 1902 и 2005г и установява, че голяма част от гениите са се занимавали освен с наука, но и с различен вид изкуство, което е стимулирало, генерирало и вдъхновявало тяхната научна дейност [6].

Основателните аргументи подсказват и логическото развитие на STEM обучението като към него се интегрират и изкуствата. Началото на тази идея се развива основно в САЩ, където през 2010г. Фондацията за сценични изкуства Wolf Trap получава грант от 1,15 милиона долара, благодарение на който стартира първото по рода си STEM обучение в предучилищна възраст чрез инициативата за изкуства (музика, танци, театър, куклен театър, изобразително изкуство) [7].

Майкъл Ланд също подчертава значимостта и посоката, към която трябва да се върви, за да се интегрират изкуствата в STEM обучението. Той обръща внимание на често срещаното погрешно схващане за различните модалности на учене и подчертава, че всеки учи едновременно и чрез зрителния, и чрез слуховия, и чрез кинестетичния анализатор. Ланд обяснява, че „когато индивидът се обучава на една концепция, мозъкът създава невронни пътища, свързващи тази концепция с неговия или нейния опит. Колкото повече точки за достъп или невронни пътища са установени, толкова по-голям е шансът за задържане и извикване. Интегрирането на изкуствата в основните области на съдържанието не само позволява на учениците да изследват една концепция от различни гледни точки, но също така използва всички различни модалности на учене, споменати по-горе, като и двете водят до образуването на повече невронни пътища [3, p. 549].

Джоузеф Пиро също категорично посочва, че „продължават да се натрупват емпирични доказателства, които показват, че ангажирането с изкуствата води до измерими когнитивни ползи. Проучванията, изследващи положителните ефекти от обучението по музика върху вербалната памет и пространствените умения, например, са много обещаващи. Доказано е също, че .. участието във визуалното изкуство засилва наблюдателността и аналитичните способности на учениците. Други резултати, често споменавани в проучвания като резултат от участието на изкуството, са по-добри умения за поставяне на въпроси, по-продължителни периоди на интензивна концентрация и по-добро разбиране, че проблемите могат да имат множество отговори“ [5, p. 3].

Самият Пиро и колегите му провеждат изследване, в което проследяват ограмотителния процес на деца от детската градина до 2 клас. Резултатите показват, че децата, които са имали включено музикално обучение (уроци по пиано) имат значително по-добро представяне по език и грамотност, в сравнение с децата, които не са имали. Стремежът на екипа е да докаже значимото влияние на музикалното изкуство върху когнитивното развитие [4].

Още потвърждения за силата, смисъла и влиянието на изкуството в сферата на ограмотяването и културата намираме и в другите на редица университетски преподаватели, участници в дискусията „Обучението по изобразително изкуство – култура или само рисуване. Според проф. Андрей Даниел, преподавател в НХА обучението по изобразително изкуство минава директно през ръцете на обучаемите. Няма как у човек да не се отключи творческия потенциал, когато преживява и натрупва подобен опит. [1]

Идеята за интегрирането на изкуствата в STEM обучението е повече от перспективна, полезна и необходима, но има един много съществен проблем. Докато древните гърци не са правели разлика между отделните учебни предмети и са поставяли науките редом с изкуствата, то в България смело може да се твърди, че маргинализирането на изкуствата в образованието е факт от много години. Това е дълъг, но тенденциозен процес, който влияе върху всички сфери на живот и особено върху културата на обществото, качеството на образованието и мотивацията на обучаваните. Не са редки случаите, при които в часовете по музика и изобразително изкуство се преподава български език или математика, особено в начален етап.

През месец септември 2021г. беше проведено анкетно проучване, целящо да установи в каква степен е разпространено и познато STEM и STEAM обучението сред българските педагози и каква е тяхната готовност и желание да го включат в своето училище. В проучването участваха учители от Русе, Варна, Карлово, София, Разград, Смолян, Павликени, Пловдив, Благоевград и др. Резултатите показват, че 50% от участниците в анкетата работят в училище, в което вече има изграден STEM център, 29% все още нямат такъв, но са кандидатствали с проект за оборудване на такъв, а 21% -

нямат. В различните училища има различен брой подготвени за работа в STEM центровете учители – 21% от анкетираните имат над 10 подготвени учители; 7% - имат над 5; 14% - имат между 3 и 5; а на 57% - предстои обучение. Голяма част от участниците в анкетата посочват, че все още не са наясно как точно ще бъде организирано обучението в тяхното училище – 71%, но има и 29%, които вече работят. Резултатите показват още, че само една малка част от училищата включат или са заложили в проектите си да включат изкуствата като част от обучителната програма в STEM центровете в начален етап – 35%.

Проведени бяха и няколко интервюта с директори и учители от различни училища в страната. За съжаление от тях става ясно, че не липсват и много неясноти и трудности с използването на STEM центровете. На места те са разположени в една от учебните стаи, използвана като класна стая за определен клас, поради липсата на свободни помещения в училищата. Друг належащ въпрос, който посочва и Майкъл Ланд е, че поддръжниците на инициативата STEAM дават теоретична рамка, за това как изглежда STEAM в класната стая, но на учителя се пада тежката задача да разработи и прилага учебната програма (Land, 2013). От учителите се изисква да подхождат креативно, да генерират много творчески идеи, да си сътрудничат с другите учители, за да могат да реализират същината на идеята STEAM. С други думи предстои едно нелеко предизвикателство за всички.

Заключение

Образованието ни отдавна се нуждае от кардинални промени в методите и формите на обучение. Фокусът към оценките, отразяващи репродуктивните способности на учениците отдавна не носи ползи на никого и не дава обективна представа за развитието им. Ценно би било, ако усилията на всички заинтересовани се насочат: към приемането на изкуствата, не само като висши възпитатели, но и като средства за по-достъпното, по-качественото и по-трайното възприемане, разбиране и прилагане на учебното съдържание от учещите се; към решаване на проблеми, но и към търсенето на такива; към приоритизиране на формирането и развитието на умения и способности като креативност, сътрудничество, общуване, работата в екип, критично, дивергентно и творческо мислене, а не просто запаметяване на факти и тяхното възпроизвеждане. Пред образователната общност има още безброй трудности и въпроси, които чакат своето решение, за да се стигне до високо качество на образованието. Една малка крачка към това вече е направена – оборудването на центрове. Следващата е интегрирането на изкуствата в STEM обучението.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Обучението по изобразително изкуство – култура или само рисуване”дискусия, организирана от сайта „въпреки.com” https://kultura.bg/

[2]. Buzan, T. (2011) How to use the brain more effectively?

[3]. Land, Michelle. H. (2013) Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM. In: Procedia Computer Science, Volume 20, p. 547-552

[4]. Piro, Joseph. M.& Camilo Ortiz (2009) The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students, In: Psychology of music, Volume 37 issue: 3, p.325-347 https://doi.org/10.1177/0305735608097248

[5]. Piro, J. M. (2010) Education Week as Going From STEM to STEAM https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-going-from-stem-to-steam/2010/03

[6]. Root-Bernstein, Robert. "Arts Foster Scientific Success: Avocations of Nobel, National Academy, Royal Society, and Sigma Xi Members." Journal of Psychology of Science and Technology 1.2 (2008): 51-63. Psychology Today. 2 Nov. 2008. Web. 22 Sept. 2012.

[7]. Wolf Trap Foundation for the Performing Arts. Wolf Trap Celebrates Arts in Education Week with the Launch of First-of-its-Kind Early Childhood STEM Learning Through the Arts Initiative. PR Newswire United Business Media. PR Newswire, 9 Sept. 2010. Web. 10 Sept. 2012. https://www.prnewswire.com/news-releases/wolf-trap-celebrates-arts-in-education-week-with-the-launch-of-first-of-its-kind-early-childhood-stem-learning-through-the-arts-initiative-102561694.html

ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИЯТ STEM УРОК В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ

Цветомира И. Иванова

tsvetomira.ivanova.home@gmail.com

Анотация: В статията се разглежда спецификата на подготовка, организация и провеждане на STEM урока в началните класове, с акцент върху интердисциплинарността и мултиплицирането на неговите цели, функции и очаквани резултати. Накратко са споделени ресурси в интернет в подкрепа на началните учители и резултати от проведено интервю с учители от страната.

Ключови думи: интердисиплинарност, STEM обучение, интервю с учители

THE INTERDISCIPLINARY STEM LESSON IN THE PRIMARY STAGE OF BASIC EDUCATION

Tsvetomira I. Ivanova

tsvetomira.ivanova.home@gmail.com

Abstract: The article examines the specifics of preparation, organization and conduct of STEM lessons in primary school, with emphasis on interdisciplinarity and multiplication of its goals, functions and expected results. Resources on the Internet in support of primary teachers and the results of an interview with teachers from the country were briefly shared.

Key words: interdisciplinarity, STEM training, interviews with teachers

За всеки бивш ученик уроците в училище са паметни, с ярки спомени, вълнения и преживявания. За настоящия ученик обучението е съпроводено с редица трудности, породени от продължителната пандемична обстановка. А за началния учител урокът винаги е бил и ще бъде едно истинско предизвикателство, съпроводено с различни по степен на трудност цели и задачи, свързани с планирането и провеждането на учебния процес в неговите широки параметри.

Водещи и иманентно присъщи цели на урока са стимулирането на познавателната активност на учениците и развитието на познавателната им самостоятелност. Затова в уроците се използват забавни елементи и различни съчетания от методи, похвати и форми на обучение и се интегрират познания от различни научни области.

Интердисциплинарният урок има функциите да систематизира представи и понятия, да изгражда цялостен образ на изучаваните обекти, процеси и явления, да разширява сетивния хоризонт на децата, да активизира познавателните процеси и да стимулира познавателния им интерес. Е. Василева [2004, с. 19] споделя за породена „остра потребност от: прецизно регулиране на потока от информация; добро премерване на относителната ѝ цялост в рамките на образователния процес като база за цялостно формиране на личността; засилване на моралните функции на училището.“ Придържаме се към това становище, тъй като информационното „пренасищане“ категорично може да деактивира всички онези процеси, описани по-горе като принос на интердисциплинарния урок.

Чрез интегриране на различни образователни аспекти на изучаваните обекти, процеси и явления по отделните учебни предмети в началното училище, STEM урокът въвлича учениците в изследователски процес, с ярко отчетлива връзка и значимост между изучаваното познавателно съдържание и действителността, бита, ежедневието ни.

В. Гриценко и колектив [2010, с. 8] подчертават необходимостта от участието на учениците в учебно-изследователска дейност с няколко цели: първо - самоутвърждение, второ - изява на потенциалните способности, трето - правилно осмисляне и формулиране на задачите и методите на изследване, правилно изложение на резултатите от собствената работа, представяне съществените акценти от собствената работата за определено регламентирано време.

Реализацията на учебно-изследователската дейност в педагогическата практика е необходимо да има опора в редица принципи, както следва: принцип на естественост (с реален проблем и настоящ интерес), принцип на осъзнатост (на проблема, целите, задачите, хода на изследването и неговите резултати), принцип на самодейност (ходът на изследването да се овладее от собствен опит), принцип на нагледност (най-добре се реализира в полево изследване, където ученикът изучава света не по знания от книжки, а в действие), принцип на културосъобразност (да се отчита традицията за разбиране на света в дадената култура, както и взаимодействията, които съществуват в дадена социална общност). [4, с. 36-37]

Етапите на изследователския процес, придружени с примери, са споделени в интернет пространството, в подкрепа на учителите. [6] Този процес започва с поставяне на въпроси с цел стимулиране на любопитството у децата, в резултат на което те да се активизират да задават въпроси. Тук бихме допълнили, че не е достатъчно предметът, процесът или явлението да са удивителни, необичайни, нестандартни, за да предизвикат любопитство у децата. Решаваща е заинтересоваността и потребността неизвестното и непонятното да бъдат разкрити. И когато последните са налични, тогава подрастващите полагат усилия, търсят начини за обяснение на противоречието, загадката, неяснотата, проблема и разкриват причинно-следствените връзки. Мотивът и желанието за

постигането на тези цели емоционално насищат процеса на разсъждение, дори нещо повече - може да създадат и напрежение поради липсата на търпение за разкриване на противоречието или неяснотите. За следваща стъпка се определя пристъпването към наблюдение, като от голямо значение е да се предостави възможност учениците да използват сетивата си, за да изследват предметите, обектите, процесите и явленията от заобикалящата ги природна действителност. Естествено продължение на наблюдението е прогнозирането. След като учениците са събрали необходимата информация за проблема, който изследват, те трябва да се опитат да прогнозират бъдещето развитие на ситуацията, да формулират хипотези, след което да пристъпят към изследователска дейност. След като получат информация (резултати), се пристъпва към анализ и съпоставка (препратка) със съставените в началото на този процес предположения. От проведеното изследване се формулират изводи и се представя заключение, в което учениците споделят новото знание, до което са достигнали.

Именно това е идеята на обучението по STEM - учениците сами да открият отговорите и знанието, което им е необходимо – с други думи, те да бъдат изследователи.

В. Гриценко и колектив [2010, с. 8] подчертават необходимостта от обучение в учебно-изследователска дейност още от първите класове. Участието на учениците в такава дейност има няколко цели: първо - самоутвърждение, второ - изява на потенциалните способности, трето - правилно осмисляне и формулиране на задачите и методите на изследване, правилно изложение на резултатите от собствената работа, представяне съществените акценти от собствената работата за определено регламентирано време. Реализацията на учебно-изследователската дейност в педагогическата практика е необходимо да има опора в редица принципи, както следва: принцип на естественост (с реален проблем и настоящ интерес), принцип на осъзнатост (на проблема, целите, задачите, хода на изследването и неговите резултати), принцип на самодейност (ходът на изследването да се овладее от собствен опит), принцип на нагледност (най-добре се реализира в полево изследване, където ученикът изучава света не по знания от книжки, а в действие), принцип на културосъобразност (да се отчита традицията за разбиране на света в дадената култура, както и взаимодействията, които съществуват в дадена социална общност). [2006, с. 36-37]

Познавателното съдържание по „Човекът и природата" и произтичащите от него възможности, както и целите на учебния процес, създават благоприятни предпоставки за осъществяване на изследователска дейност от учениците, вследствие на която те имат възможността да въздействат върху конкретни предмети, процеси или явления от заобикалящия ги свят; да проследят измененията, които настъпват в природната среда в резултат от действието на редица фактори, да достигнат до значимите причинно-следствени връзки и зависимости между обекти и явления в природата, да разкриват съществуващи в природата закономерности, да се запознаят със заобикалящия ги свят. Учениците се доближават до богатството на околния свят и позицията и отношението им към него се обогатяват чрез представите за красота, хармония и динамика. По този начин въз основа на научните факти за реалността и техния анализ светът около тях става по-ясен и разбираем.

В рамките на проект „Наука в кутийка" е разработена уеб страницата Начало - My Muzeiko, в която има помощни ресурси за учителите, във връзка със STEM обучението. Разработените интердисциплинарни уроци са два вида: онлайн STEM уроци за виртуална класна стая и STEM уроци за класна стая Музейко. Тези уроци са придружени с презентации, в тях са разнообразни междупредметните връзки. В резултат – интензивно се обогатява речниковият запас на учениците, използват се твърде разнообразни дидактическите материали и нагледни пособия, предварителната подготовка на учителя е обстойна и по-трудоемка (във времеви аспект), в това число по някои теми се предвижда и специален декор на класната стая. Много интересни идеи са споделени – като например планиране на допълнителни дейности с технологии (използване на електронната страница на https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator, на която учениците могат да създават комикси, PPT презентация, чрез които да опишат по картинен начин преживяванията на съучениците си [https://mymuzeiko.bg/Files/Preview/85]. Предвижда се разработка на арт проекти, кинетични игри, математически игри. Тези дейности стимулират работата в екип, формирането на лидерски качества и умения за презентиране. Също така, в онлайн STEM уроците се обогатяват представите на учениците за виртуална и обогатена реалност и различията помежду им. [https://mymuzeiko.bg/Files/Preview/105]

През месец октомври 2021г. беше проведено интервю с начални учители от област Благоевград, с цел да се проучи популярността на STEM обучението сред тях, наличието и равнището им на подготовка за такова обучение, желанието им за допълнителна квалификация, обвързана с това обучение и последващо негово реализиране. Сред интервюираните учители 50% са работещи в училища, в които няма изграден STEM център, а останалата половина са работещи в училища с изграден такъв център. Подготвени за работа в STEM центровете са учителите, работещи в училища с

изграден такъв център. Същите са ентусиазирани в очакване старта на това обучение в училище, силно впечатлени от неговите възможности, влияние и емоционално въздействие върху личността, нейния кръгозор и сетивен опит. Този ентусиазъм не се споделя от учителите, които нямат такова обучение. Но всички те единодушно биха се отзовали да обогатят своята квалификация и компетентности. Резултатите показват, че учителите са гъвкави съобразно иновациите в образователната система; всеотдайни и посветени са на своята професия и призвание.

Всичко има своя „дълбок“ смисъл - учениците се обогатяват емоционално чрез възможностите за съпреживяване и дейност. Практическото разкриване на признаци и свойства на изследвани предмети, процеси, явления допринася за осмислянето на знанията, за впечатления и спомени в подкрепа трайността на знанията. По такъв начин, благодарение на съвкупността от знания и опит, учениците усвояват нови обосновани, последователни, логически и структурирани знания и опит, основавани на проведени наблюдения и опити, направени изводи, подлежащи на проверка чрез повторими експерименти, тоест изводи с научна аргументираност и достоверност, които имат за цел процесите и явленията в околната действителност да бъдат предсказуеми, възпроизведими, използваеми. Накратко, изследователската дейност е не само естествена дейност, но и средство за личностно развитие. Стимулират се познавателният интерес, творческата и опитно-изследователската дейност на учениците посредством различни възможности за самостоятелна и добре осмислена изява.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Андреев, М., Л. Цветанов-Чурукова, Д. Тодорина. 2000. Дидактика, УИ „Неофит Рилски“ – Благоевград

[2]. Василева, Е. 2004. Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства, УИ „Св. Климент Охридски“, София

[3]. Гриценко, В. И., Пигалицын, Л. В., Рейман, А. М. (2010). Подготовка школьников к учебно-исследовательской деятельности, Нижний Новгород.

[4]. Обухов, А. С. (2006). Развитие исследовательской деятельности учащихся, Москва: Прометей.

[5]. https://mymuzeiko.bg

[6]. https://prepodavame.bg/stem-urotsi-kakav-e-izsledovatelskiat-protses-prez-koyto-uchenitsite-preminavat/

[7]. https://www.storyboardthat.com

ПРИЛОЖЕНИЕ НА STE(A)M ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА (МЕЖДУНАРОДЕН ОПИТ)

Вяра Н. Цветанова
Мирослав Терзийски
Мария Р. Младенова

ул. Иван Михайлов 66, 2700 Благоевград, България
viara23@swu.bg , miroslav.t@swu.bg, m.kamenichka@swu.bg

Резюме: Подходът - STEM предполага организиране на образователна среда, отличаваща се с интердисциплинарен и интегриран подход към изследователската и проектна дейност на обучаващите се на всички нива – деца, ученици, студенти, лица, които се преквалифицират във века на дигитализацията. Подходът се характеризира с изисквания за творческо и критично мислене. Като съчетание от академични и професионални дисциплини в природни, технологични науки, инженерство и математика, но и изкуства, тази образователна концепция позволява обучение на специалисти с нов тип мислене, без които би било трудно развитието на иновативна икономика. Статията отразява част от международния опит при прилагането на STEM – подхода, предвид необходимоста от познаване на световната практика и възможността да бъде внедрена и у нас.

Ключови думи: STEM-технологии, наука, инженерство, изкуства, математика, цифрова грамотност

IMPLEMENTING STE(A)M TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS (INTERNATIONAL EXPERIENCE)

Vyara N. Tsvetanova
Miroslav Terziyski
Maria R. Mladenova

66 Ivan Mihailov Str., 2700 Blagoevgrad, Bulgaria
viara23@swu.bg , miroslav.t@swu.bg, m.kamenichka@swu.bg

Abstract: The STEM approach implies the organization of an educational environment characterized by an interdisciplinary and integrated approach towards the research and project activities of learners at all levels - children, pupils, students, people re-qualifying in the age of digitalization. The approach is characterised by creative and critical thinking requirements. Having a combination of academic and professional disciplines in natural sciences, technological sciences, engineering and mathematics, but also arts, this educational concept allows training specialists with a new type of thinking, which would be difficult to develop an innovative economy without. The article reflects part of the international experience in the implementation of the STEM - approach, considering the need for knowledge of world practice and the possibility of its implementation in Bulgaria

Keywords: STEM-technology, science, engineering, arts, mathematics, digital literacy

Насърчаването на интереса, уменията и кариерата на младите българи по математика, наука, инженерство и технологии е отговор на световните тенденции за промени и адаптация на образованието и професионалното обучение. Ако искаме нашето общество да е в крак с времето, е наложително предоставяне на необходимия набор от инструменти на училищата за ангажиране на своите ученици, учители и други членове на общността в дейности, свързани с тези области на образованието.

Необходими са конкретни образователни концепции за индивидуално справяне с предизвикателствата, представени от дигитализацията. Това надхвърля увеличеното внедряване на компютри, таблети и/или смартфони в класната стая. Всъщност, уменията и методите, които водят до креативно и гъвкаво преподаване и учене, са много по-важни. Добър вариант за това е STE(A)M.

STEM е образователна учебна програма, която съчетава наука, технология, инженерство и математика. Замислена е като цялостен подход: вместо да се преподава всеки предмет поотделно, преподавателите се стремят да включат някои или всички елементи на STEM във всеки проект. Съкращението STEM е въведено през 2001 г. от научни администратори в Националната научна фондация на САЩ (NSF).

STEAM (наука, технологии, инженерство, изкуства и математика) е образователен подход към ученето. Използва се за насочване на творчеството, решаване на проблеми и формиране на критично мислене. Крайните резултати допринасят за развитието и усъвършенстването на уменията на 21-ви век, като например знанието как да се вземат информирани решения, как да се да се определят рисковете и насърчават сътрудничеството и практичността.

В този контекст е полезно да се познава опита на различни държави, показали напредък, значими успехи в изследването и практическото реализиране на STEM образованието, което отразява и целта на настоящия доклад.

Проучването на международен опит при прилагането на практика на STEM/STEAM - подхода на различни образователни нива, сочи, че все повече изследователи в тази област, считат че може да се тълкува като универсален модел за висококачествена подготовка на ученици и студенти за професионална дейност, в унисон с изискванията на икономиката на Индустрия 4.0. [Морозова & Духанина, 2019: 555]. Същевременно, в световен мащаб се концептуализира, че в условията на съвременния свят, основната задача на правителствата ще бъде създаването на работни позиции, изискващи нови компетенции, различни от досегашните, както и бърза преквалификация на специалисти [Семенова, 2019:4].

В статията са представени тенденции и практики в Германия, САЩ, Африка, Русия. И въпреки, че идеята за приложение на STEM е относително нова, то тя се явява адекватен отговор на необходимостта от предметна колаборация и „размиването на границите между физическата, цифровата и биологическата сфери“ [4, 2019: 554].

Направено от нас проучване по отношение същността и спецификите на това образование показва, че в **Германия** съществува широк консенсус за STEM образованието. То се разглежда като основна част от създаването на професионални и лични възможности, от подготовката за активно участие в обществото и в развитието на икономиката. Специален акцент се поставя върху подобряване на квалификацията на преподаватели и специалисти, увеличаване на присъствието на жените в STEM професиите или подобряване на качеството и ефективността на STEM проектите.

В Германия се реализират впечатляващ брой STEM инициативи, отговарящи за широк спектър от свързани програми. Национален STEM форум (Nationales MINT Forum Deutschland - основан през 2012 г.) се стреми да генерира по-голяма обществена и политическа осведоменост за тези инициативи и програми чрез разработване на препоръки и предложения за справяне с конкретни предизвикателства по цялата верига на STEM образованието. Форумът обединява над 30 големи, национално активни научни институции, фондации и асоциации, които работят съвместно за подобряване на образованието по цялата образователна верига в областта на науката, технологиите, инженерството и математиката (STEM, на немски: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik - MINT).

Това включва образование на всички нива: ранно детство, учебно, професионално, академично и продължаващо или учене през целия живот. Основната цел на Националния STEM форум Германия е изработването на съвместни позиции и препоръки за образователна политика въз основа на перспективите, интересите и специфичните въпроси, представени от неговите членове. Като национален глас на заинтересованите страни от STEM в Германия, форумът консолидира опита и експертизата на STEM гражданското общество в обща позиция. Този колективен глас дава на форума платформа за инициииране на обществен дебат и за включване в конструктивен диалог с други заинтересовани страни, особено с тези от политическата сфера.

Форумът насърчава съвместните усилия в допълнение към индивидуалните инициативи на всеки член. Работните групи формират препоръки за образователната политика, общи стандарти за качество или съвместни проекти, отнасящи се до STEM образованието.

Обект на специално внимание е обучението на учителите. За целта се провеждат много дискусии. Осъществяват се различни подобрения по отношение на професионалната област и научната основа на обучението. Специални усилия се полагат в областта на така наречените MINT предмети – немският еквивалент на STEM, т.е. по математика, компютърни науки, природни науки и технологии.

Курсовете, предлагани в университетите за приложни науки, са по-ориентирани към приложението, докато курсовете в традиционните университети се фокусират върху фундаментални изследвания. В естествените науки обикновено се предлага бакалавър с един предмет: студентите се концентрират само върху един предмет. Тези, които искат да преподават биология или математика в немско училище на по-късен етап, трябва да изучават поне два преподавани предмета паралелно. Това е възможно и в комбинация с предмет от хуманитарните или социалните науки.

Много университети комбинират курсове по естествени науки с техническо съдържание или компютърни науки. Има и все по - голям брой специалности като биохимия, бизнес физика, химия на околната среда и геоинформатика, които комбинират няколко дисциплини. Това не прави избора на курс по - лесен. В немските университети има повече от 2900 курса по предметни групи по естествени науки и математика. Способността за абстрактно мислене и аналитични умения са важни за студентите, за да могат да се справят успешно. Тези умения са толкова важни, колкото и предпоставки като любопитство и солидни познания по математика. Меките умения обаче също не трябва да се подценяват: идеята, че учените работят само в лаборатории, е далеч от реалността. Учените работят в интердисциплинарни екипи, често на позиции на интерфейса между две дисциплини. Затова е важно да могат да мислят в сложни, интердисциплинарни структури.

Робототехниката, 3D печатът, нанотехнологиите, генетичните технологии, биотехнологиите, мобилният интернет и ИТ са сред най-важните професионални области на бъдещето. Съществуват дори полета, които предстои да бъдат назовани. Какво означава това за образованието и професионалното обучение? Какви методи на преподаване и учене ще са необходими? Такива въпроси, свързани с образованието, възникват всеки ден в Германия: в класните стаи, в научните изследвания, в правителството. Целта е да се оформят образователните политики и практики за STEM, които насърчават икономическия растеж, възможностите и благосъстоянието на всички.

Планът за действие MINT на федералното правителство е насочен към насърчаване на повече деца и млади хора да се включат в научни експерименти, повече млади хора да се заинтересуват от

технически и научни предмети. Включва засилване мерките и ангажираността на германското правителство в четири области със следните цели:

- насърчаване на образованието на MINT за деца и млади хора;
- противодействие на недостига на квалифицирани работници в професиите на MINT;
- увеличаване на възможностите, отворени за момичета и жени в професиите на MINT;
- демонстриране пред обществото на голямото значение на MINT.

Идеята е всеки млад човек да може да избере професия, съобразена с талантите си. За да направят това, младите хора трябва да могат истински да изследват своите способности и предпочитания и да вземат правилното решение за своето бъдеще.

Приложението на STEM/STEAM в **САЩ**, показва активности на добро концептуално ниво, като административно-управленски решения и в оперативен план. Показателни са редица примери, които заявяват подхода като пределно иновативен и позволяващ свързване на дисциплини, практически знания и умения и същевременно възникване на интерес в обучаваните лица.

В гимназия Twig Science Next Gen например, учениците се запознават с широк спектър от професионални роли в областта на STEAM чрез изследвания, базирани на феномени. Професионалистите от реалния свят на STEAM вдъхновяват и мотивират подрастващите, като им помагат да откриват нови явления и да се справят с предизвикателствата на инженерния дизайн. Стремежът на специалистите е да покажат възникването и развитието на феномените чрез мултимодални изследователски преживявания, имитиращи реални научни, инженерни постижения и свързани с тях професионални кариери [17].

STEM center USA, базиран в Кеърмонт, Калифорния, е ориентиран да демонстрира на децата основното разбиране за това „как работят нещата“, което е жизненоважно в свят, зависим от технологиите. Обучението е фокусирано върху вярването, че ученето може да бъде забавно. Стремежът е осигуряване на следващото поколение на умения за живот, за формиране на критично мислене и творчески поглед върху проблемите, пробуждане на изследователски дух [16].

Подход, който се прилага в STEM център в Калифорния, е така нареченото „ръководено откриване“, чрез което се набляга на практическото, експериментално обучение в извън учебно време за ученици от различни възрасти [18].

Днес технологиите дотолкова ускоряват ежедневието на обществото, че често много хора трудно успяват да бъдат „в крак“ с подобни темпове. Ролята на семейството тук е съществена, защото в решенията си относно бъдещето на децата и във връзка с образованието, се налага да бъде включено и използването на ресурсите, като програми, креативни центрове, училища, музеи, лагери, които наблягат на STEAM. В САЩ функционират огромен брой такива.

Иновационният център на Академията на Атланта [11] издига обучението през 21-ви век на следващо ниво, като предоставя инструменти, пространство и възможност на учениците да откриват, да решават проблеми, да създават прототипи и да си сътрудничат, докато реализират идеите си. Центърът е смесица от изкуство, инженерство, творчество и анализи, така че всеки ученик да има възможност да се усъвършенства.

В началните класове на Международното училище в Атланта [12], учебната програма запознава учениците с компютърните науки, информационните технологии и цифровата грамотност чрез проучвания в класната стая. Акцентът е върху социалното предприемачество и избираемите дисциплини в областта на компютърните науки, с възможност за получаване на професионален сертификат и продължаване на обучението в 11-ти и 12-ти клас с двугодишен курс по компютърни науки.

Летни програми за деца, каквато е „Лагер на изобретенията“, чрез STEM – подхода, насочва към иновативно мислене и задълбочено, практически ориентирано творческо решаване на проблеми. Лагерите [15] от своя страна им позволяват да разберат как науката се прилага в реалния свят. Възможностите включват експерименти и проекти в областта на създаването на видеоигри, роботика, ветеринарни науки, разследване на местопрестъпления, палеонтология, инженерство, космос, биология, химия, океанография, LEGO - роботика, медицина, програмиране, триизмерното принтиране, устойство и еправление на дронове и др.

В музеи, в чиято дейност е включен и STEAM, предлагат възможност на децата да усъвършенстват наученото в училище, докато са на посещение, чрез детски състезания, арт-студия и лаборатории за конструиране. В Музея на децата в Атланта, постоянните експозиции включват "Стъпка напред към науката", представяща функционирането на човешкото тяло, чудото на светлината и технологията на роботите, а "Инструменти за решения" представя обикновени машини за строителство в „Къщата на конструктора“.

Опитът на детските градини в САЩ [20], които са приветствали идеята за иновативната концепция, показва че предлагането на програми за предучилищни групи, които се фокусират върху наука, технологии, математика, музика, инженерство, реално отговорят на очакванията и потребностите на съвременните семейства, особено що касае проекциите им за бъдещето на собствените им деца.

STEM е един от най-важните елементи за творческо разработване на решенията и иновациите, от които се нуждаят хората в редица области, свързани с поддържането на живота като цяло - здравеопазване, производство, инфраструктура, околна среда и др. Интересен е и преходът към STEAM (добавяне на изкуства и хуманитарни науки), с помощта на който постепенно се разширяват начините за познание и учене. Пример за прехвърляне на традиционните граници на иновативната концепция е STEAMLabs Africa, което е социално предприятие, с цел информиране, овластяване и вдъхновяване на учениците, учителите и общностите в **Африка**. Прилагането на STEAM – образованието на континента сред ученици на възраст от 4 до 18 години, е свързано с провокиране на младите умове към творчество и любопитство. Стриктната учебна програма е фокусирана върху три основни момента: идентифициране на проблема, използване на подход, ориентиран към човека за решаване на проблеми, и използване на технологиите като средство за разработване на решения. Програмата на STEAMLabs прилага интегриран подход към ученето и преподаването, който изисква целенасочена връзка между изучаването на учебната програма, целите, стандартите, оценките, разработването/прилагането на урока и уменията за учене през 21-ви век. При нейното изучаване се използва съдържание от областта на математиката, природните науки, инженерството, изкуствата и технологиите за решаване на ситуации от реалния свят, с помощта на практически учебни дейности и творческо проектиране.

Руската федерация, в сътрудничество с държави – партньори вече две десетилетия активно работи по проекти, свързани с дигиталната промяна на образователната система на страната. Целта е създаване на образователни ресурси и технически възможности, спомагащи за равнопоставеност в обществото по отношение достъпа до качествено образование на всички.

През 2014г., президентът на Руската федерация Владимир Путин обявява необходимостта да бъде издигнато на международно ниво инженерното образование в страната. Година по-късно е подписан и указ за основаване на Национален център за развитие на технологиите и роботиката [5, 2017].

Работата по проекти, касаещи промяна във филсофията на образованието като цяло, води до създаването на множество проекти в Русия, както на национално, така и на местно ниво. Изграждането на дигитална образователна среда в училища, в университети, при допълнителното професионално образование, е в основата на проект „Образование", осъществяван на държавно ниво. „Стамфорд" е също сред проектите, оформящи STEM-образователната среда в Русия, в която различни субекти - образователни организации, производствени компании, научни лаборатории, центрове за техническо творчество, научни музеи, които позволяват на младите хора да опитат различни професии и да опознаят света на високите технологии. Счита се, че една от световните тенденции в развитието на образованието, към която се придържа и Русия, е съчетаване на предметни и метапредметни знания, което позволява на детето да бъде успешно и съответно търсено като специалист в бъдеще [2].

В Руската федерация с ускорени темпове се разкриват Центрове за техническа поддръжка на образованието (ЦТПО), чрез които се решават в известна степен проблемите с привличането на студенти към инженерство и роботика. Активно се включват и работни компании, което спомага за реализиране на проекти за предметно-ориентирано обучение за деца и младежи. [1, 2018:325]. Същевременно се отчитат се и световните тенденции в STEAM-образованието, защото при проучвания на чуждия опит от страна на руски изследователи, се констатира, че учениците и студентите освен че повишават академичните си постижения, имат и по-високо самочувствие, забелязва се и личен творчески подем, като резултат от внедряване на STEAM-подхода.

Анисимова, 2018 посочва, че добър образец в педагогическа практика на Русия за STEAM – образование е например обучението на учениците по предмета „Технология". „Целта на този предмет е формирането на представи за компонентите на техносферата, съвременното производство и използваните технологии в тази сфера" [1, 2018:325-326]. Така, от една страна учениците се ориентират професионално, а от друга се използва материал от множество основни и приложни науки, което спомага за развитие на творчески, научно-изследователски, проектантски умения на обучаваните.

Базирайки се прилагането на STEM/STEAM-подхода в образователното пространство, все повече специалисти смятат, че използването му трябва да започне в предучилищна възраст. Още повече, че както държавните образователни страндарти в Руската федерация, така и тези в други страни, налагат пред педагозите задачата да формират познавателни интереси у деца. Това позволява детето да бъде активен субект в избора си на съдържание на обучението [3]. Същевременно надежди се възлагат и на допълнителното/продължаващото образование, като възможност в тази посока, т.е. чрез него да се отговори по-бързо на нарастващите обществени нужди в областта на технологиите, иновациите, икономиката.

В Русия, към STEM практиките за продължаващо образование включват: Домове за научна колаборация - ДНК; STEM центрове Intel; Детски образователни технопаркове и кванториуми [7, 2020:12]. Домовете за научно сътрудничество (ДНК) са центрове към университети в страната в рамките на националния проект „Образование“, като обучението е безплатно в тези центрове. Децата, посещаващи ги, имат възможност да работят директно със студенти, специализанти и преподаватели, което ги поставя в отношения на научно сътрудничество и решаване на научни проблеми. Паралелно с това, се пробужда и интерес у учениците към задълбочаване в научни области, които очертават бъдещия им академичен и професионален път. Внимание заслужава факта, че успешно преминалите през ДНК-центровете, са с приоритет при прием във висше училище.

Обучението технопарковете/кванториумите, „се провежда в перспективни научно-технически области: индустриален дизайн, космос, биотехнологии, невронаука, нанотехнологии, енергетика, IT, VR/AR„ [7, 2020:13]. и др., като се реализират проектно-ориентирани образователни програми, адекватни на стратегиите за иновативно развитие на световната и руската икономика. От своя страна функционирането на STEM центрове Intel в Русия, които са част от международен проект, действащ на територията на страната близо десетилетие, спомага за внедряването на STEM/STEAM образователната философия във федерацията. Пример за това са разкритите над 220 такива в 40 региона в Русия през 2019г., включително обучени хиляди ученици в гимназиален етап.

Научното поле в Русия отразява идеята за необходимостта не единствено да бъде „стимулирано развитието на информационните и комуникационни технологии, но и да се разработят цялостни програми за адаптация към цифровата икономика“, защото е от съществена важност „образователният модел от краткосрочен, „ориентиран към потребителите” да се трансформира в „инвестиционен”, като основен критерий да стане бъде възпроизвеждането и привличането на човешкия капитал“ [6, 2019:10-11].

В обобщение – ясно е, че присъщи компетенции в образователните системи на близкото бъдеще, трябва да станат дигиталната грамотност и технологичното мислене, съчетано с творческо виждане за решения на проблеми в множество сфери на дейност. Както и – основите на тези компетенции е важно да се залагат още в предучилищното обучение, постепенно да се надгражда и в рамките на университетските планове и програми да се акцентира върху обучението на специалисти, добре боравещи с различни технологии и имащи иновативно мислене. Този подход се дефинира и като възможно „най-безболезнен“ преход към цифровата икономика на човечеството. В същото време, изследователи на процеса смятат, че все още моделът на руския трудов пазар трудно се поддава на процесите по цифровизация, така както е заложено според националните планове на правителството [6, 2019:10-11]. Защото съществуват освен институционални ограничения и технологични препятствия, но и трудна податливост на обществото за скоростно овладяване на нови знания, умения, технологии. Очертава се дори и евентуално възникване на феноменът „икономика на невежеството“, разбирана като разминаване в очакванията, изискванията, желанието и възможностите на социума спрямо новите държавни изисквания за образованието, т.е. невъзможността на хората за са в темп с ускорената модернизация на отраслите, въпреки нуждата от нови професии. Паралелно с това застава и необходимостта от развитие на комуникационна и информационна инфраструктура, която да позволи увеличаване на заетостта в различни икономически сектори. Факт е, че все повече се говори за т.нар. „криза на гении за високотехнологични компании“, а според изследване на университета в Джорджтаун от 2014г., необходимият брой STEM – образователни специалисти за 2018 г. е бил над 8 милиона души [7, 2020:6].

Внедряването на концепцията за STEM-образованието у нас, по примера на останалите държави, е възможност за преодоляване на кризите в икономически, но и в социален план – т.е. открива се поле за актуализация на отделната личност, респективно на отделните общности в глобален план. Активното съдействие на бизнес-средите в национален и международен аспект, би спомогнало за продуциране на „специалисти на бъдещето“. Изграждането на STEM центрове,

форуми, дори училища, не е немислим проект, по-скоро това показва сериозния интерес за професионалисти, преминали именно през обучение в STEM образователната система.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Анисимова Т. И. (2018). STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 / Т. И. Анисимова, О. В. Шатунова, Ф. М. Сабирова//Научный диалог, 11. с. 322-332.-DOI: 10.24224/2227-1295-2018-11-322-332. http://www.kp-plant.ru/upload_data/2019/322-332_Anisimova_ND_2018_11.pdf

[2]. Вальдман, И.А., Проект „Стемфорд“ STEM-образование в цифровом формате, «Образовательная политика» https://edpolicy.ru/stem-education

[3]. Зубенко Н. Ю., Е. И. Сухова. (2018). ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ STEM-МОДУЛЯ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ». zubenko-sukhova.pdf (dom-hors.ru)

[4]. Морозова, О. В., Е.С.Духанина. (2019). STEAM-технологии в дополнительном образовании детей. Баландинские чтения – 2019 - Т. XI. НОЦ НГУАДИ (Новосибирск). с. 553-556. https://nsuada.ru/nauka/konferentsii/balandinskiechteniya/xiv/84_Morozova_Dukhanina.pdf

[5]. Репин А.О. (2017). АКТУАЛЬНОСТЬ STEM-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ КАК ПРИОРИТЕТНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ. Научная идея, 1 (1). ДИТИ – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», Россия, Димитровград. https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-stem-obrazovaniya-v-rossii-kak-prioritetnogo-napravleniya-gosudarstvennoy-politiki/viewer

[6]. Семенова, Р., С. Земцов, П. Полякова. (2019). STEAM-образование и занятость в информационных технологиях как факторы адаптации к цифровой трансформации экономики в регионах России. Иновации №11(253). (PDF) STEAM-образование и информационные технологии как инструменты адаптации к цифровой трансформации экономики в России (researchgate.net)

[7]. Шипулина Е. Р. (2020). Формирование профессиональных компетенций будущих учителей на основе курса «STEM-технологии в образовании».

[8]. http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/14624/2/Shipulina2.pdf

[9]. Arbeitsgruppe Qualitätssicherung/ Evaluation des Nationalen MINT Forums (Hrsg.) (2013) Leitfaden 1.0 für die Qualitätssicherung von MINT-Initiativen, Berlin

[10]. A STEM Summer Camp Program for Grades K-6 That Turns Curious Kids Into Innovative Thinkers https://www.invent.org/programs/camp-invention

[11]. Atlanta Academy – STEM. https://www.atlantaparent.com/directory/39800/atlanta-academy-2/

[12]. Atlanta International School. Atlanta International School (atlantaparent.com)

[13]. Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019) Mit MINT in die Zukunft! Der MINT-Aktionsplan des BMBF, Berlin

[14]. Children's Museum of Atlanta https://www.softplay.com/case-studies/childrens-museum-of-atlanta/?gclid=EAIaIQobChMIqYvr4ZzZ9AIVirt3Ch3_LgtfEAAYAiAAEgI_pfD_BwE

[15]. Club SciKidz https://richmond.clubscikidz.com/programs/

[16]. Inspiring the next generation of STEM leaders. https://www.stemcenterusa.com/

[17]. INSPIRE THE NEXT GENERATION OF STEAM PROFESSIONALS WITH REAL-WORLD PHENOMENA. https://www.twigscience.com/middle-school/

[18]. Stem Center https://www.sharktankblog.com/business/stem-center/

[19]. STEAMLabs Africa . https://www.steamlabsafrica.com/

[20].The Clarian Academy https://theclarianacademy.com/our-school

ВЪЗМОЖНОСТИ, КОИТО ПРЕДЛАГА STEM В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ В ПРОГИМНАЗИАЛЕН И ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ

Любка М. Атанасова

Югозападен университет „Неофит Рилски“
2700 Благоевград, ул.„Иван Михайлов“ № 66

Анотация: Настоящият доклад представя данни от проучване, осъществено с учители по природни науки, преподаващи в прогимназиален и гимназиален етап на образование. Проучването е свързано с дейностите по проект „STEAM - творчество, сътрудничество, критично мислене и комуникации във висшето образование“. Анкетното проучване е на национално ниво.

Ключови думи: STEM, природни науки, компетентности, прогимназиален и гимназиален етап на образование

OPPORTUNITIES OFFERED BY STEM IN THE EDUCATION OF NATURAL SCIENCES IN THE SECONDARY AND HIGH SCHOOL EDUCATION

Abstract: This report presents data from a study, conducted with science teachers teaching in lower secondary and upper secondary education. The study is related to the activities of the project "STEAM - creativity, collaboration, critical thinking and communication in higher education." The survey is at the national level.

Key words: STEM, natural sciences, competencies, junior high school and high school stage of education

През месец май 2020 година по Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“, стартира процедура за приемана на проектни предложения от училищата. Проектните предложения са разделени в две групи: големи проекти, предназначени за училища до 300 ученици – с финансиране до 300 000 лева и малки проекти, предназначени за училища под 300 ученици – с финансиране до 50 000 лева. „Целта на програмата е създаването на иновативни учебни центрове с фокус върху природните науки, инженерните науки, математиката и технологиите (STEM)“, включващи промяна в образователната среда, учебното съдържание, преподаването, организацията и управлението на училищните процеси [5].

Факултетът по педагогика при ЮЗУ „Неофит Рилски“ Благоевград има спечелен проект за изграждане на STEM център.[6] В тази връзка е проведено проучване сред учителите, преподаващи учебни предмети в областта на природните науки, а именно: Човекът и природата – пети и шести клас, Биология и здравно образование, Химия и опазване на околната среда, Физика и астрономия от седми до дванадесети клас с национален мащаб.

По Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“ от цялата страна са кандидатствали с проектни предложения общо 546 училища.

Обект на изследването е STEM в обучението по природни науки в прогимназиален и гимназиален етап на образование.

Предмет на изследването са възможностите, които предлага STEM в обучението по природни науки в прогимназиален и гимназиален етап на образование.

Целта на изследването е проучване на експертно мнение, относно възможностите, които предлага STEM в обучението по природни науки в прогимназиален и гимназиален етап на образование.

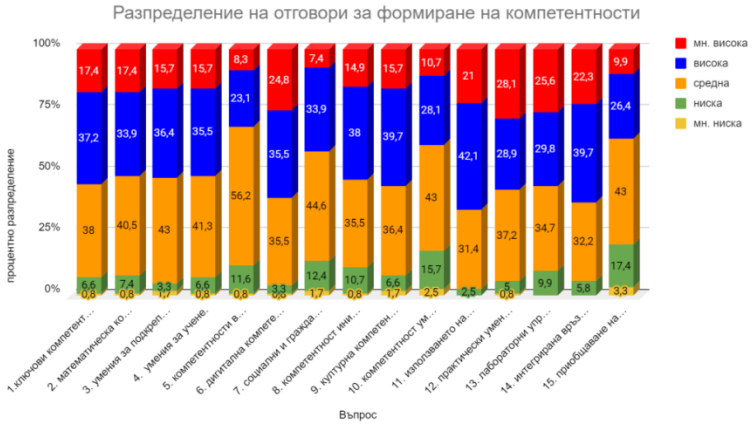
Участниците в изследването са учители, преподаващи предмети в областта на природните науки в гимназиален и прогимназиален етап на изследване. Участие взеха 121 респондента, разпределени в 91 училища, от които в 68 няма изграден STEM-кабинет, а в останалите 23 има такъв, от 25 административни области. Училищните институции, които са взели участие в анкетата са с по-малък брой от респондентите, тъй като от една училища институция са взели участие повече от удин респонденти.След обработването на резултатите става ясно, че работните места на респондентите са взели участие са разположени в 18 села и 41 града. Двама от респондентите посочват само името на училището, но не и населеното място, а един - не желае да посочи нито името на училището, нито населеното място. От гледна точка на вида училище с най-голям дял са основните училища – 42, следвани от средни училища – 15, след тях се нареждат професионалните гимназии – 12, следват профилираните гимназии – 11 и 4 обединени училища. При 7 се наблюдава посочване само на населеното място, в което се намира институцията или не желаят да посочат. Респондентите взели участие се разпределят по пол, както следва: жени - 86,7%, мъже - 13,3%, което не е изненадващ резултат. Според длъжностите, които заемат се разпределят по следния начин – най-голям дял са старши учител – 64,5%, следвани от учител – 21,5%, след тях се нареждат главен учител – 5,8%, директор – 5% и заместник директор – 3,3%. Респондентите взели участие в анкета преподават предмети от областта на природните науки и в двата етапа на образование – прогимназиален и гимназиален. Процентно се разпределят по следния начин – само в прогимназиален етап 43,7%, само в гимназиален етап – 31,9%, но има и респонденти, които преподават учебни предмети и в двата етапа на образование, и те не са никак малко – 24,4%. Или с други думи казано това са почти ¼ от учителите.

Използваната анкетна карта е насочена към възможностите, които предлага STEM в обучението за формиране на ключови компетентности, заложени в учебните програми по природни науки.

[6] Проект „STEAM - творчество, сътрудничество, критично мислене и комуникации във висшето образование"

Анкетната карта представлява 13 въпроса със скала на Ликерт и 5 общи въпроса. Анкетата е проведена в периода 17.09.2021г. – 30.09.2021г.

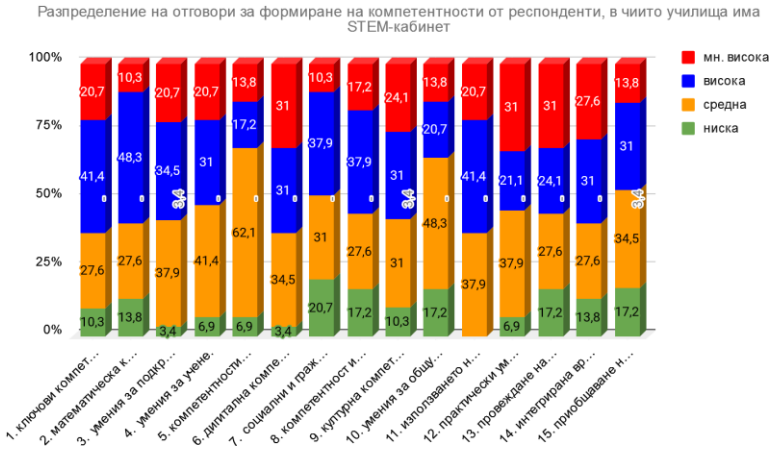
Фиг. 1 Разпределение на отговори за формиране на компетентности



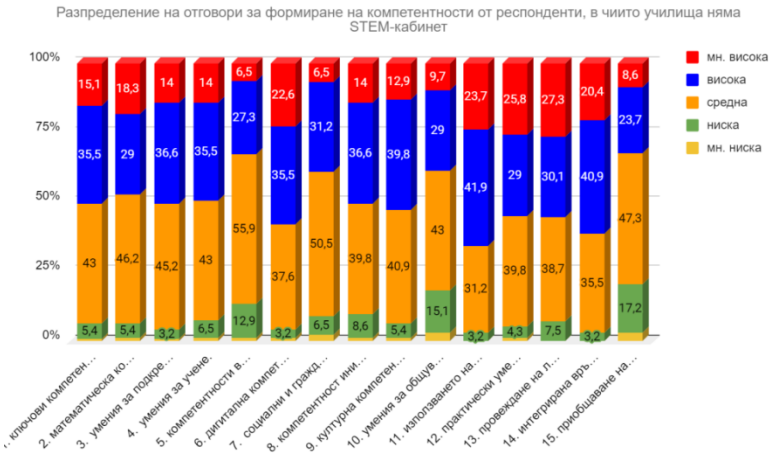
От Фиг.1 се вижда, че сумирайки резултатите по от показатели “висока” и “много висока”, при по-голяма част от компетентностите заложени в учебните програми в областта на природните науки сбора надхвърля 50%. За три компетентности заложени в учебните програми: “формиране на компетентности в областта на българския език”, “формиране на социални и граждански компетентности” и “формиране на компетентност умения за общуване на чужди езици” сбора за показатели “висока” и “много висока” варира между 35% и 40%. При тези компетентности преобладава показател “средно” като при всички изброени компетентности интервалът е между 43% и 56%. На айтем 15 свързан с приобщаването на деца със специални образователни потребности също най-голям има показател “средно” – 43%, сбора от показатели “висока” и “много висока” не надхвърля 40%. Това е и айтемът, с най голям сбор от показатели “много ниска” и “ниска” – приблизително 21%. Тези резултати показват, че според учителите преподаващи учебни предмети от областта на природните науки се формират главно компетентности, свързани пряко с учебните предмети - човекът и природата, физика и астрономия, химия и опазване на околната среда и биология и здравно образование. Също може да бъде осъществена интегративна връзка, но само между предметите от областта на природните науки. Интегративната връзка, между учебни предмети от други области, обаче не може да бъде застъпена в голяма степен. Но това е среден резултат от всички респонденти, участвали в анкетното проучване.

Според мен интерес представлява сравняването на резултатите при отговорите на респонденти, в чиито училища вече има изграден и функциониращ STEM-кабинет и респондентите, в чиито училища няма такъв. Резултатите са представени във фиг. 2 и фиг. 3.

Фиг. 2 Разпределение на отговори за формиране на компетентности от респонденти, в чиито училища има изграден STEM-кабинет



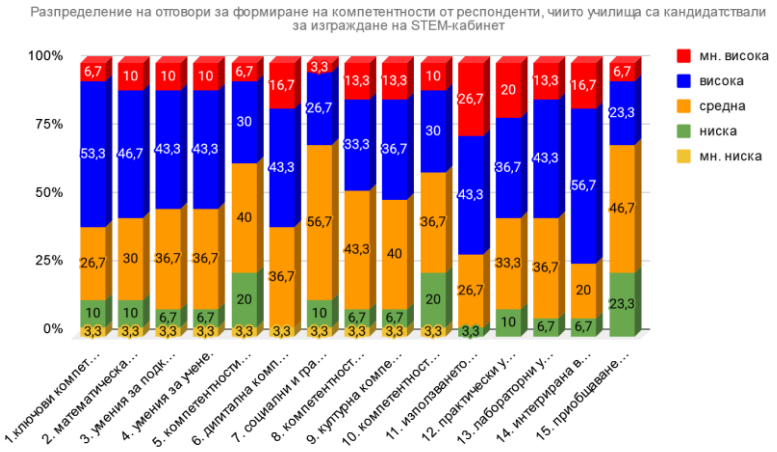
Фиг. 3 Разпределение на отговори за формиране на компетентности от респонденти, чиито училища няма изграден STEM-кабинет



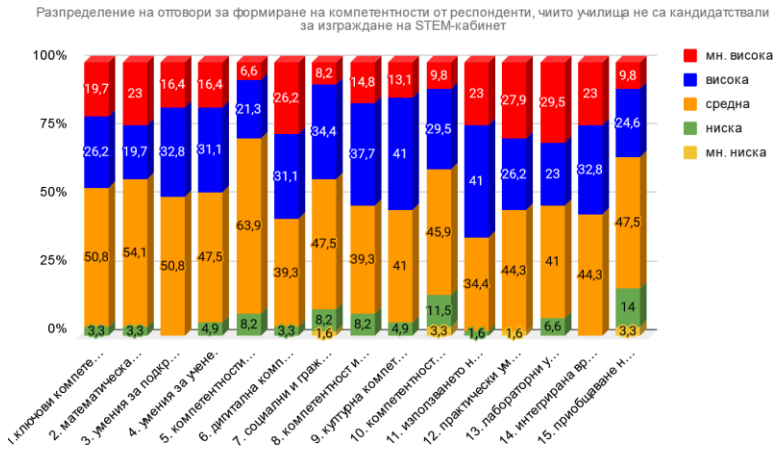
Сравнявайки резултатите посочени на фиг. 2 и фиг.3, първото впечатление е, че при респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети при по-голяма част от въпросите липсва отговор по показател „много ниска“. Второто, което прави впечатление е, че при 80% от компетентностите, заложени в учебните програми по учебните предмети от областта на природните науки, сборът от показатели „висока“ и „много висока“ показват значително по-високи стойности при респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети, в сравнение с респодентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети. Този резултат, според мен, е показателен, че респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети подхождат с недоверие към тях. На айтемите свързани с използване на интерактивни методи, усвояване на практически умения, осъществяване на интегративна връзка между учебните предмети от областта на природните науки, при отговорите на респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети резултатите показват не толкова добро приложение. Отговорите са красноречиви – значително се повишава показател „ниска“, за сметка на това се понижава показател „средна“, както и общия сбор на показатели „висока“ и „много висока“. Според мен, респондентите в чиито училища няма изградени STEM-кабинети имат очакване, че изграждането на такъв кабинет би спомогнало за използване на интерактивни методи и извършване на лабораторни упражнения. Относно компетентностите в областта на български език и компетентност умения за общуване на чужди езици и двете групи респонденти отговарят по идентичен начин. Значително по-голяма част от респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети са на мнение, че степента на усвояване на български и чужд език е показател „ниска“, съответно 12,9% и 15,1%. При респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети, относно компетентност български език, показател „ниска“ е приблизително на половина спрямо респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети. Но при двете групи респондентите преобладаващите отговори са с показател „средна“ степен, както за компетентностите в областта на български език, така и за компетентност умения за общуване на чужди езици. На айтема свързан с интегративните връзки между учебните предмети от областта на природните науки, резултатите показват, че респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети имат високи очаквания, тъй като показател „ниска“ е с малко процентно отношение, едва 3,2%, докато сбора от показатели „висока“ и „много висока“ е 61,3%. При респонденти, в чиито училища има изградени STEM-кабинети резултатите са значително по-различни – показател „ниска“ е с много по-голямо процентно отношение 13,8%, а сбора от показатели „висока“ и „много висока“ е по-малък. По отношение интеграцията на учениците със специални образователни потребности и в двете групи по показатели „ниска“ и „много ниска“ процентното отношение е 20,5%, по показател „средна“ процентното отношение при респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети е по-нисък в сравнение с респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети, а по показатели „висока“ и „много висока“ процентното отношение значително по-голямо при респондентите, в чиито училища има изградени STEM-кабинети в сравнение с респондентите, в чиито училища няма изградени STEM-кабинети.

Интерес представлява и сравняването на резултатите между респондети, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет и респонденти, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет.

Фиг. 4. Разпределение на отговори за формиране на компетентности от респонденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет



Фиг. 5 Разпределение на отговори за формиране на компетентности от респонденти, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет



Сравнявайки резултатите от фиг.4 и фиг. 5, се забелязват интересни резултати. Нека първо да сравним резултатите свързани с компетентностите заложени в учебните програми в областта на природните науки. Забелязва се, че при респондентие, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет, само при три от компетентностите резултата по показатели „висока“ и много висока“ надхвърля 50% - дигитална компетентност, компетентност инициативност и предприемачество и културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество. При останалите седем компетентности резултатите показват, че отговорите са предимно по показател „средна“, отговори по показатели „много ниска“ и „ниска“ или липсват, или не надхвърлят 10%, изключение прави само компетентност умения за общуване на чужди езици, където по този показатели процентното отношение е 17,3%. Освен това по показатели „висока“ и „много висока“ процентното отношение варира в интервала от 39% до 49%, изключение прави компетентности в областта на българския език, при която по този показател процентното отношение е едва 28%. За разлика от респондентите, в чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет, при респондентите, в чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет резултатите са значително по-различни. При тях компетентности, при които процентното отношение по показатели „висока“ и „много висока“ не надхвърля 50% са четири броя – компетентности в областта на българския език, социални и граждански компетентности, компетентност инициативност и

предприемачество и компетентност умения за общуване на чужди езици. При останалите компетентности процентното отношение по показатели „висока“ и „много висока“ варира в интервала между 50% и 60%. При всички айтеми свързани с компетентностите има отговор по показател „много ниска“ – 3,3%, което най-вероятно са един или двама респондента.

И при двете групи се наблюдава много ниско процентно отношение по показатели „висока“ и „много висока“ при айтем свързан с компетентности в областта на българския език – при респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет процентното отношение е 36,7%, докато при респондентите, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет процентното отношение е само 27,9%. При респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет, както и при респондентите, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет най-голям дял има показател „средна“. Но прави впечатление, че при респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет процентното отношение по показател „ниска“ също не е никак малко – 20,0%. Също при двете групи се наблюдават сходни резултати и по отношение на компетентност умения за общуване на чужди езици. И при двете групи по показатели „висока“ и „много висока“ процентното отношение не надхвърля 40%. Отново най-голям дял се пада на показател „средна“, но и тук по показатели „много ниска“ и „ниска“ са с не малко процентно отношение. При респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет е 23,3%, при респондентите, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет е 14,8%.

По отношение на айтемите свързани с интерактивни методи, практически умения, лабораторни упражнения и интегративни връзки между учебните предмети от областта на природните науки резултатите и при двете групи са сходни. По отношение на показатели „висока“ и „много висока“ процентното отношение надхвърля 50%. При респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет резултатите варират в интервала 56% - 73%, а при респондентите, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет интервала е 51% - 64%. И при двете групи относително малък дял се пада на показател „средна“, а показатели „много ниска“ и „ниска“ или липсват, или са със стойности ненадхвърлящи 10%.

И при двете групи респонденти се наблюдава така да се каже негативно отношение във връзка с интеграцията на ученици със специални образователни потребности. При двете групи преобладават отговори по показатели „ниска“ и „средна“. При респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет са съответно 23,3% и 46,7%, а при респонтенти, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет са съответно 17,3% и 47,5%. По отношение на показатели „висока“ и „много висока“ при двете групи процентното отношение не надхвърля 35%.

От обстойния анализ на резултатите от проведеното анкетно проучване възникват следните заключения:

- ✓ Възможностите, които предлага STEM в обучението по природни науки, можем да кажем, че са свързани с немалка част от ключовите компетентности, заложени в учебните програми на учебните предмети от областта на природните науки;
- ✓ По отношение на компетентности в областта на българския език и умения за общуване на чужди езици възможностите, които предлага STEM са ограничени;
- ✓ Възможностите, които предлага STEM за използването на интерактивни методи, провеждането на лабораторни упражнения, придобиване на практически умения и осъществяване на интегративните връзки между учебните предмети от областта на природните науки са относително високи;
- ✓ Интегрирането на учениците със специални образователни потребности и възможностите, които предлага STEM, според респондентите не са големи;
- ✓ Според респондентите, в чиито училища няма изграден STEM-кабинет, възможностите, които STEM предлага са свързани предимно с използването на интерактивни методи и осъществяване на интегративните връзки между учебните предмети от областта на природните науки;
- ✓ Респондентите, чиито училища не са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет подхождат с недоверие към възможностите, които предлага STEM в обучението и усвояване на ключови компетентности заложени в учебните програми на учебните предмети в областта на природните науки. Докато респоденти, чиито училища са кандидатствали за изграждане на STEM-кабинет залага големи очаквания във възможностите на STEM в обучението по природни науки.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. НП „Изграждане на училищна STEM среда“ https://stem.mon.bg/#features. 24.06.2021г.

[2]. Списъци на училища, одобрени по Дейност I и Дейност II за втори етап на финансиране през 2021 година. https://stem.mon.bg/archives/2361. 24.6.2021г.

[3]. Списък на училищата кандидатствали по Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“ https://stem.mon.bg/wp-content/uploads/2020/06/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8A%D0%BA-%D0%BD%D0%B0-%D1%83%D1%87%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%89%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%BA%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%9D%D0%9F-STEM-1.pdf 24.06.2021г.

[4]. Списък на училищата класирани за финансиране по Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“ в Малка категория (до 50 000 лв.) – за училище с под 300 ученици или за училища с над 300 ученици, в които вече функционира съвременен STEM център https://stem.mon.bg/wp-content/uploads/2020/08/%D1%80%D0%B5%D0%B7%D1%83%D0%BB%D1%82%D0%B0%D1%82%D0%B8_%D0%BC%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B8-%D1%83-%D1%89%D0%B0.pdf 24.06.2021г.

[5]. Правила за финансово изпълнение на Одобрени за финансиране проекти на училища по Национална програма „изграждане на училищна STEM среда“ https://stem.mon.bg/wp-content/uploads/2021/01/%D0%9F%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B0-%D0%9D%D0%9F-STEM.pdf. 24.06.2021г.

[6]. Национална програма „Изграждане на училищна STEM среда“ https://www.mon.bg/bg/100835 24.06.2021г.

[7]. Учебни програми в областта на природните науки – десети клас. https://www.mon.bg/bg/2238 05.07.2021г.

[8]. Учебни програми в областта на природните науки – осми клас https://www.mon.bg/bg/1999 05.07.2021г.

[9]. Учебни програми в областта на природните науки – девети клас https://www.mon.bg/bg/1691 05.07.2021г.

[10]. Учебна програма по Човекът и природата – пети клас https://www.mon.bg/bg/2000 05.07.2021

[11]. Учебна програма по Човекът и природата – шести клас https://www.mon.bg/bg/1998 05.07.2021г.

[12]. Учебни програми в областта на природните науки – седми клас https://www.mon.bg/bg/1690 05.07.2021г.

ОЧЕРТАВАНЕ ПАРАМЕТРИТЕ НА СПЕЦИФИЧНИТЕ ТРУДНОСТИ В УЧЕНЕТО НА УЧЕНИЦИ С КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ ОТ II-IV КЛАС

Борислава В. Петрова

град Стара Загора ул.“Армейска“9 ДИПКУ при Тракийски университет

Анотация:

Резюме: В Доклада са представени аспектите на специфичните нарушения в ученето, които могат да се проявят още в предучилищна възраст, но най-силно те могат да бъдат забелязани в начална училищна възраст. Целта на проучването е идентифицирането на трудностите в обучението, особено при децата с комуникативни нарушения.

Ключови думи: дислексия, комуникативни нарушения, начална училищна възраст, скрининг

Abstract: The Report presents the aspects of specific learning diasbilities that can occur in preschool, but they can be most noticeable in primary school age. The aim of the study was to identify learning difficulties, especially in children with communication disorders.

Key words: dyslexia, communication disorders, primary school age, screening

Специфичните нарушения в ученето могат да се проявят още в предучилищна възраст, но най-силно те могат да бъдат забелязани в началната ученическа възраст, когато децата се учат на четене и ограмотяване. Често трудностите, свързани с четенето остават незабелязани при учениците с комуникативни нарушения при училищните в началния образователен етап и оказват съществено влияние върху техния социален и академичен живот. Налага се ранен скрининг и оценка, за да се избегне задълбочаването на проблема в по-горните образователни нива, а от там – и влиянието му върху психо-емоционалното развитие на индивидите в зряла възраст. Невъзможността за четене, съчетана със заекване би могла да окаже значителни поражения върху психическото и емоционалното състояние на хората не само в училищна, но и в зряла възраст.

Ранното откриване и оценяване на параметрите на специфични трудности в ученето и в частност – на дислексия, при учениците с комуникативни нарушения би подпомогнало ранното реагиране и разработване на програми за обучение, базирани на ясни инструкции за овладяване на четенето.

Най-сложно обаче, остава идентифицирането на трудностите в обучението, особено при децата с комуникативни нарушения, тъй като много често трудностите биват отъждествявани с нарушенията, без да се отчита необходимостта от скриниг и оценка на параметрите на тези

трудности. Оттук произхожда и интересът към темата – нивата на ранен скрининг и оценка на специфичните трудности в ученето и по-конкретно – на специфичните трудности в четенето (дислексия) в училищата могат да се определят като незадоволителни.

Специфични трудности при ученето. Дислексия

Вследствие на различни нарушения се проявяват диференцирани параметри на трудностите при ученето, които литературата и в практиката придобиват по-широка популярност като дислексия.

Сред множеството дефиниции на дислексията изобилстват тези, съсредоточени върху сравнението на различията сред учениците – между техните четивни способности и цялостните им езикови и когнитивни способности. По-задълбочените дефиниции разширяват критериите за дислексия, като включват постоянни трудности за постигане на умения за разпознаване на думи, независимо от средната интелигентност, възприемчивост и достъпа до адекватно образование. [8]

Международната асоциация за дислексия добавя допълнителна яснота с широко приетата си и често възприемана дефиниция за дислексия, която гласи: „Дислексията е специфично нарушение на ученето, което има неврологичен произход. Характеризира се с трудности с точното и / или плавно разпознаване на думи и с лоши правописни и декодиращи способности. Тези трудности обикновено са резултат от дефицит във фонологичния компонент на езика, който често е неочакван по отношение на други когнитивни способности и осигуряването на ефективно обучение в класната стая. Вторичните последици могат да включват проблеми с разбирането на четенето и намаляване на интереса към четенето като цяло, което впоследствие възпрепятства обогатяването на речниковия запас и надграждането на знанията.” [7]

Специфични трудности при ученето също е термин, който следва да се разгледа в настоящия контекст, тъй като през последните години все по-често се възприема за идентичен с дислексията.

В оценките на учениците училищните психолозите често използват термина „специфични трудности в ученето“ или „специфично разстройство на ученето със затруднения в четенето“, което се характеризира като „такова, при което индивидите имат затруднения с точността на прочитане на думите, скоростта на четене или владеенето и разбирането на четенето“.[4]

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V) извежда, че „дислексията е алтернативен термин, използван за обозначаване на модел на трудности в обучението, характеризиращ се с проблеми с точността или плавността на разпознаване на думите; проблеми с декодирането и влошени правописни способности“. [4] От тук се приема, че „дислексията е еквивалентен термин за идентичното състояние на специфични трудности при четене и правопис на ниво думи”.[7]

Матанова и Тодорова също представят по много добър начин терминологията, като уточняват, че термините „дислексия” и „специфични нарушения на способността за учене“ се отнасят до една и съща проблематика, като уточняват, че „терминът „дислексия“ е изграден на основата на клиничния модел и обозначава нозологична единица, която очертава терапията и прогнозата на нарушението. Налага се като професионален термин, предпочитан в научните среди. Произхожда от гръцката дума dyslexia и в буквален превод означава „затруднение с думите“. [2] От своя страна „терминът „специфични нарушения на способността за учене“ (specific learning disabilities) е изграден на основата на социалния модел и изразява описателен термин, който е достатъчно обнадеждаващ и неетикетиращ, подходящ за използване пред родители и широката общественост.” [7]

Проявление и характеристики на дислексията

Учениците с дислексия изпитват дефицит в осведомеността за фонемата, знанията за звука на буквите и бързото автоматизирано назоваване в предучилищните и началните училищни години, което при липсата на диагностициране и намеса, продължава и след това. [5]Те показват специфични затруднения в обучението с фонологичните елементи на езика и това се доказва при дейностите, които включват: разпознаване на букви, декодиране на реални и безсмислени думи, плавно четене и правопис. [8]

На базата на научните изследвания в областта, през 2019 г. Международната асоциация за дислексия актуализира характеристиките на нейното проявление, като обобщава, че при повечето хора се срещат една или две от тези характеристики, което не означава, че всички имат специфичното нарушение. При лицата с дислексия обикновено се проявяват няколко от тези характеристики, които са устойчиви във времето и затрудняват ученето. [7] Тези характеристики са обособени в четири групи:

Устен език

- ✓ Късно проговаряне
- ✓ Трудности при произнасянето на думи
- ✓ Трудности при усвояване на речника или използване на подходяща за възрастта граматика
- ✓ Трудности при следване на указанията
- ✓ Объркване с преди/след, надясно/наляво и т.н.
- ✓ Трудности при изучаването на азбуката, детските стихове или песни
- ✓ Трудности при разбирането на понятия и взаимоотношения
- ✓ Трудности при извличане на думи или проблеми с назоваването. [2]

Четене, затруднение при четенето:

✓ Трудности при идентифицирането или генерирането на римувани думи или броене на срички в думите (фонологично осъзнаване)

- ✓ Трудности при чуването и манипулирането на звуци в думите (фонематично осъзнаване)
- ✓ Трудности при разграничаването на различни звуци в думите (фонологична обработка)
- ✓ Трудности при изучаване на звуците на букви
- ✓ Трудност при запомнянето на имена и форми на букви, или бързо назоваване на букви
- ✓ Транспониране на реда на буквите при четене или изписване на грешки
- ✓ Пропускане на общи кратки думи
- ✓ Затруднения при прочитането на по-дълги думи

✓ Затруднения с разбирането на текста при четене на глас, но в някои случаи и при четене наум, защото думите не се прочитат точно

- ✓ Бавно, трудоемко устно четене. [7]

Писмен език:

- ✓ Трудности при поставянето на идеи на хартия
- ✓ Множество правописни грешки

✓ Може да се справи добре със седмичните правописни тестове, но може да допуска правописни грешки в ежедневието

- ✓ Трудности при коректурата. [7]

Други често срещани симптоми, които възникват при дислексия:

- ✓ Трудности при бързото назоваване на цветове, букви, обекти и др.
- ✓ Трудности при бързото назоваване на последователности
- ✓ Слаба работна памет за списъци, указания или факти
- ✓ Трябва да вижда или чува понятия множество пъти, за да ги научи
- ✓ Разсейване от зрителни или слухови стимули

✓ Намаляваща тенденция в резултатите от тестовете за постижения или успеваемост в училище

- ✓ Непоследователна училищна работа

✓ Констатиране от страна на учителите, че ученикът е мързелив или че трябва да полага повече усилия

- ✓ Наличие на подобни проблеми при членове на семейството или близки роднини. [7]

Дислексията се проявява в континуум, като учениците се различават по тежестта на трудностите. Често учениците с дислексия имат коморбиден дефицит в други академични и когнитивни области.

За индивидите с дислексия специфични части от мозъка, обикновено свързани с важни за четенето процеси, не се развият или не функционират по същия начин, както при хората без дислексия. Съвременните изследвания показват, че хората с дислексия – в сравнение с хората без – могат да имат фундаментални различия в мозъчните области, свързани с четенето и езика. Тези различия се забелязват предимно, макар и не напълно, в лявото полукълбо на мозъка.

Дислексията засяга мозъчните области, свързани с откриване и обработка на звуци и съответните им букви. Тези буквено-звукови връзки са основни за четенето. [3] Когато тези области на мозъка не функционират ефективно, за да осъществяват тези връзки, това засяга развитието на четенето. [1]

Дислексията често е наследствена: при децата, родени с неврологични увреждания, свързани с дислексия, е много по-вероятно да има членове на семейството с такова увреждане, отколкото при останалите деца. [10]

Въпреки усилията, полагани от различните национални и международни организации в областта за търсене на оптималния инструментариум за ранно диагностициране на дислексията, такъв не може да бъде унифициран поради спецификата на отделните групи лица със специфични характеристики. Например, утвърдени тестове за изследване на четивните умения, не биха могли да бъдат прилагани директно за изследване на дислексия при ученици с комуникативни нарушения като заекването и при лица без комуникативни нарушения. Това е така, поради наличието на спецификата на проявлението на различните видове психологични, социални, когнитивни, комуникативни и други нарушения. Ако тестовете бъдат прилагани директно, без да се съобразят тези специфики, то резултатите не биха могли да се приемат за достоверни, тъй като няма да бъдат отразени редица компрометиращи резултатите специфики на отделните кохорти. Това налага, при изследването на специфични групи респонденти, да се разработва и адаптира инструментариумът за тестване на дислексия спрямо спецификата на проявление на техните нарушения, с цел повишаване на обективността на резултатите.

Скрининг и оценка

Като се има предвид, че дислексията се проявява още в предучилищна възраст, съвременните постижения в научните изследвания предоставят възможността децата да бъдат идентифицирани рано с оглед на осигуряване на ранна намеса. Скринингът обаче не е лесен, тъй като рисковите и защитните фактори си взаимодействат по време на обучението по четене. Мащабно задълбочено проучване показва, че рискът от дислексия в семейството увеличава вероятността от нарушение на четенето. Ако обаче уменията за разпознаване на буквите се развият рано, рискът значително намалява. [9]

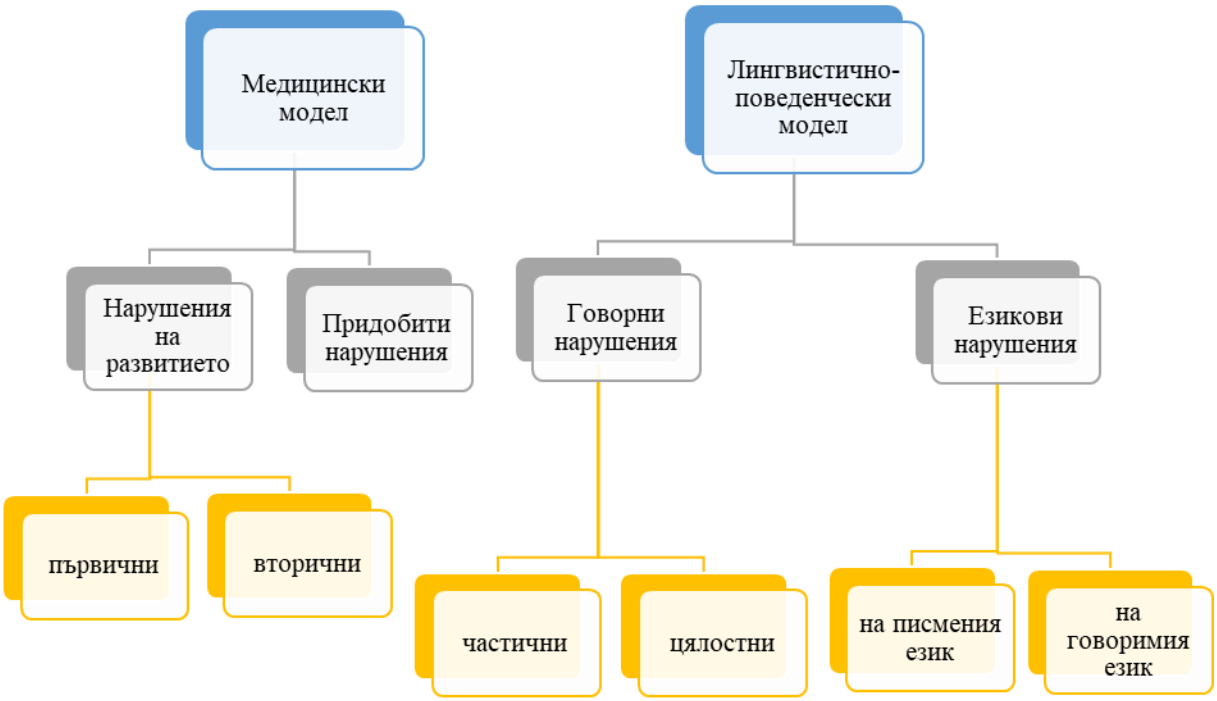
През последните години науката напредва сериозно в областта на ранното диагностициране и оценка на специфичното нарушение на четенето, като се разработват и развиват различни инствументи, които да подпомагат родителите, учителите, логопедите, психолозите и други заинтересовани страни, да могат по сравнително лесен и достъпен начин да осъществяват първоначален скрининг с цел ранно откриване на дислексия.

Класификация на комуникативните нарушения при децата в начална училищна възраст

Комуникационното нарушение е разстройство в развитието или придобито, което обикновено засяга езика, речта и / или слуха. Американската речево-езикова-слухова асоциация [6] описва по-конкретно комуникативните нарушения като такива, които засягат способността на човек да „получава, изпраща, обработва и разбира понятия или вербални, невербални и графични символни системи.“. [5] Тези увреждания могат да включват, но не се ограничават до: проблеми с плавността, артикулацията, фонологията, гласа, слуховата обработка, прагматиката, синтаксиса, семантиката, морфологията и загубата на слуха. [6]. В литературата са установени различни класификации на комуникативните нарушения, в зависимост от техния произход или специфика.

Най-общата класификация за установяване на комуникативните нарушения е според моделите за техния произход: **медицински модел** или **лингвистично-поведенчески модел.**

Фиг. 1 Класификация на комуникативните нарушения според медицинския и лингвистично-поведенчески модел



Класификация според медицинския модел

Според медицинския модел, комуникативните нарушения биват:

Придобити нарушения – това са нарушенията, които са възникнали след като речта у децата вече се е развила. Характерно за тях е, че се проявяват чрез разпадане и/или загуба на говорната и езикова способност.

Нарушения на развитието – това са нарушенията, които възникват преди да се е развила речта и представляват недостатъчно развита или неформирана говорна и езикова способност. От своя страна, нарушенията на развитието биват:

- ✓ *първични* – вследствие на първична патология на развитието;
- ✓ *вторични* – характерно за тях е, че се проявяват вследствие на друго нарушение, което е засегнало речево-говорното развитие.

Класификация според лингвистично-поведенческият модел

Лингвистично-поведенческият модел класифицира комуникативните нарушения в две големи категории: говорни и езикови.

Таблица 1: Класификация на комуникативните нарушения според лингвистично-поведенческия подел

<table>
<tr><th colspan="2">ГОВОРНИ НАРУШЕНИЯ</th><th colspan="2">ЕЗИКОВИ НАРУШЕНИЯ</th></tr>
<tr><th>Частични</th><th>Цялостни</th><th>Придобити</th><th>На развитието</th></tr>
<tr><td><u>Гласови:</u>
▪ дисфония
▪ афония
▪ ринофония</td><td><u>Дизартрия:</u>
▪ придобита;
▪ на развитието;</td><td rowspan="3"><u>Афазия:</u>
- моторна
- сензорна
- тотална
- транскорти-кална моторна
- транскорти-кална сензорна
- проводникова
- детска</td><td>Специфични</td></tr>
<tr><td rowspan="2"><u>Артикулационни:</u>
▪ специфични
▪ вторични
▪ биомеханични</td><td><u>Апраксия:</u>
▪ придобита;
▪ на развитието;</td><td rowspan="2">Вторични</td></tr>
<tr><td><u>Прозодични нарушения:</u>
▪ брадилалия и тахилалия;
▪ запъване и заекване.</td></tr>
</table>

Говорните нарушения се проявяват посредством проблем във външното оформяне на изказа чрез устната реч.

Езиковите нарушения се проявяват посредством нарушения в кодирането и декодирането на езика.

Според този модел **говорните нарушения** се разделят на: частични и цялостни.

За *частичните говорни нарушения* е присъщо деформиране на един от говорните елементи – артикулация или фонация, което ги класифицира на <u>гласови</u> и <u>артикулационни</u> частични говорни нарушения.

От своя страна *гласовите частични говорни нарушения* биват: дисфония (патологична промяна гласовите височина, тембър или сила) афония (липса на възпроизвеждане на гласа) и ринофония (носов глас).

Частичните артикулационни нарушения се разделят на: специфични (неправилна артикулация при деца с нормално развитие); вторични (симптоматика при нарушено развитие) и биомеханични (вследствие на вродени малформации).

При *цялостните говорни нарушения* е налице засягане на два или повече от възпроизводствените елементи на говора. Тези нарушения се разделят на: дизартрия (нарушение на артикулацията), апраксия (нарушении артикулиране и плавност) и прозодични нарушения (запъване, заекване, забавено или забързано говорене).

Езиковите нарушения по лингвистично-поведенческия модел се разделят на придобити езикови нарушения и езикови нарушения на развитието.

Придобитите нарушения на езика се изразяват в *афазията,* която представлява разпадане на езика, вследствие на органични поражения на главния мозък.

Езиковите нарушения на развитието се разделят на: специфични и вторични.

<u>Специфичните езикови нарушения на развитите</u> биват: фонологични, граматични и семантично-прагматични.

<u>Вторичните езикови нарушения на развитието</u> се проявяват вследствие на психични, мозъчни и физически увреждания.

В заключение можем да изложим следните обобщения и изводи:

- цялостното когнитивно, емоционално, социално и езиково психолого-педагогическо функциониране на децата в началната училищна възраст включва първоначално придобиване на основите на осъзнатото развитие.
- *Моделите за класифициране на комуникативните нарушения* представят тяхната специфика, произход и характерни особености на проявление. Тези специфични говорни и езикови разстройства при децата, впоследствие са придружени от трудности при ученето и използването на академични умения, като неточно или бавно четене на думи; трудности с

разбирането на смисъла на прочетеното; трудности с правописа и граматиката, но също така и проблеми с математическите разсъждения и овладяването на смисъла и изчисленията.

- *Дислексията* е специфично нарушение на ученето, което има неврологичен произход. То се характеризира с трудности в разпознаването на думите и с незадоволителни способности за правопис и декодиране.
- Тъй като дислексията засяга пряко четивните и езикови умения, за нейното диагностициране при лицата с различни социални, психологически, когнитивни и комуникативни нарушения е целесъобразно разработването и адаптирането на специфичен за тях инструментариум за тестване, който да е достъпен за прилагане от педагогическия персонал в училищата.

В това предметно поле на изследователски интерес са реализирани редица проучвания, относно същността на дислексията, приложението и спецификата на типовете класификации и моделите за класифициране на комуникативните нарушения, в частност: **Фиг. 1 Класификация на комуникативните нарушения според медицинския и лингвистично-поведенчески модел.**

Основополагащи за съдържателната специфика на ранния скрининг на специфичните трудности в ученето на ученици с комуникативни нарушения от II-IV клас са заимстването и адаптирането на модели или тестове адаптирани към българските образователни условия.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Лалаева, Р. (1983). *Нарушение процеса овладения чтнением у школьников.* Москва: Просвещение.

[2]. Матанова, В., & Тодорова, Е. (2013). Ръководство за прилагане на методика за оценка на образователните потребности на децата и учениците. София.

[3]. Чобанова, Л. (2014). Кодиране и декодиране на фигуративния език при фонематична дислексия. *Студентски алманах, том 2* , стр. 217-238.

[4]. APA, American Psychiatric Association, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V), 5-th edition, 2013

[5]. ASHA. (1993). Prevention of communication disorders

[6]. ASHA. (2008). Incidence and prevalance of communication disorders and hearing loss in children.

[7]. IDA, IDA Board of Directors, Definition Consensus Project, November, 2002

[8]. Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Anals of Dyslexia* , 1-15

[9]. Puolakanaho, A., Ahonen, T., & Aro, M. e. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *J Child Psychol Psychiatry* , 923–931.

[10]. Stanley, C., & Petscher, Y. (2017). *Defining Dyslexia.* Washington, DC: U.D. Departament of Education.

ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА УЧЕНИЦИТЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО –IV КЛАС

Диана Севдалинова

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“

Резюме. Психофизическата подготовка на учениците в часовете по технологии и предприемачество предопределя и резултатите от тяхната бъдеща работа. Това е и една от основните релации за формирането на готовността за труд у децата: само когато те имат психофизическата възможност да изпълняват поставените им учебни –технически,технологични и разнообразни трудови задачи, получените успешни резултати могат да мотивират тяхното личностно развитие и желание за труд. Оттам нататък в ръцете на педагога е да създаде инициативи, които могат да повишат резултатността от работата на учениците, като фокусът падне върху няколко основни елемента от тяхната психофизическа подготовка – мотивация, способност за концентрация, двигателни умения , бързина и креативност.

Ключови думи: технологии, предприемачество, физическа, психическа, подготовка.

Summary. The psychophysical preparation of the students in the classes in technology and entrepreneurship predetermines the results of their future work. This is one of the main relations for the formation of readiness for work in children: only when they have the psychophysical ability to perform their learning - technical, technological and various work tasks, the successful results obtained can motivate their personal development and desire to work. From there, it is in the hands of the educator to create initiatives

that can increase the effectiveness of students' work, focusing on several basic elements of their psychophysical training - motivation, ability to concentrate, motor skills, speed and creativity.

Key words: technologies, entrepreneurship, physical, mental, training.

Часовете по технологии и предприемачество днес често се определят като едни от най-предизвикателните в образователната система у нас и по света, тъй като те имат няколко основни задачи:

- да запознаят подрастващите с труда като дейност и начин човекът да обезпечи своето съществуване,
- да развият основни трудови умения и навици,
- да култивират у тях желанието за труд.

В същото време, именно в тези часове подрастващите научават, че трудът изисква усилия. Понякога тези усилия могат да се окажат непосилни за тях, като определени дейности и задачи да им изглеждат неизпълними и това да доведе до отказ от опит за изпълнението им.

В детска възраст предизвикателствата често действат демотивиращо, нещо, с което мнозина не могат да се справят и като възрастни. [7] Именно затова този проблем е един от най-сериозните аспекти от работата на преподавателите по технологии и предприемачество, как всъщност да направят така, че задачите за изпълнение в часа да не изглеждат като едно трудно и демотивиращо предизвикателство за учениците.

За да се избегне една такава ситуация е необходимо много повече от учебник и преподавателски опит. Необходима е най-вече преценка на психофизическата подготовка на учениците. [8]Именно затова са разработени и държавните образователни изисквания,които се явяват в случая в помощ на педагогическата практика. [9]

Учениците трябва да бъдат не само готови за възложените задачи, така че те да не се превръщат за тях в непреодолими предизвикателства [10]; нещо повече, те трябва да виждат в тях смисъла за извършването на дадената дейност. Съответно, тя трябва да им носи удовлетворение, за да не забравят бързо наученото. За целта обаче е необходимо всяка една задача в часовете по технологии и предприемачество да бъде най-вече постижима, съобразена с възрастта на децата, тяхната психика и способности.

Проблемът на настоящото изследване са елементите от психофизическата подготовка на учениците и как тяхното развитие влияе върху работа в часовете по технологии и предприемачество.

Целта на изследването е да се разкрият възможностите как най- оптимално да се използват елементите от психофизическата подготовка на учениците, т.е. в какви форми или инициативи те трябва да бъдат включени в употреба от учителя, с цел да се повишават резултатите на обучаемите в часовете по технологии и предприемачество.

За постигане на така изведената цел е необходимо да се изпълнят следните задачи:

1. Да се извърши теоритичен анализ на елементите от психофизическата подготовка на учениците в часовете по технологии и предприемачество.
2. Да се установи кои са основните сред тях, които допринасят за високите резултати на учениците по предмета.

Предмет на изследване са елементите и формите за психофизическа подготовка на учениците в часовете по технологии и предприемачество.

Обектът на изследване е група от двадесет ученици в четвърти клас в часовете по технологии и предприемачество за период от един месец, като се наблюдава как отделните елементи от тяхната психофизическа подготовка влияят на тяхната резултатност при работа в часа/или как се формира тяхната готовност за труд/.

Методите на изследване са следните:

1. Педагогическо наблюдение – в рамките на учебния час работата на учениците бива внимателно наблюдавана от педагога, за да се установи има ли корелация между влиянието на отделните елементи от психофизическата готовност на учениците да се справят с определена задача върху крайния резултат.

---

7 Паспаланова, Е.,“Психологически измерения на индивидуализма”, 1999, С.

8 Маргаритов, В. „Система за психофизическа подготовка“, УИ „Паисий Хилендарски, Пловдив 2002, ISBN 954-423-230-3

9 Министерство на образованието и науката – Държавни образователни изисквания – https://www.mon.bg/bg/100105

10 Маргаритов, В. „Система за психофизическа подготовка“, УИ „Паисий Хилендарски, Пловдив 2002, ISBN 954-423-230-3

2. Анализ на получената посредством наблюдението информация – под формата на таблици, като се определи в каква степен всеки елемент влияе на крайния резултат.

Елементите от цялостната психофизическа подготовка на учениците са много. Редица автори посочват сред физическата подготовка като ключови елементите:[11][12]

- Бързина – способност на личността бързо да изпълнява поставените задачи, обикновено това се отразява и на скоростта на нейната работа,
- Сръчност – способност на личността да изпълнява точно съответните действия според указанията или дадения модел,
- Двигателни умения – способност за усвояване на правилната стойка, овладяване на конкретните действия и движения, развиване на фината моторика, хващане и т.н.
- Възраст и т.н.
- Сред психическата подготовка като ключови се посочват следните елементи:[13][14]
- Концентрация – способност да се задържа вниманието върху определен предмет или
- Памет – способност да се задържа научената или вече видяна информация и опит в паметта на индивида.
- Мотивация – способност на личността да изпитва ентусиазъм от дадена дейност и да желае да постига добри резултати в нея.
- Темперамент – холеричен или меланхоличен, т.е. дали личността е по-склонна към физическа активност или предпочита мисловната такава, като за сметка на нея често е по-бавна в движенията си.
- Навици – общотрудови и специални, формиран ли е навика у личността да изпълнява определена дейност.
- Поддържане на ред и чистота – отново елемент, предопределен психически при повечето личности, тъй като въпреки факта, че всички хора дават формален приоритет на поддържане на умения за чистота и ред, над липсата на такива, не всички са склонни да ги затвърдяват. В теорията желанието и способността на личността да поддържа ред и чистота често се обяснява не само от гледна точка на навика, но и като психическа детерминанта.

Като цяло всички изброени елементи на психофизическата подготовка влияят на работата на учениците в часовете по технологии и предприемачество, затова и в настоящото изследване те са с равни относителни тегла, т.е. максималната стойност е равна на единица, като тя се изменя със стъпка от 0.1 във възходящ ред, в зависимост от демонстрираното от ученика качество, т.е. колко добър е той или тя в съответния елемент. Не е удачно да се дава приоритет на един елемент за сметка на друг, тъй като това би повлияло на резултатите от изследването поради стеснените критерии, по които се оценяват учениците, т.е. техните психофизически качества.

11 McLennan, J., Marques, M.D. & Every, D. Conceptualising and measuring psychological preparedness for disaster: The Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale. Nat Hazards 101, 297–307 (2020). https://doi.org/10.1007/s11069-020-03866-4

12 Pichurin, V.V.. (2014). Psychological and psycho-physical training as a part of physical education of students in higher educational establishments. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 18. 44-47. 10.15561/18189172.2014.1108.

13 McLennan, J., Marques, M.D. & Every, D. Conceptualising and measuring psychological preparedness for disaster: The Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale. Nat Hazards 101, 297–307 (2020). https://doi.org/10.1007/s11069-020-03866-4

14 Pichurin, V.V.. (2014). Psychological and psycho-physical training as a part of physical education of students in higher educational establishments. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 18. 44-47. 10.15561/18189172.2014.1108.

УЧЕНИК	ЕЛЕМЕНТ ОТ ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА								ОЦЕНКА НА РАБОТАТА
	БЪРЗИНА	СРЪЧНОСТ	ДВИГАТЕЛНИ УМЕНИЯ	КОНЦЕНТРАЦИЯ	ПАМЕТ	МОТИВАЦИЯ	НАВИЦИ	ПОДДЪРЖАНЕ НА РЕД И ЧИСТОТА	
I.	1	0.9	1	1	0.8	1	0.7	0.7	Отличен 6.
II.	0.7	0.7	1	0.6	0.8	1	0.7	0.6	Добър 4.
III.	1	0.8	1	1	0.8	1	0.7	0.7	Отличен 6.
IV.	0.9	0.8	1	0.9	0.8	1	0.7	0.6	Много добър5.
V.	0.7	0.5	0.9	0.6	0.8	1	0.7	0.6	Добър 4.
VI.	1	0.8	1	1	0.9	1	0.8	0.7	Отличен 6.
VII.	0.8	0.7	1	0.9	0.8	0.9	0.6	0.6	Много добър5.
VIII.	0.9	0.8	1	0.9	0.8	1	0.7	0.6	Много добър5.
IX.	1	1	1	1	0.9	1	0.8	1	Отличен 6.
X.	0.5	0.5	0.9	0.6	0.8	0.7	0.7	0.6	Добър 4.
XI.	0.9	0.8	1	0.8	0.8	1	0.7	0.7	Много добър5.
XII.	0.7	0.5	0.5	0.5	0.8	0.9	0.7	0.6	Добър 4.
XIII.	1	0.7	1	1	0.8	1	0.8	0.7	Отличен 6.
XIV.	0.7	0.5	0.9	0.6	0.8	1	0.7	0.6	Добър 4.
XV.	0.5	0.5	0.6	0.6	0.8	0.7	0.7	0.5	Среден 3.
XVI.	0.9	0.8	1	0.9	0.8	1	0.7	0.6	Много добър5.
XVII.	0.9	0.8	1	1	0.8	1	1	0.7	Много добър5.
XVIII.	0.7	0.6	0.8	0.6	0.8	0.7	0.7	0.6	Среден 3.
XIX.	1	0.9	1	1	0.8	1	0.6	0.9	Отличен 6.
XX.	0.9	0.8	0.9	1	0.8	1	0.7	1	Много добър5.

Така от изследваната група от двадесет ученика – на базата на проведените часове в рамките на един календарен месец – е изготвена дадената по-долу таблица. Формално учениците са идентифицирани чрез пореден номер с римска цифра, за да се запази и тяхната анонимност.
Учениците в класа са на една възраст, затова в случая този критерий не е включен.

Таблица 1. Обобщение на резултатите от изследването на елементите

Прави впечатление, че при получилите отлични оценки на учениците се наблюдава следното разпределение на елементите:

Таблица 2. Обобщение на резултатите от изследването на елементите само при отлично оценените ученици

УЧЕНИК	ЕЛЕМЕНТ ОТ ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА								ОЦЕНКА НА РАБОТАТА
	БЪРЗИНА	СРЪЧНОСТ	ДВИГАТЕЛНИ УМЕНИЯ	КОНЦЕНТРАЦИЯ	ПАМЕТ	МОТИВАЦИЯ	НАВИЦИ	ПОДДЪРЖАНЕ НА РАД И ЧИСТОТА	
I.	1	0.9	1	1	0.8	1	0.7	0.7	Отличен 6.
III.	1	0.8	1	1	0.8	1	0.7	0.7	Отличен 6.
VI.	1	0.8	1	1	0.9	1	0.8	0.7	Отличен 6.
IX.	1	1	1	1	0.9	1	0.8	1	Отличен 6.
XIII.	1	0.7	1	1	0.8	1	0.8	0.7	Отличен 6.
XIX.	1	0.9	1	1	0.8	1	0.6	0.9	Отличен 6.

Забелязва се, че четири елемента – бързина, двигателни умения, концентрация и мотивация – имат максималната стойност от единица и при четиримата отличници.

Заключение.

Психофизическите елементи или формирането на готовността за труд се оказват ключови за резултатите на учениците по технологии и предприемачество. От направеното изследване може да се заключат следните изводи:

1. Четири елемента от психофизическата готовност на учениците – бързина, двигателни умения, концентрация и мотивация – влияят най-силно върху техните резултати в часовете по технологии и предприемачество.

2. Колкото по-добре се развиват способността за бързина и двигателните умения, концентрацията и мотивацията, толкова е по-вероятно учениците да имат високи резултати в часовете по технологии и предприемачество.

В резултат от направеното изследване стигнахме до заключението,че е необходимо целенасочено да се работи в часовете по технологии и предприемачество за развиване на въпросните четири елемента – бързината, двигателните умения, концентрацията и мотивацията – на базата на изготвена за целта система от упражнения,за да се формира още в начална училищна степен готовност за труд и бъдеща успешна професионална ориентация и реализация.

ЛИТЕРАТУРА НА БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

[1]. Маргаритов, В. „Система за психофизическа подготовка“, ПУ „Паисий Хилендарски, Пловдив 2002, ISBN 954-423-230-3

[2]. Министерство на образованието и науката – Държавни образователни изисквания – https://www.mon.bg/bg/100105

[3]. Паспаланова, Е.,*“Психологически измерения на индивидуализма”*, 1999, С.

ЛИТЕРАТУРА НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

[1]. McLennan, J., Marques, M.D. & Every, D. Conceptualising and measuring psychological preparedness for disaster: The Psychological Preparedness for Disaster Threat Scale. Nat Hazards 101, 297–307 (2020). https://doi.org/10.1007/s11069-020-03866-42

[2]. Pichurin, V.V.. (2014). Psychological and psycho-physical training as a part of physical education of students in higher educational establishments. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 18. 44-47. 10.15561/18189172.2014.1108 .

ИДЕИТЕ НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ В КОНЦЕПТУАЛНАТА ПАЛИТРА НА СВОБОДНОТО ВЪЗПИТАНИЕ

Мария Г. Спасова

Югозападен университет „Неофит Рилски“

Резюме: Развитието на свободното възпитание, като част от реформаторските идеи от края на XIX и началото на XX век се базира на редица обществени промени. Идеите, които прокарва, са основани на силна вяра, уважение и любов към детето, на което се отрежда водеща роля не само в образователно-възпитателния процес, но и за изграждането на мира между хората и по света. Сред представителите на движението „От детето“ се открояват две женски имена- Мария Монтесори и Елен Кей. В статията се разглеждат позициите на двете педагожки спрямо възможността чрез възпитание, съобразено с индивидуалните детски заложби, да се постигне по-добро бъдеще. Прави се съпоставка между двете с цел диференциране на идеите Монтесори, спрямо тези на Е. Кей.

Ключови думи: свободно възпитание, Мария Монтесори, Елен Кей, обществена реформа, ново образование, ново училище, новото дете.

Abstract: The development of free education, as part of the reformist ideas of the late XIX and early XX centuries, is based on a number of social changes. The ideas promoted are based on strong faith, respect and love for the child, whom is assigned a leading role not only in the educational process, but also for building peace between people and around the world. Among the representatives of the movement "From the Child" (Vom Kinde aus) stand out two female names - Maria Montessori and Ellen Kay. The article examines the positions of the two pedagogues in relation to the possibility of achieving a better future through education tailored to individual children's talents. A comparison is made between the two, in order to differentiate Montessori ideas from those of E. Kay.

Key words: free upbringing, Maria Montessori, Ellen Kay, social reform, new education, new school, new child.

В края на XIX и началото на XX век в педагогиката се заражда ново движение, което носи импулс за радикална трансформация на учебно-възпитателния процес. Катализатор на промяната са характерните за периода научно-технически прогрес, индустриализацията, урбанизацията, модернизацията във всички житейски аспекти (от промяната на религиозните възгледи, до появата на феминизма, като мощно движение от периода, както и извоюването на правата на детето и др.). Появяват се будни умове, като Фридрих Ницше, Паул де Лагарде, Юлиус Лангбеен, които критикуват тогавашната култура - приоритет за отбрана част на обществото. Те защитават тезата, че човек се очовечава чрез културата, а образованието трябва да улеснява това, използвайки изкуството и художественото възпитание в педагогическия процес. Новите социално-икономически условия благоприятстват развитието на многобройни педагогически концепции, чиято обща цел е промяна и прогрес на училището и образованието, осмисляни и като инструмент за промяна на обществото. Това течение в педагогиката от края на XIX век е познато под общия наслов „реформаторското движение в педагогиката“, чиито сподвижници са Елен Кей, Мария Монтесори, Лудовик Гурлит, Рудолф Щайнер, Овид Декроли, Алекзандър Нийл, и др.

Едно от направленията в реформаторската педагогика е свободното възпитание. А. А. Валеев го определя като „направление в педагогическата теория и практика, насочено към осигуряване на специално организирани педагогически условия в частни образователни институции, пълна вътрешна свобода на детето, разкриването и развитието на неговите естествени наклонности в процеса на овладяване на околния свят и свободно самоопределящи се в него.“ [1, p. 13] Това определение може да бъде съотнесено към многобройните и разнообразни теоретични и практически интерпретации на свободното възпитание, всяка открояваща се със специфични акценти, които вижда и изтъква на преден план, но основните характеристики в дефинирането на движението се запазват –

самоценността и уникалността на детето, вярата в неговите възможности, стремеж към образование, по мярата на детето, а не на възрастните, просвета на родителите.

В контекста на разбиранията за реформаторската педагогика, настоящето теоретичното проучване е опит да се определи мястото на идеите на Мария Монтесори в концептуалната палитра на свободното възпитание, в частност – съпоставка между идеите на Елен Кей и Мария Монтесори. Оказа се, че темата не е достатъчно застъпена в изследванията на съвременните автори. По-скоро се обръща внимание на интегриращите признаци, които обедняват различните педагогически концепции в руслото на свободното възпитание. Например, Е. В. Иванов очертава няколко интегриращи признака, които обединяват различните автори в общо педагогическо направление - свободно възпитание. Това са: „1) отношението към детето (вяра в детето, в доброто в него, признаване на неговата уникалност и право на индивидуално развитие); 2) цели на възпитанието (създаване на условия за пълноценно развитие на всяко дете в съответствие с неговата природа); 3) организация на учебно-възпитателния процес (построен в съответствие с развитието на детската природа и отчитане на индивидуалните характеристики на всеки ученик); 4) организация на вътрешноучилищния живот (базиран на принципа на „справедлива общност“ с равноправното участие на учители, ученици и родители в демократичния процес на управление); 5) позиция на учителя (приятел, наблюдател, консултант и съветник); 6) взаимодействие с общинските и държавни образователни власти (не допускат държавно-бюрократични регламенти в дейността си)“ [2]

Франко Камби също посочва няколко признака, които обединяват различните идеи и практики на свободното възпитание. Според италианския автор „големите теми“ са: „1) в педоцентризма, признаване на съществената роля на подрастващите във всеки образователен процес; 2) в оценяването на „правенето“ *(практиката)* в областта на детското учение, което поставя в центъра на училищната дейност ръчния труд, играта и работата; 3) в „мотивацията“, според която всяко реално и натурално обучение, трябва да бъде свързано с някакъв интерес от страна на детето, провокирано от емоционалните му, практически и познавателни нужди; 4) в отдаване на значение на „проучването на средата“, защото от реалността, от това, което го заобикаля детето полочва стимул за учене; 5) в „социализацията“, видяна като основна нужда на детето..; 6) в „антиавторитаризма“, усетен като дълбоко обновяване на възпитателните и училищни традиции, движено от надмощието на възрастния, от неговите желания; 7) в „антиинтелектуализма“, което доведе до обезценяване на единствено и само културни и обективно определяни образователни програми, за сметка на по-свободна организация от страна на обучаемия.“ [3, p. 100]

Георги Бижков също акцентира на общото в идеите на представителите на Vom Kinde aus: „Представителите на това движение все по силно се застъпват за децата и вярват в техните способности и възможности…педагогическото движение „От детето“ се застъпва за спазване на интересите и на развитието на детето, за подкрепа на неговите спонтанни желания и интереси .“ [4, p. 25]. Той последователно представя концепциите на Елен Кей, Овид Декроли, Мария Монтесори, но без да прави съпоставка между тях.

В педагогическата литература се срещат и класификации, които причисляват представителите на свободното възпитание в едно или друго направление. Такава класификация представя Евгений В. Иванов, посочвайки пет основни философски течения, намерили отражение в теоретичните възгледи и практически опит на педагозите реформатори: педагози - анархисти; педагози-антропософи; педагози - индивидуалисти-естети; педагози-натуралисти - дейността им е насочена към всестранното изучаване на детето и адаптирането на методи от корекционната педагогика в работата с деца в норма, дейност повлияна от постиженията в областта на експерименталната психология и антропологията. Към тази категория педагози, авторът причислява и Мария Монтесори; педагози-психоаналитици. [5, p. 32] Мария Монтесори е включена в класификации и на български автори. Тр. Попкочев я причислява към представителите на индивидуалната педагогика, заради схващането ѝ за човека като „егоист… и индивидуалист по природа и действие в обществото“ [6, p. 34]. Иван Иванов ѝ отрежда място сред представителите на либерализма (libertà- свобода), по конкретно на движението „От позициите на детето“. [7] Монтесори бива причислявана към различни философски школи, антропологични направление, методологически концепции за развитие на личността и др., което „сродява“(интегрира) или диференцира идеите ѝ с идеите на други автори, но не дава яснота, кое я отличава и каква е причината за мощното ѝ влияние до ден днешен.

Най-често името на Мария Монтесори е поставено редом до имената на Елен Кей, Лудовик Гурлит, Овид Декроли, всички представители на свободното възпитание, по-конкретно на движението „От детето“, личности които оформят мощно реформаторско движение, което се противопоставя на хербартианството с неговия формализъм и сух дидактизъм и се обявяват за

правото на всяко дете да разгърне потенциалните си възможности. (Й. Колев, Н. Филипов, Г. Бижков, Л. Чурукова, И. Иванов, Мариела Тодорова-Колева и др.).

„Възпламенител, детонатор“ (по Г. Бижков) на това движение е Елен Кей, която през 1900 г. с публикуването на книгата „Векът на детето“, съзнателно и пророчески „орисва“ двадесетото столетие да бъде „столетието на детето“. Другата жена, с огромен принос за либерализацията на концепциите за възпитанието на детето е Мария Монтесори. Следващите редове са опит за съпоставка на идеите на двете дами от движението Vom Kinde aus - Елен Кей и Мария Монтесори. Предмет на съпоставката са идеите им за обществена трансформация, чрез образователна реформа, както и изградената от тях визия за новото дете.

Елен Кей (1849-1926) е шведски общественик, учител и писател, завещала 44 книги и 150 статии, част от които са: „Женска психология и женска логика“, „Човешките същества“, „Векът на детето“, „Женското движение“ и др. Ярка диря в педагогическата мисъл оставя книгата ѝ „Векът на детето“, с която се поставя началото на реформаторската педагогика [8, p. 74]. Книгата веднага започва да се превежда на различни езици. През 1906 година тя е преведена и на италиански. Само година по-късно- 1907 г., в Рим в квартала „Сан Лоренцо“, отваря врати първата Casa dei Bambni – институцията, чрез която Мария Монтесори се обявява против тогавашното образование и твърдо застава на страната на детето. Не е доказано, че двете събития имат връзка, но има предположения, че вероятно Монтесори и Кей са се познавали. Това предположение е изказано в статия на Тициана Пирони, където се презумира, че „е много вероятно двете учени да са били в контакт, покрай общото им приятелство със Сибила Алерамо, както и участието и на двете в Лондонския женски конгрес през 1899 година“ [9]. В речта си по откриването на първия курс в Ла Монтеска Чита ди Кастелло, Монтесори цитира името на Елен Кей. Интересно е също, че в излязлата за първи път приз 1936 година „Тайната на детството“ Монтесори се позовава на кралската речта от интронацията на Виктор Емануил III през 1900 година, който определя идващия XX, век чрез заглавието на произведение на Елен Кей, а именно като „Век на детето“ [10, p. 10] . Има основание да се мисли, че дори и да не се срещали лично, Монтесори е познавала възгледите на Кей, които се превръщат в ценен източник при създаването на експерименталната среда в Дом не децата.

Обществена реформа чрез ново образование – новото училище

Най-известната книга на Елен Кей- „Векът на детето“ е посветена: „На всички родители, които се надяват в новия век да образоват новия човек“. Докато на надгробната плоча на Мария Монтесори в Нордфис се чете нейният призив към децата: „Аз моля, милите деца, които могат всичко, да се присъединят към мен в изграждането на мира в хората и в света“. В двете послания прозира призив към обществена трансформация, която започва от „новото дете“, детето което „може всичко“. И Монтесори, и Кей разбират, че мечтаната обществена промяна тръгва от детето, като за реализирането ѝ трябва да се подсигурят условия за развитието на подрастващите, съобразно техните индивидуални заложби. За да може детето да изпълни важната си мисия, то трябва да бъде подкрепено, разбрано от възрастните. При Елен Кей с тази отговорност са ангажирани родителите-първите възрастни в живота на детето. В книгата си „Детето в семейството“ Монтесори също обръща внимание на ролята на родителите във възпитанието и отглеждането на новороденото, но много повече, тя се застъпва за и допринася за институционалната грижа на подрастващите.

Необходимостта децата да бъдат отглеждани в институции е особено осезаема след индустриализацията и модернизацията на обществото, което от своя страна налага нуждата жените също да бъдат ангажирани като работници във фабрики и предприятия. Двете авторки заявяват позиция относно институционалната грижа и предлагат различни решения. Според Елен Кей „Детските ясли, детските градини, детските столови, детските лагери - всичко това, добронамерено на вид, не ще възстанови и стотна част от силите на новото поколение, които им се отнемат, пряко или косвено, чрез работата на жените извън дома.“ [10, p. 72] Мария Монтесори не навлиза в социалната дискусия за индустриализацията и влиянието ѝ върху семейството и възпитанието на децата. Тя се фокусира върху изграждане на детска градина „по мяра на детето“, като отправя критика към съвременното предучилищна организация, където преобладават тежките, заковани за пода чинове. Всичко това е в подкрепа на концепцията, че детето не трябва да расте „неподвижно и странния предразсъдък, че то (*детето*) подлежи на образователна дейност, само ако е заело специфична поза…“ [11, p. 20] Елен Кей е против масовизацията, еднаквият подход прилаган към всички деца в детската градина и за това предлага подрастващите да се отглеждат в семейна среда до десетата си годишнина. Монтесори, пък на свой ред, превръща детската градина в „дом“- създава среда близка до семейната, където детето расте и се развива свободно

Домашното възпитание, замислено от Кей, цели въвеждането на нови човешки взаимоотношения, базирани на любов и взаимно уважение, които да се превърнат в отправна точка за подобряването на света. От своя страна Монтесори предлага Домът на децата, за да постигне същото. Не е изненадващо, че Монтесори проектира образователно пространство, което обединява най-важните преимущества на семейното огнище - грижливо отношение, приятна атмосфера, естетическа мебелировка, публично пространство, институция с еднозначното име Дом на децата. Педагогическият експеримент на Монтесори е своеобразен концептуално обмислен практически отговор на предизвикателната критика на Кей към образователните организации: „детската градина е като фабрика…от партерния етаж от детската градина - тези първи продукти (*децата*) всичките еднакви, се качват на първи етаж - началното училище и т.н. Основната цел на образователната реформа трябва да бъде борбата срещу това изобилие от масови продукти, които нахлуват във всички сфери и създаването на нови индивидуални методи“ [10, p. 209]

Новото училище е представено от Елен Кей, като мечта, без претенции за конкретна програма, чрез която да се случи промяната, така че в бленуваното бъдещо училище учениците да получат пълна свобода за саморазвитие. [10, p. 204]. Докато шведката описва бленуваното училище, Монтесори го реализира. На базата на солидна теоретична основа, задълбочени научни изследвания, социален експеримент с анормални деца и по заръка на инж. Таламос на 06.01.1907 година в Рим отваря врати първият Дом на децата. „Детската градина е замислена така, че да функционира за саморазвитието на детето, предлагайки му привлекателна, семейна среда, където всички мебели и предмети са моделирани по мярка и спрямо нуждите на детето, където те се организират сами и си оказват взаимопомощ; не просто училище за децата, а училище на децата“. [11, p. 7]

Учителите и метода

Важна част от образователните институции са учителите. Кей и Монтесори разглеждат и тяхната роля в организацията и осъществяването на образователния процес, като и двете отдават значение на косвената, индиректна работа на учителя с учениците, като се състои в организирането на средата, в която децата да намерят стимули отговарящи на вътрешните им нужди. Елен Кей предупреждава възпитателят „да се пази от непосредствено вмешателство … да насочи цялото си внимание върху образованието на средата в която израства детето и върху неговото самовъзпитание“ [12, p. 67]

Новият учител е духовно пречистен, той зачита детската индивидуалност, не се дистанцира като възрастния, който знае и може и трябва да предаде това на възпитаниците си. Новият учител вярва в силата на децата сами да се учат и усъвършенстват, предоставяйки им благоприятна среда. Монтесори възлага управляваща роля на учителя, която въздейства индиректно, а именно чрез организацията на средата и живота в групата. Не случайно Монтесори преименува учителя в „direttrice“- управителка. В работата си като управител, от своя страна учителят е направляван от „сензорните периоди“ на възпитаниците.

Активната функция на преподавателя се изразява в това, да подготви, да обогати със средства обучаващата среда, оставяйки субекта да се учи посредством действията си. Задачата на учителя е на фасилитатор на процеса и на посредник на взаимодействието субект – обучаваща среда. Освен фасилитатор, учителят трябва да притежава способността търпеливо да наблюдава „За да изпълнява ролята си на наблюдател, учителя трябва да опознае и надрасте себе си, за да взаимодейства с външния свят и да го оцени. Без тази подготовка не могат да се забележат детайлите, отгде науката черпи заключенията си.“ [13, p. 117]

В социален план идеите на Монтесори и Кей относно „метода“ на новото училище и новият учител придават практически живот на общата цел - изграждане на по-добро общество. Детето за двете остава най-важно, то е поставено в центъра, признава му се правото на детство, като единствен и неповторим период от човешкото развитие. Същевременно се мисли по-широко - цели се да се помогне на обществото в преосмисляне на ролята на детето и се покаже практически път за тази промяна.

Възгледи за новото дете

Монтесори и Кей се застъпват за обществена промяна, която може да се реализира чрез организация на възпитанието, подчинена на принципите за свобода, природосъобразното и активност. От позицията на педагози индивидуалисти, те виждат детето, като природно същество, надарено с инстинкти, които са в основата на личностното му развитие.

В педагогическото творчество на Монтесори най-често използваните определения за детето са „детето, баща на човека“, „детето, строител (съзидател) на света”. „Не съществува възрастен, който да не се е формирал от детето“. Фактът, че детството предшества зрелостта, дава основание на

Монтесори да определи детето, като „баща на човека“. Детето е не само физическото начало на възрастния, но и духовният му творец - „детето е работник, целта на неговата работа е да произведе човека… то не произвежда материален продукт, но създава самото човечество“ [14, p. 15]. От тук и изразената от Монтесори вяра, че „ако има надежда за спасение и помощ за човечеството, тази помощ може да дойде само от детето, защото в него се изгражда човека и следователно и обществото.“ [15, p. 16]. Монтесори отъждествява детето и с „учител“. Биологично заложените в детето сили, които го водят до саморазвитие, педагожката нарича „вътрешен учител“ [14, p. 7], който направлява съзидателната работа на подрастващия. „Детето учител“ е такъв и за възрастните около него, които, наблюдавайки го, разбират потребностите му и осигуряват необходимите външни условя за пълноценното разгръщане на вътрешния му потенциал.

За Кей появата на човека е следствие на „отклонение на природата“, този важен природен закон остава неосъзнат от хората, които продължават да репродуцират в новото поколение признатите за добри мисли, чувства и качества, а по такъв начин „стават част от голямото стадо“. За да се избегне шаблонизирането „възпитанието трябва да буди чувства на самостоятелност, да го оживява, подкрепя и да отклонява духа … от общоприетата норма, даже да му се разреши да бъде „лошо“. За нея само така може да се надяваме на появата на нов човек – с „чувство за индивидуална самостоятелност… със спокойствие на съвестта да се отрече от общото мнение…“ [12, p. 72]. Проявата на индивидуалност най-ярко проличава в гражданското самосъзнание, където, като част от социума, личността и личната свобода среща другите и тяхната свобода. Именно такава е визията на Кей за детето - новият лъч надежда за ново общество, което чрез личното самоусъвършенстване съдейства за издигането и на общественото.

Елен Кей и Мария Монтесори застават на позицията на индивидуалната педагогика, която възприема човека като индивидуалист по природа. И двете приемат и доразвиват вижданията на Русо, за образованието, като самодейност на учениците провокирано от любопитството им и категорично отричат, схващането за детето, според което то е такова, каквото го създават възрастните. Позицията им относно еволюционната теория на Чарлз Дарвине е сходна, като Монтесори метафорично или пряко препраща към религиозната теза за появата на човека.

Въпреки сходствата и противоречията във възгледите на двете дами от Vom Konde aus, те заслужават признателност за идеите, за теоретичното начало поставено от Кей и прагматизирането от страна на Монтесори на един грандиозен възпитателен проект с педоцентристка насоченост. Те подхождат към детето с вяра, любов и надежда. Вяра в доброто по природа създание, надарено с иманентно присъщи вътрешни сили. Любов към детето, изразена в премахването на физическото наказание и подредбата на специална среда, която да отговаря на нуждите на детето. Надежда, че то ще съгради по-добър свят, свят в който ще царува мир. И днес добрият мислещите от позицията на детето родители и учители градят взаимоотношенията си с детето на тези три стълба. И днес за по-доброто утре разчитаме на децата „които могат всичко“, стига да им бъде позволено!

ЛИТЕРАТУРА:

[1] А. Валеев, „core.ac.uk,“ 6 Юли 2021. [Онлайн]. Available: https://core.ac.uk/download/pdf/197382779.pdf

[2] Е. В. Иванов, „elibrary.ru,“ 6 7 2021. [Онлайн]. Available: https://elibrary.ru/download/elibrary_18872090_78908669.pdf.

[3] F. Cambi, Le pedagogie del Novecento, Bari: Gius. Laterza Figli Spa, 2005.

[4] Б. Георги, Реформаторска педагогика, София: Просвета, 1994.

[5] И. Евгений В, „Основные течения в педагогике «свободного воспитания» Западной Европы,“ Вестник Новгородского государственного университета, pp. 31-33, 2012.

[6] Попкочев, Тр. Социално възпитание: от детето и за живота (по Елен Кей). Сп. Педагогика, год. 89, кн. 9 (2017), с. 1162-1183.

[7] И. Иванов, Теории за образованието, Шумен: Университетско издателство "Епископ Константин Преславски", 2004.

[8] М. Т. Колева, Педагогиката от края на XIX и началото на XX век (Реформаторска педагогика), ЛИБРА СКОРП, 2019.

[9] T. Pironi, „La progettazione di nuovi spazi educativi per l’infanzia: da,“ Studi sulla Formazione, № 11.11.2011, pp. 81-89, 2011.

[10] М. Монтесори, Тайната на детството, Асеневци, 2017.

[11] Е. Кей, Век ребенка, Москва: В. М. Саблина.

[12] M. Montessori, Educare alla liberta, Milano: OSCAR MANDADORI, 2009.

[13] Е. Кей, Векът на детето, Кюстендил: Якимъ Якимовъ, 1907.

[14] M. Montessori, L`autoeducazione, Milano: Garzanti, 2000.

[15] M. Montessori, La mente dell bambino. Mente assorbente, Milano: Garzanti, 2013.

[16] M. Montessori, Educazione per un mondo nuovo, Milano: Garzanti.

ПРОЕКТНАТА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ В УРОКА ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Верица Арсов

vericaarsov@abv.bg

THE PROJECT LEARNING ACTIVITY IN THE MATH LESSON IN ELEMENTARY SCHOOL

Veritsa Arsov

Резюме: Настоящата разработка е насочена към проблема за проектното обучение в урока по математика в началното училище. За целта е проведено анкетно проучване с учители в рамките на 10 въпроса от затворен и отворен тип. Данните от проучването посочват, че болшинството от учителите прилагат в работата си с учениците различни проектни дейности, чрез които не само обогатяват знанията им, но и подпомагат стимулиране развитието на въображението и творческата дейност.

Ключови думи: проектнобазирано обучение, математика, начално училище, анкетно проучване**.**

Abstract: The present study focuses on the problem of project-based learning in the mathematics lesson in primary school. For this purpose, a survey was conducted with teachers within 10 questions of closed and open type. The survey data indicate that the majority of teachers apply in their work with students various project activities, which not only enrich their knowledge, but also help stimulate the development of imagination and creativity.

Key words: project-based learning, mathematics, primary school, survey.

В учебно-възпитателния процес по математика е от особена важност учителят да подбере и предложи за самостоятелна или групова работа на учениците от начална училищна възраст идеи и теми за проектни разработки, чрез които на практика да провери взаимовръзката между знания, умения и креативност. Проектнобазираното обучение позволява на ученика да експериментира и представя в разработката си иновативен начин на мислене и творчески подход.

За М. Андреев „проектът се разбира като тема за проучване в контекста на дидактическата задача, чието успешно разбиране изисква не само теоретични знания, но и практически действия“ [1, с. 238].

В този ред на мисли, П. Дюлгерова посочва, че за проектната учебна дейност е характерно:

✓ Обучението се реализира в рамките на компактно обособени работни групи, при което се търси решение на поставен на вниманието им учебен или житейски проблем.

✓ Ученикът е поставен в центъра на обучението, като „действен, съучастващ, рефлективен, критично мислещ, работещ екипно в групи“. Той изпълнява функцията на т. нар. партньор в работата с останалите съекипници в групата.

✓ В часа учителят подпомага овладяването на знания, като насърчава учащите се да търсят подходящи варианти за разрешаването на поставения на вниманието им учебен проблем. В процеса на работа той ги подкрепя, стимулира, дава им полезни насоки и провокира мисленето им с интересни теми за събеседване [3, с. 696].

Според Т. Панайотова работата по проект подпомага:

- мотивацията за учене;
- развитието на критическо мислене;
- формирането на полезни за учениците компетентности, отнасящи се до: откриването на проблеми, поставянето на цели, планирането на дейности по поставената тема, умения за сравнение и анализ на получените в хода на работа резултати, откриване на необходимата им по темата информация, практическото ѝ прилагане, както и презентиране на получения краен продукт пред останалите екипи в класа [4].

М. Яначкова разглежда в работата по учебен проект следните етапи:

1. След определяне темата на проекта се пристъпва към проучване и анализ на събраната до момента информация.

2. На следващия етап учениците подбират кои от събраните материали да включат по темата на проекта така, че да споделят своето творческо виждане и стигнат до изводи, които биха били в полза за практиката на обучение.

3. Като последен етап следва представянето на завършения проект чрез презентация, в която са поместени основни акценти от дейността по него, съдържащи посочване на целта на проекта, задачите, кратка теоретична обосновка на проблема, последователно представяне на етапите, през които протича, проследяване на взаимовръзката между теорията и практиката, както и извеждането на изводи въз основа на получените от изследването резултати [9].

Участието на учениците в учебен проект по математика улеснява овладяването на знания по предвидените за изучаване в учебната програма раздели, развива изследователските им умения, критичното мислене, уменията за свободно общуване с околните и взаимното опознаване на участниците като личности по време на изпълнението на заложените към него дейности. Сътрудничеството между членовете на отделно сформираните екипи е поставено в основата на успешно реализираната проектна разработка.

В тази връзка, И. Стаменова посочва като характерен белег на работата по учебни проекти „формирането на компетентности при ученика, които са му потребни за разрешаването на проблемни ситуации както в учебната среда, така и в реалния живот“ [5, с. 74].

Като продължение на тази мисъл, В. Чилева твърди, че наличието на проблемни ситуации в учебния процес „провокира учениците за по-задълбоченото усвояване на предвидените в учебната програма математически знания“ [8, с. 222].

С оглед на посоченото се стига до дедукцията, че преобладават допирни точки между проектнобазираното обучение и творческата дейност в обучението както по математика, така и по останалите учебни проекти.

За Л. Десев творческите способности представляват „съвкупност от мисловни и личностни качества, които благоприятстват откриването на нови знания за решаване на поставени в теорията и практиката задачи или проблеми“ [2, с. 3].

Я. Стоименова от своя страна посочва, че: „Творчеството е съзидателна дейност с голяма обществена стойност. В нея се откриват нови начини за разрешаване на съществуващите проблеми“ [6, с. 26].

От по-горе изложеното става ясно, че груповата работа в учебните проекти заема централно място в учебно-възпитателния процес. Редица дидактици определят груповата, фронталната и индивидуалната форма на работа като общи организационни форми на обучение.

Д. Тодорина характеризира формите на обучение по следния начин:

А) Фронтална форма на обучението – осъществява се едновременно с целия клас, задачите се възлагат на всички участници в учебния процес, общуването е на равнище учител-ученик или ученик-ученик.

Б) Групова форма на обучение – тази форма на обучение е свързана с груповата работа. На всяка една от групите се възлагат задачи, учителят косвено ръководи учебния процес.

В) Индивидуална форма на обучение – при нея учениците работят самостоятелно в учебния процес, като задачите се възлагат към всички участници, а общуването се извършва при необходимост на равнище учител-ученик [7].

За целите на настоящето изследване е използвано анкетно проучване, проведено в начална училищна възраст. Анкетната карта е предоставена за попълване на 20 учители от СУ „Св. св. Кирил и Методий, гр. Симитли във връзка с проследяване влиянието на проектнобазираното обучение в урока по математика в началния етап на основното образование. Въпросите, поместени в анкетната карта са 10 на брой, като съдържат осем въпроса от затворен тип и два въпроса за свободен отговор от страна на респондентите.

На първия въпрос: „Използвате ли проектна дейност в урока по математика?“, анкетираните лица на 100% отговарят, че използват проектната дейност в процеса на работа. Това на свой ред означава, че посредством проектното обучение, учениците по-лесно овладяват новото учебно съдържание по математика и са по-активни при разпределянето на груповите дейности по поставената им тема.

Във втория въпрос: „Каква функция може да изпълнява проектната дейност в урока по математика?“, анкетираните учители дават различни отговори. За 80% от тях приоритетна е обучителната функция в процеса на преподаване на новото учебно съдържание по математика. За 40% от запитаните е важна възпитателната функция, тъй като чрез нея се формират умения за взаимно сътрудничество между представителите на класа, уважение и подкрепа при поставените им

за изпълнение екипни дейности. Според 70% от респондентите съществена функция в обучението по математика изпълнява развиващата функция. Получените резултати показват, че всяка една от трите посочени функции намира своята приложимост в процеса на работа.

Въпрос №3 е със свободен отговор, където учителите трябва да посочат с каква цел използват проектната дейност в урока по математика. Обобщено отговорите, дадени от тях са насочени към следното: развиване на уменията за работа в екип; надграждане на знанията; търсене на решение по поставен на вниманието им проблем, изискващ логическо мислене и креативност, както и пълноценното възприемане на новото учебно съдържание.

Във въпрос №4: „В каква степен проектната дейност подпомага овладяването на учебното съдържание по математика?“, най-голям процент от анкетираните – 55% посочват за отговор подточка а) максимална степен, само 5% отбелязват най-ниската степен – минимална – подточка б) и 40% от запитаните фиксират подточка в) – не могат да преценят. От така представените резултати става ясно, че значително голям е процентът на учителите, според които обучението чрез проекти подпомага в значителна степен овладяването на знания по математика.

В пети въпрос учителите трябва да подредят начина на организиране на проектната дейност в урока по математика в хронология, като започнат от най-често използваните от тях форми на работа. От получените резултати е видимо, че 50% от тях организират учебния процес, съчетавайки съвместно фронталната и индивидуалната форма на работа. Посочват подточка д), следвана от подточките а) и в), където по 35% от анкетираните споделят, че използват предимно фронталната форма на работа – отговор а) и също толкова от тях залагат на индивидуалната форма на работа – отговор в). Отново имаме сходство на резултатите при подточките г) и е), където по 30% от запитаните прилагат умелото съчетаване на фронтална и групова работа – отговор г), следван от отговор е), при който учителите наблягат на комбинирането на груповата и индивидуалната форма на работа. Като последни възможни варианти за отговори – с по 25% от анкетираните лица се нареждат подточка б) и подточка ж). За тази група респонденти е значимо приложението в урока по математика на фронталната форма на работа – отговор б), следван от последния възможен вариант за отговор – подточка ж), където учителите смятат, че синхронизирано може да се прилагат едновременно и трите форми на работа – фронтална, групова и индивидуална форма. От получените резултати е видимо, че за учителите са важни, макар и в различна степен всички посочени форми на работа, в зависимост от начина на организиране на урока, включените към него задачи и дейности, позволяващи комбинирането на всяка една от тях.

Във въпрос №6 учителите следва да посочат: „В каква степен изборът на организационна форма влияе върху изграждането на умения у учениците за осъществяване на проектна дейност по математика?“ Възможните степени за отговор на този въпрос са посочени в рамките на три подточки, като подточка а) – висока степен е с най-висок резултат – 65% от запитаните посочват този отговор, средна степен – отговор б) е посочен от 35% от анкетираните и ниската степен – отговор в) не е посочен като евентуален отговор – 0%. Следователно изводът, който може да се направи е, че не малка част от учителите твърдят, че във висока степен изборът на подходящата организационна форма по време на урока оказва положително влияние върху формирането у учащите се на умения за успешно реализирано проектнобазирано обучение по математика.

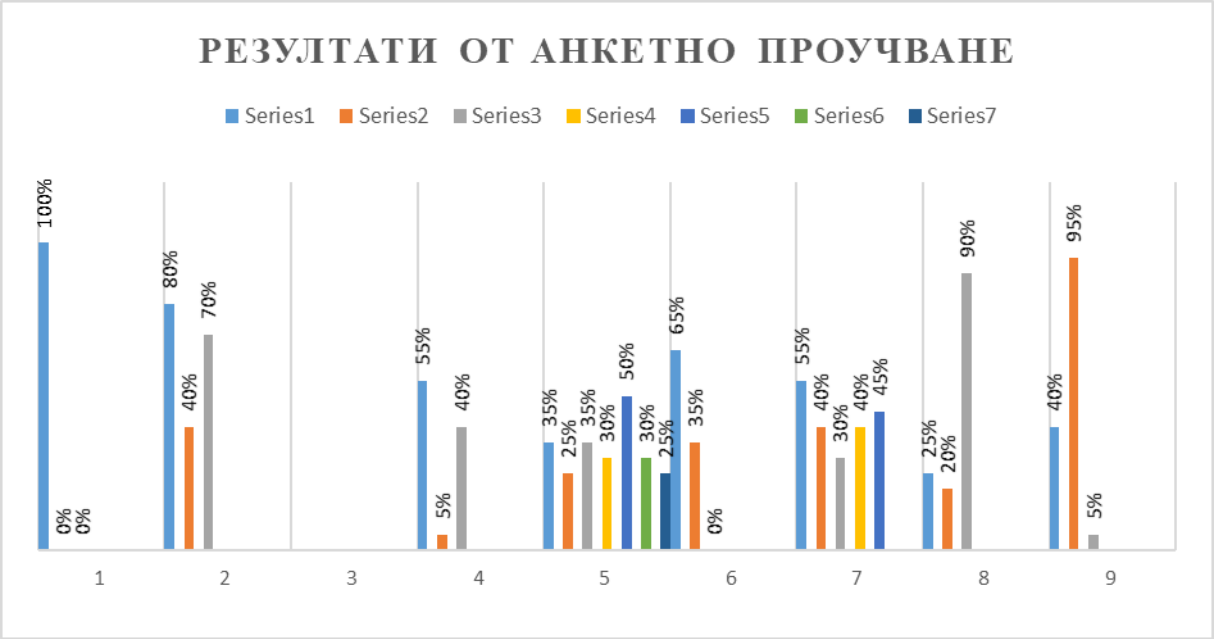
На седми въпрос: „В кои типове уроци най-често прилагате проектна дейност, като ги подредите по степен на значимост?“, учителите отбелязват на първо място подточка а) – урока за нови знания, 55% от тях са маркирали този отговор, следван от подточка д) – урок за проверка и оценка на знанията, уменията и навиците, отбелязан от 45% от респондентите. Отговор б) – урок за затвърдяване на знанията, формиране на умения и навици е посочен от 40% от анкетираните лица, като същият процент се отнася и за подточка г), където е посочен урокът за обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците при учениците. В дъното на класацията се нарежда подточка в), където 30% от запитаните са отбелязали урока за формиране на изчислителни умения и навици. С други думи казано, при този въпрос учителите имат различни предпочитания относно прилагането на определени типове уроци при организирането на учебна проектна дейност по математика.

На въпрос №8: „В кой момент от урока по математика е най-целесъобразно използването на проектна дейност?“, 90% от анкетираните посочват подточка в) при затвърдяването на знанията, следван от другите два отговора избрани с по-нисък процент. Едва 25% от запитаните използват проектната дейност при актуализирането на знанията – подточка а), а останалите 20% при въвеждането на нови знания и запознаването на учениците с нова урочна тема от учебното

съдържание. Разбира се, резултатите са явно доказателство затова, че при затвърдяването на знанията проектнобазираното обучение намира широко приложение в урока по математика.

При деветия въпрос: „Къде най-често използвате проектна дейност?“, 95% от анкетираните отбелязват, че я прилагат основно в извънкласната дейност – подточка б), следвана от подточка а) в урока по математика, посочена от 40% от тях и само 5% маркират подточка в) в извънучилищната дейност. Най-висок процент от учителите се насочват към отговор б) извънкласната дейност, тъй като тя предлага добри възможности на учениците за реализиране на проекти не само в учебно време, но и в извънучебно, където имат възможността да обмислят, планират и реализират набелязаните в проекта дейности с оглед на свободното време, с което разполагат, събрания за целта материал и единомислието на участващите в групата ученици.

В последния въпрос – №10 от учителите се очаква да посочат какво е влиянието на проектната учебна дейност върху мотивацията на учениците за усвояването на математически знания. Въпросът е със свободен отговор, а обобщено представени мненията са насочени предимно към това, че с помощта на приложението на проектно обучение в часовете по математика, учащите се повишават в значителна степен мотивацията си; стимулира се развитието на мисловния процес, самостоятелната работа при изпълнението на поставени от учителя дейности по темата на проекта; развиват се уменията за устойчивост на вниманието, концентрацията, възприемането и практическото приложение на овладяното учебно съдържание.



Диаграма № 1

Въз основа на представеното до момента могат да се обособят следните изводи:

- ✓ Прилагането на учебна проектна дейност в урока по математика допринася за ефективното и дълготрайно овладяване на знанията.
- ✓ Стимулиране на творческия процес и логическото мислене при изпълнението на самостоятелни или групови задачи.
- ✓ Формиране на умения за работа в екип и взаимно сътрудничество.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, М. Процесът на обучение. Дидактика. С.1996.
2. Десев, Л. Творчество, креативно мислене и методи за проучването му. Сп. Педагогика. № 8. 2002.
3. Дюлгерова, П. Проектнозирано обучение – в търсене на формула на успеха. Сп. Педагогика. № 5. 2013.
4. Панайотова, Т. Теоретичен аспект на проектнобазираното обучение. Сп. Педагогика. № 5. 2012.
5. Стаменова, И. Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност. С. 2018.
6. Стоименова, Я. Организация на творческата дейност на учениците в началните класове. Благоевград. 2005.
7. Тодорина, Д. Форми на обучение. Благоевград. 2011.
8. Чилева, В. Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. С.2018.
9. Яначкова, М. Идеи за практическо приложение на проектното обучение. Сп. Начално образование. № 1. 2007.

Приложение

А Н К Е Т Н А К А Р Т А

Моля да отговорите обективно на поставените въпроси чрез:
- заграждане с кръгче на един верен отговор /въпроси № 1, 4, 6/;
- заграждане с кръгче на няколко верни отговора /въпроси № 2, 8 , 9/;
- подреждане на отговорите /въпроси № 5, 7/;
- отворен отговор /въпроси № 3, 10/.

1. Използвате ли проектна дейност в урока по математика?

А) да Б) не

2. Каква функция може да изпълнява проектната дейност в урока по математика?

А) обучителна функция
Б) възпитателна функция
В) развиваща функция

3. Посочете с каква цел използвате проектната дейност в урока по математика?

……..……
……..……

4. В каква степен проектната дейност подпомага овладяването на учебното съдържание по математика?

А) в максимална степен
Б) в минимална степен
В) не мога да преценя

5. Как организирате проектна дейност в урока по математика? Подредете като започнете от 1 по честота на използване:

А) само чрез използване на фронтална форма
Б) само чрез използване на груповата форма
В) само чрез използване на индивидуална форма
Г) чрез съчетаване на фронтална и групова форма
Д) чрез съчетаване на фронтална и индивидуална форма
Е) чрез съчетаване на групова и индивидуална форма
Ж) чрез съчетаване на фронтална, групова и индивидуална форма

6. В каква степен изборът на организационна форма влияе върху изграждането на умения у учениците за осъществяване на проектна дейност по математика?

А) висока степен Б) средна степен В) ниска степен

7. В кои типове уроци най-често прилагате проектна дейност? Подредете като започнете от 1:

А) в урок за нови знания
Б) в урок за затвърдяване на знанията, формиране на умения и навици
В) в урок за формиране на изчислителни умения и навици
Г) в урок за обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците на учениците
Д) в урок за проверка и оценка на знанията, уменията и навиците на учениците.

8. В кой момент от урока по математика е най-целесъобразно използването на проектна дейност?

А) при актуализиране на знанията
Б) при въвеждане на нови знания
В) при затвърдяване на знанията

9. Къде най-често използвате проектната дейност?

А) в урока по математика
Б) в извънкласната дейност
В) в извънучилищната дейност

10. Какво е влиянието на проектната дейност върху мотивацията на учениците за усвояване на математическите знания?

……
……

РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА РАЗВИТИЕ НА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Петя П. Пачкова

Pachkova@swu.bg

Abstract: An attempt is made for a sociological analysis of the problem. Various aspects of parental behavior are considered. It analyzes how they explicitly and implicitly affect the development of both the educational and the overall social system.

Key words: Education, parents, teachers, economics, culture

Ще направя опит за социологически анализ на проблема. Ще разгледам различни аспекти на родителското поведение и как те по явни и неявни начини се отразяват на развитието и на образователната, и на цялостната ни социална система.

Българската образователна система от три десетилетия насам деградира с бързи темпове.

Основните причини трябва да търсим в новите икономически тенденции и процеси. Деградацията на българската индустрия беше свързана с много и разнообразни социални процеси:

- затваряне на големи и малки индустриални предприятия,
- ориентиране към доминиращо развитие на туристическия отрасъл и добивната промишленост,
- липса на достатъчно работни места за наличната работна ръка, което значи наличие на излишна работна ръка, на излишен „човешки материал“.

Това автоматично доведе до изхвърляне на работна ръка от пазара на труда – първо, на голяма част от ромите и българските турци, заедно с тях на част от етническите българи. Доведе и до намаляване на работните места, изискващи по-висока квалификация и увеличаване на тези, които изискват по-ниска квалификация.

Това, на свой ред, намали необходимостта от образованието на част от населението и намали желаната от управляващия икономически елит степен на образованост на друга част от населението. По икономически и социални причини беше стимулирано емигрирането на образовани кадри от България.

По времето на „социализма“ образователното ниво на цялото население, включително на ромите и българските турци, нарасна многократно. Това беше необходимо за бързата индустриализация на страната.

Няма да отегчавам аудиторията с много факти. Но няма как да подмина най-важните. През 1989 г. в България има 5000 училища. От 1989 до 2017 г. в България завинаги затварят врати 2544 училища. Днес, през 2017 година, в България, член на ЕС, има 2456 училища - със 100 по–малко отколкото в 1885 г. [4].

В България неграмотността бива ликвидирана през 50-те години на 20 век. А днес България е на последно място в ЕС по грамотност. Процентът на неграмотните хора нарасна. Все по-неграмотни стават ромите и българските турци. Сред българските турци и българските роми се увеличи броят на хората, говорещи турски и ромски и не знаещи български. А българските деца, въпреки че са по-грамотни, са с огромни дефицити в образованието си. Десетки хиляди деца не посещават училище /част от тях са етнически българчета/. По последни данни една трета от тези, които задължително трябва да учат. И една голяма част от тях имат затруднения при усвояването на българския език. Една четвърт от българските ученици изобщо не четат книги. Българската държава отделя само 3,6 на сто от БВП за образователната система, което е най-малко сред страните членки на ЕС (в Естония са 16,9 на сто). Средната интелигентност на нацията непрекъснато намалява и сме вече на 47-о място по този критерий в списък от 113 страни. А образователната ни система се сочеше за пример от западни специалисти. „Маргарет Тачър като министър на английското образование посещава социалистическа България през 1971 г. и след това по Би Би Си изказва възхищението си от българския модел на образование и възпитание“ [1].

Децата в днешна България са жертва на непрекъснати промени в образователната система, на силно идеологизирани учебници и на бързо спадащи изисквания към тях.

Голяма част от българските ученици завършват средното си образование без да знаят дори кога сме се освободили от турско робство. Наясно съм, че не учат нищо съществено за периода между 1944 и 1989 г. по идеологически причини. Че не знаят кога са Първата и Втората световна война. Но да не знаят и кога сме се освободили от робство, това вече е твърде страшно. Може би защото тук трябва да се спомене с добра дума Русия... Затова вероятно посланието е да се избягва да научат и тази дата...

И още един щрих. Едно от обвиненията срещу образователната система при „социализма“ е, че е била подчинена на комунистическата идеология. Това е самата историческа истина. Но също така важна истина е това, че образователната система след 1989 г. в България и във всички останали бивши „социалистически“ страни е подчинена по железен начин на новата доминираща дясна, неолиберална, антикомунистическа идеология. Разликата между двете подчинености е в прозрачността на подчинеността [6]. Управляващият елит по времето на „социализма“ си признаваше, че използва комунистическата идеология при управлението на масите. А днешният управляващ елит не си признава, че налага една идеология и най-недемократично не позволява на други идеологии да се развиват. В образователната ни система е заложена желязно тази неолиберална, дясна идеологическа система за управление на масите. И учителите се подчиняват на нейните идеологеми, преподават ги, и се отнасят недемократично към всякакви опити за внасяне на други идеологически системи за обяснение на нещата. По логиката на обикновения човешки конформизъм. Иначе не биха могли да упражняват учителската професия. Най-демократично биха ги уволнили. И тук българската демократична политическа система не е уникална, както веднага биха си помислили много хора - нихилисти. Не, така е навсякъде в демократичните страни.

Осмелявам се да ви предложа една закономерност. Колкото е по-малко и загиващо едно селище, толкова по-масова е носталгията по времето на „социализма“. И толкова повече са единиците сред учителите, които могат да си позволят да кажат добра дума за „социализма“. Колкото е по-голямо селището, и по-благоденстващо, толкова по-малко носталгия има и толкова по-малко са учителите, които ще си позволят тази добра дума, въпреки фактите.

Железен обществен закон е, че образователната система се гради на такива принципи, на които се гради цялата обществена система. Тя е основен фактор за приучването на децата да уважават съществуващата в момента обществено-икономическа система и съответния политически режим.

xxx

Родителите имат огромно влияние върху развитието на всяка образователна система. Техните отношения с образователните заведения, с учителите и преподавателите, тяхното влияние върху собствените им деца са от пряко и важно значение за развитието на системата.

Децентрализацията във всички сфери на обеществения живот се отразява и на образователната система. Повишената нужда от финансиране и всякакъв вид обгрижване на училищата от страна на общините, на местните общности, на родителите е обективна предпоставка за нарастване на влиянието на родителите върху учебния процес. За съжаление в много случаи по-влиятелни са не непременно по-интелигентните, разбиращи и уважаващи училището и учителите родители, а по-агресивните, хората с напомпано и необосновано самочувствие, част от новобогаташите.

„Със задълбочаването на публичните дискусии за децентрализацията при предоставянето на образователни услуги и за нарастващата необходимост от автономност на училищата се увеличава интересът към значимостта на родителското участие в процесите на вземане на решения и търсенето на отговорност в училище. В различните общества моделът, формите и степента на родителско участие се определят от редица фактори на местния контекст, сред които традициите в образованието, развитието на гражданското общество и промените в структурно-функционалните схеми на управление на образованието“ [7].

По линия на спадащото ниво на образованието в страната нарастващо количество родители нямат добро образование. Дори когато имат дипломи, това твърде често не е гаранция за знания и умения. Част от тях са се ползвали от нелегитимни начини за придобиване на оценки и дипломи, което днес е масово явление. Така че тяхното отношение към образованието става все по-цинично и некомпетентно, все по-далеч от необходимото уважително отношение към него.

Родителите днес са жертва на намалялото уважение към учителското съсловие в обществото като цяло. При „социализма“ учителското съсловие не беше от най-високо платените, може би заради феминизацията му. Но беше многократно по-уважавано.

Днес при не високото възнаграждение на учителите, както и поради многократно намалялото уважение към тях, учителското съсловие има своите елементи на деградация. Неудовлетвореността от заплащането и от уважението се излива често пъти върху децата. Повъзвърна се физическото насилие. Страхът от реакцията на родителите или от закриването на училища и паралелки кара учителите все по-често да не са достатъчно взискателни, да не пишат ниски оценки на деца, които не знаят заглавието на предмета, по който се обучават. А двойките са забранени. По загробващо образованието политическо решение едва ли е възможно.

Но това не е причина родителите да не носят собствената си отговорност – за възпитанието на децата си, за отношението към учителите, към града и страната. Неуважението от страна на родителите към училището и учителите веднага се копира от техните деца. И неуважението придобива огромни размери и разнообразни форми.

В днешно време много родители се чувстват специалисти по въпроса за това какво трябва и какво не трябва да учат учениците. Закономерността е следната – колкото по-нискообразовани са родителите, или просто по-неинтелигентни, толкова по-некомпетентно, и в същото време агресивно, мнение имат по въпроса. Те нямат достатъчно сериозна представа от обществените процеси и тенденции, от бъдещето на пазара на труда, от знанията, които ще се изискват от този пазар на труда от гледна точка на работната ръка. Но знаят много точно какво трябва да се учи по физика, по математика, по български език.

Масово явление са твърденията, че нашите деца учели прекалено много, системата ги претоварвала със знания и изисквания. Когато родителите говорят такива неща на децата си, няма по-естествено нещо от това те да се настроят срещу изискванията в училище, да са готови да минимизираш усилията си по време на обучението. Да не спазват дисциплината, да обиждат учителите. Вярно е, че децата ни прекарват повече време в училище. Но това не е непременно равно на повече или на прекалено учене.

Част от родителите са готови да подкупват училището – с доброволни вноски и други услуги. Така също дават особено светъл пример на своите деца.

Все повече родители са с недопустими претенции към учителите. До степен да ги разиграват, обиждат и заплашват по всякакви начини. Учителите все по-масово се страхуват да направят забележка, да накажат ученика. Защото ще дойде родител, който ще ги наругае, ще ги набие или ще ги съди.

Еуфорията от демокрацията съдейства на отрицателните тенденции. Апологията на правата и забравянето на задълженията пречи на тези родители да осъзнаят вредата от поведението си и внушенията си. Търсят причините за негативните тенденции само извън тях. В учителите. Обикновено и в политиците. Те са любимата им изкупителна жертва.

Някои от тенденциите в развитието на образователните системи и на ролята на родителите за тях са общи за индустриализираните страни. Но имат и национални специфики. Например в България нямаме термин, обозначаващ поведението на родителите с големи претенции. Но в Япония се използва специален термин, който отразява голямото нарастване на родителските претенции и намеси в образователната система.

В Япония „пренебрежителното отношение на родителите на учениците към учителите се превръща в истински проблем. Имат нов термин – „родители – чудовища“, т.е. „чудовищни родители“. Вестниците често пишат за тях, дори има телевизионен сериал за родители - чудовища. „Те са взискателни, нервни и нелогични хора, които вярват, че цялото училище съществува изключително за техните деца. Ако не са доволни от нещо - училището, учителите или други ученици, веднага се обаждат или посещават учителите и директора, понякога буквално всеки ден.

Често чудовищните родители изискват детето им да участва в пиеса на училищен фестивал. Или буквално заповядват на учителя специално да подготви конспекти за всички часове, които детето им е пропуснало поради семейно пътуване до Хаваите. Един такъв родител - чудовище предизвика скандал, след загуба от поглед на детето в супермаркет, докато разглежда стоките. Тъй като учителят бил виновен за това, че не е обяснил на сина му как да се държи правилно в магазина“ [3]. Стига се

дотам, че в Токио е открит правителствен отдел, занимаващ се с проблемите на родителите - чудовища - хора, които отнемат твърде много време и енергия от учителите.

Надявам се, че в България не сме стигнали степента на развитие на японските родители и няма да я достигнем. Защото едва ли е от голяма полза за нашите деца.

Неуважението към българската образователна система от страна на много български родители се изразява и в масовото стимулиране на завършващите им деца да отиват в чужбина да следват. И в голяма част от случаите в специалности, които имат традиции, преподаватели и всичко необходимо за доброто им образоване в България. Днес огромна част от българските родители направо гонят децата си да учат в чужбина, независимо от възможностите за това в страната. Вземат заеми, заробват се към банки, само да угодят на модата и на децата си.

Част от самите деца, а и голяма част от тези родители, живеят с илюзията, че ще отидат в чужбина само да се изучат и след това ще се върнат в родината си. За всеки сериозно мислещ човек би трябвало да е ясно, че едно дете, като отиде да учи в чужбина, се сближава със средата там, намира приятели, често пъти семейни партньори. Отварят им се възможности за работа и т.н., и т.н. Така че връщането не е толкова лесно, то до голяма степен е илюзия.

Така загиват села и градове. Типичен пример в това отношение са родителите на благоевградските деца. Не малка част от тях гонят децата си в София или в чужбина, въпреки че в голяма част от случаите Югозападният университет предлага достатъчно качествено образование, особено ако децата им искат да учат.

Като се прибави и общата ниска раждаемост, се стига до това, че перспективни университети като Югозападният университет не могат да използват и развиват преподавателския си капацитет, а започват да страдат от липса на студенти.

А липсата на студенти е катастрофална и за града като цяло. Тъй като Югозападният университет е най-голямото „предприятие“ в града. И целият градски живот е свързан с неговия просперитет. Хора, които са предлагали в минали години разни услуги на студенти и преподаватели, днес няма с какво да се препитават. На ресторантьори, на хора, даващи стаи под наем, на таксиметрови шофьори и други категории хора намаляват печалбите. Апартаменти стоят празни, къщи се рушат, а децата в чужбина са толкова просперииращи, че нямат пари поне един път годишно да си дойдат до в къщи. Или не си идват защото душата им е отровена с антибългарски изказвания и внушения. Те са забравили да обичат родината си. Гордеят се, че са космополити. Не са чели разказа на Николай Хайтов „Дърво без корен“. Днешната образователна система съзнателно им го спестява.

Това се отразява на цялостната атмосфера в града. Той застарява и това, от своя страна, допълнително гони младите към София или чужбина. По този начин градове и села деградират.

А после същите тези родители, които са изгонили децата си в чужбина, страдат от самота, болести, липса на деца и внуци, които да се погрижат за тях, да ги зарадват с любовта си. Част от тези родители в един момент стават контингент на социалните услуги. Тези учители и преподаватели, в ролята си на родители, гонят децата си, а после страдат от затварянето на училища, детски градини, университети. Вместо да се развиват училища и университети, се развиват дневни центрове за възрастни и старчески домове. И отново предявяват претенции – но обикновено не към себе си, заради своите грешки и недомислия, а към държавата, към вечно грешните политици. А тя с парите и на тези, които не са изгонили децата си в чужбина, трябва да ги обгрижва с най-различни социални услуги. Обикновено тези родители са възпитавали децата си в омраза, или поне към неуважение, към страната, към българския народ, традиции и образование, а после искат помощ от същата страна и от същия народ. И обикновено са все недоволни от тези услуги.

В същото време децата, които отиват в чужбина, дават допълнителни сили на образователните системи в съответните страни, забавят отрицателните тенденции в образователните им системи, които са общи за нашия тип страни по време на глобализацията [5]. Това допълнително загробва България, води допълнително към застаряване на населението и деградиране на образователната и цялата социална система.

Освен за деградацията на образователната ни система това изтичане на хора е от фатално важно значение за демографските ни проблеми. Допълнителен фактор е и внушението, което правят много български родители спрямо своите останали в България деца: Не се жени, мама, поживей си! Сякаш с формирането на семейство и раждането на деца животът свършва. Това внушение, плод на

масово прегърнатата потребителска психология, не е български феномен. Както казва Асен Балабанов [1] в една своя статия „европейците сякаш не искат да живеят“.

Глобализацията и космополитизмът увеличиха възможностите ни в много отношения. Да правим избор от повече алтернативи, но и да правим повече грешки. Когато имаш много алтернативи по-малко уважаваш това, което имаш, по-малко съдействаш за неговото развитие. Вместо това при първия проблем бягаш в другото учебно заведение, в другия град, в другата страна.

Патриотичното възпитание през тези тридесет години деградира. Училището, медиите, голяма част от родителите възпитават младото поколение не в патриотизъм, а в космополитизъм. Това не е уникално българско явление, а масово явление по целия свят. То е свързано с развитието на обективната тенденция към глобализация, която беше в интерес на световните икономически елити. Но за няколко десетилетия глобализация и отвореност на границите се оказа, че глобализацията и космополитизмът са от по-голяма полза на по-големите и силни страни и икономики и във вреда на по-слабите. Нарасна многократно неравенството между богатите и бедни страни, между регионите, между селищата, между прослойките от хора. Дори в силните икономики и страни глобализацията води до огромни отрицателни тенденции. Нараства неравенството, нараства броят на недоволните от живота си хора. Не случайно през седмица слушаме по новините как някой „щастлив“ американец е изпозастрелял съучениците или съседите си. Слава богу ние българите сме малко по-умни и не сме стигнали до такива масови убийства. Задоволяваме се с индивидуалните. Но не знам докога.

От известно време има обратна тенденция към деглобализация. В САЩ Трътмп започна политика на известно връщане назад. Великобритания се отцепи от Европейския съюз. А Конституционният съд на Полша заяви, че не може вътрешните закони да се подчиняват изцяло и безпрекословно на европейските.

В ситуацията на COVID страхове и мерки ролята на родителите многократно нарасна. Но това е тема за отделен анализ.

xxx

Като цяло си мисля, че ние българските родители много трябва да се замислим върху поведението си. Доколко да гоним децата си надалеч, доколко да се опитваме да ги връщаме, доколко да ги възпитаваме патриотично, доколко космополитно. Доколко да не уважаваме българската икономика и образователна система, доколко да съдействаме за тяхното възстановяване и развитие.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Асенов, Бончо, Носталгията в България, С., 2020 г., с. 145

[2]. Балабанов, Асен, Съвременните миграционни вълни към Европа - сблъсък на цивилизации или борба за ресурси?, сп. Нотабене, бр. 37, 2017 г., http://notabene-bg.org/aboutus.php?issue=47

[3]. Коно, Вакана, Трудные родители, трудные дети, https://www.bbc.com/russian/lg/interactivity/2009/09/090827_blog_wakana_children

[4]. Иванова, Катерина, Деа Манолова, А някога наричаха образованието ни „Българското чудо“, newme.bg, https://glasove.com/categories/komentari/news/a-nyakoga-narichaha-obrazovanieto-ni-bylgarskoto-chudo

[5]. Пачкова, П. (2016). Деградация на образованието - причини и следствия. - в: Анализ на действащите и разработване на нови високоефективни стандарти в образованието, 2016 г., стр. 98-111.

[6]. Пачкова, П. (2020). Образование и идеология, - в: Гносеологические основы образования, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», Липецк, Русия, стр. 142-150

[7]. Проучване на родителското участие в училищния живот в българия изследователски доклад, Институт „Отворено общество“, С., 2010 г., https://osis.bg/wp-content/uploads/2018/04/osi_publication_public_policies_26.pdf

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОЛОГИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ И РЕШЕНИЯ

Марина Ст. Стародубцева
e-mail: maristarva@gmail.com

Аннотация: В статье определяются основные задачи Педагогической теологии в современном университете и показаны возможные пути их решения на примере подготовки учителей основ религиозных культур и светской этики, которая ведется на факультете теологии и религиоведения Курского государственного университета (Россия).

Ключевые слова: теология, педагогическая теология, педагогическое образование, университет.

PEDAGOGICAL THEOLOGY AS AN INNOVATIVE DIRECTION OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION: TASKS AND SOLUTIONS

Marina St. Starodubtceva

Abstract: The article defines the main tasks of Pedagogical theology at a modern university and shows possible ways to solve them by the example of the training of teachers of the basics of religious cultures and secular ethics, which is conducted at the Faculty of Theology and Religious Studies of Kursk State University (Russia).

Keywords: theology, pedagogical theology, pedagogical education, university.

Одной из тенденций развития современного российского высшего образования является построение его на «традиционно консервативной основе… культурных, просвещенческих, религиозных установок» [1]. При этом ориентация на традиционализм и традиционные ценности связана с целым рядом «инноваций», когда в современное высшее образование ««возвращается», после определенного исторического перерыва, уже ранее присутствовавшие в нем феномены» [1].

Одним из таких феноменов является теология как систематическая форма «выражения доктрины определенной религиозной традиции, ее вероучения, которая формирует религиозное мировоззрение» [3].

Исторически сложилось так, что в российских университетах, начиная с 20-х годов XIX века, теология (в Уставах российских университетов – богословие. М.С.) занимала определенное место, что не было лишено, однако, дискуссионности и предвзятой оценки ее места и роли в университетском образовании. После революции 1917 г. теология была удалена из содержания университетского образования в связи с отделением Церкви от государства и запретом на изучение религии/религиозного знания в образовательных учреждениях всех уровней. В настоящее время теология органично вошла в научно-образовательное пространство более 70 российских высших учебных заведений и, прежде всего, университетов.

При этом, как показывает практика, возвращение теологии в российские университеты не только оказывает положительное влияние на содержание университетского образования, но и привносит в университеты определенные инновации. В частности, в течение последнего десятилетия наблюдается тенденция интеграции теологического знания в педагогическое образование [2], что делает возможным сегодня говорить об особом направлении в университетском пространстве – «Педагогическая теология», задачей которой является обеспечение фундаментальной профессиональной подготовки учителей для преподавания дисциплин духовно-нравственного содержания («Основы религиозных культур и светской этики», «Духовно-нравственная культура народов России») в государственных средних школах, а также педагогов церковных воскресных школ и специалистов по приходскому просвещению. В свою очередь, профессиональная подготовка учителя включает не только овладение набором компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных, но и формирование мировоззрения будущего учителя, его духовно-нравственное воспитание. Решение этих задач также необходимо для качественной подготовки будущих учителей.

В настоящее время только некоторые российские вузы имеют опыт работы в этом направлении (Курский государственный университет, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (г. Москва), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)). Учитывая, что Курский государственный университет имеет более чем двадцатилетний опыт работы, есть смысл этот опыт кратко охарактеризовать.

Прежде всего, следует сказать о том, что подготовка учителей «Основ религиозных культур и светской этики», «Духовно-нравственная культура народов России» ведется на факультете теологии и религиоведения, который был открыт в Курском государственном университете в 2004 г. в рамках реализации областной целевой программы «Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи Курской области». Одной из задач, поставленных перед факультетом, было обеспечить подготовку учителей основ православной культуры для средних школ г. Курска и Курской области. (С 1998 г. в государственных средних школах Курской области было введено изучение предмета «Основы православной культуры».) Для решения этой задачи на факультете началась подготовка выпускников

по направлениям: «Религиоведение» (с 2001 г.), «Теология» (с 2005 г.), «Педагогическое образование» (с 2014 г.).

Подготовка выпускников по направлению «Педагогическое образование» осуществляется на двух уровнях: бакалавриат и магистратура. На уровне бакалавриата реализуется образовательная программа «Преподавание основ религиозных культур и светской этики»; на уровне магистратуры – образовательная программа «Теория и методика преподавания основ религиозных культур и светской этики» (с 2019 г. эта программа называется «Теория и методика преподавания духовно-нравственной культуры»).

Содержательно обе образовательные программы выстраивается на основе синергии теологического, собственно педагогического и методического знания. Так в содержательный контент образовательной программы «Преподавание основ религиозных культур и светской этики» включены дисциплины, представляющие знание в области теоретической теологии: «Основы теологии», «Библеистика»; в области исторической теологии: «История православной церкви»/«История Русской православной церкви», «История мировых религий», «История русского святоотеческого наследия»; в области практической теологии: «Религиозная эстетика», «Религиозная антропология», «Духовная культура народов России», «Святыни России», «Основы православной культуры», «Государственное законодательство о религии». Изучение этих дисциплин теологической направленности позволяет сформировать у студентов общекультурные и общепрофессиональные компетенции. Важное место в содержании образовательной программы занимают дисциплины: «Основы религиозной педагогики», «Философия религиозного воспитания», «История религиозного воспитания», «Основы духовно-нравственного воспитания», изучение которых знакомит студентов с опытом православного образования и отечественными традициями духовно-нравственного воспитания, обеспечивает вхождение в пространство православной педагогической культуры, что важно для успешной работы будущих учителей. Также в содержание программы включен блок методических дисциплин, в процессе изучения которых формируются профессиональные компетенции студентов: «Научные основы курса Основы религиозных культур и светской этики», «Теория и методика преподавания религиозных культур», «Теория и методика преподавания светской этики».

Учебный план образовательной программы «Теория и методика преподавания духовно-нравственной культуры» включает такие дисциплины, как «Философия современного образования», «Философия личности», «История духовно-нравственного воспитания», «Современный опыт духовно-нравственного воспитания», а также блок методических дисциплин: «Теоретические и методические основы преподавания духовно-нравственной культуры», «Теоретические и методические основы организации воспитательной работы в образовательных организациях», «Инновационные методики духовно-нравственного воспитания», «Использование современных педагогических технологий в преподавании духовно-нравственной культуры», «Инновационная и проектно-исследовательская работа педагога», «Проектирование содержания курсов духовно-нравственной культуры», «Современные проблемы преподавания духовно-нравственной культуры» и др. При этом в содержание большинства изучаемых дисциплин введены православные ценностно-смысловые ориентиры с характерной для них религиозно-мировоззренческой спецификой, что позволяют научить студентов умению соединять религиозные представления с данными светского педагогического знания, а также передавать обучающимся православные культурные и духовные традиции.

Большой вклад в подготовку будущих учителей вносит их включение в научно-исследовательскую, научно-методическую и экспериментальную работу кафедры теологии и религиоведения. Студенты участвуют в реализации кафедрального проекта «Научно-методическое сопровождение духовно-нравственного воспитания в Курской области»; принимают участие в разработке учебно-методического пособия по духовно-нравственной культуре «Мир – прекрасное творение» для дошкольных образовательных учреждений, которое сегодня проходит успешную апробацию в МДОУ г. Курска и Курской области; участвуют в проведении областной олимпиады школьников по основам православной культуры.

Как было отмечено выше, подготовка будущих учителей включает не только приобретение компетенций, но и формирование мировоззрения выпускников, а также их духовно-нравственное воспитание. В решении этих задач большое значение имеет сотрудничество факультета теологии и религиоведения с Курской митрополией Русской Православной Церкви, с Отделом религиозного образования и катехизации Курской епархии; с Консультативно-методическим центром непрерывного православного образования и воспитания Курской епархии, с Курской православной

гимназией во имя преподобного Феодосия Печерского. Студенты участвуют в культурно-просветительских программах и проектах, реализуемых Курской митрополией в образовательных организациях Курской области; обеспечивают организационное сопровождение конкурсов в области педагогики и воспитания «За нравственный подвиг учителя», «Лествица», «Мир – прекрасное творение» и др.; на базе воскресных школ г. Курска проводятся педагогические практикумы; более 10 лет студенты факультета овладевают педагогическим мастерством, работая вожатыми в православном лагере «Исток». Большое значение для духовно-нравственного воспитания студентов имеют встречи со священнослужителями Русской Православной Церкви.

Таким образом, исходя из анализа опыта факультета теологии и религиоведения Курского государственного университета, мы можем сделать вывод, что «Педагогическая теология» может быть признано сегодня одним из эффективных направлений современного педагогического образования в университете.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. – №9. – С. 229-232.

[2]. Дивногорцева С.Ю. Теология и педагогика в современном вузе: основы синергии // Проблемы современного образования. – 2019. – №2. – С. 18-27.

[3]. Митрополит Волоколамский Иларион (Алфеев). Теология в гуманитарном образовательном пространстве: становление отрасли // Теология и образование 2018: ежегодник Научно-образовательной теологической ассоциации. – М.: Изд. дом «Познание», 2018. – С. 19-28.

ПРИРОДНИТЕ ПРИНЦИПИ, ВТЪКАНИ В ПОСЛОВИЦАТА, И РОЛЯТА ИМ ЗА ОБУЧЕНИЕТО, ВЪЗПИТАНИЕТО И СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП

Снежанка Д. Георгиева
Люба А. Златкова

Шуменски университет „Епископ К. Преславски“, Педагогически факултет, ул. „Червени ескадрони“ 22

NATURAL PRINCIPLES IN PROVERBS AND THEIR ROLE IN THE EDUCATION AND SOCIALIZATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Snejanka Dobreva
Liuba Zlatkova

Konstantin Preslavski University of Shumen

Abstract: The article presents the leading concepts of the folklore spiritual culture with the understanding that everything is connected to everything else. Accent is placed on a particular part of folk art – proverbs – and the multifaceted and varied ways in which they find their place in primary school textbooks on Bulgarian language and literature. Educational perspectives are described by bringing out the instructive accents of the proverbs that are most often referenced in textbooks.

Key words: proverb, conceptual model, entirety, education, socialization

> Когато птицата е жива…, тя яде мравки. Когато птицата е мъртва…, мравки ядат птицата.
>
> Времето и Обстоятелствата могат да се променят. Не подценявай и не наранявай никого в живота. Днес може да си силен.
>
> Но помни. Времето е по-силно от теб!
>
> Неизвестен автор

Светът се променя с бързи темпове и сме свидетели на тези процеси, при които много често се налага да се вземат бързи и нестандартни решения, излизащи извън професионалната и житейската компетентност и рутина на човека. Всичко това изисква гъвкавост и използване на целия

емоционален и рационален човешки потенциал. Днес човекът е изправен пред възможност да борави с огромна и разнообразна информация в различни сфери, благодарение на глобалната мрежа и бързата комуникация в интернет. Това би трябвало да повиши компетентността му, да разшири перспективата му, да го подпомогне при вземането на решения, да подобри общуването му. За съжаление, не всичко това се случва. В много отношения съвременникът не разбира причинно-следствените връзки в света, не приема случващото се като резултат от действие, не признава цикличността на процесите и явленията. Независимо от знанията си, човек често предпочита да върви в коловоза на ежедневието, без да си задава въпроса защо нещо се случва и как би могло да се промени статуквото. За да бъде адекватен обаче човек, е необходимо да познава себе си, да бъде толерантен към личността на другия и неговата култура, да култивира преценките си по отношение на ситуации и личности, да познава законите на природата и да търси причините за случващото се като предпоставка и следствие, а не като случайност. Така може да се намери решение в непозната ситуация, да се постигне вярна преценка за хората около нас, да се култивира увереност за успех. В основата на неадекватното човешко мислене са скрити и недооценяването на мъдростта на миналото, повърхностното или частичното възприемане на информацията, която светът представя посредством символите в изкуството и природните закони.

Разчетена в контекста на образователните перспективи, темата за несистемното човешко мислене предполага търсене на адекватни решения за разглеждане на природните закони в техния най-достъпен вид – вплетеността им в народното изкуство. Осмислянето на концептуалната картина за свят и човек в нашия фолклор стои някак разкъсано между отделните учебни предмети в училище. Усвояването на системността и взаимосъотносителността на природните, човешките и социалните закони разчита на трафаризираните вече твърдения за „междупредметни връзки“. Фрагментарността в училищното обучение продължава да бъде факт и тема за научни дискусии. Поколението, което ще гради бъдещето на света, в момента е поставено в положение да получава информация „на парче“, без връзки с действителността, без разбиране на необходимостта от това учене. Парчетата свят се възприемат всяко само за себе си, без да се отчита, че всяко дете вижда едно и също явление по различен начин, в зависимост от даденостите си. Ако могат да се съберат достатъчен брой детски възприятия и разбирания на едно и също явление (например представения в пословицата, приказката, мита свят), картината би представлявала едно цяло, с всичките му качества, връзки и зависимости, което ще даде възможност да се намерят принципите на функционирането на това цяло и начините за неговото преобразуване. Това е пътят за развитие на съзидателност и новаторство и в училище.

Един от начините детето да опознае и осъзнае заобикалящия го свят, да разбере причинно-следствените връзки между явления и събития, да търси и намира по-лесно отговори на въпросите, които го вълнуват, е с помощта на хилядолетната народна мъдрост, втъкана в песните, приказките, пословиците, поговорките. За да се обърне ученикът към великото послание на народното изкуство, му трябва компетентен ментор в лицето на учителя (и по български език, и по други учебни предмети). Професионалистът учител може да помогне на ученика да се обърне към многоликостта на народното изкуство, съхраняващо единството на вселената и човешкото знание; да потърси подкрепата на родителя в този процес на обръщане към това, което свързва хората в народност/нация и ги прави единни. И не е достатъчно запазването за поколенията на традицията само като форма (спазването на ритуални действия по празници); тя трябва да се приеме като съкровищница от знания; да се потърси онова, което съдържа; да се намери съдържанието. В него е скрито знанието за всичко, което е; за света, който се променя непрекъснато; за човешката еволюция и нашето (персонално и народностно) място в нея. Чрез възприемането на цялото, наречено народно изкуство, детето (а по-късно и големият човек) може да научи много за битието на хората, които са го създавали, за техния живот в други епохи, за символите, които са втъкани в различните му проявления, за ритмичността на изказа, който разказва и показва пътя ни и мястото ни на тази земя. Целесъобразността от обръщане към духовното наследство на българския народ може да бъде изведена в контекста на направени изводи за връзката образование – актуална социокултурна ситуация: „Измерението на социалната ситуация днес, когато намалява неимоверно шансът детето да расте с братя и сестри, когато способността да се обича се замества от засвидетелстването на обич, когато отчуждението и егоизмът изобилстват в примерите на ежедневието ни, налага необходимостта да се търсят основи на духовността в социалните общности“ [4]. Ю. Дончева и Н. Тодорова обобщават: „Запознаването на младото поколение с етнологията и българската духовност въздейства вдъхновяващо при формирането на уменията и емоциите им, с което възпитаваме у тях положително отношение към народното творчество“ [14]. За да може обаче и сега, и в бъдеще учениците като представители на народността да разнасят духа и знанието по света, е необходимо ново разбиране за цялостност на

народностното, за общото функциониране на неговите части. Затова статията концентрира внимание върху народното изкуство (пословицата в частност) като образователна алтернатива за усвояване на природните принципи и целостта на света по посока на собственото опознаване и развитие на обучаваните.

В средата на XX в. двама изтъкнати световни мислители, работещи в различни аспекти на науката – физикът Дейвид Бом и неврофизиологът Карл Прибрам, изказват хипотезата, че Вселената представлява гигантска холограма и така, както всяка част на холограмата съдържа образа на цялото, така и всяка част на Вселената го обгръща. Следователно „ако знаем какъв подход да изберем към нея, можем да открием по принцип цялото минало и неявните следствия за цялото бъдеще, които са също забулени във всяка малка част на пространството и времето“ [15]. С други думи, можем да открием навсякъде това, което търсим, ако познаваме елементите му, които могат да ни насочат. Холограмата е триизмерна, но притежава свойство да съдържа информация за цялото във всяка своя част, а това означава и в нас, и във всяка наша клетка, т.е. всяка материална частица може да се тълкува като холографска лента, която съдържа отговори на въпроси за миналото. В контекста на съвременното развитие на мисленето, научните открития и бързите промени в схващанията за съществуването и еволюционния ни Път, все повече се очертава концепцията, че всичко около нас и вътре в нас е свързано и е подчинено на единни математически принципи. Тези принципи са неизменни, но позициите, от които се разглеждат, дават различен поглед върху техния смисъл и съответно върху влиянието им за конкретната личност, народ, епоха. Народното изкуство, като синкретична многоликост, също събира в себе си всичко и го представя с помощта на изразните средства на различни изкуства. По този начин е възможно цялото да въздейства с всичките си елементи, без да е необходимо това цяло да се разделя и откъсва от същността си. Фолклорът, колективният АЗ на народа, представя космогонията на човека, а неговото развитие от колективно, анонимно върви към индивидуалното и именуваното.

В народното изкуство на всеки народ има една особена форма късо слово, което събира всичко, което човекът е разбрал подсъзнателно и го е извел като кондензирана мисъл – пословицата като човешко предсказание, критически насочено остроумие. Тази къса мъдрост съдържа в себе си цялото знание за света и законите, които го управляват – не човешките, а вселенските. Обобщавайки безкрайно множество от житейски ситуации, пословицата е оригинално лаконично обобщение на човешката екзистенция и аксеология. Предмет на изследване в научните трудове на М. Китанова са когнитемите като елемент при реконструкцията на концепт, „като пропозиционална единица на знание, която се реконструира при анализ на семантичното пространство“ на пословиците. Осмисляйки пословиците като отражение на „когнитивните, културните и социалните характеристики на езика“, авторката търси скритите в пословичната картина на света културни стереотипи; обосновава връзката между пословичен манталитет и етнокултурен стереотип, обобщава понятието „пословичен знак, който със своето значение и вътрешна форма образува пословичен когнитивен модел, пословичен свят“ [11].

В своята триизмерност (като национална когнитивна семантика, обобщено значение и метафоричен език) пословиците са своеобразна концептуална картина на света в неговата многоликост и единност. Пословицата е фолклорен жанр, в който народната мъдрост е събрана в едно-единствено изречение. „В началото бе Словото! И словото бе у Бога! И Бог бе словото!“ (Евангелие на Йоан 1:1 – 18). Словото е първична мисъл за съзидание, за съществуване и развитие, за конструкция на света, за подреждането на света в *себе–то* на човека. Словото е и език за свързване, превода от който могат да направят само тези, които го владеят. *По – словото в пословицата* е мисъл за *вселенските закони*, за причинно-следствените връзки, които движат живота, за привличането и отблъскването, за развитието, за човешките взаимоотношения и преценката, за живота и смъртта. Изследователите предлагат различни тълкувания на понятието *Вселенски закони*, които най-общо се свеждат до няколко основни духовни закони или закони на Еволюцията (Блаватска, Толев, Тепервайн, Мулдашев). Това са: а) законът за причината и следствието; б) законът за подобието; в) законът за привличането; г) законът за съответствието; д) законът за отражението; е) законът за целостта; ж) законът за ритъма [10].

Зародишът на пословиците и поговорките безспорно е изпълнената с мъдрост Библия. „Голяма част от пословиците, които са събрани, записани и документирани, носят смисловите характеристики на библейския код, т.е. има много пословици, които са върху библейски притчи и фрази от Стария и Новия Завет. Следват ги пословици, които са изградени върху митични и фолклорни елементи. Третият вид са свързани с различни прагматични ситуации в ежедневния бит“ [16]. Пословиците като обобщена когнитивна семантика и концептуална структура, във

всеобхватността и разнообразността на националните култури са своеобразна концептуална картина на света.

Какви са очакванията на съвременното училище относно обучението, възпитанието и социализацията при усвояването на учебното съдържание за пословици? Нормативната детерминираност на очакваната резултатност в горепосочения контекст може да бъде потърсена в международни и национални образователни документи. В Общата европейска езикова рамка, в контекста на осмисляне на езика като социокултурно явление, социолингвистичната компетентност е разглеждана като познаване/използване на социокултурните измерения на езиковите употреби. В четирипараметричния модел на социокултурната компетентност място намират и народните мъдрости – пословиците в частност – като езикова употреба, доказваща социокултурните измерения на езика [12]. Изучаването на пословици логически се вписва и в основните принципи на училищното образование в България – „хуманизъм и толерантност“, „съхраняване на културното многообразие и приобщаване чрез българския език“. Може да бъде съотнесено с основни цели на образованието – „формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин“, „познаване на националните, европейските и световните ценности и традиции“, „придобиване на компетентности за разбиране на глобални процеси, тенденции и техни взаимовръзки“ [7]. В учебната програма по български език и литература за трети клас, където е предвидено изучаването на пословицата като текст, лаконично е формулирана очакваната резултатност за ученика: „Открива нравствени ценности в пословици“ [17]. Възприемането на учебното съдържание за пословици може да бъде осмислено обаче и в по-широките перспективи на съвременните компетентностни образователни модели – и по-точно с оглед развитието в синхрон на литературни, езикови и социокултурни компетентности, на различни типове мислене – критическо, системно, творческо, рефлексивно и т.н.

Днес е целесъобразно да се търсят и прилагат подходи, водещи до преодоляване на фрагментарността в образованието. В контекста на гореизведените очаквани резултати авторите на статията считат, че до резултатно обучение, възпитание и социализация може да доведе образователна дейност, която провокира учениците да търсят връзката между изучаваните езикови/литературни/фолклорни явления и природните закони и причинно-следствените връзки в природния и човешкия свят. Използването на отделна езиковедска, литературоведска или културологична информация в контекста на взаимосвързаност и взаимосъотносимост дава възможност за разбиране на връзките, които изграждат цялостния образ. Изводите от наблюдението на цялото дават представа за явлението или предмета и помагат на всяко дете след анализа да изгради нов синтезиран образ на по-високо ниво, с който да може да борави, когато се наложи. В това отношение народното изкуство и неговите проявления са прекрасна основа за възпитателна работа. Чрез възприемането на цялото, наречено народно изкуство, детето, а по-късно и големият човек могат да научат много за битието на хората, които са го създавали, за техния живот в минали епохи, за символите, които са втъкани в различните му проявления, за ритмичността на изказа, който разказва и показва пътя ни и мястото ни на тази земя. Пословицата, изучавана чрез разнообразни в съдържателен и технологичен план обучителни модели, безспорно може да бъде фактор за преодоляване на разкъсаността и фрагментарността на ученето, за постигане на системно знание, за изграждане и споделяне на гледни точки. Предлаганите в статията образователни модели тръгват от презумпцията, че народното изкуство с помощта на символите в различните му елементи (песен, танц, приказка, пословица, везба...) синтезира знанието така, че то да бъде адекватно разчетено, благодарение на информацията и въображението на съвременния човек. Това е валидно и за пословицата – концентрираната народна философия, представена в оригинален език. За да стане това е необходимо, от една страна, да се познават природните закони и да се възприеме *a priori* тяхната универсалност; от друга страна – да се насочи образованието към една по-голяма обобщеност и цялостност, точно каквото е и детското виждане на света. Съдържателните и технологичните възможности за подобен подход са многобройни.

Като първи аспект може да се представи възможността за осмисляне на природните закони – изучаване на пословицата като алтернатива за отвеждане на погледа извън зримото, осезаемото, изрично изказаното. За тази цел е изследван съдържателният контекст (в аспект включеност на работа с пословици) на 19 читанки, 2 буквара и 10 учебника по български език. Пословицата може да бъде тема на работа относно по-цялостно разбиране и осъзнаване на предметно-образно ниво на изведените по-горе в статията природни закони. Това по-късно ще подпомогне и разбирането на тези закони в различните области на научното знание, за да се стигне до естествения извод, че природното и житейското се управляват от единни принципи. Авторите на изследването предлагат някои

примери за пословици, включени в учебниците по български език и литература от първи до четвърти клас, с които може да се усвои не само конкретно учебно съдържание по литература, но най-вече конкретен природен принцип и неговото приложение и валидност; аргументирайки позицията си, че чрез връзки с учебното съдържание по музика или друг учебен предмет може да се изведе общовалидността на този принцип в света.

- *Закон за причината и следствието*:

II клас:

Който работи честно, ще живее по-лесно; С какъвто се сдружиш, такъв ставаш;

Както живееш, така ще се и прочуеш; Който е честен, спи спокойно; Който не работи, не трябва да яде; Който прави добро, добро сполучва; Който не работи, не трябва да яде.

III клас:

Каквото повикало, такова се обадило; Каквото постелеш, на такова ще легнеш; Който зло мисли, зло намира; Който добро върши, добро намира; Който се учи, той ще сполучи; Каквото посееш, това ще пожънеш; Който бърза, бавно става; Който е копал лозето, той яде гроздето.

IV клас:

Който добро прави, добро намира; Както дошло, така отишло; Който много иска, загубва и малкото.

- *Закон за подобието – Подобното привлича подобно:*

II клас:

Вселената се осветява от Слънцето, а човек – от знанието; С какъвто се сдружиш, такъв ставаш; Приятел ти е този, който ти помага; Който прави добро, добро сполучва;

III клас:

Който зло мисли – зло намира; Направи добро, пък го хвърли в морето; Добро при добро отива; Добрият човек лошо не търпи; Добрите приятели са по-мили от братя; Скъперникът сам е виновен за своето нещастие; Златото е хладен приятел; Скъперничеството е най- голямата бедност; Колкото езици знаеш, толкова човеци има у теб; Който е намерил приятел, намерил е съкровище; Който зло прави, зло намира; Единственият начин да имаш приятели, е да бъдеш приятел.

IV клас:

Който добро прави, добро намира; Доброто с добро се заплаща; Какъвто е човекът, такива му и думите.

- *Закон за привличането или колкото повече имаш, толкова повече получаваш:*

II клас:

Който работи честно, живее лесно; Книгата е като градина, която носиш със себе си; Трудът на ум учи; Когато всички са заедно, постигат повече.

III клас:

С труд и постоянство всичко се постига; Простирай краката си според чергата; Който добро върши, добро намира; Сговорна дружина планина повдига; Който се учи, той ще сполучи; Добро при добро отива; Който ходи полека, висока планина изкачва; Капка по капка вир става; Колкото езици знаеш, толкова човеци има у теб; Сърдит Петко, празна му торбичка; Който добро прави, добро намира; Направи добро и някой ден ще ти се върне.

- *Закон за съответствието. Външният свят е отражение на вътрешния и съответства на начина на мислене:*

I клас:

Приятел в нужда се познава.

II клас:

Който работи честно, ще живее по-лесно; Вселената се осветява от Слънцето, а човек – от знанието; Къща без книги е като стая без прозорци; Книгата е четири очи; Както живееш, така ще се и прочуеш; Който е честен, спи спокойно; В огледалото се вижда лицето, а в приказките – сърцето; По външността човека не ценете вие, а по доброто, що в сърцето му се крие; По дрехите посрещат, по ума изпращат; Красивите дрехи не правят красив човека; Който пее, зло не мисли; Познава се по лицето, че му е топло сърцето; Добрият човек все добрини прави, но никому не се хвали; За да познаеш някой какъв е, дай му работа да свърши; По-умният винаги отстъпва; Който добро прави, добро намира; Утрото е по-мъдро от вечерта; Хвърли добро зад гърба си, ще го намериш пред себе си.

- *Закон за отражението. Когато променим себе си, ще се промени заобикалящата действителност:*

II клас:

Който работи честно, ще живее по-лесно; С труд всичко се постига; Приятелят се познава в неволята, както златото в огъня; Вселената се осветява от Слънцето, а човек – от знанието; Къща без книги е като стая без прозорци; С какъвто се сдружиш, такъв ставаш; Работата краси човека, мързелът го грози.

III клас:

На лъжата краката са къси; Направи добро, пък го хвърли в морето; Добро при добро отива; Който ходи полека, висока планина изкачва; Който се учи, той ще сполучи; Ако искаш да те почитат, бъди бистър и чист; Търсиш ли дружба, бъди достоен за нея; Крушата не пада по-далеч от дървото.

IV клас:

Който добро прави, добро намира.

- *Закон за целостта. Светът е неделимо цяло и човек като част от него се стреми към цялостност:*

II клас:

Когато всички са заедно, постигат повече.

III клас:

Сговорна дружина, планина повдига; Капка по капка вир става; Колкото езици знаеш, толкова човеци има у теб.

IV клас:

Съединението прави силата; Който не е полезен за другите, е безполезен и за себе си; Силата е в единството; Самотното дърво вятърът по-лесно събаря; Самотният е като безкрила птица – не може да полети; Навсякъде е тежко да живееш, ако си сам.

- *Закон за ритъма.* В*ичко вибрира и се движи в определен ритъм – сезоните, стадиите на развитие, моделите в природата и живота:*

III клас:

Докато не хвърлиш в нивата, не никне; Бащина поука – синовна сполука; Времето няма значение, животът е важен; Животът се цени не по дължината, а по съдържанието; Капка по капка вир става; Ако не посееш нещо, няма да ожънеш нищо; Всичко е добре, когато завършва добре; Една лястовица пролет не прави; Който бърза, бавно става; Двама се карат, третият печели; Който е копал лозето, той ще яде гроздето.

IV клас:

Утрото е по-мъдро от вечерта; Както дошло, така отишло; Който много иска, загубва и малкото; Кой каквото прави, за себе си го прави; Даже за цялото злато на света не бива да продаваш своята свобода; По дрехите посрещат човека, по ума го изпращат; Течащата вода винаги си намира път.

В предложения съдържателно-технологичен аспект на образователно въздействие осъзнаването на природните принципи би могло да се реализира с помощта на тематичното обединяване, в което да се включат и приказката, и песента, и картината, и наблюдението сред природата, и двигателните игри, и танцът, както и всичко, което е необходимо в тази насока. Подходящ е моделът на изработване на карта с природните принципи и работа по групи за откриване и вписване на прилежащите им пословици. В началното училище, благодарение на факта, че учителят на класа е един, познава децата, преподава по всички (или почти всички) учебни предмети, е в състояние да свързва знанията по един предмет със знанията по други учебни дисциплини, има привилегията умело да ги води към разноаспектното осъзнаване на една тема, един принцип. Това дава възможност една идея да се обхване интегрирано – и математически, и езиково, и културологично, и цветово, и звуково, и чрез разполагане в околната действителност. Ако часовете се обединяват тематично, ще бъде възможно максимално доближаване до детското възприемане на света и избягване на процеса на анализиране преди цялостното възприемане на явлението или предмета. Така, чрез връзката на когнация и емоция, детето естествено ще придобива представа за цялото.

Друг аспект при усвояването на пословиците може да бъде извеждането им като тема за беседа върху човешката същност и нравственост. Пословицата като оригинален пример за метафоричността/преносността на словото може да се използва като стимулатор на критическото мислене на учениците – целесъобразно е активиране на разсъжденията им за ценностите на екзистенциума през различните етапи от човешката история. Този критическо-когнитивен модел предполага тълкуване на смисъла на пословици (с допустимата свобода в това отношение); съотнасяне на посланието им с текстове, ситуации, обстоятелства; изразяване на позиция към отношението на колективния народен творец към определена аксиологическа парадигма. Разнообразните пословици, включени в учебниците, като надличностен субстрат на народната мъдрост, са повод за илюстративна (с помощта на разнообразни визуализации и препратки –

графични, музикални, илюстративни, рекламни и др.) беседа за разнообразните разбирания на живота и истината; за разнообразната експликативност на идеи по една и съща екзистенциална тема. Съотносителният контекст на изучаване на пословици по теми позволява разговор за разнообразните типови ситуации и човешки прояви, експлицирани като метафора на човешки недостатък или човешка добродетел, работа върху синонимични и антонимични модели при представяне на определено качество (добро – зло, мъдрост – глупост, труд – мързел и др. под.). Подходящи за работа в подобен контекст са пословиците: Приятел в нужда се познава [8]; Който работи честно, ще живее по-лесно. На лъжеца не му вярват, дори когато казва истината. Лъжата далеч не отива. Ни се води, ни се кара. Вселената се осветява от Слънцето, а човек – от знанието; Къща без книги е като стая без прозорци; Книгата е четири очи [5]; Лоша рана заздравява, но лошата дума никога не се забравя [13]; Думата стрела не е, пък в сърцето се забива; В огледалото се вижда лицето, а в приказките – сърцето [9].

Според възможностите на учениците в начален образователен етап може да се активира и дейността за осъзнаване на пословиците като национален модел – т.е. изучаването им в контекста на съотнесеност с еднотипни човешки характеристики/ситуации на различни народи. Този процес е осъществим в парадигмите на възпитанието и самовъзпитанието чрез осъзнаването на собственото Аз в контекста на съизмерване с позицията на другите. Подобен образователен аспект би разширил културологичния поглед на учениците чрез възприемане на пословицата като обобщен образ на ситуация съобразно културния/аксиологичния модел на един етнос за определен социокултурен контекст. Чрез системно планиране и реализиране обучението естествено и забавно може да осъществи проникване в света на променящите се норми съобразно предположилото ги променило се битие. Подобни технологични модели предполагат интериоризиране на знанието; прилагане (съобразно възможностите на съответната възраст) на рефлексивност не само върху ценностите на обществото като инвариант, а и върху ценностите на индивида, на собствените ценности; рефлексия върху човешката намеса при утвърждаване и смяна на етични парадигми, морални норми не само в художественото творчество, а и в различни видове изкуства. Българските композитори класици по самобитен начин използват интонациите и ритмиката на народната музика. Музикалните творби (напр. на П. Владигеров; „Тракийски танци“ – Мечкарско, Ръченица на П. Стайнов) е целесъобразно да останат в съзнанието на малкия човек като пример за българска непреходна култура. А в един комбиниран урок може да се започне с музика за фон, да се направи една „разходка“ из природните и духовните дадености на България и българина, качествата на човека, да се споменат принципите, на които се опира съвместният ни живот, да се извлекат поуки и подформа на пословиците. По този начин децата ще направят обобщение в съзнанието си, че национална ценност са културата и човекът, който я създава с мисленето, усещанията и концептуалността си.

Аспект, който позволява засилена интерактивност, е изучаването на пословиците в контекста на взаимовръзката съдържание/форма. Това би предположило излизане от традиционното русло на използване на пословиците в часовете по български език само като илюстративен материал за употреба на лексикални и граматични единици и категории във формалния им състав; би активирало варианти на работа в часовете по литература по посока на четене и разбиране над повърхността на пряко изказаното в текста. „Това имплицитно насочва към контекстни дейности, предполагащи и интерпретиране на текстове на литературни и на фолклорни произведения (свързани с пословици) чрез участие в групова и в екипна дейност на игрови и сценични форми по текста на литературни и фолклорни произведения. А това означава пословиците да се осмислят не само като самостоен текст, а и като компонент на текста (елемент в структурата на цялото – приказки, басни и др.), като елемент, подкрепящ по-доброто осмисляне на посланието на цялостен текст, като перспектива за самостоятелна творческа речева дейност“ [2]. Примерите в учебниците в това отношение са многобройни: На лъжата краката са къси. Който зло мисли, зло намира. Да би мирно седяло, не би чудо видяло. С труд и постоянство всичко се постига. Простирай краката си според чергата. По-добре приятел верен, а не камък безценен. Който добро върши, добро намира. По дрехите посрещат, по ума изпращат. Красивите дрехи не правят красив човека. Сговорна дружина планина повдига [1]; Не питай старило, питай патило. Сговорна дружина планина повдига. Ум и разум с пари не се купуват. Докато не хвърлиш в нивата, не никне [3].

Целесъобразно е използването на пословиците и във връзка с усвояването на комуникативни модели. В този контекст подходящи за развитие на социално-комуникативна етика са задачи за установяване на уместността от включване в речевия репертоар на индивида на пословици съобразно спецификата на общуване в конкретна комуникативна ситуация.

Друг аспект на целесъобразната работа с пословици отвежда към перманентно осъществяване на междупредметни връзки. В началното училище пословицата е обект на изучаване в двата компонента на единния предмет български език и литература. Вече бе посочено, че, като представител на специфичния паремиен жанр, пословицата може да бъде използвана в часовете по литература за преодоляване на инерцията за учене на парче, за постигане на системност върху основата на междукултурността и интертекстовостта. За подобна резултатна дейност може да допринесе включването на пословицата в дейности за достигане до посланията на фолклорен и литературен текст (например чрез извеждане и осмисляне на експликацията ѝ в заглавия и финали на приказки, ролята ѝ на обобщител на поуки от басни, фукционирането ѝ в структурата на самия текст и мн. др.). В този контекст безценна е вътрешнопредметната връзка (литература – български език) и целенасоченото включване на пословици в уроците по български език не само като формален илюстративен материал (за изучаване на конкретна езикова единица или категория), а и за извеждането ѝ като образователна перспектива за осмисляне на връзката съдържание и форма на речевия продукт, от една страна, и взаимозависимостта текст – комуникативна ситуация, от друга. Като кондензирано знание пословиците могат да се разглеждат в началното училище както в часовете по български език и литература, така и в уроците по изкуство. Например в музиката – като поука от хумористична народна песен, в която се акцентира на негативни човешки качества (мързел, лакомия, суета, лицемерие, скъперничество и др.); като извод, насока за разсъждение по отношение на музика с патриотичен характер (песни за родината, за героите); за утвърждаване на любов към майката, семейството, приятелството; за акцентиране върху аксиологията на приятелството, добротата, честността, трудолюбието и др. под. Чрез симбиозата на изкуствата в училище – музика, език, визуални изкуства, труд и техника, много лесно могат да се възприемат посланията на народното изкуство в лицето на природните принципи, а чрез тях – да се въздействат върху детското въображение и да се работи за развитие на цялостно мислене и създаване на нравственост и етика в поведението.

Във връзка с гореизведените разсъждения могат да бъдат изведени следните изводи:

1. Целесъобразен тематичен подбор на пословици и технологичното им включване в часовете не само по български език и литература, а и по музика, изобразително изкуство и всички други предмети в начален образователен етап могат да доведат до цялостност в развитие на учениковата личност, до взаимосвързаност на резултатите от обучението, възпитанието и социализацията на обучаваните.
2. Работата в училище върху пословицата и нейното отражение в художествената литература и изкуството въздействат върху нравствеността на децата. Основаната върху диалогичността, толерантността и етичността образователна дейност с този паремиен жанр е ценно средство за обогатяване на интелектуалния, емоционалния и моралния свят на учениците.
3. С многоизмеримостта на тематичния си обхват и разнообразността на включването си в образователната реалност по различни учебни предмети пословиците са безценно средство както за самопознание, така и за опознаване на инвариантните човешки принципи в контекста на ценностното им доминиране.
4. Разговорът за съдържанието и формалните характеристики на пословиците, реализиран във връзка с породилия ги социокултурен контекст, развива комуникативната и интеркултурната компетентност на учениците още от начален образователен етап.
5. Технологичните модели на междупредметна свързаност при използване на пословици за образователно въздействие позволяват да не се абсолютизира знанието като свръхценност, а да се работи целенасочено и резултатно за развитие на ценни за човека на XXI в. качества още от начален образователен етап – системно мислене и в нетрадиционна среда, креативност, комуникативност, етични навици на взаимодействие и мн. др.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Борисова, Т., Н. Димитрова, С. Бенчева. Читанка за трети клас. София: Булвест, 2000.

[2]. Георгиева, С., М. Ебазерова. Съдържателно-технологичните модели на работа с пословици в родноезиковото обучение през погледа на учители и ученици. – SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor. ISSUE 72, August 2020, с. 58 – 74.

[3]. Герджикова, М., С. Вълкова, Д. Василева, А. Янковска-Сенгалевич. Читанка за

[4]. трети клас. София: Булвест 2000.

[5]. Гюрова, В. Педагогически технологии на игрово взаимодействие. София: Веда Словена – ЖГ, 2000.

[6]. Димитрова, П., Д. Кръстева, М. Тодорова. Читанка за втори клас. София: Просвета плюс, 2017.

[7]. Енгелс, Р. Детето в иносказателния свят на пословиците и поговорките. София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2012.

[8]. Закон за предучилищното и училищното образование. София: „Алианс принт“ ЕООД, 2016.

[9]. Здравкова, С., Т. Власева, Т. Стоянова, В. Фламбурари. Читанка за първи клас. София: Анубис, 2017.
[10]. С. Здравкова, Т. Власева, Т. Стоянова, В. Славова. Читанка за втори клас. София: Анубис, 2017.
[11]. Златкова, Л. По словото или за вселенските закони в народното изкуство (пословицата). – Педагогически новости. Русе, 2020.
[12]. Китанова, М. Етнолингвистични етюди. Велико Търново: Знак 94, 2010.
[13]. Обща европейска езикова рамка: учене, преподаване, оценяване. Варна: Релакса,
[14]. 2006.
[15]. Танкова, Р., Ц. Лалев. Читанка за втори клас. София: Просвета.
[16]. Тодорова Н., Ю. Дончева. Обогатяване на емоционалния свят на децата чрез
[17]. българския фолклор и етнология. – В: Оптимизиране на възпитателните стратегии за регулиране на емоциите и чувствата в образованието и социално-педагогическия процес. Русе: УИЦ „Ангел Кънчев“, Медиатех, 2019.
[18]. Толбот, М. Холографската вселена. Революционна теория за реалността. София: „Изток – Запад“, 2019.
[19]. Шапкалова, С. Пословиците в университетското обучение по религия. – В: Образование и технологии. Научно-практически форум „Иновации в обучението и познавателното развитие”. Бургас, 2015, с. 156 – 161.
[20]. Учебна програма по български език и литература за III клас (общообразователна
[21]. подготовка). https://www.mon.bg/bg/1689 (Достъп: 11.09.2021 г.).

УЧЕНЕ ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА

Милена И. Илиева

България, Стара Загора, 6000, Тракийски университет- ДИПКУ, ул. „Армейска“ № 9

Анотация: Актуалните и динамични глобални проблеми поставят нови измерения пред мултикултурното образование не само в България. Авторът предоставя лесно приложими игрови методи, които ще разширят и обогатят интеракциите ученик-учител и ученик-ученик и ще улеснят ученето.

Ключови думи: учене чрез преживяване, ромска общност, деца-роми, ученици-роми, деца в бедност, игрови методи, емоции, мултикултурна образователна среда, детска градина, училище.

EXPERIENTIAL LEARNING IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIROMENT

Abstract: The current and dynamic global problems reveal new dimensions for multicultural education not only in Bulgaria. The author offers easily applicable game methods which extend and enrich the student-teacher and student-student interactions and facilitate learning.

Key words: experiential learning, Roma community, Roma children, Roma students, game methods, emotions, multicultural educational environment, kindergarten, school

Въведение

Ако доста често сме чували, че предизвикателствата пред днешния учител и преподавател в детската група и класната стая са огромни, то в днешно време размерите на усложненията могат да се опишат в томове. За това допринесоха както изненадващата пандемия от COVID-19, така и нерешените и натрупани с години образователни проблеми, особено при обучението на уязвими общности, в частност ромската.

Размиването на границите и непрекъснатите вълни на миграция предизвикват правителства, институции, общественост и отделния индивид да се справи с редица предизвикателства, едно от които е да се научи да живее с другия, различния, непознатия, който доста често е и носител на култура, която остава неразбрана. [2] Учителят среща и работи в детската градина и класната стая вече не само с деца от ромски, турски и други общности, но и с български деца, чийто първи език е различен. Предвид гореизложеното става ясно, че за да се улесни процесът на обучение функцията на учителя преминава през различни роли, една от които е и фасилитатор-интерактор.

Мултикултурно образование

Според Националната асоциация за мултикултурно образование (The National Association for Multicultural Education) мултикултурното образование по своята същност е философска концепция. [6]

Интересен факт е, че в по-голямата част от стратегиите, рамковите програми и различните нормативни актове за интеграция на малцинствата в България (като най-често се визира ромската общност като малцинство) е отбелязано предимно интеркултурното образование.

След 2000г. са първите трудове на проф. Иван Иванов за мултикултурно образование и за разликите между двете. Той счита, че интеркултурното взаимодействие „предполага диалог и взаимно обогатяване на културите". [1]

През 2010 г. Gorski представя следната дефиниция за мултикултурно образование: „Мултикултурното образование е прогресивен подход за превръщането на образованието в холистични критики и адреси за съществуващите недостатъци, слабости и дискриминационните практики в образованието. То се основава на идеалите на социалната справедливост, собствения капитал, както и всеотдайност към улесняване образователните преживявания, в които всички ученици да достигнат пълния си потенциал." [6]

Според Илиева „Мисията на мултикултурното образование е да осигури индивидуално и колективно развитие в динамично променящите се условия на слединдустриалното общество, спазвайки принципите на хармония, асертивност и емпатия в общуването и взаимодействието в различните интерперсонални системи, носители на мултикултурност". [2]

Учене чрез преживяване

Ученето чрез преживяване може да бъде срещнато с популярното си име като обучение чрез преживяване, а в научните среди е по-скоро известно като **Преживелищна педагогика**. Познато е в България, но напоследък не е толкова популярно. Обикновено обучителните дейности и тренинги са насочени предимно към преживявания от природата. Предложените от автора методи не са категорично парадигмални. Те са насочени към всички елементи на заобикалящата среда и са по-скоро комбинация от учене чрез преживяване и учене чрез правене.

Предложените игрови методи и подходи не противоречат на ценностите и традициите, а напротив, изхождайки от палитрата и силните страни на различието, базирайки се на емоционалната сензитивност, представят безконфликтни начини за улесняване процеса на ученето. Основната им цел е детето/ученикът да преодолее съмненията в собствените си сили и да започне да мечтае дългосрочно.

Независимо, че представените задачи, игри и упражнения съдържат конкретни примери и стъпки, при практическото им приложение е необходимо да се отчетат някои променливи и фактори:

- икономическото състояние на населеното място;
- субгрупата, към която принадлежи ромската общност;
- социалните умения на децата/учениците;
- нивото на владеене на български език;
- компетентностите на учителя и неговата мотивация за работа;
- не на последно място и вариативността на учителя според групата деца/ученици, с които прилага предложените упражнения и задачи.

Практико-приложни аспекти на ученето чрез преживяване

Ще отделим специално внимание при избора на подходи и методи при обучението на децата и учениците, които живеят в бедност и/или не владеят добре български език. Изходната парадигма е насочена първо към това какво имат „нормалните" семейства и какво имат „ромските семейства", напр. на 6 годишна възраст. Ще разгледаме няколко елемента, като започнем с битовите условия. Учителят в ролята си на фасилитатор-интерактор е необходимо да направи дълбочинно проучване за всяко едно от децата/учениците, с които работи. Да си зададе въпросите къде живеят ромските и/или бедните деца, какви дрехи имат, с какво се хранят, с какво играят, какви са домашните им любимци. Какви са условията на „останалите" деца и т.н. Следващата серия от въпроси е насочена към празниците и обичаите, обредните ритуали. Продължавайки с изучаването на ежедневието фасилитаторът-интерактор да установи кои събития и инициативи са посещавани- мол, ледена пързалка, кино, театър, изложба, почивка на море, планина и др. Така ще открие разликите и по този начин ще може да си изготви план за „наваксване".

Учителят в ролята на фасилитатор-интерактор е необходимо първоначално да открие какво липсва на детето/ученика и след това да се фокусира върху **общото с останалите деца**. Така на практика прилагаме дидактическия принцип за достъпност, базирайки се на правилото от „известното към неизвестното". Парадигмата на дълбочинното проучване е да се открие **общото**. По този начин се създава у децата/учениците чувството на принадлежност, което е от съществено значение за създаването на сплотеност на групата/класа.

Примерни игри, методи и похвати

Игра „Открий общото“.

Цел: да развие чувствителност за това, че колкото и различни да сме имаме нещо общо.

Организация: Фронтална, групова. Може да се приложи и при обучение от разстояние чрез електронна среда в синхронно време.

Времетраене: между 10-30 минути, в зависимост от аудиторията.

Методи: беседа, дискусия, мозъчна атака.

Материали: цветни картинки според въпросите на хартиен носител, тип шоу карти или снимки, които да бъдат презентирани чрез мултимедия. За да могат да бъдат многократно използвани картинките на хартиен носител е препоръчително да са ламинирани.

Дейности:

Учителят започва с кратка беседа, с която насочва децата/учениците към уникалността на всеки, независимо от пол, етнос, религия.

След това децата/учениците могат да се разделят на групи, като се включи състезателен елемент, но могат да работят и общо, особено ако са по-малки. Ако се разделят на отбори препоръчително е наградата на всеки отбор да не може да се ползва самостоятелно. Например: единият отбор получава мокри кърпички, а другият отбор резенчета плод; мъниста за гердан/гривна за единия отбор, а за другия корда за гривна. Така дискусията може да се насочи и към социализацията, екипността, приятелството, умението да живеем заедно.

Учителят задава въпроси, като са възможни всякакви вариации на предложенията. Важно: въпросите е необходимо да са съобразени с елементарните представи и понятия на децата/учениците. По този начин участващите няма да се чувстват глупаво, особено ако има състезателен характер. Всеки от въпросите е визуално представен със съответната картинка за предмета/животното.

- Кое е общото между чин и химикал?
- Кое е общото между топка и ябълка?
- Кое е общото между птица и дърво?
- Кое е общото между тетрадка и компютър?
- Кое е общото между чесън и памук?
- Кое е общото между куче и заек?

При затруднения от страна на децата и учениците учителят се включва и помага, като насочва и стимулира мисленето. Следва отново кратка дискусия за общото и какво пречи на хората да търсят разликите.

Учителят им ръкопляска, подканяйки всички деца/ученици да ръкопляскат и благодари за активното участие.

Възможно е да се направи и като домашна работа, като се подготви работен лист с картинки и допълнителни въпроси. Приложимо е, когато учениците не могат по една или друга причина да се включат онлайн. Така няма да усещат изолация от случилото се в групата/класа.

Идеята за играта е провокирана от популярните игри тип „Открий разликите“ и от уеб блог за спонтанност и креативност. [5]

Игра „Оптични илюзии“

Цел: да насочи вниманието на децата/учениците към откриването на вътрешната красота и да не прибързват със заключенията си за дадено дете/ученик/възрастен.

Организация: Фронтална, групова. Може да се приложи и при обучение от разстояние чрез електронна среда в синхронно време.

Времетраене: между 10-30 минути, в зависимост от аудиторията.

Методи: беседа, дискусия, мозъчна атака.

Материали:

1. цветни картинки на хартиен носител, тип шоу карти или снимки, които да презентирате чрез мултимедия. За да може да бъдат многократно използвани картинките на хартиен носител е препоръчително да са ламинирани. (виж сн. 1, сн. 2, сн. 3)

Снимка 1: независимо, че когато погледнете снимката синиите линии имат сериозен наклон, те са успоредни. Може да се провери лесно, като се постави линийка върху черните форми и се сравни големината им. Лъжливият ефект се създава от комбинирането на формите и цветовете. (виж сн. 1) [4]

Снимка 2: Кръгчетата са с един и същи цвят, въпреки, че изглеждат розови, жълти, зелени. Разликата е в цветовете на линиите, поради които се създава впечатлението за разликата в цветовете на кръгчетата. (виж сн. 2) [4]

Снимка 3: създават усещането, че редовете плуват като морски вълни или, че картинката е анимирана. Ефектът се получава от светлосенките и подредените в правилни редове капки. Така мозъкът мисли, че има движение. (виж сн. 3) [4]

При желание на учителя може да се подготвят и видеа, достъпни по темата от социалните мрежи, напр. YouTube.

Дейности:

Учителят започва с кратка беседа, с която припомня на децата/учениците за уникалността на всеки, независимо от пол, етнос, религия. Задават се въпроси от типа на „Как посрещате ново дете/ученик“?, „Какво е първото, което забелязвате“? Децата/учениците могат да бъдат насърчени да помислят за български поговорки/приказки, които да бъдат записани на дъската или на предварително подготвен за това слайд, ако се прилага в електронна среда. Стимулират се да помислят и представят приказки и поговорки от различните общности, които са в детската градина/клас.

По преценка на учителя децата/учениците могат да се разделят на групи като се включи състезателен елемент, но могат да работят и общо, особено ако са по-малки.

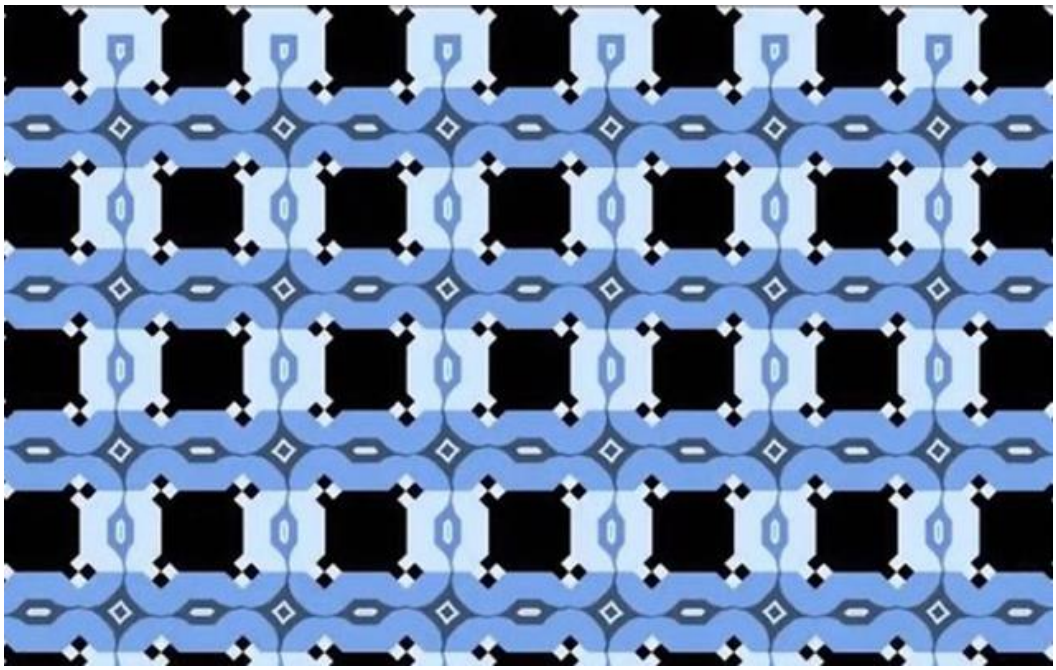
При затруднения от страна на децата и учениците учителят се включва и помага, като насочва и стимулира мисленето.

Учителят инициира отново кратка дискусия за това какво пречи на хората да не правят прибързани заключения при срещата си с различните.

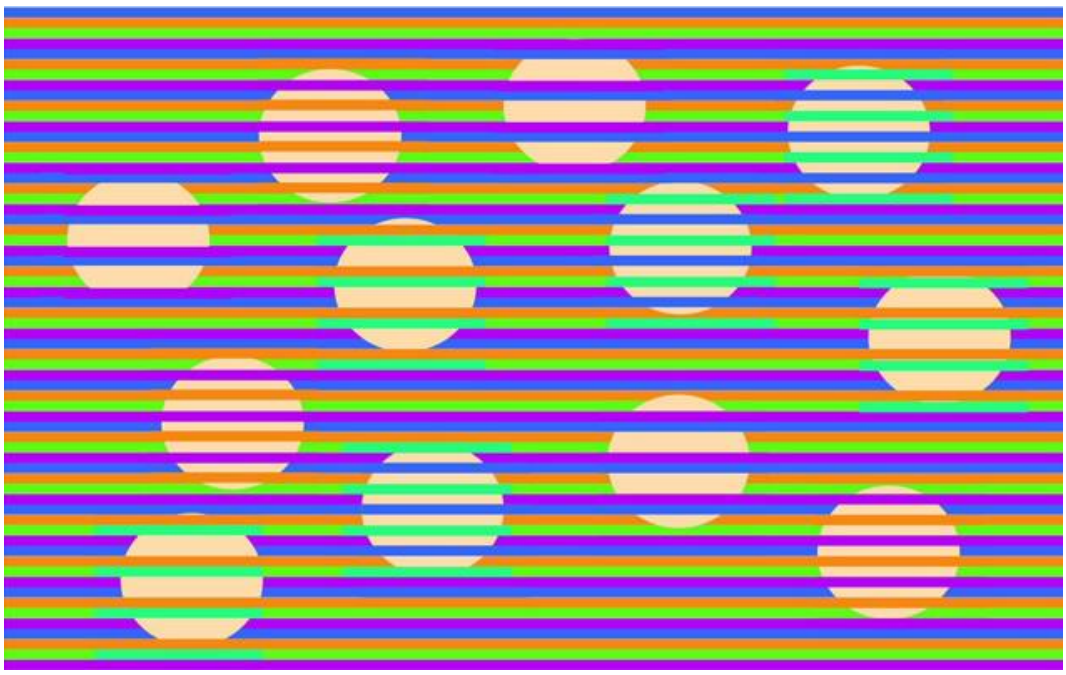
Учителят им ръкопляска, подканяйки всички деца/ученици да ръкопляскат и благодари за активното участие.

Възможно е да се направи и като домашна работа, като се подготви работен лист с картинки и допълнителни въпроси.

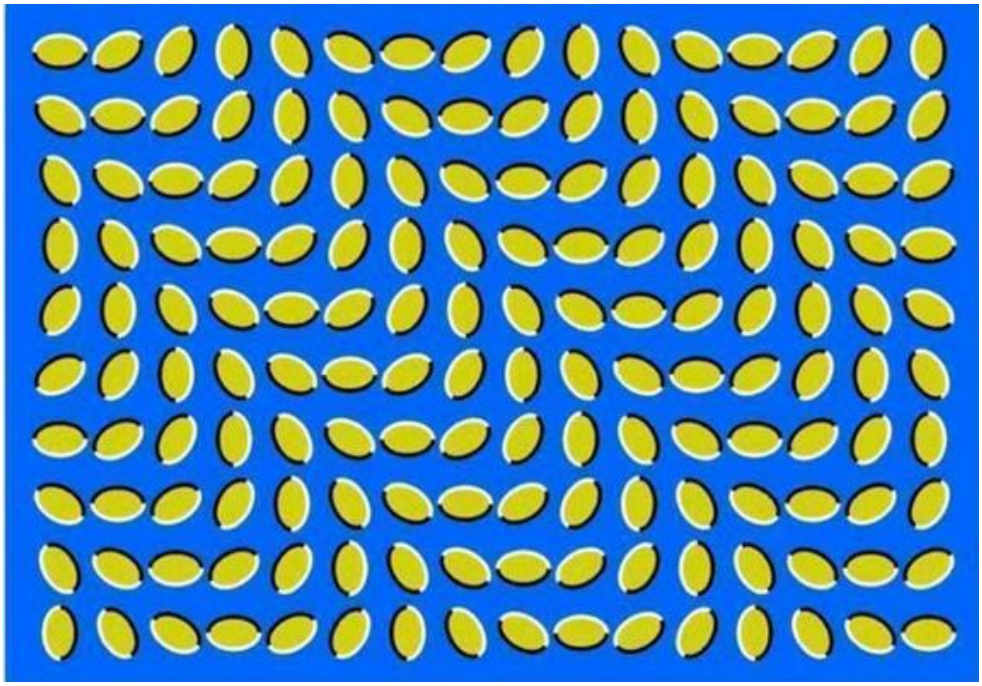
Ако училището има финансовата възможност да организира ученическа екскурзия (с присъствието на родители или други лица, които полагат грижи за детето/ученика) има два музея на илюзиите- в град София и в град Велико Търново. По време на пандемия това носи висок риск за всички и е препоръчително да се избягва.



Снимка 1 Коси прави линии



Снимка 2 Конфети



Снимка 3 Вълнуваща се водна повърхност

Заключение

Социалният опит и представи за заобикалящия свят при ромските деца се различава от опита на децата от мнозинството. Някои от по-бедните деца/ученици не са излизали от населеното място, където са се родили, не са виждали море, не са летели със самолет. Прагматизмът и ежедневното оцеляване са приоритет за по-бедните и уязвими общности. Поради това основните дейности (дори и неизискващи финансово обезпечаване, като разходката например) е необходимо да бъдат приоритетно извън детската градина/училище. Ако учителят иска децата/учениците му да повишат училищните си постижения, ключовото условие е **да повярва в тях**. Напълно възможно е да има деца/ученици и родители, които да откажат да участват в занимания извън детската градина/училището. За някои от тях причината ще бъде срам, поради липса на дрехи и/или пари за детето. Следователно един успешен модел за активното включване на всички деца е кандидатстването на детската градина/училището (самостоятелно, чрез училищно настоятелство,

община или неправителствена организация или инициативна група) по различни проекти, чрез които подобни разходи (като билети за театър, например) да бъдат обезпечавани.

Основното предизвикателство пред учителя в ролята му на фасилитатор-интерактор при реализиране на дейности, свързани с ученето чрез преживяване в мултикултурна среда е времевият ресурс за предварителна подготовка и системността на прилаганите занимания. При продължителност минимум 4 месеца, поне един път седмично съвсем естествено ще се повишат езиковите компетенции на децата/учениците и ще се сформира благоприятна за работа група. Процентът на задържани в детската градина или училище деца ще бъде също повишен. [15]

Не трябва да се забравя, че по време на игрите и преживяванията съвсем спонтанно се повишава емоцията на участниците, затова най-лесният вариант за овладяването им е да се продължи с ритъм или песен, като се забави постепенно темпът. По този начин децата/учениците ще притихнат и ще може да се премине към планираните учебни занятия.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Иванов, И., (2002),„Интеркултурно образование", „Проект „Да се учим заедно", Шумен- file:///C:/Users/mimii/Downloads/Interculturno-Obr-proekt-Da-uchim-zaedno.pdf/ достъпен на 12.10.2021 г.

[2]. Илиева, М. (2017), Взаимодействие с ромското семейство в мултикултурна образователна среда : за учители в детска градина и училище, Тракийски университет - ДИПКУ, Стара Загора, ISBN- 978-954-691-077-6, стр.31-33

[3]. http://www.edchange.org/multicultural/initial.html/ достъпен на 11.10.2021 г.

[4]. https://hicomm.bg/science/11-zabavni-optichni-ilyuzii.html)/достъпен на 05.09.2021 г.

[5]. https://mila114.wordpress.com/2017/05/28/%D0%BA%D0%B0%D0%BA%D0%B2%D0%BE-%D0%B5-%D0%BE%D0%B1%D1%89%D0%BE%D1%82%D0%BE/ достъпен на 11.10.2021 г.

[6]. http://www.nameorg.org/ достъпен на 11.10.2021 г.

[7]. Въвеждане на дидактическата анимация като метод на педагогическо взаимодействие с 5-6 годишното дете

INTRODUCTION OF DIDACTIC ANIMATION AS A METHOD OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH A 5-6 YEAR-OLD CHILD

Антоанета Б. Григорова
Антоанета И. Тодорова

Детска градина №1 „Ведрица" гр. Благоевград, ул. „В. Мечкуевски" 40
cdg1vedrica@mail.bg

Абстракт: Участието на 5-6-годишните деца в образователен процес, насочен към иновативните педагогически технологии - педагогическа анимация, елементи от педагогиката на свободното време, технология ТРИЗ е актуален вариант за стимулиране на тяхното въображение, творческо мислене, инициативност.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие; иновативни технологии; дидактическа анимация; игра; позитивна образователна среда.

Abstract: The participation of 5-6-year-old children in an educational process aimed at innovative pedagogical technologies - pedagogical animation, elements of leisure pedagogy, TRIZ technology is a topical option to stimulate their imagination, creative thinking, initiative

Key words: pedagogical interaction; innovative technologies; didactic animation; game; positive educational environment.

Въвеждането на дидактическата анимация като метод на педагогическо взаимодействие с 5-6 годишното дете е иновативен метод за ДГ № 1 „Ведрица" гр. Благоевград. Той ще допринесе за реализирането на Стратегията за развитие на ДГ, която е система от дейности, насочени към подобряване качеството на възпитание и образование, чрез непрекъснато усъвършенстване на професионалните компетентности на педагогическите специалисти и останалия персонал в детското заведение.

[15] Данните, които се предоставят като резултати и някои от елементите на моделът за учене чрез преживяване са пробирани и валидизирани по проект „Подобряване и развитие на модели и подходи за насърчаване на ранното детско образование във високорискови общности», изпълняван от СНЦ «Свят без граници» и финансиран от Фондация «Америка за България».

Стратегията е вдъхновена и разработена от идеите на Димитър Кр. Димитров за Детето, ДГ и детският учител:

✓ За Детето - Поставяне на Детето в центъра на педагогическото взаимодействие и съхраняване на неговата уникалност и индивидуалност.

✓ За детството, като най-важния, неповторим и феноменален период от човешкия живот.

✓ За детската градина, като място за игра и развитие на детето в играта, използвана във всичките и разновидности.

✓ За играта, като равнопоставена на познавателните цели, но интегрираща всички детски дейности; играта, като източник на творчество, самопознание, самоусъвършенстване и себеутвърждаване на детето; играта, като свободна, собствена, самостоятелна и самоорганизирана дейност за детето. Играта, при която няма принуда, регламентираност, лишена е от директно ръководство и присъстват доброволност, равнопоставеност, възможност за избор, удоволствие и мотивация.

✓ За детският учител - значимата работа и отговорността на детският учител, защото бъдещето на всяко едно общество е в ръцете на неговите учители [9].

Мотивите ни за приложението на дидактическата анимация в цялостния ОВП в ДГ, произтичат от идеите на проф. Нели Бояджиева и проф. Наталия Витанова за обогатяване на съдържанието на понятието „образование" с ориентацията му към свободното време и творчеството; поощряването на комуникацията и активността в него; ученето чрез вдъхновяване, окуражаване, насърчаване, т.е. учене, наситено с жизненост и ентусиазъм [16]. Приемаме, че дидактическата анимация обединява всички игрови, занимателни, забавни, атрактивни елементи на обучението, които стимулират положителни емоционални преживявания, свързани с познавателната дейност. Тези елементи могат да вдъхновяват и импулсират процеса на обучение, да придават жизненост и виталност [2].

Следователно, с помощта на дидактическата анимация познавателната дейност се извършва в стимулираща и подкрепяща среда – обстоятелство, което е в пълен синхрон с новата философия на образованието, в която детето със своите чувства, емоции и преживявания е в центъра на образователната система [4].

Създадената образователна среда притежава следните характеристики [14]:

- Гъвкавост – свързана е с възможностите на елементите на физическата среда за бързо преустройване в съответствие с потребностите на детето и удовлетворяване на желанието му за самостоятелно решаване на задачи, постигане на цели и извършване на дейности.
- Непрекъснатост – обусловена е от особеностите на ОВП в детската градина – непрекъснато сменящи се ситуации на педагогическо взаимодействие и форми на активност.
- Вариативност – предполага изменение на развиващата среда в съответствие с образователните цели и желанията на детето.
- Интегрираност – осигурява реализиране на ОВП посредством интегриране на изграждащите го структури – образователни направления и познавателно съдържание, образователни пространства и зони.
- Откритост – предвижда широко участие на всички заинтересовани страни в управлението на ОВП и формите на педагогическо взаимодействие.

За осигуряването на индивидуален подход и подкрепа за всяко дете, освен традиционните методи на педагогическо взаимодействие са необходими и значими:

- Дидактическата анимация с използване на пърформанс.
- Проблемно-сюжетната организация на педагогическото взаимодействие.
- Използване на технологията ТРИЗ като елемент на проблемно-сюжетната организация, което е авторска разработка на наши педагогически специалисти.
- Проектно базирано обучение, работа по учебни проекти.
- Методи за развитие на емоционалната интелигентност чрез използване на игри за социално-емоционално изучаване, художествена литература и изкуства за деца, музика и логоритмика, игри по Орф-Шулверк, пърформанс.
- Достъпни елементи от педагогическите технологии от пето поколение, които са базирани на дейностно-личностния подход [7; 8].
- Използване на мултимедия, за да се представи по интересен начин учебния материал. Този подход е особено полезен при по-малките деца, при които онагледяването е изключително важно.
- Включване на игрови подходи.

- Интересът ни към дидактическата анимация беше провокиран от следните предизвикателства:
- дидактизираният образователен процес по всяко от образователните направления не оказва стимулиращо влияние върху разгръщането на творческия потенциал на децата;
- акцентът върху информационно-познавателния подход в процеса на учене за сметка на проблемно-познавателния, не осигурява сериозна основа от детски активности, съдействащи за поява и развитие на детските способности.

Участието на 5-6-годишните деца в образователен процес, разчетен върху иновативните педагогически технологии - педагогическа анимация, елементи от педагогиката на свободното време, технология ТРИЗ е актуален вариант за стимулиране на тяхното въображение, творческо мислене, инициативност, експериментиране, желание и мотивация за творчески изяви. Приложението на дидактическата анимация се основава на водещата роля на играта като метод на педагогическо взаимодействие.

Средствата и похватите с които реализираме дидактическата анимация са ТРИЗ-игрите, игри-драматизации под формата на пърформанс, интерактивни изобразителни игри и различЬЬни музикални игри.

Като основа за придобиване на допълнителни компетентности в тази възрастова група използваме технологията ТРИЗ за развитието на досетливост, творческо въображение, диалектическо мислене [1]. Технологията може да бъде използвана практически във всички дейности на децата. Създава ситуация на успех, решението на едно дете активизира мисленето на другите, разширява диапазона на въображението, стимулира неговото развитие, дава възможност на всяко дете да прояви своята индивидуалност, учи на нестандартно мислене. Речта става образна и логична, знанията от ТРИЗ-игрите започват да работят за всички останали форми на педагогическо взаимодействие и за ежедневното общуване [6] .

Според етапите на обучението са подходящи следните ТРИЗ-игри:

- Игри за формиране на умения да се определят функциите на обекта;
- Игри за определяне насоките на развитие на обекта или явлението;
- Игри за отделяне на подсистемни отношения;
- Игри за обединение на надсистемни и подсистемни отношения;
- Игри за сравняване на системи;
- Игри за класификация на обекти.

За този възрастов период са подходящи и интерактивни изобразителни игри, в които е възможно да бъдат приложени творческите умения, придобити чрез участието в ТРИЗ-игрите. Такъв пример е играта „Цветни петна”, базирана на популярната проективна методика, където децата правят цветни петна с бои и след това създават от тях нов образ, който може да се включи в приказка [13].

От методите на технологията ТРИЗ в предучилищна възраст намират приложение [11]:

1. Мозъчна атака. Темите могат да бъдат спасяване на приказни герои, решаване на битови проблеми, фантастични ситуации.

2. Метод на каталога.

3. Метод на фокалните образи. Разглежданият образ се държи в полето на вниманието като във фотообектив, а към него се добавят свойства на други, несвързани с първоначалния обект предмети. Понякога се получават неочаквани комбинации от свойства

4. Метод на обосноваване на новите идеи, известен още като метод „Златна рибка”.

5. Метод на морфологичния анализ. Основава се на генерирането на голям брой варианти за обединяване на различни свойства при създаването на нов образ. Използваните характеристики имат широк спектър – части на тялото, особености на гласа, начини на общуване, място на действие и др.

6. Метод на аналогиите – синектика. В работата с децата се използват всички основни видове аналогии:

- Пряка аналогия. Подходящ е за използване при деца от подготвителна група, защото изисква наличие на познания за различни явления.
- Личностна аналогия или емпатия. В основата на емпатията като метод на фантазиране лежи представата за чувствата, преживяванията, настроенията на конкретни герои в дадена ситуация. Децата могат да опишат с думи състоянието на героя.
- Фантастична аналогия. При нея се извършва отказ от реалните природни закони и ситуацията се пренася в приказния свят.

- Символна аналогия. При нея е необходимо да се започне с упражнения за най-елементарно сравняване на предмети по техните свойства: форма, цвят, размер, тактилни характеристики, вкусови усещания.

От похватите ТРИЗ в тази възрастова група са подходящи:

• Познати герои в нови обстоятелства.
• Спасителни ситуации в приказките.
• Моделиране на приказки [11].

Освен изброените игри, откриваме възможностите на игрите-драматизации под формата на пърформанс с неговите големи възможности, игри за развитие на емоционалната интелигентност, борд-игри със съдържание от различни образователни направления, игри по Орф-Шулверк.

Основен похват за придобиване на допълнителни компетентности от децата в предучилищна възраст е пърформансът, разбиран като цикъл от разнородни дейности: словесно творчество, конструктивна игра, изобразителна интерактивна игра, речеви импровизации, театрализирани етюди, игра-драматизация, мултимедийни презентации, двигателни етюди и пантомима, които в единството си оформят неговите елементи [10].

По дефиниция пърформанс-изкуството е живо; няма правила; то е експериментално; може да включва рисуване, конструиране, диалог, музика, театрални етюди, танц, компютърна анимация и т.н. Пърформанс-изпълнението може да има сценарий или не; да е спонтанно или внимателно планирано; със или без участието на публиката. Може да се случи навсякъде и да е с различна дължина във времето. Обединява изразните средства на всички изкуства във всякакви комбинации. Липсва писмено фиксиран диалог. Важна характеристика е мултимедийният му компонент, който може да е самостоятелен участник в действието [10].

Пърформансът дава максимална освободеност на творческата импровизация като предлага реализиране на идеите на всеки участник чрез разностранни дейности, позволява изключването на предварително заучени реплики и зададена последователност на събитията и предполага възможност за промяна на всяка сюжетна линия и герой във всеки един момент. Има много различни похвати, обединяващи словесни и визуални видове изкуства, включващи танцови импровизации и мултимедия. От всички тях избираме изкуството на пърформанса, поради неговите изброени по-горе характеристики.

Той дава възможност за едновременно протичане на действието и изграждане на приказното пространство, за изява чрез думи, движения, състояния, пантомима, музика, танц. Неотменният мултимедиен компонент провокира развитието на сюжета, изпраща послания, които пораждат единство на мнения или полемика, допринася за естетиката на драматургичното пространство [12].

Успешно внедряване на дидактическата анимация в цялостния ОВП ще допринесе за:

- Овладени компетентности от педагогическите специалисти за използване на играта като основен метод на педагогическо взаимодействие.
- Създаване на позитивна и развиваща образователна среда.
- Позитивна динамика на развитие на психичните процеси, физическата дееспособност и компетентностите на децата.

Очакванията ни от приложението на дидактическата анимация като иновативен метод на педагогическо взаимодействие в ДГ са:

- Активизира игрово-познавателната дейност и то в нейните креативни прояви.
- Развиват се и се надграждат възможностите за формиране на абстрактни понятия и самостоятелност на мисленето, както и развитие на творческите способности на децата.
- Речта на децата се отличава с образност, емоционалност, богато съдържание.
- Децата да използват знанията и опита си при активизиране на логическото мислене и творческото въображение, като за целта разполагат с богат речник в различни области на познанието.
- Развива способностите на децата да работят с образен и словесен материал. Да разработват детайлно избраната тема, да дават необичайни идеи и решения.
- Приложението на иновативни методи и подходи като дидактическата анимация води до изключително високи резултати по отношение на дивергентното мислене, креативността, развитието на творческия потенциал на децата.
- Използването на дидактическата анимация води до повишаване самооценката на децата, както и до формиране на ключовата личностна компетентност. Развиват се т. нар. „меки“, преносими умения, в резултат на което в детската група се установява атмосфера на спокойствие, съпричастност, взаимопомощ, емпатия, екипност, подкрепа от всички за всеки.

• Заниманията и игрите в спокойна, творческа атмосфера, в образователна среда, в която процесът на овладяване на знания протича с лекота, жизнерадост, вдъхновяване, окуражаване, водят до развитие на възможностите и способностите на всяко дете.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Альтшулер Х. С. Творчество как точная наука. М. 1979, стр. 105

[2]. Бояджиева Н., Принципът на възпитание и анимация чрез изкуството в педагогиката, сп. Образование и технологии, 6, 2015

[3]. Быковская Т. В., Технология ТРИЗ как фактор развития творческих способностей дошкольников

[4]. Балабанова М., Моделираща проактивна среда за овладяване на технологията за решаване на изобретателски задачи от студентите, KNOWLEDGE – international journal, Vol. 26.2, September, 2018

[5]. Витанова Наталия Иванова, Дидактическата анимация в процеса на обучението, ШУ „Еп. Константин Преславски"

[6]. Гин С. И., Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, 3 изд., Минск, ИВЦ Минфина, 2007

[7]. Гузеев В. В., Групповая учебная деятельность в образовательном поцессе, сп. Педагогические технологии, 6, 2009

[8]. Гузеев В. В., Краткий очерк образовательной технологии ТОГИС

[9]. Димитров Д. Кр. , „Нова забавачница", Изкуства, 2009

[10]. Добрева Н., Пърформанс, Фестивал Изкуството в нас, 2013

[11]. Корзун,А., Веселая дидактика. Использование елементов ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками", 2000, глава 4. Школа фантазии, стр. 16-26

[12]. Тодорова А., Антоанета Григорова, Приложение на иновативни подходи на взаимодействие в педагогиката на свободното време в ДГ, сп. Наука и технологии, Бургас, 7, 2016

[13]. Тодорова А., Антоанета Григорова, Приложение на ТРИЗ-игри и РТВ в педагогическите ситуации по ПС и БЕЛ, сп. „Обогатяващо педагогическо взаимодействие в ПУВ, изд. Изкуства, 1, 2015

[14]. Христова Рени, Стимулиране на детската самостоятелност чрез създаване на развиваща среда в предучилищната образователна институция, сп. Педагогически алманах, брой 1, 2015, Педагогическо списание на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий»

[15]. Todorova A. The Scientific Experiments with Natural Phenomena in the Game-Learning Activity of the 6-7-year-old, sp. EDUCATION AND TECHNOLOGIES, научно-методическо списание, Burgas, VOL 7, 2018, ISSUE 2, ISSN 1314-1791

[16]. Opaschowski, H.W. Methoden der Animation: Praxibeispiele. Bad Heilbru nn/Obb.: Klinkhardt, 1981 стр.8-12

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА РАЗЛИЧНИ ПО ВИД УЧЕБНИ СИТУАЦИИ ПРИ ЕДНО И СЪЩО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА

Маргарита С. Пенева

6010 Стара Загора, Тру, ДИПКУ, Армейска 9

Резюме: В доклада се разглеждат няколко вида учебни ситуации, които осигуряват възприемане на иначе абстрактно и не толкова атрактивно учебно съдържание в обучението по Човекът и природата в 6 клас. След кратко представяне на същността им се предлагат методически решения като стъпки при създаване на учебна ситуация и принципите за организация на дейността на учениците от класа.

Ключови думи: учебни ситуации, проблемна ситуация, Човекът и природата,

OPPORTUNITIES FOR CREATING DIFFERENT TYPES OF LEARNING SITUATIONS WITH THE SAME EDUCATIONAL CONTENT IN TEACHING MAN AND NATURE

Abstract: The report focuses on several types of learning situations enabling comprehension of otherwise abstract and not so attractive educational content in teaching Man and Nature in the 6th form. Following a brief presentation of their essence, methodological solutions as offered as steps in creating a learning situation and the principles of organizing the student activities in class.

Keywords: learning situations, problem situation, Man and Nature

ВЪВЕДЕНИЕ

Обучението по Човекът и природата е част от изграждането на природонаучното светоусещане у учениците. За да се случи това и да формираме у учениците цялостно природонаучно мислене е добре да включим в учебния процес учебните ситуации като възможност за съпреживяване на

ученика и свързване на научното представяне с заобикалящата го природа. Къде другаде може да стане това ако не в часовете по Човекът и природата – интегрираният предмет за природата.

Със своя арсенал от методи учителят е този, който трябва да трансформира изцяло абстрактната научна картина в едно понятно, разбираемо за възприемане на природната действителност учебно съдържание.

На учениците в прогимназиална възраст е подходящо да се предложат познавателни учебни ситуации с природонаучен характер, които по приятен и занимателен за тях начин да разкриват важни взаимовръзки и зависимости в света на природата. Чрез тях учениците да могат да осмислят своите знания и да развият прогностичното мислене, като паралелно им се дават нови идеи за включване в следващи учебно познавателни ситуации.

Учебната ситуация е един от начините да включим и играта в учебния процес. Игровите ситуации насърчават въображението, като стимулират детето да опитва различни неща и да експериментира [4].

Една от основните задачи на учебната ситуация е да способства за изграждане у учениците за правилно отношение към всичко живо, така че пред тях постепенно да се разкрива мястото на човека в живата и нежива природа. Учениците трябва да наблюдават растенията и животните, процесите и явленията, които протичат в природата, какво се случва с природните дадености и да си задават въпроси, свързани с тях. Това ще осигури и първите връзки с околната среда и ще даде възможност за реализация на интегративни тенденции в обучението. Така у тях ще се роди първото чувство на любов към природата и към всяко живо същество.

Един от начините да се случи всичко това е нужно подходящо потапяне на учениците в учебното съдържание.

СЪЩНОСТ НА УЧЕБНАТА СИТУАЦИЯ

В научната литература съществуват множество определения за същността на учебната ситуация. За целите на настоящия доклад приемаме като най-подходящо определението на Т. Гаврилова: „…учебната ситуация е такава учебна задача, при която се организира творческата активност на учениците и те овладяват универсални учебни действия” [2].

За създаването на учебна ситуация е необходимо да се: уточни дидактическата цел, да се подбере съответния учебен материал, да се определи начина за създаване на ситуацията и се прогнозират възможните действия на учениците [1].

Описанието на ситуацията трябва да е кратко, ясно и разбираемо, да е съобразено с възрастовите особености на учениците и да е поднесено занимателно.

Превръщането на една учебна задача в учебна ситуация предполага да бъде обмислено не само нейното съдържание, но и „аранжировката” ѝ – така да бъдат формулирани условията и из-исканията, че да провокират и подтикват учениците да я разрешават по убеждение, а не по принуждение.

Приемаме, че не е възможна еднозначна класификация на учебните ситуации по видове, защото една и съща ситуация може да се използва с различна цел, да постига различни резултати или да се разрешава с различни по своята същност дейности. Тя може да се създава в различни етапи от урока съобразно целта, предвидените дейности, очакваните резултати или особеностите на преподаваното учебно съдържание.

Водещи признаци за класификация на учебните ситуации обикновено са колко дидактически цели се решават със ситуацията, коя е основната цел, кой е източникът на информация, мястото и функциите в урока и т.н. Предлагаме класификация, която има за цел да обхване възможни водещи признаци при създаването и реализацията на учебните ситуации.

Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева и Н. А. Неудахина [5] различават следните видове: проблемна ситуация, ситуация оценка, ситуация илюстрация и ситуация упражнение. Х. Сантулов [6] отделя и ситуация задача, но според описанието на дейностите, което дава, този вид се припокрива или с проблемната ситуация, или със ситуация упражнение.

Проблемната ситуация е прототип на реален проблем, който изисква оперативно решение. В този смисъл тя представлява възникване на въпрос у ученика и на потребност да се получи отговор. Този вид се изгражда чрез поставяне на проблемни въпроси и въпроси, насочващи учениците към определени теми или задачи.

Ситуацията илюстрация е прототип на реална ситуация, която се включва в качеството си на факт, визуализиращ преподавания материал. Такава ситуация се създава при обяснения на учителя,

съчетани с онагледяване. Може да бъде в основата на създаване на проблемна ситуация, насочена към сравнение на различни обекти.

Ситуацията оценка е прототип на реална ситуация, при която се предлагат готови решения, които следва да бъдат оценени или на тяхна основа да се потърси друго решение.

Съдържанието на видовете ситуации е представено с използване на [1; 7].

ПРИМЕРНИ ВАРИАНТИ НА УЧЕБНИ СИТУАЦИИ

В настоящия доклад ще се спрем на възможностите за създаване на различни по вид учебни ситуации, подходящи за едно и също учебно съдържание в обучението по Човекът и природата и тяхното адаптиране според интересите на учениците и според познавателните им способности.

Описанието на ситуациите ще бъде направено по следния модел:

1. Инструкция
2. Основен текст
3. Насочващи въпроси

По този начин ще се открои разликата в организацията на учебната дейност от учителя и реализацията на учебните действия от учениците.

Учебните ситуации ще способстват за формиране на онези умения, които помагат за ефективна комуникация, способност за взимане на решения, активно участие, липса на страх от провал, работа в екип, вдъхновяване на останалите, загриженост и желание за промяна [4].

Ще използваме като пример урока „Химичен елемент. Прости и сложни вещества” от раздел „Вещества и техните свойства”, модул „Химия” от учебното съдържание по Човекът и природата за VI клас.

Учебна ситуация като вид проблемна ситуация: Класът предварително се разделя на три групи. Всяка група записва върху лист, който преминава през всеки ученик от групата, за да запише мнението си на поставените въпроси.

1. Инструкция: Прочетете внимателно текста по-долу и отговорете на въпросите след него писмено. Изберете презентатор, който да представи обобщените идеи на групата пред останалите. Разполагате с 10 минути за работа и поне две минути за представяне на решението си.

2. Основен текст: В природата съществуват около 120 химични елемента, простите вещества са над 400, а химичните съединения (сложните вещества) са приблизително 100 милиона.

3. Насочващи въпроси:

- Каква е разликата между просто вещество и химичен елемент?
- Защо броят на простите вещества е по-голям то този на химичните елементи?
- С кой съществен признак на атомите можете да обясните разликата в броя на простите и сложните вещества?

Допълнителни компоненти към задачата:

Първа група записва най-важното за същността на *химичния елемент*.

Втора група записва най-важното за *простите вещества*.

Трета група записва най-важното за *сложните вещества*.

Учебна ситуация като вид илюстрация: Класът предварително се разделя на групи от 3 – 4 ученика. Всяка група получава три бучки захар, медна жица, хаванче, чаша с вода, спиртна лампа, подходящ съд за загряване на захарта, батерия (9 V), прекъсвач, амперметър, свързващи проводници, работен лист със схема на електрическа верига и следната таблица:

Вещество	**Форма преди опита**	**Форма след опита**	**Вкус**	**Електропроводимост**
Захар	първа бучка			
Захар	втора бучка			
Захар	трета бучка			
Мед	жица			

Учителят дава указания за изпълнение на експериментите.

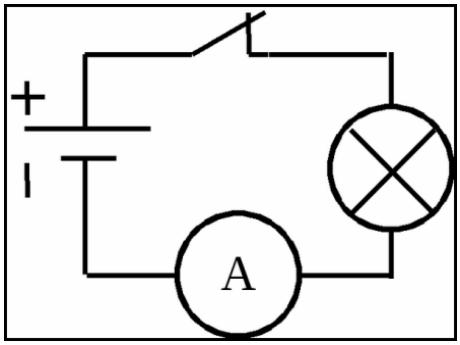
1. Инструкция: Разполагате с 20 минути за работа и поне две минути за представяне на решението си. Изберете презентатор, който да представи резултатите от дейността на групата пред останалите.

2. Основен текст: Пред вас са: три бучки захар, медна жица, хаванче, чаша с вода, спиртна лампа, подходящ съд за загряване на захарта, батерия (9 V), прекъсвач, амперметър, свързващи проводници, работен лист. Вашата задача е да направите следните експерименти:

- Разтворете една бучка захар в чашата с вода;
- Разтрошете една бучка захар в хаванчето;
- Нагрейте една бучка захар на спиртната лампа.

Разпределете дейностите между членовете на групата. След изпълнение на експериментите попълнете съответните графи в таблицата от работния лист.

Съставете електрическа верига като използвате схемата, дадена в работния лист (фиг. 1). На мястото на лампата включете медната жица и отчетете показанията на амперметъра. Сменяйте медната жица с получените разтвор, стопилка и стритата бучка захар и за всеки от случаите отчетете показанията на амперметъра. Довършете попълването на таблицата.



Фиг. 1. Схема на електрическа верига.

3. Насочващи въпроси:

- Кое от изходните и от получените вещества е просто и кое е сложно?
- Променят ли се свойствата на веществата?
- Променят ли се градивните частици на веществата?

Обяснете отговорите си!

Учебна ситуация като вид оценка: Класът предварително се разделя на три групи. Всяка група създава „дърво“ (клон) на определени физични свойства на веществата. За целта тя получава работен лист с конкретната задача:

1. Физични свойства на веществата, които установяват чрез наблюдение.
2. Физични свойства на веществата, които установяват чрез експеримент и наблюдение.
3. Физични свойства на веществата, които установяват чрез измерване и пресмятане.

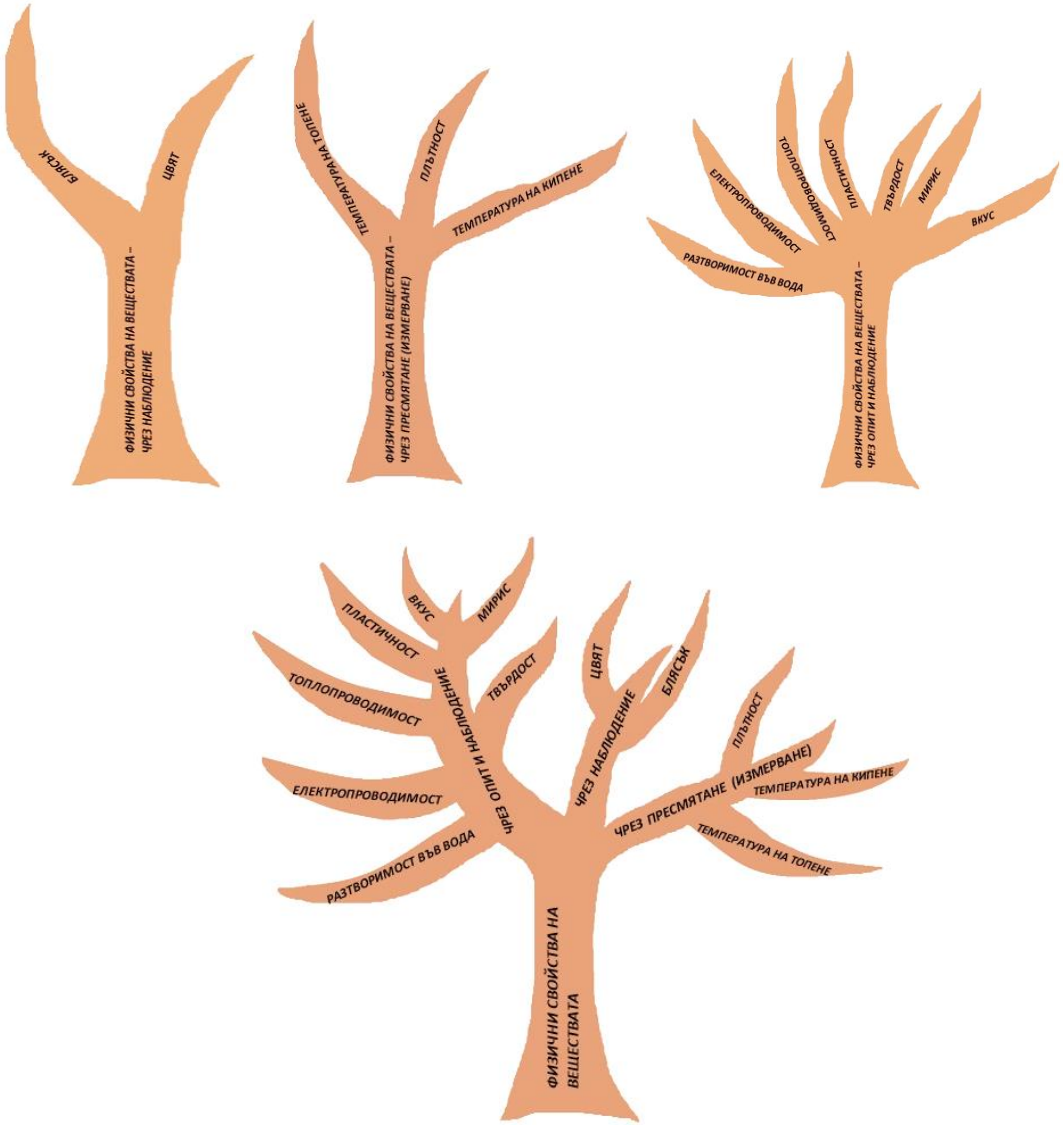
Групите работят с различен цвят.

1. Инструкция: Прочетете внимателно текста по-долу и отговорете на въпросите след него писмено. Разполагате с 5 минути за работа и си разменяте работния лист с една от другите групи. Изберете презентатор, който да представи обобщените идеи на работния лист, по който работите последно, пред останалите. Имате две минути за представяне на решението си.

2. Основен текст: Веществата се различават по физичните и химичните си свойства. Пред вас на работните листове са изобразени схематично дървета (на фиг. 2 са представени примерни варианти на решения на групите и обобщено „дърво” в резултат на дейността им). Вашата задача е да напишете на всеки от клоните съответните физични свойства.

3. Насочващи въпроси:

- Кои свойства наричаме физични?
- Посочете вещества, които можете да разпознаете по конкретно физично свойство.
- Посочете физично свойство, което имат различни вещества.
- Как могат да се изменят физичните свойства на веществата?
- Посочете химичен елемент, който образува повече от едно просто вещество и назовете свойствата им.



Фиг. 2. „Дърво” с решения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учителят може да стимулира креативното мислене на обучаемите, като прилага творчески подход. Стратегията за развитие на креативно мислене включва опознаване, наблюдение, насочване и развитие творческия потенциал на учениците. Те трябва да се ангажирани с творческа дейност. Поставянето на задачи, които изискват от тях да мислят самостоятелно и да открият решение на поставения проблем, да поемат инициативата, сами да потърсят възможни отговори на въпросите си, да се ангажират активно с обучението си [3].

Приложението на учебните ситуации осигурява високо ниво на познавателна активност на учениците, въвлича ги в учебния процес, приближава изучаваните обекти до тях и показва важността на знанието.

Моделът за описание на учебните ситуации е подходящ за различните видове, различно учебно съдържание и възраст на учениците.

„Дървото” с решения може да се замени с мисловна карта.

Подборът на вида учебна ситуация се определя от дидактическите цели на урока, познавателните интереси и възможности на учениците. Подходящият подбор създава усещане у ученика, че той може да се справи с трудни (абстрактни) на пръв поглед за усвояване понятия.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Веслополова, М. (2017). Как совершить открытие? Достъпен чрез: http://www.ug.ru/archive/68754. [Посетен на 14.08.2019]

[2]. Гаврилова, Т. (2016). Учебная ситуация как структурная единица учебной деятельности в формате ФГОС. Достъпен чрез: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/kaf-EMC/uch-situaciya.pdf. [Посетен на 27.09.2019]

[3]. Димитрова, М. (2018). Стимулиране креативността на учениците чрез игрови технологии, Известия на Съюза на учените - Сливен, том 33/1.

[4]. Димитрова, М. (2018). Играта като средство за формиране на лидерски умения в обучението , Известия на Съюза на учените - Сливен, том 33/2.
[5]. Лаврентьев, Г. В., Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина (2004). Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, Издательство Алтайского государственного университета.
[6]. Сантулов, Х. (1985). Ситуационният метод в обучението по обществознание. Стара Загора, Печатна база на ИУУ „Д-р М. Нейчев".
[7]. Требования (1999). Требования к современному уроку. Достъпен чрез: http://scholtro.narod.ru/metodika/SovremUrok.htm. [Посетен на 14.08.2019].

ДЪРЖАВНА ПОЛИТИКА ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ФОРМИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ

Валентина Н. Кираджиева

България,гр. София 1598,кв. „Дружба"1,бл.100,вх.А,ап.10

Анотация: Статията предлага подробна схема за управление на формите за образование в България.Това са нови структури за управление на формите за образование при една силна президентска власт, при нова държавна власт, наречена- Президентска Република!Това е единствената възможност да се направят качествени реформи във всички възможни области и най-вече в сферата на образованието.Новите структури за управление на формите за образование в България ще работят на 4 равнища,като изпълнителната власт трябва да има ангажимента пряко да контролира образованието в нашата страна като на всяко равнище ще отговарят различни организации, под прекия контрол на Президента на Република България!
Ключови думи: форми за образование,държавна политика,, държавно устройство,президентска република, изпълнителна власт, институционално равнище.

Abstract: The article offers a detailed scheme for the management of the forms of education in Bulgaria. These are new structures for the management of the forms of education under a strong presidential power, under a new state power called the Presidential Republic! The new structures for management will work at 4 levels and the executive must have the commitment to directly control education in our country and each level will be responsible for various organizations under the direct control of the President of the Republic of Bulgaria!
Key words: form of education, state policy, state structure, presidential republic, executive power, institutional level.

„Няма щастие без свобода, няма свобода без
Самоуправление, няма самоуправление без
Конституционализъм,няма конституционализъм
Без нравственост,а за всяко от тези велики блага
Са необходими стабилност и ред"- К. Роситър

Смисълът на демокрацията е в това, че властта се упражнява от народа чрез органите за управление, избирани регулярно и при определени условия от всички граждани, които имат права.

Най- яркият пример за създаване на демократична държава е образуването на САЩ в края на 18 век. Основните ценности на демокрацията са- свобода на словото, свобода на сдружаването, свобода на движението на хората, право на избор, право на труд, право на социални блага и не на последно място право на образование. За поддържането на тези ценности и на демократичността е необходима силна държавна политика във всички области, която да почива на здрави правила за управление, подредени и систематизирани като писмен документ, какъвто е Конституцията на една държава. Според Джоржо дел Векио, в широкия смисъл на думата конституцията е „установяването на правния ред в държавата чрез нейните основни институции". Какви трябва да бъдат основните принципи на една конституция:

1.Трите власти, законодателна , изпълнителнителна и съдебна, трябва да бъдат отделни и ясно разграничени. Правомощията на всяка от тях трябва да са прецизно уравновесени от правата на другите две. Всяка от властите предпазва другите две от надвишаване на правата им. Идеята за гарантиране на взаимен контрол и равноправие между властите изхожда от дълбоко реалистично

разбиране за човешката природа. Авторите на американската конституция Медисън и Хамилтън вярвали в разума, самодисциплината и честността, но знаели също, че хората се поддават на страсти, нетърпимост и алчност. В един особено известен пасаж, след като разглежда необходимите мерки за съхраняване на свободата, Медисън пише:

„Може би нуждата от подобни средства за предотвратяване на злоупотребата с властта се дължи на човешката природа. Но що е държавна власт, ако не е най- великото огледало на човешката природа? Ако хората бяха ангели, нямаше нужда от власт. Ако ангели упражняваха властта, нямаше да има нужда тя да бъде контролирана нито отвътре, нито отвън. Ала при учредяването на власт, в която едни хора ще управляват други, най- голямата трудност се състои в следното: първо, да се даде възможност на властта да управлява подвластните си и второ,да бъде задължена да се самоконтролира." [6]

2.Конституцията, приетите в изпълнение на нейните изисквания закони и сключените и одобрени договори, трябва да стоят над всички други закони.

3.Всички граждани са равни пред закона и имат еднакво право да се ползват от неговата закрила.**Постоянната задача на конституцията и на учредената от нея власт е да съдействуват за сближаването на разнопосочните интереси на гражданите, за намирането на общ език и същевременно да защитават основните права на всички граждани.**

4.Народът има право да променя държавното устройство на страната чрез предвидените от конституцията законни средства.

5."Авторите на една конституция трябва да разбират, че от време на време тя трябва да се променя, за да бъде в крак с развитието на нацията, но трябва да съзнават също, че механизмът за променянето й не бива да бъде лесен, за да не позволява приемането на необмислени или прибързани поправки.Американската конституция остава в сила вече над 200 години със само 26 поправки. Създавайки система за векове, не бива да забравяме промените, които вековете ще налагат"- предупреждава Джеймс Медисън, един от създателите на американската конституция. [6]

България е парламентарна република. Устройството на държавата е определено от основния закон на страната- Конституцията, като последната е приета през 1991 година. Държавният глава е Президентът, но водеща роля има законодателният орган- Парламентът. При парламентарна република ролята на парламента е от основно значение! За съжаление от 30 години откакто имаме тази форма на държавна власт в нашата страна няма държавна политика за управление в нито една област на живота, най- малко в сферата на образованието. **Ако у нас се смени държавната форма на управление това е сериозна предпоставка за глобални промени в цялата ни държава и най-вече в държавната ни политика!**

Президентската република е форма на управление, при която президентът има широки правомощия в държавното управление. В неговите ръце са съсредоточени както функциите на държавния глава, така и тези на министър председателя. **Тази система на управление се нарича Дуалистична република, като по този начин се подчертава факта, че изпълнителната власт е съсредоточена в президента, а законодателната в парламента.** Президентската република създава благоприятни предпоставки за съсредоточаване в ръцете на президента на големи пълномощия, което стабилизира държавната власт! **В Америка Конституцията и силната президентска власт са върхът на пирамидата, състояща се от множество съветващи и координиращи нива на властта. Всяко ниво в държавното устройство на Съединените щати се ползва с определена степен на автономност и има права, които единствено то може да упражнява.** Споровете между различни органи на властта се разрешават от съда. Някои въпроси от национално значение обаче изискват сътрудничеството на всички управленски нива. Конституцията не пропуска да уреди и този въпрос. Американските обществени училища например обикновено се управляват от местните/общински/ власти и се придържат към нормите на щата, в който се намират, но получават помощ и от държавата, която е пряко заинтересована от грамотността и нивото на образованието на гражданите си. Това налага общозадължителни норми, целящи да осигурят еднакви възможности за образование за всички. [7] Ако у нас се подредят правилно различните управленски нива, така че те да си сътрудничат непрекъснато при решаване на важни въпроси от национално значение, това ще изисква специални форми за управление, както на всички области от живота на българите, така и в сферата на образованието.

Предлагам подробна схема за управление на формите за образование в България. Това са нови структури за управление на формите за образование при една силна президентска власт, при нова държавна власт, наречена –Президентска Република! Това е единствената възможност да се направят качествени реформи във всички възможни области и България да

има доктрина, пълна и ясна картина за бъдещото развитие на страната, бъдеща стратегия , която стъпка по стъпка да се изпълнява, под прекия контрол на Президента на Републиката и пълното съдействие на другите две власти- Законодателна и Съдебна !

В литературата и училищната практика обикновено се разграничават следните стилове на управление на формите за образование /на различните видове училища/:

1. Стил, ориентиран към човека, към решаване на неговите проблеми и подкрепа на всяко негово начинание.
2. Стил, ориентиран към изпълнение на задачите на училището с всички възможни и позволени средства.

За съжаление трабва да отбележим факта, че в момента се набляга силно на втория стил, като изпълнението на задачите на училищата се извършва с всички възможни позволени, но и непозволени средства, поради силното влияние на така наречения делегиран бюджет, чрез който се финансират всички образователни институции днес! [4]

Всички видове дейности в едно държавно и особено в едно общинско училище са подчинени на възможностите, които предлага определения за това училище делегиран бюджет.Към основните дейности на всяко училище влизат: планиране на дейността му; организация на дейността му; контрол и оценка на дейността му; осъществяване на политиката и стратегиите на училището; иновации в обучението; набиране и избор на начин за прием на ученици; приемане на методика и технология на обучение и възпитание; обучение и квалификация на персонала и т. н.

Повтарям, от няколко години, откакто въведоха делегирания бюджет като основна форма за финансиране и управление на всяко училище, всички тези дейности са изцяло зависими от него. Директорите на училища са притиснати, в прекия и преносен смисъл на тази дума от размера и възможностите на този бюджет, което често ги кара да използват непозволени средства и да презират сами себе си, за да се вместят в рамките ограничени от него! Ако използваме израза, който е много широко разпространен в сферата на просветата от известно време,сега на учениците се гледа не като на личности, с техните радости, болки и проблеми , а като на „ходещи банкноти”! Колкото и жестоко да звучи това , то е факт и въпреки че много хора работещи в тази област са потърпевши и най-вече децата на България са потърпевши, никой не смее да го каже на висок глас, за да не изгуби хляба си! [5]

Основните органи, от които зависят дейностите в едно училище са 8 на брой. Това са /ще ги изброим по нисходящ ред, от най-висшата към най-нисшата инстанции/:

1. Парламент и правителство;
2. Министерство на културата и образованието,министър;
3. Началник на РИО;
4. Кмет и общински съвет;
5. Директор на училището;
6. Педагогически съвет;
7. Училищно настоятелство;
8. Учители;

От тях парламента би трябвало да осъществява поне политиката и стратегиите за развитие на образованието, но както е всеизвестно България няма такава бъдеща политика и стратегия в тази област! Министърът и съответното министерство би трябвало да упражняват контрол и оценка на дейността на училищата, както и да планират дейността им, както и да планират иновации в обучението, квалификации и обучение на персонала и т. н. За съжаление почти всичко това се свежда до отчети от страна на директори и учители, в края на всяка година до РИО на съответния град, твърде обемисти и сложни, отчетите са свързани преди всичко с външните изпитвания на учениците, както и отделно организирани олимпиади и състезания. [1] Тези отчети се предават директно в Министерството на просветата и така се отчита дейност за свършена от него работа. Хората, които вършат сами тези дейности във всяко училище са основно директорите и учителите, които не случайно се оплакват, че служебните им задължения са много повече от длъжностните им характеристики!

По тази причина предлагаме нови структури за управление на формите за образование в България.Изпълнителната власт трябва да има ангажимента пряко да контролира образованието в нашата страна като на всяко равнище отговарят различни,но високо отговорни организации, под пряк контрол на Президента на Република България /Според схемата дадена по-долу/:

1.**На държавно равнище** това трябва да бъдат 5 водещи министерства от правителството, които основно да осъществяват политиката в тази сфера и нейното финансиране в пряка връзка с глобалната политика и икономика на цялата държава;

2.**На съветващи и координиращи равнища това** трябва да бъдат образователни комисии, научно- изследователски организации, профсъюзи и конфедерации за българска култура и образование;

3.**На общинско равнище** това са общините за средното образование и конфедерацията на българските ректори за висшите учебни заведения;

4.На институциално равнище това са всички висши и общообразователни училища, както частни , така и държавни, тук трябва да бъдат също и професионалните целодневни и почасови училища;

Ако имаме силна Президентска изпълнителна власт, посредством Изпълнителната администрация на президенството и Отделът "Научно-техническа и образователна политика", който ще бъде част от тази администрация, може на държавно ниво да бъде контролирана съвместната работа на всички министерства, чието управление ще допринесе за глобална държавна политика за образование! На останалите равнища- съветващи, координиращи, общински и институционални нива сме посочили- конфедерации, камари, съюзи, които под прякото управление на президента да работят за общата кауза, да се направи наистина държавна реформа в образованието и да се разрешат огромните проблеми в тази сфера!/ приложена Схема 1, на следващата страница/.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Алла Кирова,Ирена Зарева, Матю Матев „Съхранение и развитие на човешкия капитал в образованието и науката в България", академично издателство"Проф. Марин Дринов",София, 2012 год.

[2]. Асен Богданов,Стойчо Симов,"Насоки за интелигентно българско образование", София,2018 год.

[3]. Валентина Миленкова,"Българското училище във фокуса на неравенствата", академично издателство"Проф. Марин Дринов",София,2009

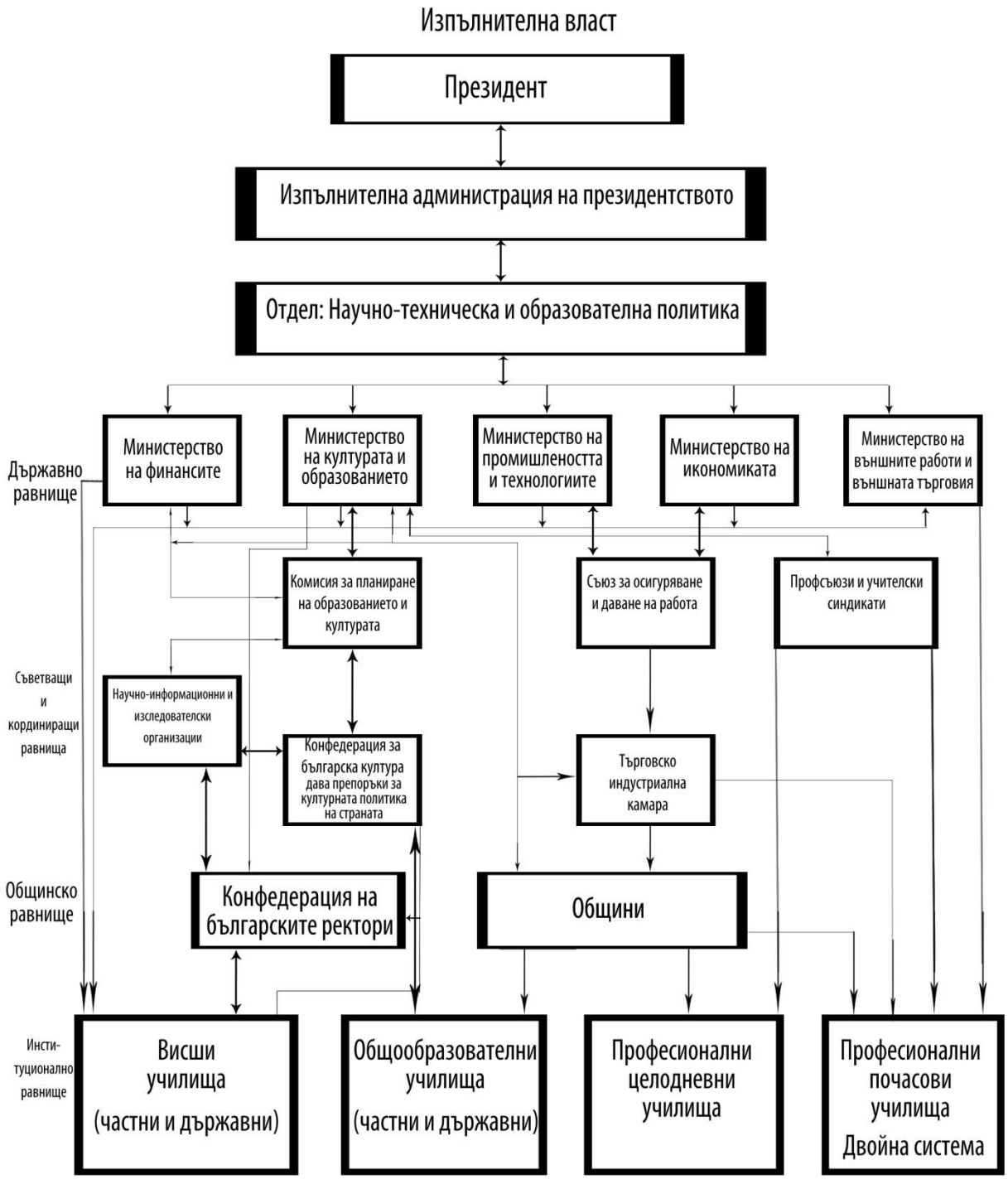
[4]. Венцислав Крумов, „Организационни структури и управленски модели в образователната система", изд. На фирма"Образование"ООД, София, 1993 г.

[5]. Матю Матев, Ирена Зарева, академично издателство"Проф.МаринДринов" София,2010 год.

[6]. Нейтън Глик,"Държавното устройство на САЩ", информационна агенция на САЩ,1989 год.

[7]. John.D.Pulliam, "History of Education in America" Fourth Edition, College of Education, University of Arkansas,1987

Нови структури за управление на формите за образование в България



ПОДХОДИ В УСВОЯВАНЕТО НА ПРАВОГОВОРНИТЕ НОРМИ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ПРИ СТУДЕНТИ ФИЛОЛОЗИ

Галина М. Семерджиева
Маргарита Р. Георгиева

Пловдивски Университет филиал „Любен Каравелов“ Кърджали
бул. „Беломорски” № 26
6600, гр. Кърджали

Abstract: This text is focused on the speech used by the young people. The purpose is to discover possible mechanisms and ideas for overcoming the various negative influences in the speech and preserving the authority of the literary speech. The analysis is based on observations in practical work with students. The text identifies the links between learning Bulgarian language in education and the social and cultural environment.

Key words: education of bilingual students, orthoepy, phonetic environment, speech ability

Формирането на професионално значими качества у студентите изисква комплексен подход, който предполага използването на модерни образователни технологии. Приоритетна цел при обучението на бъдещите учители филолози е развитието на компетенциите в сферата на устното и писмено общуване. Усвояването на правоговорните норми е част от комуникативните умения и е особено значимо при обучението на студентите филолози, на които предстои да се превърнат в речев еталон при бъдещата си професионална реализация. Успешната реч се поражда не само от овладяване на специфични езикови знания, а изисква тяхното комбиниране с общи умения за социално взаимодействие. Речевата компетентност е личностна характеристика. Тя се гради в цялостния процес на социализация и се проявява като умение за автоматизирано прилагане нормите на книжовната реч, за да се постигнат различни комуникативни интенции. Ето защо особено значим е стремежът да се търсят ответни методически решения, които оптимално да обслужват постигането на тази образователна цел.

Учебните програми по *Съвременен български книжовен език* на висшите училища в повечето случаи не предвиждат отделни часове за изграждане на речеви умения, но позволяват работата върху правоговора да се съчетае с другите задачи на обучението. Считаме, че целенасочена работа в тази посока е наложителна, тъй като правоговорните грешки не само не намаляват, а се масовизират. По наше мнение причините са не само чисто езиковедски, а най-вече социолингвистични.

Според Хъдсън "обществото управлява речта по два начина. Първо, като предоставя кръг от норми, които се научаваме да спазваме с повече или по-малко умение... Второ, обществото дава мотивация за придържане към тези норми и за старание в речта." [1]

Българската езиковедска наука ясно е регламентирала правоговорните правила, но практиката напоследък твърде често се отклонява от тях. Причините вероятно се коренят в занижените изисквания към речевите изяви дори и в ситуации, които налагат спазване на строг правоговорен етикет. В този смисъл университетското образование придобива още по-голяма значимост и то разбирано не просто като натрупване на теоретични знания, а обвързано с превръщането им в комуникативнозначими речеви умения, адекватно прилагани в различен обществен контекст. По наше мнение този аспект на обучението е пренебрегнат и недооценен. Това предпостави интереса ни към обсъждания проблем.

Различни са причините, които създават правоговорни проблеми. Те са от една страна свързани с особеностите на учебните програми и изисквания за работа на преподавателите, от друга страна са обусловени от променящата се социокултурна ситуация. Препоръката за проверка на знанията в писмена форма ни лишава от възможността да наблюдаваме и коригираме правоговорните грешки на студентите. Очевидно е, че този аспект от техните социални компетенции остава да бъде развиван по време на практическите занятия. Намаленият им брой затруднява постигането на тази образователна цел. Работата в електронна среда ни изправя пред допълнителни предизвикателства. Особено внимание изисква и обучението на студенти билингви, при които трябва да се преодолее интерференцията с майчиния език на фонемно равнище.

Създаването на положителна мотивация у студентите да развиват културата на речта си се реализира с помощта на методически подходи за самоанализ, самооценка, взаимен анализ и взаимна оценка. Самопроверката и оценката на собствената реч допринася за развитието способността на

студента да оценява речта си от гледна точка на нейната култура. Този методически подход може да се превърне в силен мотивиращ фактор, с помощта на който има ориентация към самообразование в областта на речевата култура, нейната цел и задачи.

Като възможност да преодолеем възникващите дефицити при устната реч, създадохме програма за факултативна дисциплина *Култура и техника на говора*. Макар и само с 15 часа хорариум, тя ни дава възможност да направим индивидуална диагностика за речевите компетенции на студентите и да предложим корективна стратегия при необходимост.

В настоящата разработка представяме подходи, които използваме в работата си със студентите филолози с цел да преодолеем основни правоговорни грешки. Избрахме констатиращото наблюдение и обучаващия експеримент като основни методи, чието прилагане базирахме на теоретичен анализ на грешките.

При констатиращото наблюдение си поставихме за цел да отбележим най-честите правоговорни грешки на студентите и да се опитаме да диагностицираме условията на допускането им. Вниманието ни се насочи както към речепроизводството и речеповедението на обучаваните, така и върху грешките, които студентите допускат при транскрипция в часовете по *Съвременен български книжовен език*.

Като най-чести правоговорни грешки се откроиха: неправилен изговор на фонеми под влияние на условния правопис, затвърдяване изговора на глаголните окончания, грешки при променливо я, неправилно поставяне на ударение, изговор на меки съгласни в края на думата и др.

Ще покажем системността на работа за овладяване на правоговора, като дадем пример само с една широко разпространена грешка, а именно неправилното заместване на фонемата /ъ/ с фонемата /а/. Методиката на работа по другите споменати правоговорни проблеми беше идентична и с подобни крайни резултати. В езиковедската литература този проблем вече има достойно отражение. Вл. Мурдаров разглежда проблема за неправилния изговор на условната буква А, като определя трите основни момента, върху които е съсредоточена и нашата работа. На първо място разглеждаме грешките при изговор на глаголното окончание за 1 л. ед. ч. и 3 л. мн. ч. сег. вр. на глаголи от I-во и II-ро спрежение като чета,-т, мълча,-т, пека,-т, плета,-т. "При всички тях ние наистина записваме правилно буквата *А* в окончанието, но когато трябва да го прочетем, е задължително да изговорим *Ъ*. Същото важи и за формата *ТЕ СА*, където глаголът трябва да се произнесе *СЪ*." [2] Тук нашите наблюдения показаха минимални грешки по отношение на останалите глаголи, но масовост в произнасянето на спомагателния глагол съм в 3 л. мн. ч. на сег. вр. като /те са/. Ето защо и усилията ни бяха съсредоточени към преодоляване главно на този проблем. На второ място наблюденията ни се насочиха към неправилния изговор на кратък член на съществителни имена от мъжки род. Като огледални грешки изследвахме и произнасянето на членната морфема /-та/ като /-тъ/ за съществителни от женски род.

За да придобием по-точна представа за същността на проблема, а и за да избегнем субективността на наблюдението като метод, проведохме три експеримента. По своята същност това са обучаващи експерименти, целящи силно да мотивират студентите за теоретично и практическо усвояване на книжовния правоговор. Променяхме условията на речепроизводство с цел да установим влиянието на фактори като стил на общуване, опора в текст, теоретични знания и др. върху допускането на правоговорни грешки.

Първият експеримент имитира максимално условията, при които, според трактовката на Станева, говорим за професионално-разговорен подстил: обстановката е между официална и неофициална, изказването е професионално ориентирано, превес има абстрактното мислене, равнопоставени са диалогът, монологът, полилогът, изложението е вътрешно свързано и цялостно [3]. Темата беше свързана с изучаването на фонетиката на *Съвременния български книжовен език*. Правоговорните грешки, при които се изговаря неправилно /а/ вместо /ъ/ са малък процент. Греши се най-често при 3 л. мн. ч. на глагола *съм*, не се забелязват грешки при глаголните окончания на глаголи като /звучът/, /произнесъ/. Членната морфема на имената от м. р. не се чува неправилно произнесена като /а/, но все пак се изговаря доста отворено като /видə/, /звукə/. В условията на този експеримент най-широко разпространена се оказа грешката, при която /а/ се произнася като /ъ/ в членуваните съществителни имена от ж. р., напр. /степентъ/, /звучносттъ/, /мекосттъ/.

При анализа на грешките от проведения експеримент студентите имаха за задача да открият всички възможни причини за тяхното допускане. Най-напред бяха откривани лингвистичните причини за неправилния изговор - невъзможност за протичане на редукция в ударена позиция, нетипичност на грешките за говорените в района диалекти, аналогия с изговора на определителния член при имената от м. р. и др. По-интересна беше работата върху социолингвистичните причини за

отклоненията в правоговора. Изключителната масовост на тези грешки в сферата на официалното общуване бе посочена като основен фактор за допускането им. Влиянието на медиите, където "диалектните и разговорни маркери ... формират един общ модел" [4], беше посочено най-вече като водеща причина за неправилния изговор на /те са/- напр. /номинираните са/. За отворения изговор на членната морфема за м. р. бяха посочени няколко причини като условен правопис, влияние на неправилен изговор в средствата за масова комуникация и дори в съвременните песни, където напр. неправилно се римуват /мигà – сегà/. За разлика от тези примери произнасянето на членната морфема за ж. р. /-та/ като /-тъ/ се възприема от студентите като небрежен изговор.

При втория обучаващ експеримент променихме условията на речепроизводство, като предизвикахме устно изказване по конкретна тема с опора в текст. На студентите беше позволено да четат, когато им е необходимо, изречения или цели откъси от предварително подготвеното изказване. С промяната на условията се наблюдава и промяна в съотношението на допусканите грешки. Увеличи се броят на неправилно произнасяните глаголни окончания, а значително намаляха грешките при членуване на имената, особено на тези от ж. р. Наблюденията върху изговора на глаголните окончания доведе до откриване и на правоговорна грешка, свързана със затвърдяването на техния изговор - напр. /изговòръ, трептът, спъ, купъ/. Наблюдавахме произнасянето на еднакви форми при създаването на устен текст и при четене на писмен текст. Явна е тенденцията при разговорния стил глаголните окончания да се изговарят с твърд съгласен и това да не се осмисля като грешка – напротив, студентите го възприемат като съвременен изказ. Наличието на писмена опора предотвратява подобна грешка заради ясния графичен маркер на мекостта.

При анализа се подчерта ролята и на условния правопис. Студентите недооценяват факта, че "правописните норми се изграждат понякога върху принципи, различни от правоговорните. Правилата, уреждащи условното писане на думите, са в противоречие с техния изговор." [5] От друга страна опората в писмен текст дава на устното изказване особено място в книжовно-разговорния подстил, като фонетичните особености се характеризират по-скоро като книжовни, отколкото като разговорни.

Третият експеримент беше проведен под формата на упражнения за транскрибиране на писмен текст. Тук динамиката на допусканите грешки също беше различна, защото студентите имаха време да обмислят правилния изказ и да си припомнят теоретичните постановки. Най-много се грешки се отчитат при транскрипцията на глаголните окончания.

При анализа студентите подчертаха огромното влияние на писмения текст, като условният правопис отново се посочи като основен лингвистичен фактор. Интересна беше социолингвистичната мотивираност на допусканите при транскрипция грешки, а именно широкото използване на латиницата за предаване на кратки електронни съобщения. Тъй като в тази азбука липсва знак за /ъ/, постоянното й използване влияе негативно и до известна степен обяснява неправилното транскрибиране, но не влияе върху устната реч.

Самите експерименти, които по своята същност са обучаващи, се оказаха един от начините за преодоляване на допусканите грешки. Ако в началото студентите показваха колко книжовната норма става все по-абстрактна спрямо реалното говорене и нямаха нужната мотивация да се придържат към произносителната норма, то процесът на работа ги мотивира да осъзнаят необходимостта от корекция на своя правоговор. Изключително полезна се оказа задачата да потърсят причините за една и съща грешка в различни ситуации. Така много по-лесно се посочиха начини и интересни упражнения за преодоляването им.

Тъй като първият експеримент покриваше само професионално-разговорен подстил, студентите изследваха разпространението на правоговорните грешки в рамките на битово-разговорния подстил. Резултатите от техните изследвания бяха обсъдени и сравнени с вече анализираните. Посочиха се разлики като по-голям процент грешки, както и различни причини за допускането им - силно влияние на диалектите и на майчиния език.

При осмислянето на книжовния правоговор използвахме и диахронни наблюдения, за да разкрием закономерния характер на правилата. На студентите бяха предоставени старобългарските форми на думи, които се грешат. Като се проследяват съвременните застъпници на старобългарските фонеми (напр. стб. Ѧ като ъ), се откриват системноезиковите причини за определени правоговорни изисквания. Това допринесе за мотивираното отстраняване на грешките.

Друг тип упражнения базирахме върху омографията. Сравняваше се произнасянето на омографи като река (същ. име) - река (глагол) - /река – рекъ/, крака (мн.ч.) - крака (ед.ч.) - /крака - кракъ/. Студентите осъзнаха не само смислоразличителната функция на фонемата, но и значимостта на правилния изговор, чието пренебрегване би довело до паронимична грешка. Постави се задача да

се съставят таблици на често допусканите грешки. Студентите използваха съвременни технически средства и показаха степента на овладяване на проблема.

Допълнително предизвикателство при овладяването на правоговорните норми е обучението на студенти билингви. При тях се проявяват множество особености, предизвикани от съчетаването на етнокултурни и социолингвистични фактори. Общуването на майчиния език в условията на пандемия намалява драстично дела на използване на българския език в сравнение с предходни години. Ако предишни наши изследвания, реализирани до 2012 г. [6], разкриват очевидна доминация на турския език в сферата на битовите отношения (88,64%), то съвременната ситуация е променена. Делът на майчиния език се разраства силно и надхвърля чисто битовата сфера на комуникация. В този смисъл „езиковата среда не благоприятства за създаването на устойчиви спрямо нормите на езика речеви навици“ [7]. Налага се отговорно да противостоим на тази тенденция, още повече, че владеенето на официалния език се приема като фундаментално умение за съвременния човек.

Работата със студенти билингви предпостави особеното внимание към дистрибуцията на меките съгласни в *Съвременния български книжовен език*. Типична грешка за част от тези студенти е изговорът на палатални консонанти в края на думата /навик’, политик’, учебник’, ученик’/. Силното влияние на майчиния език наложи продължително да изграждаме умения за речев самоконтрол. Дори при четенето на текст тази правоговорна грешка се проявява твърде упорито. Ето защо теоретичната обосновка за позиционната ограниченост на палаталите се оказа недостатъчна и включихме подчертаване на смислоразличителната им функция чрез произносителните упражнения, в които мека и твърда фонема се изговарят в аналогична позиция - /куп - к’уп/, /там – т’ам/.

Натискът на майчиния език се проявява и в променената акустична характеристика на вокалите. Удължаването на времетраенето и по-големият челюстен ъгъл при изговора им се пренасят и към българския.

Ползотворно за преодоляването на тази разлика в учленителната база на двата езика се оказа записването на студентска устна реч (предимно художествени текстове, които се изучават в училище), прослушването и анализа на чутото.

И други правоговорни грешки до известна степен се коренят във влиянието на майчиния език. Те са свързани с разликите в супрасегментите единици – ударение и интонация. В турския език словното ударение обикновено се поставя върху последната сричка и тази особеност противостои на характера на българското ударение – подвижно и свободно. Навикът от майчиния език най-често се проявява при акцентирането на думи от пасивния речник или такива, които са недостатъчно познати на студента. Различията при интонирането при различните видове изречения също се проявява. Ограничаване сферата на употреба на официалния език в смесените райони засилва честотата на такива грешки.

Факултативната дисциплина *Култура и техника на говора* ни предостави възможност за осъществяването на този първи етап в усилията за овладяване на книжовния изговор, но съзнаваме, че работата за промяната в учленителните навици изисква продължителна и целенасочена работа. В този смисъл предложеното представлява само начални стъпки в тази посока.

При обучението в електронна среда организираме работата си така, че да не намаляваме дела на устната реч на студентите. Предварително поставени задачи за самоподготовка по *Съвременен български книжовен език* проверяваме предимно фронтално, след което предоставяме в електронен вид тяхното изпълнение, не само за да утвърдим чрез образеца алгоритмите за изпълнение, но и като възможност да компенсираме отсъствието на колеги от виртуалните ни срещи.

Предложеният вариант за усвояване на правоговорни умения не изчерпва методическите възможности за обучение в тази посока. По наше мнение обаче той е ефективен, тъй като подтиква студентите към самонаблюдение и самоанализ. Описаният подход стимулира стремежа към изследване на речевите прояви и ражда отговорно отношение към езиковата компетентност. Надяваме се студентите да осъзнаят "речта като квалифицирана работа" [8], която е неделима част от изграждането на професионална и личностната позиция в обществото.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Хъдсън, Р. Д., Социолингвистика. София, 1995, с. 195.
[2]. Мурдаров, Вл., 99 езикови съвета. София, 2001, с. 11.
[3]. Станева, Хр., Стилистичен подход към динамиката на текста. София, 1997, с.75-76.
[4]. Михайлова, Н., Миланов, В., Господари на езика. // *Littera et Lingua*, кн.1, т.2, 2005.
[5]. Вътов, В., Фонетика и лексикология на българския език. В. Търново, 1995, с. 166.
[6]. Щерева, Д., Семерджиева, Г., Георгиева, В., Формиране на готовност за професионална реализация у бъдещите учители билингви // *Сборник научни доклади на СУ „Климент Охридски“ – факултет Педагогика и АПСС*, кн.1, т. II, Габрово, 2012, с. 87.

[7]. Панайотова, Н., Особености на съвременната фонетична среда и влиянието й върху формиране на речевите навици при подрастващите. // *Годишник на Шуменския университет „Епископ Константин Преславски“*, т. XXII D, Шумен, 2019, с. 647.
[8]. Хъдсън, Р. Д., *Цит. съч.,* с.151.

THE ISRAELI SCHOOL PRINCIPALS EXTERNAL MOTIVATIONAL SOURCES OF INNOVATION

Rina Cohen

South-West University "Neofit Rilski"
Rinacohen1@gmail.com
Supervisor: Assoc. prof. Trayan Popkochev, PhD

Abstract: In the VUCA and black swans, the skill of initiating and adapting to innovation is considered necessary for social and economic growth. School principals have both a direct and indirect impact on fostering innovation, therefore, it is essential to know "What are the sources from which Israeli principals draw their motivation to innovate?" This study shows that the motivation to promote innovation is driven from a mix of external and internal sources.

Keywords: innovation, principal, school, motivation

Introduction

Innovation

Innovation is the development, presentation, and implementation of new ideas, procedures, or products. However, the term "new" is relative because it can be new to some people while familiar to others [1]. As Rogers [17, 45] defined, Innovation “is an idea, practice, or object that is perceived as new by an individual or other unit of adoptions.”

From an educational perspective, innovation can be seen as creating and distributing new educational tools, technologies, teaching methods, and organizational structures [16]. The source of innovation can be external or internal, with organizational change occurring due to internal or external pressures or both, though it is often the result of external demands from political, technological, cultural, demographic, economic, and market forces [2]. Considering the VUCA-Black Swan combinations that have characterized the first two decades of the 21st century and seem likely to continue to challenge society for the foreseeable future, schools, teachers, principals, and managerial staff will all have to create innovative educational and pedagogical solutions.

The role of school leaders (principals) in innovation management

The role of the school principal as a leader is recognized as a critical factor in the academic achievements and social success of the school [14]. An effective principle is considered to have the ability to develop school capacity to enhance students’ learning through the motivation of teachers, staff and students, and increasing parents’ involvement [7];[11].

Leaders have a direct and indirect impact on fostering innovation in organizations [12]. However, school principals are often faced with very complex tasks related to overcoming the inertia of “well-worn paths” when attempting to facilitate innovation processes. In order to overcome resistance to innovative change, they may adopt indirect means, such as cultivating an environment that encourages and contains risk-taking; or by direct methods, for instance, by allocating resources to innovative research [2] [6]; [12].

Due to the complexity involved in leading change and innovation in organizations, Cote and Mayhew [6] suggest that excellent leaders of innovation are people who have the flexibility to adapt to the changing situations and realities of their organization (situational leadership).

The question that led to this study was: "What are the sources from which principals draw their motivation to change?"

Motivation

Motivation is a driving force. [15] defines characteristics of motivation: it is an individual phenomenon unique to a particular person; it is usually described as being intentional and is under the person’s control; it is multidimensional and is neither the behavior itself nor the result of its execution.

Motivation is a theoretical structure that we use to explain why people do what they do, with various definitions and theories applied to the concept of motivation [13].

Self-Determination Theory (SDT) by Ryan & Deci [18,70) is connected to motivation by claiming that people have an "inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore and to learn." Scholars [18];[19]; [3] draw a linear scale of motivation that holds **External motivation**- at this level, human behavior is motivated to earn material rewards or avoid punishment. This motivation is considered forced, as external factors drive it on the one end, and **Internal motivation**: Behavior is performed out of a sense of pleasure and interest. It is considered an autonomic motivation, on the other.

The motivation of school principals

Organizations need to determine those factors that motivate professionals' performance. According to Evans [8], education professionals in schools are driven by professional ideals and a desire for satisfaction in their realization, not just by financial incentives. Commitment to education and the workplace is strengthened by psychological rewards; diverse, meaningful work, autonomy in performing tasks, decision-making, positive feedback, team participation, management support, reasonable workload, adequate resources, fair pay, and sufficient opportunities for challenge and success. In contrast, external incentives alone, such as special payments or publicizing the achievements, do not contribute to job satisfaction and the effectiveness of the workers [6].

The main hypothesis of this study is that school principals' sources of motivation to innovate are a combination of external and internal sources.

Research Methodology

The study combined qualitative and quantitative tools, methods. The two methodologies must complement each other, allowing the combination and comparison of the data.

A total of thirty school principals participated in the research, seven principals in the qualitative study, and thirty participants in the quantitative study. The principals came from a wide range of schools: elementary schools (fifteen principals), middle schools (four principals), high schools (ten principals) and colleges (one principal). In addition, the sample included seven men and twenty-three women and came from a variety of sectors (twenty-five state schools, one college, two religious schools, one Arab school, and one special education school). Furthermore, the innovation fields were diverse: Innovation in learning and teaching techniques (seventeen principals), Social and community Innovation (two principals), Innovative emotional practices (five principals).

The qualitative study provided data from semi-structured in-depth interviews with seven innovative principals. The interviews were documented by a continuous, complete, and accurate description of the course of events. The interviewees' freedom of response was broad, and it was possible to comment on new points raised during the interview [20];[21]. The interviews included questions about the organization's change process, perceptions about the assimilation of learning management technologies, how they are expressed in management, teaching, students, and teachers, and how they reflect personal perceptions. The qualitative data was analyzed using the content analysis method, categorized using Narralizer software, based on classifications into categories of representations from the questionnaire.

The quantitative data were collected by questionnaires answered by thirty Israeli school principals. The questionnaire contained 25 statements regarding motivational sources of Innovation. The answers to the questionnaire are on a Likert scale, ranging from 1-5. The statements are divided into the categories listed below:

1. External motivation sources: 6 statements. Cronbach's alpha reliability (α) =0.725.
2. Sources of internal motivation according to the following four sources:

a) Pleasure and interest- 5 statements. Cronbach's alpha reliability (α) =0.834
b) Beliefs and values- 7 statements. Cronbach's alpha reliability (α) =0.858.
c) Professionalism- 3 statements. Cronbach's alpha reliability (α) =0.563.
d) Autonomy and control- 7 statements. Cronbach's alpha reliability (α) =0.770

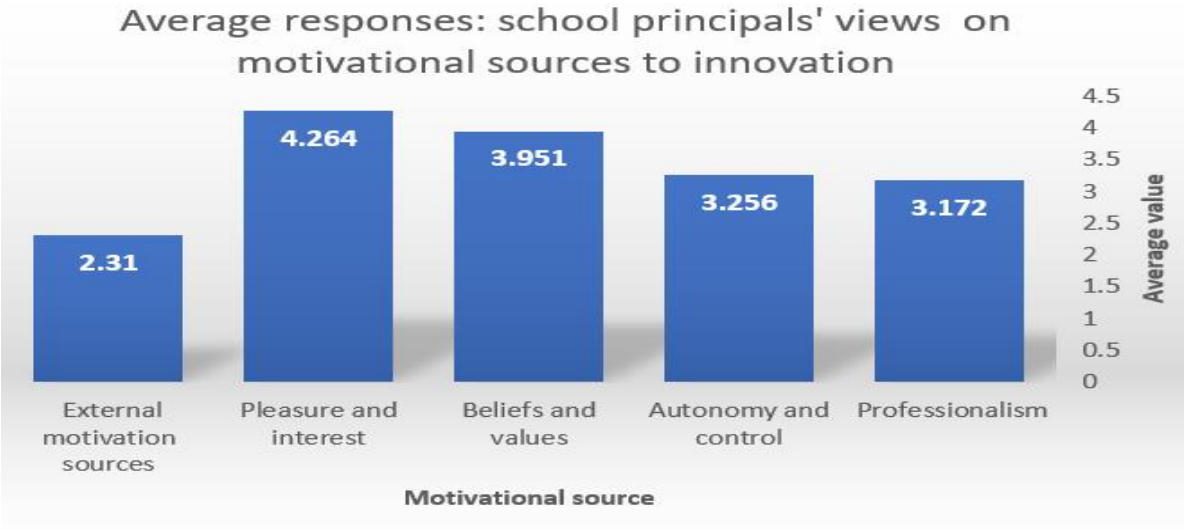
Limitations of the study

Responding to the questionnaire was voluntary, as was participation in the interviews, so there may be a segment of the population, those who did not turn up to be interviewed whose voices were not heard in this study. Also, the quantitative questionnaire is in self-reporting, which can create a particular bias in its results.

Results

The research hypothesis is that school principals are motivated by a mixture of internal and external motivational factors. The following references the principals' external sources of motivation as evidenced by the study. Thirty principals answered the questionnaire. The principals indicated their degree of agreement with the various statements on the 5 points Likert scale, with one referring to the statement " not true about me at all" and 5 " exactly true about me."

Table 1: The averages of principals' responses for all categories



External motivational sources

The motivation questionnaire referred to external motivational factors regarding external aspects that could influence the motivation for innovation. The questionnaire contained six items that addressed external components of motivation. The Cronbach alpha reliability index (α) = 0.725. The principals gave "external motivation sources "an average score of 2.31 out of 5. Moreover, the standard deviation index was 0.731, indicating a large distribution of the answers. From the data, it is clear that item 11,"when I promote innovation, I do it because it is crucial to the school's name." received a high score of 3.621 out of 5, indicating that the principals feel that their community is interested in a school that engages in innovative processes. At the interviews, many principals discussed the influences promoting innovation stemming from external factors such as teachers, parents, Ministry of Education. These factors may either slow down change or accelerate innovation.

The following are quotes from principals regarding the influence of teachers on promoting innovative moves:

P1: *Innovative initiatives can create competition and tensions between teachers. I am somewhat aware of this, but not as much as the school counsellor. She tells me there are more tensions. I am not sure how bad it is. I'm also not certain this is totally a bad thing in organizational culture; I just need to manage it so not to create tensions and feelings of "who is worth more?"*

P5: *There were great waves of anger here in the staff room over this matter. They really fanned the flames in the staff room. Those teachers have a great deal of power.*

P6: *It (Innovation) often creates jealousy because we see how the teacher who takes the initiative introducing changes, affect the atmosphere in the classroom. Those who show initiative have classes that are more cohesive and the children quickly become more independent. They therefore have less disciplinary problems, in comparison with the parallel class, with only isolated cases requiring interventions in the classroom adopting the new initiatives. The parallel class need to be held like this (clenched fist). This sometimes creates arguments between the two.*

Parents:

P1: *The parents do not complain when they see that we do not cover all the subjects in literature, but some parents follow the syllabus...for example, there is this mother who said: "I demand that the teacher teaches them the rhombus proof" So math teachers have pressure from another source (explaining why he doesn't put pressure on math teachers).*

P3: *You know I have to work hard with the community because the parents are afraid of change. I work hard to harness the community to this move (innovation). There are a lot of appeals and objections there.*

Students:

P6: *The students, when they talk about the school, indicate that they feel there is room for them to take part and progress. I think it is because the innovations that are here involve the students a lot more.*

P3: *We said: This is the way to create a better climate in the school. We asked how to produce a better relationship between teachers and their students, which brought us to interdisciplinary teaching.*

The education system:

P3: *Local city council was replaced here in November, and the new one is promoting excellence as part of its agenda.*

P4: *I have a tough time with the gap between the ministry (Ministry of Education) and the field (school) and what it needs. As if there is no communication - they do not understand. The ministry of education talks about innovation but at the end of the day, it is all about the MEIZAV (standard national tests). I must align with the Ministry guidelines.*

Discussion

The main question asked in this study was, what are the motivational sources of school principals for promoting innovation processes in the school they manage? The question is derived from the clear understanding in the academic literature that principals who are highly motivated to develop innovation will be those who promote the type of school climate that encourages the innovations necessary for the development of their schools and thus will create a stimulating and innovative climate for their teachers [12].

Principals who encourage innovation will enable a work environment that is tolerant of change and nurtures innovation among the teachers they lead. In turn, this will encourage the rapid detection and encouragement of possible initiatives or innovations that staff wish to introduce [2]; [6].

School principals are under external pressure, either pushing for change or maintaining the status quo [2]. However, the key to the sustainability of change, its speed, and quality depend on the principal's power to lead change in the school [9]; [10].

From what has been said, it is clear that principals' perceptions of promoting innovation in the school are essential factors in leading innovation. Recognizing their importance in leading processes in the school, we decided to examine the motivational sources of school principals in promoting innovation.

It is broadly accepted that school principals attach great importance to external aspects of motivation. The prevailing argument is that these components navigate the principals' way of expressing their inner motivation for change. It is accepted that by definition of the principals' role, they are required to innovate: "Professional guidance and leadership of a teaching staff aimed at renewal and change processes of education, teaching and learning-entered." [4] However, the role of the principal is also parallel to that of a mid-level management role in other organizations. Therefore, the school principal must consider all other factors of interest involved in school management locally or nationally. These include the parents, the local authorities, school inspectors from the Ministry of Education, government policymakers, teachers, and students. The innovation that the principal wishes to infuse in the school must consider these many external factors at the level of innovation management strategy and execution. In the quantitative questionnaire, the principals gave this value a score of 2.31 out of 5 - a relatively low score. However, in the in-depth questionnaires, the principals talked about taking into account and consideration many different involved factors, which indicates the weight of this matter and its impact on the principal's perceptions and components they think about.

The principals interviewed spoke in detail about the school community's expectations for change and innovation. However, the duality of the environment's voices is reflected in external bodies avoiding giving support to change. School Principals will sometimes find themselves faced with multiple objections to innovative changes they are interested in leading. At the same time, if they have managed to lead an innovative change, the principals will see it as a solid indication of their leadership and a source of personal and organizational pride while presenting it widely.

External influences can either encourage innovation or suspend it. In addition, external influences like potential pressure from teachers affect the way principals promote innovative moves in their schools. According to the principals, the external culture ostensibly encourages innovation, but in reality, many external components pull back against it, opposing change and preferring traditional components supported by standard measures.

In conclusion, from the findings of this study, we can learn that the motivational sources of school principals to promote innovation in their schools have a solid external factor. Principals understand that innovation is essential to advance change in their schools, necessary for adapting to the VUCA period in which we live, meeting schools' expectations, and promoting opportunities to establish leadership among the different populations associated with the school. These motivational sources promote sustainable school innovation, and if they are strong enough, they also provide solid support against opposition from within the school and the wider community.

REFERENCES:

[1]. Adair, J. (2009). Leadership for innovation: How to organize team creativity and harvest ideas. LONDON, United Kingdom: Kogan Page.

[2]. Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2016). Changing organizational culture: Cultural change work in progress (2 ed.). London: Routledge.

[3]. Assor, A. (2001). Cultivating internal motivation for learning in school. Halacha in Practice, Education of Thinking, 20, 167-190.

[4]. Avney Rosha- the central institute for educating principals in Israel. (2011). Perception of the position of school principal in the State of Israel- Professional Committee Report. avney Rosha.

[5]. Bishay, A. (1996). Teacher Motivation a job satisfaction: A study employing the experience sampling method. Journal of Undergraduate science, 3, 54- 147.

[6]. Cote, S., & Mayhew, E. (2014). Organizational change processes. In B. B. Jones, & M. Brazzel (Eds.), NTL handbook of organization development and change:Principles, practices, and perspectives (pp. 283-299). Somerset, USA: Pfeiffer.

[7]. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Voorhis, F. L. (2002). School, family and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

[8]. Evans, L. (2001). Delving Deeper into Morale, Job Satisfaction and Motivation among Education Professionals: Re-examining the Leadership Dimension. Educational Management Administration and Leadership, 29(3).

[9]. Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. Principal, 89(4), 10-15.

[10]. Hannon, V. (2007). Should educational leadership focus on 'best practice' or 'next practice'? Journal of educational change, 9(1), 77- 81.

[11]. Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Austin, TX: SeDL.

[12]. Hunter, S. T., & Cushenbery, L. (2011). Leading for innovation. Advances in Developing Human Resources, 13(3), 248-265.

[13]. Kleinginna, P. R., & Kleinginna , A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. Motivation and Emotion, 5, 263–291.

[14]. Leithwood, K., & Levin, B. (2005). Understanding leadership effects on pupil learning. Paper prepared for the uK Department of Skills and education.

[15]. Mullins, L. J. (1999). Management and organisational behaviour (5 ed.). London: Financial Times Pitman.

[16]. OECD. (2016). Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills. Paris: OECD Publishing.

[17]. Rogers, E. M. (2003). Diffusion of innovations (5 ed.). New York: Free Press.

[18]. Ryan, R. M., & Deci , E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of intrinsic Motivation , Social development , and well-being. American psychologist, 55(1), 68-78.

[19]. Ryan, R. M., Connel, J. P., & Deci , E. L. (1985). A Motivational Analysis ofSelf-Determination and self-regulation in Education. In C. Ames , & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 2: classroom mileu, pp. 13-51). New York: Academic press.

[20]. Sabar- ben Yehoshua, N. (1999). The Qualitative Research in Teaching and Learning. Masada- Modan publishers.

[21]. Shakedi, A. (2015). Words of Meaning: Qualitative Research- Theory and Practice. Tel- Aviv: Ramot Publishers. Tel-Aviv University.

STRATEGIC LEADERSHIP AND STRATEGIC LEADER IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Hilda H. Narch

PhD student in SouthWest University "Neofit Rilski"
e-mail: Narch_hilda@hotmail.com

Abstract: The report aims to analyze the role of the strategic leader in educational organizations to do his work efficiently and distinctively. He is mainly responsible to set long-term plans and goals, identifying and facilitating the managers, efficiently and successfully. Although, this report highlights the importance of strategic leadership to clarify the vision of the educational organizations and to achieve the strategic plans and adopting change through innovation and creativity to successfully reach the goals.

Key words: strategic leadership, strategic leader, educational organization.

Introduction in Concept of Strategic Leadership

The concept of strategic leadership is one of the modern concepts in the administrative system of organizations. It began after the emergence of the concept of strategic management several years later in 1982 with Cotter, and it was developed in 1984 by Mintzberg. [32] The concept of strategic leadership was able to surmount the management of the educational sector in the early 90's to complete educational leadership [9], for its beginnings were confined to the military sectors, but the rapid changes of the external environment and the environmental challenges and complexities within the institutions made strategic leadership an urgent necessity in the business world as well [42]. It has an important role in formulating and implementing long-term goals, in addition to the ability to deal with environmental variables and bring about the necessary changes to ensure their continuity. [19]

Studies have demonstrated the importance of having strategic leadership in academic departments for its effective ability to lead workers on the one hand and lead the educational environment on the other hand, and to connect innovation with the internal and external environments, which enables it to dismantle innovation obstacles and gain the ability to develop and implement strategic plans after clarifying the vision and goals. [29]

The strategic leadership has a fundamental role in drawing the future vision of the organization and setting goals based on its investment in the organization's internal and external environment variables. [35]

Strategic leadership has the most important role in formulating and developing the organization's vision and setting up the basic strategic processes to achieve that vision by granting the necessary authorities to workers to implement the required actions. [39]

Thus, strategic leadership is a communication-based concept to achieve the desired goals. It has many ramifications, as it is considered as a transformational leadership for it is distinguished by innovation and knowledge for change, leading competition, confronting crises and leadership of excellence in the collective organizational culture. [10]

The strategic leadership also has an important role in creating the strategic vision of the organization and making crucial decisions at appropriate times while exploiting available opportunities, developing the organizational structure and organizational culture to achieve the desired goals successfully and distinctly. [11]

Certainly, the concept of strategic leadership is based on the role of the administrative leader in exploiting and developing material and human resources, as well as maintaining an appropriate organizational environment in order to implement the institution's strategy with high-quality success. [25]

The strategic leadership is characterized by the skill of linking the short-term operational tasks with the long-term strategic vision in a leadership manner and an acute strategic outlook. [16]

In the same context, the concept of strategic leadership was defined as the ability to implement the strategy on a daily basis in order to reach long-term goals by influencing workers voluntarily and maintaining the financial and moral stability of the organization. [37]

The strategic leadership cannot be separated from the strategic leader who has the major role in formulating the vision, developing strategic plans, acting wisely and judiciously to implement the plans and take the appropriate decision in difficult times. [38]

Based on the previous definitions, the researcher believes that *the concept of strategic leadership has a fundamental role in formulating a long-term strategic vision in order to achieve the objectives of the organization through innovation in change based on the empowerment, communication and effective guidance of the work team members, and the ability to analyze, exploit and develop the internal and external environments of the organization in all sectors*.

Strategic Leader

The strategic leader is defined as the person responsible for setting strategic goals, designing and implementing the necessary processes to achieve the desired goals, and then conducting evaluation and monitoring of results based on the leader's analysis of the external and internal environments of the organization. [41]

The strategic leader is responsible for formulating the vision and strategic processes in the organization, developing the organizational structure in line with the current and future situation, training and motivating the employees of the organization and enabling them to achieve long-term goals with responsibility and high-quality skill. [2]

The strategic leader is also known for his reliance on his personal leadership qualities and skills, not on his official position, to influence workers and persuade them to carry out the tasks assigned to them in order to achieve development and improvement in the organization. [21]

The strategic leader goes beyond the general leadership capacity to reach the strategic balance, where he is responsible for the success or failure of the organization through his adoption of the formulation, implementation and evaluation of strategic processes to the fullest in order to achieve the desired goals.[20]

It is also the responsibility of the strategic leader to achieve the goals of the organization in a professional manner. Thus, he must formulate the vision and design strategic operations capable of facing daily crises with innovation by making the necessary changes in the organizational structure of the organization, training and motivating workers and supporting communication between them to reach the achievement of long-term goals. [3]

From the above, the researcher concludes that *the strategic leader is the cornerstone of the organization and is directly responsible for studying and analyzing internal and external data in order to be able to formulate the vision, develop strategic operations, implement and evaluate those visions with the help of a motivated work team capable of adopting and implementing decisions professionally and innovatively to advance and achieve goals*.

Characteristics, attributes, and skills of a strategic leader

The strategic leader must be distinguished from the rest of the leaders by characteristics, attributes and skills that make him deserve the strategic quality in his leadership, including:

- **Vision:** That is logical and thinking analysis, subtle insight, flexibility and leadership of circumstances rather than responding to them, and the ability to deal with changes and analyze the internal and external environments to enable him to formulate a long-term future vision.[30]
- **Strategic Thinking:** It's the leader's creative thinking style and his ability to accept change and impose it on workers by influencing and motivating them. [15]
- **Realism:** It is the leader's ability to avoid delusions, imagination and aspirations, and the ability to respond to reality analysis and the study of circumstances and variables. [33]
- **Administrative Creativity:** It's the ability to create newness in management, which improves the organizational foundations and development in the performance of organizations. [27]
- **Motivation and team formation:** Building trust with workers, training them and impacting them positively by motivating them to achieve goals as a unified team. [22]
- **Venture:** It means having the spirit to take initiatives and decisive decisions in difficult times, which benefits the organization. [12]
- **Strong Personality:** It is having the courage, will and innovation in thinking, especially in light of the crises the organizations' face. It guides the leader to overcome the crises and improve the organization level. [1]
- **Commitment:** It is when the strategic leader formulates the vision and works to abide by it and communicate it to his team in the method of adoption imposed to achieve it. He would have instilled the spirit of diligence in them as well as enthusiasm to implement the vision of their leader with absolute commitment. [34]
- **Delegation:** One of the most important means of motivation is to give authority and delegation to the workers to enhance confidence on the one hand and to implement effectively on the other. That is because the decision-maker can follow up with the decisions more precisely and implements them, but the leader keeps to himself by making the fateful decisions. [26]
- **Ethical Leadership:** It's having transparency, credibility, being a role model, and building trust and respect when dealing with employees. [13]
- **Comprehensive Briefing at Work:** This is what distinguishes a strategic leader who has a holistic view of his work. He relies not only on official information and documents but on his private and informal contacts in order to support and develop his institution.

The researcher concludes that *the strategic leader must have high morale level and a great deal of personal strength, sharp vision, innovative thinking and the ability to communicate effectively with all official and unofficial personnel in order to strengthen his vision, in addition to committing to the implementation of his decisions and motivate the workers in order to raise their spirits, which helps him to influence them and gives him the ability to build an effective team with the authorities, delegation and capabilities needed to achieve the desired goals*.

Chart № 1. Characteristics, attributes, and skills of a strategic leader

Tasks of the strategic leader

A strategic leader is the person who holds senior positions in organizations as a sector manager where he has the inclusive responsibility in the strategic vision, from financial balance to individual management, as well as taking planning and operational decisions and actions at the right times. [40]

In order to carry out the tasks and responsibilities assigned to him to achieve the objectives, stability and development of the organization; he must take into consideration the following *criteria:*

- Innovation, leadership, logic and depth of thinking, and appreciation of the practical value of new and effective theories.
- Work to bring experienced and competent people, training them to develop their skills and abilities to think holistically, prepare them to analyze the causes of problems and work to find solutions before they occur.
- Innovation and flexibility in dealing with crises and solving them in a scientific and systematic way.
- Develop skills with creative thinking by creating problems and training workers to solve them in a creative way, [7] which develops innovation when thinking of solutions to face crises that occur.

The *main tasks* that the strategic leader is responsible for are the following five points:

- **Determining the current situation of the organization**: The leader's study and analysis of the internal and external environments of his organization, determining his organization's stand on how these factors affect the accelerating changes of the external environment and pinpointing the strengths and weaknesses in the internal environment to know his practical position.
- **Determining the future status of the organization**: That can be done by a decent study of the available and unavailable resources that may cause complications and difficulties in the future and stopping there to find solutions and develop the future practical plans of the organization.
- **Draw strategic plans and provide the necessary resources to implement them**: Work carefully to understand the conditions, variables and resources available in the organization and take the necessary time to implement them after securing all its requirements in order to achieve the goals.
- **Evaluation and follow-up of strategic performance**: After the implementation of the strategic plans, the leader of the strategy must evaluate the performance to identify the shortcomings, adopt change and follow-up to confirm the progress of things. [43]
- **Taking strategic decisions:** The strategic leader is responsible for the strategic decisions of the institution by possessing innovative ideas and his knowledge of all the inputs and outputs of the institution.

Chart № 2. Tasks of a Strategic Leader

Importance of Strategic Leadership

Globalization has imposed rapid changes on all life sectors, where the capacity of knowledge has increased and became mandatory for institutions of different activities and sizes, in order to keep up with the changes taking place, and to survive and achieve their objectives. These objectives cannot be achieved without the existence of effective strategic leadership [24] characterized by a long-term strategic vision capable of keeping pace with the changes taking place and facing crises to ensure continuity and development. [6]

The importance of strategic leadership lies in the following:

- Enhancing ethical relationships that connect leadership with the internal environment and constructive communication with the external environment of the organization. [18]
- Strategic leadership is known to be flexible, to build the organizational culture, to keep up the pace with change, and to be able to convince employees to adopt and implement the organization's goals. [28]
- Strategic leadership can develop organizational culture and enhance it through the strategic leader's leadership and management style, his way of formulating the administrative structure, his way of distributing tasks, and giving authorities and delegation to employees, which is reflected in the organizational culture of the organization. [14]
- The strategic leadership contributes with his ability to surround environmental changes and complexities by drawing up a model of sustainability of overall quality in organizations. [23] The importance of that leadership is also highlighted in facing the challenges of the competitive environment through the interest in human capital in the enterprise and seeking to exploit and develop it to reach innovation in performance and competitiveness. [5] Adding to that, the roles, practices and capabilities of strategic leadership, unconventional strategic orientation, sharp vision, and decision-making ability, which in its turn enhances the progress and success of the organization and its ability to meet the expected risks. [8]

- The importance of strategic leadership lies in innovation, creativity, knowledge capabilities and long-term strategic vision. [31]
- Strategic leadership has a main role in implementing the strategy of an organization through various practices [36] such as: organizational balance, meeting the cross-cutting needs of all working parties [44], being keen to attract competent and administrative innovation and training them for the benefits of the organization in the ability to design goals and implement them professionally. [4]
- In addition to the human capital, strategic leadership plays an important role in achieving financial capital balance to meet economic challenges that may hinder its progress and delay the organization from achieving its goals. [17]

REFERENCES

[1]. Abboudi, Ziad Mounir. (2012). “Leadership and its Role in the Administrative Process”: Al-Bidaya House Publishers and Distributors, Issue 1, Amman.

[2]. Abdo, Rana Ismail. (2017). “Strategic Leadership Practices and Their Relationship to Institutional Performance Excellence”: An applied study on university faculties in Gaza. Master’s Thesis, Al-Azhar University, Gaza, p: 24.

[3]. Abdul Fattah, Abdul Hamid. (2000). “Strategic Management to Face the Challenges of the 21st Century”: The Arab Nile Group, Cairo.

[4]. Abdul Aziz, Ahmad Azmi Zaki. (2010). Strategic Leadership and its Role in Developing Competitiveness of International Labor Organizations in the Arabic Republic of Egypt: PhD Thesis. Faculty of Commerce: Suez Canal University, Ismailia.

[5]. Ahmad, Ashraf Al-Saeed & Al-Fakih, Mohammad Hadi. (2011). “Strategic Leadership for the Heads of Academic Departments (القيادة الاستراتيجية لرؤساء الأقسام الأكاديمية)”: A field study at Najran University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, part 1, Issue 146, p: 19.

[6]. Al-Dawri, Zakaria Mutlaq. (2005). “Strategic Management, Concepts, Processes and Studies": Al-Yazawa Scientific Publishing and Distribution House, Amman.

[7]. Al-Murabaa, Saleh. (2008). “Strategic Leadership and its Role in Developing Organizational Culture in Security Services”: PhD. Thesis, p: 29; Faculty of Graduate Studies, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

[8]. Al-Rikabi, Kazem Nar. (2004). “Strategic Management: Globalization and Competition (الادارة الاستراتيجية: العولمة والمنافسة)”: Wael Publishing and Distribution House, p: 93, Amman.

[9]. Al-Qarni, Maha Bint Shaalan. (2007). “Strategic Leadership: Three Indispensable Components for Educational Institutions (القيادة الاستراتيجية: ثلاث مقومات لا غنى المؤسسات التربية عنها)”. Al-Obeikan Library, p: 26.

[10]. Al-Qarni, Maha Bint Shaalan. (2007). “Strategic Leadership: Three Indispensable Components for Educational Institutions (القيادة الاستراتيجية: ثلاث مقومات لا غنى المؤسسات التربية عنها)”. Al-Obeikan Library, p: 60.

[11]. Boal, K.B. & Schulty, P.L. (2007). “Storytelling, Time and Evolution: The Role of Strategic Leadership in Complex Adaptive System”: The Leadership Quarterly Journal, Vol. 18.

[12]. Chapman, Elwood. (2002). "The Science of Leadership (علم القيادة)" : Publishing House of Knowledge for Human Development, translated by Mufid Naji Awdah, Issue 2, Riyadh.

[13]. Charles, Hl. Jones, Gareth. (2006). “Strategic Management: Part one “Integrated Introduction”: Al-Mareekh Publishing House, p: 41-44, translated by Rifai Mohammad Rifai, Riyadh.

[14]. Charles Hall & Jones, Gareth. (2001). “Strategic Management ,Integrated Portal”. Translated by Rifay Mohammed Rifay and Mohammad Sayed abdel motaal ,Riyad, Dar El Marrikh,P:654-655.

[15]. Darwish, Abdul Karim Abu Fattouh. (2006). “Characteristics of Strategic Leadership (خصائص القيادة الاستراتيجية)”: Dubai Police Academy, Dubai, p: 4-6.

[16]. Davies, Brent. Davies, Barbara J. (2010). Rethinking Strategy and Strategic leadership in Schools: Education Management and Administration, 31(3), p: 5-21.

[17]. Davids, Mogamed. (2010). “The Role of Strategic Leadership in Coega Development Corporation: A Case Study”. Master dissertation: Rhodes University, p: 14, South Africa.

[18]. Dess, Gregory G. Lumpkin. (2007). “Strategic Management: Creating Competitive Advantage”: MCGraw Hill, p: 37, New York, USA.

[19]. Dess, Gregory G. Lumpkin, GT. & Eisner Alan. B. (2008). “Strategic Management: Creating Competitive Advantage”: MCGraw Hill, 3, New York, USA.

[20]. Ergeneli, Azize. (2007). “Transformational Leadership: Its Relationship to Culture Value Dimensions”: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 31, No (6), p: 703-724.

[21]. Francine Séguin, Tayeb Hafsi & Christiane Demers. (2008). “Strategic Management from Analysis to Action“: Montrél Transcontinental Edition, p: 325.

[22]. Freddman, Mike & Trego Benjamin B. (2006). The Art and Methods of Strategic Leadership (فن ومنهج القيادة الاستراتيجية)”: Arab Organization for Administrative Development - Arab League, translated by Abdul Rahman Hejan, Cairo, Egypt.

[23]. Hamidi, Yadollah. “Strategic Leadership for Effectiveness of Quality Managers in Medical Sciences Universities: What Skill is Necessary": Australian Journal of Basic and Applied Sciences, vol. 3, no. 3, p: 2563-2569.

[24]. Jad Al-Rab, Syed Mohammad. (2012). Strategic Leadership (القيادة الاستراتيجية): Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi, p: 279.

[25]. Jawad, Shtooqi Naji. (2010). “Integrated Reference in Strategic Management (المرجع المتكامل في الإدارة الإستراتيجية)”: Al-Hamed House for Publishing and Distribution, Issue (1), p: 309, Amman.

[26]. Khattab, Aida Sayed & Ismail, Saber Mohammad. (2005). “Strategic Planning”: Al-Hariri Printing House, p: 223-225, Cairo.

[27]. Koestenbaum, P. (2002). “Leadership: Inner Side of Greatness”, p: 20-22, Jossey-Bass, San Francisco.

[28]. Lee, Yuan – Puen & Chen, Shin – Hao. (2007). “A Study of the Correlations Empirical Research of Top Managers of Small and Medium Enterprises in Taiwan”: Proceedings of the 13th Asia Pacific Management Conference: Melbourne, Australia.

[29]. Macklin, Pamela. (2004). “Breaking the Leadership Rules: The Five New Rules of Leadership”. http://www.educationalleaders.govt.nz/Leading-change/Strategic-Leadership/The-five-new-rules-of-leadership. 12/ 7/2019.

[30]. Moussa, Izzadine Omar. (2009). “Elements and Constitutions Strategic Leadership (عناصر القيادة الاستراتيجية ومقوماتها)”: Naif Arab University for Security Sciences. A working paper presented to the scientific seminar for employees of the General Directorate of Border Guards (Developing the Strategic Skills of Leaders), Riyadh.

[31]. Muslim, Ali Abdul Hadi. (2005). “The Impact of the Innovative Abilities of Managers and Organizational Context at the Level and Content of the Development of Saudi Organizations (أثر القدرات الإبداعية للمديرين والسياق التنظيمي على مستوى ومحتوى تطوير المنظمات السعودية)”: Journal of Public Administration, Volume 25, Issue 2, p: 171- 237.

[32]. Najm Abboud. (2011). “Administrative Leadership in the 21st Century (القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين)”: Safaa Publishing House, p:137, Amman.

[33]. Najm, Najm Abboud. (2011). “Administrative Leadership in the 21st Century (القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين)”: Safaa Publishing House, p:141, Amman.

[34]. Najm, Najm Abboud. “Administrative Leadership in the 21st Century (القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرين)”: Safaa Publishing House, p:64, Amman.

[35]. Par, B & Gen. Paul.R. Hussey. (2000). “Canadian Forces Strategic Leadership in Theory and Practice”, p: 11.

[36]. Rashid, Saleh Abdul Rida & Jalab, Ihsan Dahesh. (2008). “Strategic Management: Integrated Introduction”: Al-Manahej House for Publishing and Distribution, p: 370, Amman.

[37]. Serofontein, K. Hough, John. (2011). “Nature of the Relationship between Strategic Leadership, Operational Strategy and Organizational Performance”: South African Journal of Economic and Management Sciences, 14(4), p: 392-406.

[38]. Serofontein, J.J. (2010). “The Impact of Strategic Leadership on the Operational Strategy and Performance of Business Organizations in South Africa": Doctoral Dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch, p: 13.

[39]. Shams Al-Dine, Bassem. (2013). “Strategic Leadership and Corporate Governance (قيادة الاستراتيجية وحكومة الشركات)”: Modern Book Publishing House, p: 3, Cairo.

[40]. Vadim, Kotelnikov. (2002). “Strategic Leadership": Managerial Leadership, Volume. 12, P: 2.

[41]. Wheelen, T. L. & Hunger, D. J. (2004). “Strategic Management and Business Policy”: New York: Addison-Wesley Pub. Co., p: 56.

[42]. Wright, P. Kroll. M.J. & Parnell, J.A. (1998). “Strategic Management Concepts”: Prentice-Hall Upper Saddle River. 43 Younes, Tarek Sharif. (2012). The Strategic Thinking of Leaders (الفكر الاستراتيجي للقادة): Lessons Inspired by Global and Arab Experiences for Administrative Development, p: 28.

[43]. Younes, Tarek Sharif. (2002). The Strategic Thinking of Leaders (الفكر الاستراتيجي للقادة): Lessons Inspired by Global and Arab Experiences for Administrative Development, p: 27.

ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРАНЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Анна С. Георгиева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“
Факултет по науки за образованието и изкуствата,
София, бул. „Шипченски проход“ № 69А, каб. 409

Abstract: The article presents the opening of the Southwestern University "Neofit Rilski" as a branch of the Sofia University "St. Kliment Ohridski". The collection from the first scientific conference, held in 1980, is commented on. Normative documents are presented, in which with requirements for deinstitutionalization of the secondary and higher education in Bulgaria.

Key words: deinstitutionalization of the secondary and higher education in Bulgaria,
first scientific conference, held in 1980; the opening of the Southwestern University "Neofit Rilski" as a branch of the Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Според официалните регистри на Националната агенция за оценяване и акредитация (НАОА) към септември 2021 г.. в България функционират 51 акредитирани висши училища [3].

Началото на висшето образование в България се поставя през 1880 г., когато Министерството на просвещението внася в Народното събрание проект за Основен закон за училищата в княжество България. В него се предвижда „след изпълване курса на реалните и класическите гимназии да се отвори българско висше училище (университет), което да обхване юридическите, философските, естествените, медицинските и техническите науки“. [6].

През 1887 г. министърът на просвещението Т. Иванчев издава Наредба за откриване на педагогически клас към Първа мъжка гимназия в гр. София. Занятията започват на 1 октомври 1888 г. На 8 декември 1888 г. Народното събрание взема решение за преобразуването му във Висше училище, който влиза в сила на 1 януари 1889 г., когато е публикуван Указ № 159 в Държавен вестник. За пръв Ректор е избран Александър Теодоров-Балан. В приетия временен правилник се предвижда функционирането само на Историко-филологическо отделение. През учебната 1889/1890

г. се открива Физико-математическото отделение, а през 1892 г. се открива Юридическият факултет [6].

През следващите години продължава разкриването на други факултети в структурата на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Като през 1983 г. съществуващият в гр. София полувисш „Институт за подготовка на детски и начални учители „Н. К. Крупская““ (ИПДНУ) се трансформира като нов факултет в структурата на СУ – „Факултет по начална и предучилищна педагогика“ (ФНПП), който от 2018 г. вече е с ново име „Факултет по науки за образованието и изкуствата“ (ФНОИ).

Трансформация на полувисшите институти в България става въз основа на „Постановление № 27 на Министерския съвет от 22 юли 1983 г. за изменения във факултетната структура на висшите учебни заведения и преустройството на полувисшите институти за подготовка на учители и институтите за усъвършенствуване на учители обн. дв. бр.61 от 5 август 1983 г. [5].

По този начин институционално се признава и подготовката за придобиване на учителска правоспособност вече изисква придобиване на висше образование и то в структурата на университет.

Въз основа на горе цитираното решение в университетите в страната се разкрива нов „Факултет за подготовка на детски и начални учители“ в Софийския университет „Св. Климент Охридски“, в Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“, във Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“, във Висшия педагогически институт в град Шумен, във Висшия педагогически институт в Благоевград, в който се разкриват три нови факултета: „Факултет за подготовка на детски учители“, „Факултет за подготовка на начални учители“, „Факултет за подготовка на учители по трудово-политехническо обучение“ [7].

С Указ № 2296 от 4 август 1983 година на Държавния съвет на Народна република България (ДВ, бр. 62 от 1983 година), филиалът на СУ в Благоевград е преобразуван в самостоятелен Висш педагогически институт [7].

Университетът в Благоевград започва своята биография като филиал на Софийския университет "Св. Климент Охридски" с Разпореждане № 323 от 9 август 1975 година на Бюрото на Министерския съвет (ДВ, бр. 65 от 1975 година).

Първите 200 студенти са приети през учебната 1976/77 година в две специалности – „Педагогика за подготовка на детски учители“ и „Педагогика за подготовка на начални учители“. Обучението се осъществява от трима професори, двама доценти и тринадесет асистенти. [7]. Част от които при разкриване в София на „Факултета по начална и предучилищна педагогика“, стават щатни преподаватели в СУ в този факултет – доц. д-р Татяна Борисова, доц. д-р Коста Герджиков, проф. д-р Стойка Здравкова и др.

Първият научен форум, организиран във Филиала на СУ в гр. Благоевград, се провежда от 29.09. до 01.10.1980 г., като сборникът с представените доклади е отпечатан през 1982 г.. В статия в приложение 1 са представени заглавната страница на сборника от конференцията със заглавие „Формиране на ценностни ориентации и социалното развитие на личността“, както и съдържанието на сборника с посочени заглавия на включените в него 66 доклада и имената на авторите им. Сборникът е отпечатан в тираж от 300 броя.

След демократичните промени от 1989 г. в България бе насърчено и позволено разрояването на университети и разкриване на техни филиали в отдалечени части на страната, разкриване на колежи и на нови висши частни училища. Стремежът беше да се преодолее струпването на млади хора само в големите градове, да се позволи достъп до висше образование във всички региони на страната и без напускане на родното място или поне ВУЗ-ът да не е толкова много отдалечен.

При акредитиране на съответното звено НАОА положи усилия да не позволява едно и също хабилитирано лице да съвместява два трудови или граждански договора в различни висши училища в страната.

Огромна стъпка по посока насърчаване на деинституционализацията на висшето образование е предвидена в „Проекта на Стратегия за развитие на висшето образование в Р. България (2021-2030г)“, качен на сайта на МОН, чиито срок за обществено обсъждане е до 20.09.2021 г., но най-вероятно вече е договорено да бъде приет в предложения вид, който съдържа доста спорни и застрашителни формулировки, които цитирам в изложението по-долу.

В настоящия проект на „Оперативен план за изпълнение на Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021-2030 г.“ [4] в точка 10.1.2. вече е заложено изискване *„Подпомагане на обмена и на споделеното използване на преподаватели от две и повече висши училища, разположени в един и същи регион, по базови дисциплини като математика, физика,*

химия, чужд език, спорт и др.“. Насърчава се и създаване на консорциуми от университети в страната (в т. 10.1.6.), така и с такива в други държави.

В тази стратегия се размиват границите на отговорността за качеството на обучение в отделните университети, като се насърчава (цитирам) в точка *„4.3.3. Включване на академичната мобилност в учебните планове“*.

Точка *„4.2.7. Стимулиране на създаването и подпомагане на функционирането на съвместни образователни програми между български и чуждестранни висши училища, както и на нови форми на образователен обмен в рамките на европейското сътрудничество като двойните и съвместни образователни степени, и други.“*

Точка *„4.2.8. Стимулиране на двойното научно ръководство на докторанти с български и чуждестранен научен ръководител.“* [4].

Кой по същество ще гарантира обемът от знания и качеството на овладените умения, компетентности от студента при такива форми на двойнствено научно ръководство, съвместни учебни планове с друго висше училище в България или чужбина, период на обучение на студента без възможност за контрол от другата институция, отговорна за обучението му.

Тоталното елиминиране на институцията – Университет, като необходимост от обвързаност и изискване за физическо присъствие на студента на територията на неговата материално-техническа база, прозира и в точка *„2.3.10. Предлагане на дистанционни курсове с отворен достъп за студенти от цял свят.“* [4].

Както и в точка *„2.3.1. Значително увеличаване на програмите за електронно дистанционно обучение, усъвършенстване и актуализиране на учебните програми и платформи за електронно дистанционно обучение, дигитализация на съдържанието и създаване на нови интерактивни дигитални ресурси.“* [4].

Наистина нелогично звучи заложеното изискване в точка „*1.2.1. Включване във всички учебни планове на дисциплини и на практическо обучение по нови дигитални технологии като изкуствен интелект (AI), добавена реалност (AR), изкуствена реалност (VR) и др., както и на базово обучение за развиване на умения за алгоритмично мислене и решаване на алгоритмични проблеми.“* [4]. Доколко това е релевантно за обучението в специалности „Теология“ и „Медицина“, или в техническите университети, в специализираните военни училища?

Въобще в новите стратегии за образованието се залага отсъствието на жив контакт между човешки същества, отсъствието на общуване и обмяна на мисли между преподавателя и обучавания (студент, ученик), което е видно от следните заложени в Стратегията … цели: *„2.2.2. Интензивно осигуряване на техника, позволяваща интерактивното и дигитално преподаване.“*, *„2.2.4. Осигуряване на подкрепа за създаване на съдържание и за осигуряване на технологични ресурси за развитие на качествено дистанционно обучение, с интерактивен достъп и виртуални аудитории, вкл. и за привличане на чуждестранни студенти и на български младежи от чужбина да учат в България.“* [4].

Дано здравият разум все пак надделее, когато се стигне до конкретно прилагане на всеки от заложените в този нормативен документ пунктове!

В сферата на училищното образование също е заложено деинституционализиране на формите за обучение на подрастващите, въпреки, че според член 52, ал. 2. и ал. 3. от Конституцията на Република България образованието до 16-годишна възраст е задължително и безплатно [2].

Въпреки това в „Закона за предучилищното и училищното образование“ [1], приет през 2015 т., в раздел VI, в член 106, ал. 2 са посочени следните форми на обучение: „*1. дневна; 2. вечерна; 3. задочна;* ***4. индивидуална; 5. самостоятелна; 6. дистанционна;*** *7. комбинирана; 8. обучение чрез работа (дуална система на обучение)****.“*** [1, раздел VI, чл. 106, ал. 1].

Допускат се и форми на обучение, които не са обвързани с ежедневно посещение в образователна институция тип масово училище, което отново е проява на тенденцията за деинституционализиране на обучението, образованието, придобиването на знания, умения и компетентности от обучаемите.

Заради ограниченията за струпване на повече хора в затворено пространство, реално и масовото, присъствено обучение, се превърна в дистанционно обучение от дома, с използване на електронна среда (Shkolo, MOODLE, Google Classroom и др.). Повсеместно в целия свят се премина към форми на обучение, които изключват присъствието на преподавателя и на обучаемите (ученици, студенти, деца в предучилищна възраст) в реалното материално пространство на образователната институция (училище, университет, детска градина).

Според изнасяните статистически данни в сферата на училищното образование във всеки випуск от първи до дванадесети клас средният брой на обучаемите е около 60 000 ученици, които в пълния цикъл на обучение представляват около 720 000 ученици на възраст от 7- до 18-годишна възраст. В сферата на висшето образование в акредитираните в България 51 висши училища студентите от първи до последния курс на обучение са около 204 000 студенти. Тоест около 1 милион обучаеми са подложени и потърпевши от различните форми на деинституционализиране на образованието.

В подобна ситуация са поставени и работещите, желаещи да повишат своята квалификация или да придобият умения по нова специалност. В сферата на професионалното и продължаващото образование от Министерство на образованието и науката (МОН) също се позволи да се сертифицират равнище на подготовка, обучение и придобиване на компетентност, осъществявани от Центрове за професионално обучение (ЦПО), които биват регистрирани в МОН само въз основа на представени учебни програми, но не и реално проверено качество на осъществяваното обучение в тези центрове.

Глобализирането на света реално все повече затваря „Човек-ЪТ“ в ограниченото пространство на дома му, лиша го от реален жив контакт със себеподобни в публично пространство на образователна институция (училище/университет) и го превръща във все по-зависим от наличието на интернет и предаваната чрез него информация – достъп до образователни ресурси и информация.

Качественото и научно коректно образование от основно човешко право, все повече започва да се превръща в привилегия, до която висок процент от гражданите нямат достъп. Деинституционализирането на образованието всъщност се превръща в пречка за постигане на висока степен на специализирано познание и гарантиране на качеството на подготовката на обучаемите.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Закон за предучилищното и училищното образование. София, МОН, Обн. - ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.; изм.,бр. 108 от 29.12.2018 г., в сила от 01.01.2019 г. <https://www.mon.bg/bg/57>, (последно посещение 20.09.2021 г.)

[2]. Конституция на Република България. <https://www.lex.bg/laws/ldoc/521957377> (последно посещение 20.09.2021 г.)

[3]. Национална агенция по оценяване и акредитация (НАОА). Акредитирани висши училища <https://neaa.government.bg/akreditirani-institucii/visshi-uchilischa> (последно посещение 20.09.2021 г.)

[4]. Оперативен план за изпълнение на „Стратегията за развитие на висшето образование в Република България за периода 2021-2030 г.“ Проекти на документи (mon.bg) <mon.bg/100164>, (последно посещение 20.09.2021 г.)

[5]. Постановление № 27 на Министерския съвет от 22 юли 1983 г. за изменения във факултетната структура на висшите учебни заведения и преустройството на полувисшите институти за подготовка на учители и институтите за усъвършенстване на учители, Обн. ДВ. бр.61 от 5 Август 1983г.

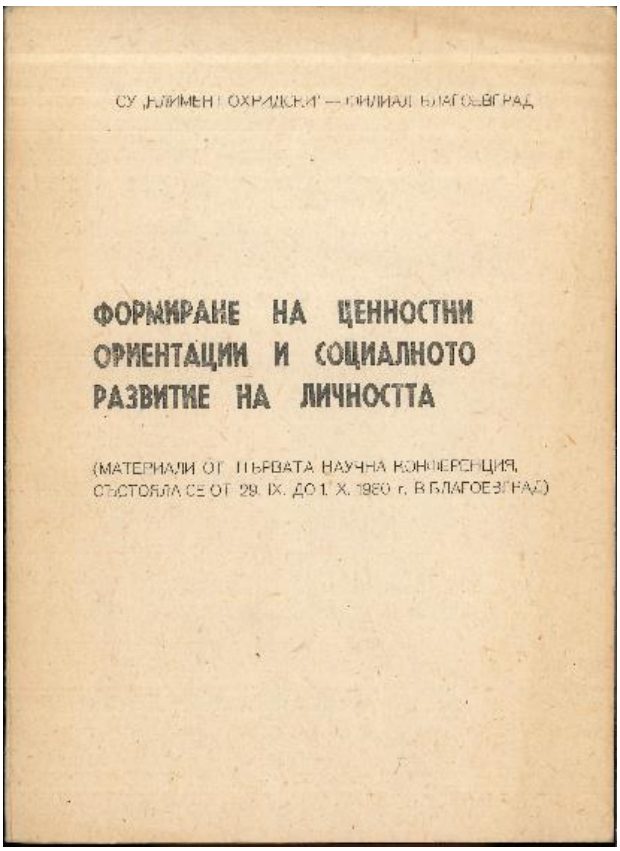
[6]. <https://www.ciela.net/svobodna-zona-darjaven-vestnik/document/-1090749439/issue/967/postanovlenie-№-27-na-ministerskiya-savet-ot-22-yuli-1983-g-za-izmeneniya-vav-fakultetnata-struktura-na-visshite-uchebni-zavedeniya-i-preustroystvoto-na-poluvisshite-instituti-za-podgotovka-na-uchiteli-i-institutite-za-usavarshenstvuvane-na-uchiteli> (последно посещение 20.09.2021 г.)

[7]. Софийски университет „Св. Климент Охридски“, (интернет страница) представяне на университета

[8]. <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_t/predstavyane_na_universiteta>, (последно посещение 20.09.2021 г.)

[9]. Югозападен университет „Св. Неофит Рилски“, (интернет страница) история и факти <http://www.swu.bg/university-profile/about-us/history-and-facts.aspx>, (последно посещение 20.09.2021 г.)

Приложение 1. Сборник от първата научна конференция, проведена във Филиала на Софийския университет в град Благоевград, състояла се от 29.09. до 01.10.1980 г. със заглавие „Формиране на ценностни ориентации и социалното развитие на личността“

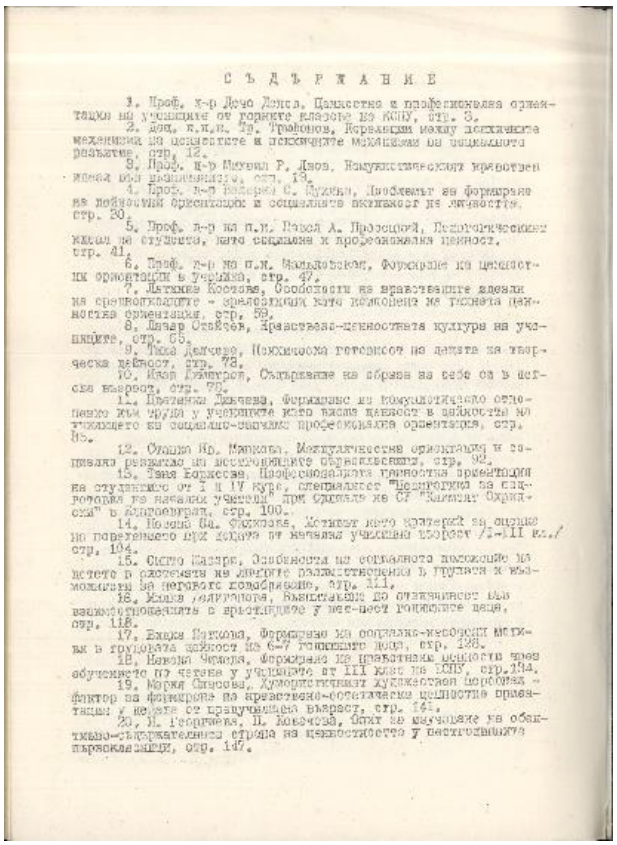


СУ „КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ" — ФИЛИАЛ БЛАГОЕВГРАД

ФОРМИРАНЕ НА ЦЕННОСТНИ ОРИЕНТАЦИИ И СОЦИАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА

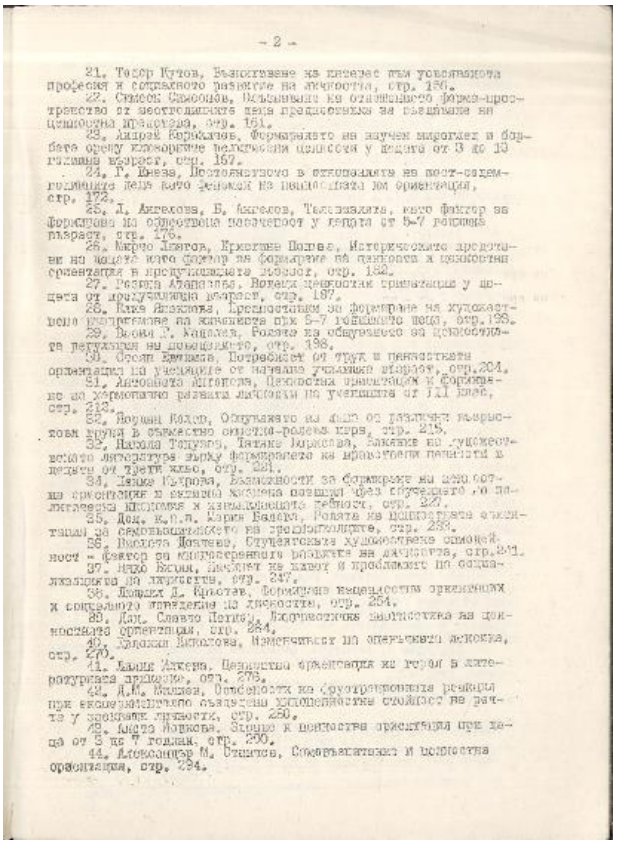
(МАТЕРИАЛИ ОТ ПЪРВАТА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЯ, СЪСТОЯЛА СЕ ОТ 29. IX. ДО 1. X. 1980 г. В БЛАГОЕВГРАД)

Корица на сборника



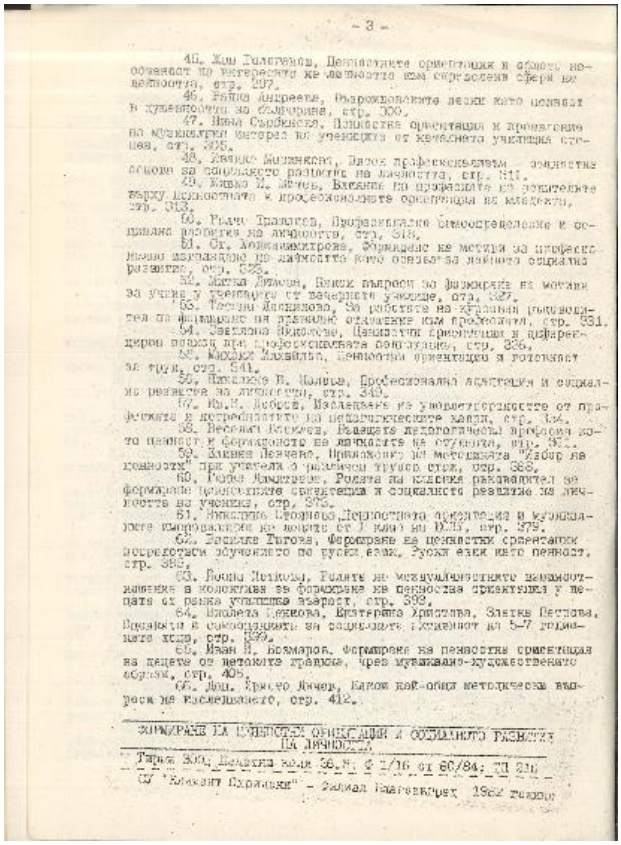
С Ъ Д Ъ Р Ж А Н И Е

1. Проф. д-р Лечо Дечев, Ценностна и професионална ориентация на учениците от горните класове на КПУ, стр. 3.
2. Доц. к.п.н. Тр. Трифонов, Корелации между психическите механизми на ценностите и психическите механизми на социалното развитие, стр. 12.
3. Проф. д-р Михаил Р. Дяков, Комунистическото нравствено идеал или размишления, стр. 19.
4. Проф. д-р Димитър С. Пулиев, Проблемът за формиране на лойялната ориентация и социалната активност на личността, стр. 30.
5. Проф. д-р на п.н. Павел А. Просецкий, Политическият идеал на студента, като социална и професионална ценност, стр. 41.
6. Проф. д-р на п.н. Мальтевский, Формиране на ценностни ориентации в учебния, стр. 47.
7. Латинка Костова, Особености на нравствените идеали на средношколците - фактори или компоненти на техната ценностна ориентация, стр. 58.
8. Дилчар Отейчев, Нравствена-ценностната култура на учениците, стр. 65.
9. Тина Дечева, Психическа готовност на детето за творческа дейност, стр. 78.
10. Иван Димитров, Съдържание на образа за себе си в детска възраст, стр. 92.
11. Цветанка Дякова, Формиране на комунистическо отношение към труда у учениците чрез висша дейност в дейностна по отношение на социално-значимо професионална ориентация, стр. 85.
12. Стоянка Кр. Маркова, Комунистическа ориентация и социален развитие на настоящите образователни, стр. 92.
13. Тяна Борисова, Професионалната ценностна ориентация на студентите от I и IV курс, специалност "Педагогика за извънредна на начален учителя" при филиал на СУ "Климент Охридски" в Благоевград, стр. 100.
14. Йовка Ст. Стоянова, Критерий за оценка по поведението при децата от начална училищна възраст /I-III кл./ стр. 104.
15. Сиета Казаре, Особенности на социалното положение на детето в системата на другите различности в групата и възможности за неговото повлияване, стр. 111.
16. Жанка Ангелова, Влияние до отношенията на взаимоотношенията в приятелите у мал-ност гонешите деца, стр. 118.
17. Вяра Пенкова, Формиране на социално-нравствени мотиви в груповата дейност на 6-7 годишните деца, стр. 126.
18. Невена Чемерз, Формиране на нравствените ценности чрез обучението по четене у учениците от III клас на КПУ, стр. 134.
19. Мария Спасова, Хуманистичният художествен потребител - фактор за формиране на нравствено-естетическите ценности при децата у предучилищна възраст, стр. 141.
20. Н. Георгиева, Н. Кокалова, Опит на изучаване на обективно-съдържателната страна на ценностите у настоящите предпоставки, стр. 147.



- 2 -

21. Тодор Кутов, Възгледите на Ивелес към технологичната професия и социалното развитие на личността, стр. 156.
22. Симеон Симеонов, Изгаряния на отношенията форма-пространство от неотстъпчивите цени предпоставки за развиване на ценностна ориентация, стр. 161.
23. Андрей Борисов, Формирането на научен мирогледи и борбата срещу клюкарските нелепости целостен у децата от 3 до 10 годишна възраст, стр. 167.
24. Г. Кнева, Постоянството в отношенията на пост-средногодишните деца като фактори на ценностната им ориентация, стр. 172.
25. Л. Ангелова, Б. Ангелов, Талантливите, като фактор за формирането на обществена полезност у децата от 5-7 годишна възраст, стр. 176.
26. Марко Лютов, Кръстина Попова, Историческите предпоставки на децата като фактор на формиране на ценности и ценностни ориентации в предучилищната възраст, стр. 182.
27. Розина Атанасова, Новата ценностна ориентация у децата от предучилищна възраст, стр. 187.
28. Клара Атанасова, Предпоставки за формиране на художествено възприемане на изкуството при 5-7 годишните деца, стр. 193.
29. Вълка Г. Хаджиева, Ролята на обучението за ценностите регулация на поведението, стр. 198.
30. Осеин Кемиева, Потребност от труд и ценностната ориентация на учениците от начално училищна възраст, стр. 204.
31. Антоанета Житкова, Ценностна ориентация и формиране на хармонично развитата личности на учениците от III клас, стр. 213.
32. Борина Кадер, Обучението на лица от различната възрастова група в съвместно игрово-ролева игра, стр. 218.
33. Наталия Тодорова, Татяна Борисова, Влиянието на художественото литература върху формирането на нравствени понятия в децата от трети клас, стр. 221.
34. Лемка Бъчрова, Възможности за формиране на нова сетна ориентация и активна жизнена позиция чрез изучаването на литературна творба и изявяващите дейност, стр. 227.
35. Доц. к.п.н. Хариф Бадеров, Ролята на познанието отношенията за самоопределянето на личностите, стр. 233.
36. Виолета Йончева, Студентската художествена самодейност - фактор за многостранното развитие на личността, стр. 241.
37. Ивайло Ангов, Авторитет на лидер и проблемите на социалния статус на личността, стр. 247.
38. Доцент Д. Христов, Формирането нецелостни ориентации и социалното приспособяване на личността, стр. 254.
39. Доц. Славко Петров, Водещостта на ценностната ориентация, стр. 264.
40. Ганка Николова, Изменчивостта на емоционалния живот, стр. 270.
41. Елена Ангова, Ценностна ориентация на героя в литературната творба, стр. 276.
42. Д.М. Мишев, Особености на фрустрационните реакции при експериментално създадени умствено-трудности стойност на речта у деца, стр. 280.
43. Ангела Йорданова, Влияние к ценностна ориентация при деца от 3 до 7 годин. стр. 290.
44. Александър М. Стаматов, Самоуважението и ценностна ориентация, стр. 294.



- 3 -

45. Жан Тодоровов, Ценностните ориентации и образец на обучаемо по интересите на личността или определена сфера на дейността, стр. 297.
46. Ранка Андреева, Възрожденските песни като средство в художественото съдържание, стр. 300.
47. Ивка Сърбенска, Ценностна ориентация и проявление на познавателни интереси по учебниците от началните училищни степени, стр. 305.
48. Ванчо Ванчевски, Висок професионализъм - основен фактор за социалното развитие на личността, стр. 311.
49. Кирко М. Ичев, Влияние на професиите на зрителните върху ценностните и професионалните ориентации на младежи, стр. 313.
50. Ружа Тодорова, Професионалното самоопределяне и социално развитие на личността, стр. 318.
51. Ст. Хаджиниколова, Формиране на мотива за професионално подпомагане на лаборанта като основа за личното социално развитие, стр. 323.
52. Лилия Лукова, Някои въпроси за формирането на мотиви за учене у ученици от начални училища, стр. 327.
53. Тодорка Иванова, За работата на образния ръководител за формиране на правилно отношение към продукта, стр. 331.
54. Звезделина Ангелова, Ценностни ориентации и диференцирано обучение при професионалната подготовка, стр. 336.
55. Ангелина Хлавайла, Ценностни ориентации и готовност за труд, стр. 341.
56. Николина Н. Колева, Професионална адаптация и социално развитие на личността, стр. 345.
57. Ив.Н. Добрев, Изследване на удовлетвореността от професията и потребностите на педагогическите кадри, стр. 354.
58. Весела Ангелова, Ценната педагогическа професия като ценност и формирането на личността на студента, стр. 362.
59. Елена Пенчева, Приложение на методиката "Избор на ценности" при учителя в трудово стаж, стр. 368.
60. Радка Ангелова, Ролята на колегиа ръководителя за формиране ценностните отношения и социалното развитие на личността на ученика, стр. 373.
61. Никитина Теодорова, Ценностната ориентация и художествените изпълнения на децата от I клас на ЕСПУ, стр. 379.
62. Василка Тигова, Формиране на ценностни ориентации потребности обучаемото по руски език. Руски език като ценност, стр. 386.
63. Йовка Лютова, Ролята на междуличностните взаимоотношения в колектива за формиране на ценностна ориентация у децата от ранна училищна възраст, стр. 393.
64. Виолета Пенкова, Екатерина Христова, Златка Петрова, Ценности в отношенията за социалните поведения на 5-7 годишните хора, стр. 399.
65. Иван Н. Йоваров, Формиране на ценностна ориентация на децата от детските градини, чрез музикално-художественото образ, стр. 405.
66. Доц. Ярчо Ичев, Какъв най-общо методическо въпроси на наследството, стр. 412.

ФОРМИРАНЕ НА ЦЕННОСТНИ ОРИЕНТАЦИИ И СОЦИАЛНОТО РАЗВИТИЕ НА ЛИЧНОСТТА

Тираж 300. Поръчка заказ 36. Н. Ф 1/16 от 80/84. ТП 231

СУ "Климент Охридски" - филиал Благоевград 1982 година

СТУДЕНТЪТ – СУБЕКТ НА ОБУЧЕНИЕ ОТ ДИСТАНЦИЯ (В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“)

Юлиана Ковачка

Резюме: В настоящата разработка се прави опит за разпознаване на основните акценти в спецификата на педагогическото взаимодействие, мотивацията и удовлетвореността чрез самооценка на студенти от специалност „Социална педагогика“, приети за субекти на провежданото с тях обучение от дистанция. Съществена в случая е и оценката на перспективите за електронно обучение в специалността „Социална педагогика“.

Ключови думи: обучение от дистанция, социална педагогика, удовлетвореност, мотивация

THE STUDENT - SUBJECT OF DISTANCE LEARNING (IN "SOCIAL PEDAGOGY")

Yuliana Kovachka

Abstract: This paper attempts to recognize the main accents in the specificity of pedagogical interaction, motivation and satisfaction through self-assessment of students of Social Pedagogy, accepted as subjects of the distance education conducted with them. The evaluation of the prospects for e-learning in the specialty of Social Pedagogy is also relevant in this case.

Keywords: distance learning, social pedagogy, satisfaction, motivation

Съвременното университетско образователно пространство е призвано да интегрира многообразие от стратегии, принципи, форми и методи за осъществяване на дейности, свързани с овладяване на знания, умения и компетенции от студентите. Същевременно на всеки етап от своето усъвършенстване университетското образование се адаптира към променящите се социални условия и изискванията на пазара на труда. Конкретен пример за това са настъпилите промени в резултат на пандемията от Covid 19, които поставиха цялостната образователната система, респективно и тази във висшето училище в качествено нов етап на развитие. Появи се необходимостта от т.нар. тип „смесено обучение“, с елементи на традиционното и електронното (обучение в електронна среда) обучение.

В смисъла на неизбежното предизвикателство бяха разработени и реализирани в редица университети проекти за развитие на електронните форми за обучение на студентите от дистанция. Чрез ресурсите на проектните дейности перманентно продължават да се разработват и апробират елементи на учебни курсове за електронно обучение в конкретни среди и платформи, адаптирани към съответното учебно съдържание и творчески интерпретирани от съответните преподаватели.

Ако се проследят всички иновационни процеси, съпътстващи съвременните характеристики на университетското образователно пространство може да се конструират няколко задължителни основополагащи тенденции – наличие на функционална и хармонична образователната среда; висока академичната култура, квалификация и компетенции на преподавателите; субектната активност на студентите в процеса на усвояване на професионални и личностни качества, на знания и умения за упражняване на конкретна професия, научен статут на базовата и надстроечна информация и практически решения, свързани с овладяваната професия; равнище на социален престиж на учебно заведение и професия и пр. Анализът върху очертаните тенденции ситуира изисквания както за нови структури, така и за нови понятия в системата на академичното образование, за нови модели на обучение и нов тип отношение и мотивация за учене. Несъмнено, обаче в процесуалната реализация на академичния образователен процес съществена е *ролята на студента - субект на този процес и неговият преход от почти пасивен потребител на образователни услуги в активен участник в процеса на придобиване на професионални компетенции за овладяване и упражняване на конкретната професия.* Днес в условията на световна пандемична обстановка, обучение от дистанция и актуалност на разбирането „студентът – субект на обучението от дистанция“ този преход е не само желателен, но и задължителен.

Настоящата публикация е ориентирана към т.н. „*индивидуално-центриран модел на обучение“* от дистанция който, поставя акцент върху независимото учене, претендира за признаване на наличните способности, изисква търсене на по-гъвкави пътища по време на обучението, поставя

обучавания на първо място и набляга на персоналното значение на изучавания опит (Пиперков 2012). С отношение към разглежданата проблематика са:

- изследвания на нагласите на студентите за обучение от дистанция – удовлетвореност, мотивация;
- дигиталната компетентост на новоприетите студенти и значимостта на университетската им подготовка в променящата се образователна среда чрез насочената работа за повишаване на техните дигитални умения, които се определят като „недостатъчна базова теоретична запознатост и практическа подготовка“ въпреки значителният хорариум на учебни часове по време на средното образование (Топалска 2021: 974);
- компетенции за изследователска, проектна дейност на студентите по отношение на детското развитие, социализация, възпитание и учене в контекста на т.н. смесено (традиционно и електронно) обучение с произтичащите от тях изисквания към образователната среда в университета: първо: за обучаваните -чрез създадена база от данни и осигурен достъп до информация и второ: за преподавателите -чрез различно представяне на учебния материал (Джорова и Колева 2012:55-56);
- конкретното вписване на онлайн ресурсите в профила на професионална подготовка на педагогическите специалисти в т. ч. не само учители, а и други педагогически специалисти – социални педагози и социални работници, които имат нужда „от зачитане, но и от обучения, подкрепа, супервизия, професионални стандарти за работа“ (Петрова и др. 2020: 106). за да реализират професионално своите онлайн практики.

Интегрирането на традиционните с електронните форми и методи за обучение на студентите във Факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски“ провокира студенти и преподаватели за субектна активност, за разработване на информационни ресурси за овладяване на учебното съдържание в електронна среда, материали за самостоятелна работа, презентации, онлайн семинари и проучвания във връзка с изучаван материал и пр. Тази активна дейност, съответстваща на изискванията на обучение от дистанция на студентите е съществена стъпка за осъществяване на прехода им от пасивен потребител на образователни услуги към активен участник в процеса на учене, към самостоятелност, мотивация и овладяване на професионални компетенции.

В настоящата разработка се прави опит за разпознаване на основните акценти в спецификата на педагогическото взаимодействие, мотивацията и удовлетвореността чрез самооценка на студенти от специалност „Социална педагогика“, приети за субекти на провежданото с тях обучение от дистанция. Съществена в случая е и оценката на перспективите за електронно обучение в специалността „Социална педагогика“.

Основен *метод за получаване на данни* е анкетното проучване.

Целева група: студенти от редовна и задочна форма на обучение в специалност „Социална педагогика“. В анкетирането са избрали да се включат 80 % от студентите, които в момента на проучването се обучават в специалността. Изследването е проведено през 2021 година след приключването на семестрите, по време на които студентите са обучавани от дистанция и след провеждането на изпитните сесии. За всички студенти е организирано обучение от дистанция за трите форми – лекции, семинарни и практически упражнения и са реализирани различни форми на изпити в електронна среда (*Графика № 1*).

Графика № 1

Анкетното проучване *визира образователни ресурси* като:

• организация на обучението в електронна среда (синхронни и асинхронни форми, смесено обучение, опит на преподавателите и студентите);

• организация на изпитите (форми, методи и средства);

• мотивация на студентите за учене от дистанция в пандемични условия.

В план на научност и перспективност на обучението от дистанция, както и на субектната роля на обучавания студент от специалност „Социална педагогика“ в изследването се търсят отговори на *въпроси* като:

• успешно ли е реализирано обучението от дистанция, в което сте участвали?

• влияе ли вашият опит като обучавани върху мотивацията за учене в условията на електронно обучение?

• влияе ли вашият опит като обучавани върху успеваемостта ви за справяне с учебните задачи?

• влияят ли трудовите ви ангажименти върху предпочитанията за електронно или смесено обучение като алтернативи на традиционното?

Проучването разчита на широк териториален обхват, който е представен на *Графика №2*. Трима от респондентите се включват в електронното обучение извън пределите на страната ни – двама от Република Северна Македония и един от Германия. Останалите студенти са се включвали от различни по големина населени места – големи, малки градове и села

Графика №2 . Териториален обхват

Въпреки трудностите, свързани с оформяне на общата картина на отношението и удовлетвореността на студентите от участие в образователен процес в електронна среда, резултатите от проведеното проучване са обнадеждаващи. Конкретно те са:

Графика №3 Подкрепа за успешното реализиране на електронното обучение

Видно е от *Графика №3* е, че почти 80% от обучаваните студенти подкрепят електронното или обучението от дистанция. Причините за това са различни – възможност за самостоятелно учене, за рационално разпределение на времето за учене и други дейности, за успешното овладяване на изучавания материал по друга учебна дисциплина и решаване на поставените задачи, за облекчен режим при справяне с редица битови задачи и пр.

Графика №4 Наличие на опит от участие в електронно обучение

Въпреки, че по-голямата част от респондентите нямат опит от провеждане на обучение в електронна среда (*Графика №4*) е висок процентът (80%) на тези, които се определят за адаптирани към новите условия на обучение (*Графика № 5*). Това показва, че повечето студенти имат развити умения за работа в дигитална среда и не срещат затруднения в тяхното реализиране. За 18% обаче това не е така, защото те не определят себе си като адаптивни към новите обстоятелства. За тази част от студентите следва да се предвидят допълнителни насоки – например в ръководства за работа с избраната за обучение електронна платформа или допълнителни писмени или видео инструкции от страна на преподавателите по отделните учебни дисциплини, които да способстват процеса на адаптация към новата учебна среда.

Графика №5 Адаптация към новите условия на образователната среда

Интерес за оформяне на изводи по проблема представляват отговорите на студентите по повод мотивацията им за участие в процес на електронно обучение (*Графика № 6*). Превес на резултатите по отношение мотивация за участие в електронно обучение има позитивната оценка на респондентите, но е висок и делът на тези с негативна нагласа. Проблемът е многоаспектен като отношение имат както избора на стратегии за учене от страна на студентите, така и предпочитани форми и методи на обучение от страна на преподавателите, структуриране на учебно съдържание и пр. Показателно обаче е разпределението процентите - 50 : 40 : 10 в полза на студентите, мотивирани да се обучават в от дистанция в електронна среда. Мотивацията в случая е въпрос на желание за учене, независимо от формата и трудностите, което принципно е позитивен показател.

Графика №6 Мотивация на студентите

Същевременно над 80% от студентите, участващи в изследването (*Графика №7*) подкрепят електронното обучение и определят работата си върху учебните задания като успешна, т.е. те са се справили успешно с поставените от преподавателите учебни задачи. Причините за успеваемостта също са многопластови – от компетентност на преподавателите, структуриране на учебното съдържание, преподавателски опит, предпочитани форми на оценяване и т.н. до дигитална компетентност на самите студенти, умения за търсене на информация, учене и пр.

Графика № 7 Успешно изпълнение на задачите

Важно е да се отбележи, че студентите с опит и в т.нар. традиционно обучение имат не малко основание да го подкрепят и както е видно от графиката това са около 80% от тях. Всъщност те подкрепят смесеното обучение (*Графика №8*) - традиционно и дистанционно, но може да се обоснове изводът, че само малка част от тях отхвърлят традиционното. Коментарите могат да се насочат и към личността на студента, както и към неговите ангажименти в социалното пространство. Разбираема е подкрепата за смесен тип обучение и на основание спецификата на изучаваната специалност - Социална педагогика. Ясно е, че студентите разбират трудностите при овладяване на професията – традиционното обучение и практика дават възможност за непосредствени контакти с децата в риск, за взаимодействия с позитивна насоченост, за оказване на помощ и подкрепа и пр. Контакта с преподавателя при решаване на конкретен случай също е от голямо значение при изграждане на собствен за студента модел за работа в различната социална среда.

Графика № 8 Подкрепа за смесен тип обучение

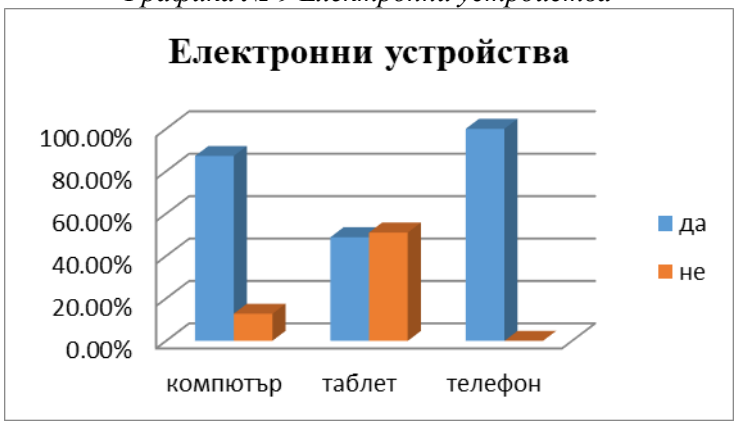
По отношение на базата от платформи за общуване най-висок е делът на студентите, които определят за често използвана платформата Blakboard (*Таблица № 1*). На следваща позиция е ZOOM с възможностите за синхронно обучение в реално време. Използват се и други комуникационни канали, което показва стремежът на преподавателите да достигнат до студентите посредством различни възможности на електронната среда в процеса на обучение. От представените резултати става ясно, че 2% от студентите не отчитат като позната основната образователна платформа, която се ползва като основна за обучение от дистанция в специалността. От една страна това може да се обясни с липса на мотивация за учене и незаинтересованост към образователния процес. От друга като невъзможност да се използват новите технологии в обучението. Отхвърля се възможността за липса на електронни средства, тъй като студентите са попълнили електронен формуляр, за да участват в изследването, за който са получили линк на служебната поща.

Таблица № 1 Комуникационни канали

	често	рядко	Никога
Blakboard	83,30%	14,60%	2,10%
Zoom	39,50%	34,90%	25,60%
Vibre	29,40%	39,40%	38,20%
Facebook	28,60%	25,70%	45,70%
Zimbra	13,80%	10,30%	75,90%

На *Графика № 9* е видно предпочитанието на студентите да използват приоритетно телефоните си като средство за учене пред компютрите, и таблетите. Положителен е фактът, че използваните в университета образователни платформи са съвместими с мобилни устройства и отчитат тези предпочитания. Известни трудности по отношение на реализираното обучение са възможни при текстовото оформяне и форматиране на поставените от преподавателите задания.

Графика № 9 Електронни устройства

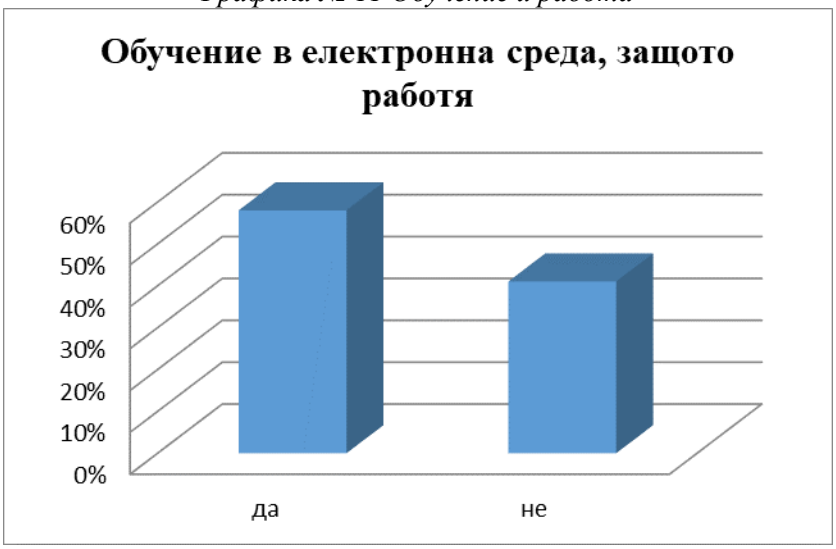


Голям е процентът на студентите 80%, според които интернет връзката им се определя като качествена (*Графика № 10*). За 20% от тях обаче това не е така. Трудности тук са възможни както при реализиране на синхронни форми на обучение, така и при провеждане на изпити в тестова форма например, в случаите при които е дефинирано време за работа.

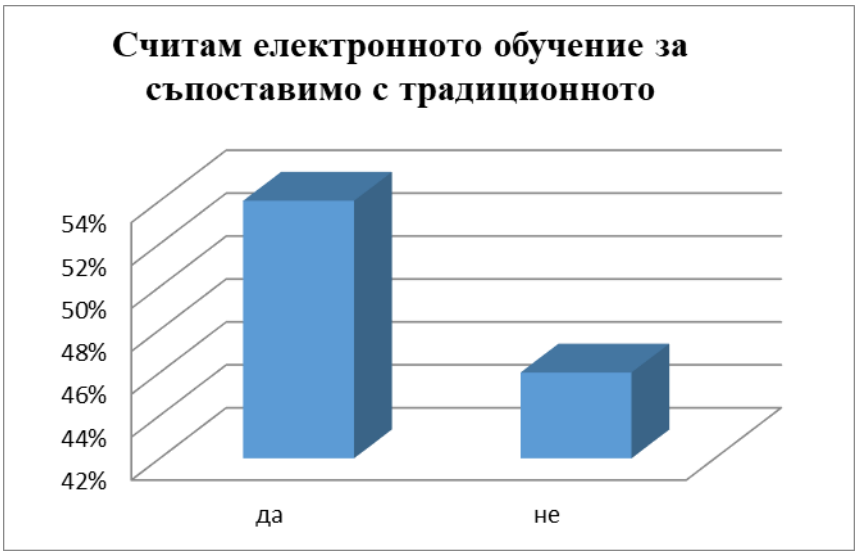
Графика № 10 Качество на интернет връзката

Все по-висок е делът на работещите студенти (Графика №11), които избират да съчетават учебната с трудовата дейност, като в някои случаи работят в областта, в която искат да придобият професионална квалификация, а в други не и твърде често за да си осигурят доходи, с които да финансират образованието си. С явлението „работещи студенти“ може да се обясни и това, че първоначално се запълват планираните бройки в приема за задочна форма на обучение и едва след това в редовната. Вероятно това е причината по-голямата част от анкетираните студенти да изразят предпочитанията си за обучение в електронна среда (58 %), тъй като това ще им помогне по-лесно да съчетават ученето с работните си ангажименти. Същевременно другата част от участниците в изследването (42 %) не считат, че това е водещ мотив и предпочитат очните занятия в реална университетска среда.

Графика № 11 Обучение и работа



Съпоставимостта на електронното с традиционното обучение е широко дискутиран въпрос през последните месеци. Повечето експерти заявяват категорично, че е трудно постижимо същото качество на образованието, такова каквото е постижимо в реалната учебна среда. Това безспорно е така за малките ученици, но при по-големите и още повече при студентите се разработват добри практики за подобряване качеството на процесите на преподаване и учене. Голяма част от студентите, участници в изследването считат електронното и традиционното обучение за съотносими, което показва, че дават висока оценка на проведеното обучение от дистанция. Значително по-малък е делът на респондентите, които не са съгласни с формулираното твърдение.



В свободните си отговори студентите насочват вниманието към:

- кратките срокове за изпълнение на поставените задачи;
- взискателното отношение на преподавателите към тях;
- „технически проблеми“, които възникват по време на обучението;
- липса на „синхрон“ между отделните преподаватели.

Сроковете за разработване и предаване на учебни задания се определят като „кратки“ предимно от студентите в задочна форма на обучение. Това е разбираемо от организационна гледна точка, т.к. лекциите и сесиите са поместени в кратък времеви отрязък, който изисква от тях приоритетно да се занимават с учебна дейност. Както вече стана ясно от коментираните по-горе резултати голяма част от студентите съвместяват учебните си ангажименти с работни, както и с отглеждане и възпитание на техните деца, което изисква внимателно разпределяне на бюджета на времето.

Определянето на отношението на преподавателите като „взискателно“ от гледна точка на участниците в изследването се определя като по-скоро като негативно, но то е показателно за

усилията, които влагат университетските преподаватели за поддържане качеството на образователния процес в променящата се образователна среда.

Друг проблем, поставен в свободните отговори на студентите са т.н. „технически“ проблеми, които се свързват с прекъсване на електричеството, интернет връзката, а при един от тях и невъзможност на пише на кирилица, т.к. се намира в чужбина и „не разполага с необходимата клавиатура“.

Особено важно е да се подчертае необходимостта от синхронизиране на ангажиментите на студентите в новата образователна среда и в този смисъл да не се застъпват времево задания, поставени от преподавателите по различни учебни дисциплини. Електронната платформа Blakboard чрез работния календар на всяка учебна дисциплина позволява да се синхронизират учебните ангажименти в нея, но е добре да се помисли за създаването на работеща система, която да синхронизира тези ангажименти по всички учебни дисциплини в конкретен курс на обучение и която да е видима за всеки от преподавателите в курса.

Като *обобщение от проведеното проучване* е възможно да се направят констатациите: Позицията „студента - субект на обучение от дистанция“ в специалност „Социална педагогика“ е свързана преди всичко с процес на индивидуализиране на активността и ангажираността на всеки студент в хода на образователната дейност. Тази позиция предполага субектна активност на основание конкретен интелектуален потенциал на студента, умения за компетентно „преработване и моделиране“ на информация, получена от различни комуникационни канали и необходима за решаване на базови проблеми на децата в риск, осъществяване на разнообразни видове дейности в условията на новия тип среда, възможност за „посредническо“ общуване с контингента от деца със социални проблеми, овладяване на умения за оформяне на проблемни сфери и предлагане на научно обосновани решения.

Всъщност обучението на студентите от специалност „Социална педагогика“ в електронна среда като съдържание и очаквани резултати не се различава от традиционното – осигурена е възможност за овладяване на широкопрофилни теоретични знания, свързани с: познаване и владеене понятийно-терминологичната система на социалната педагогика и на частни нейни теории и практики; с познаване на различни технологии на социално възпитание; с познаване на историята на социалната педагогика и социалното възпитание, с разбиране процесите на социализация и отклоненията от нея, с познаване на социалната политика и основните нормативни регламенти. Проблемите в настоящата пандемична ситуация са свързани приоритетно с практическото обучение на студентите - овладяване на практически умения и пренос на академичните знания за решаване на реални практически ситуации, работа по конкретен случай, взаимодействия с деца със социални проблеми, операционализиране на научните педагогическите постижения за управление на конфликти, за оказване на индивидуална помощ в самоподготовката, за осъществяване на професионална интервенция при рискови групи деца и семейства. Целесъобразно е в този смисъл перманентно да се обогатява професионалния профил на социалните педагози чрез ползване на разнообразие от подходи към процеса на обучение - работа в екип, проектни дейности, дебатиране, симулационни игри, решаване на казуси, взаимодействие с експерти в онлайн среда, презентиране на разработки на студенти и пр., както и да се работи за формиране на професионално значими личностни качества на обучаваните като търпеливост, толерантност, дружелюбност, самоконтрол, дипломатичност, адаптивност, инициативност, креативност и т.н.

Предвид очакванията завършилите студенти да са подготвени да оказват педагогическа, експертна, консултантска и организационна помощ на деца, възрастни и стари хора със социално-педагогически проблеми, както и да извършват възпитателна и организационна дейност в училищна и извънучилищна среда - концепцията „субект“ на обучение е водещо условие за ефективни възпитателни и социални взаимодействия между преподаватели, студенти и експерти от практиката.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Джорова Б., М. Колева (2012). Ефективна образователна среда за подготовка на предучилищния педагог: среща са пазара на труда, в сб. Учебни постижения на студентите от факултета по педагогика в условия на смесено (традиционно и електронно) обучение, УИ „Н. Рилски, Благоевград, 25-66

[2]. Пиперков И. (2012). Дистанционно обучение и комуникации, сп. Реторика и комуникации, бр. 3, достъпно на https://rhetoric.bg

[3]. Топалска Р. (2021). Диагностика на дигитални умения на студенти, в контекста на компютърното моделиране, сп. Педагогика, кн. 7, 2021

[4]. Петрова Н., Д. Янкова , З. Пенева-Ковачева, (2020). Социалните услуги в общността в условията на извънредно положение, сп. Педагогически изследвания, Том 1, 69-106, достъпно на https://fnoi.uni-sofia.bg/magazine/index.php/edu-study/article/view/84

ФИЛОСОФИЯ НА НАКАЗАНИЕТО
(В КОНТЕКСТА НА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПОЗНАНИЕ)

Веска Гювийска

Анотация. Научното изследване предлага философски прочит на наказанието в и по повод проблема за девиацията. То разглежда понятия като норма, патология, санкция, престъпление, поощрение, поставяйки демаркационна линия между педагогическото, юридическото и криминогенно познание за наказанието. Посочени са прочити на наказанието от различни автори, с различна насоченост и контекст, но се съхранява възможността наказанието да бъде оптимизирано като явление в полза на педагогическата практика.

Ключови думи: девиация, санкция, норма, патология, престъпление, наказание, закон, морал

Наказанието се прилага от възрастните по отношение на децата, по няколко причини, част от които са осъзнати, а други импулсивни:

- Желание да коригираш постъпка на детето и формираш бъдеща конструкция за поведение, която и социално о морално приемлива
-желание на възрастните да подчинят детето и покажат своето господство над него
-желанието да накараш детето да мисли по същите щампи, по които мислят възрастните, и то израснали в друго време и друго поколение
-демонстриране на сила и превъзходство от страна на възрастните и подчертаването липсата на сили за съпротива от страна на децата
- сломяване волята на децата или подготовката им за живота, където силата и покорството управляват света

Няма гаранция, че детето ще разбере смисъла на наказанието или ще реагира на него като първичен импулс за управление на поведението. Само една трета от децата, действат по този начин, но две трети са озлобени от невъзможността да се защитят. Често наказваните деца се превръщат или в агресори или в потенциални жертви на общността. Наказанието от учителя се приема много по-тежко при децата от наказанието на родителя, особено когато е свързано с оценка. Отмяната на моралната оценка обаче, с която е свързано наказанието също не може да бъде решение, защото деца, които не получават внимание от страна на възрастните стават емоционално безизразни. Педагогиката предлага няколко възможни варианта за смекчавана удара на наказанието като съпричастност към детето, стимулиране на неговата самостоягелност и отговорност и наличие на самоуправление в детската общност. Повечето от изброените социални явления трудно се реализират, поради необходимостта от време и търпение по отношение на децата. Българското училище от своя страна се отказа от самоуправлението на детската общност, която е формална и привидна и се превръща в средство за изява на определени деца.

Философия на наказанието и социално-педагогическото познание

В контекста на социално-педагогическото познание, съществуват няколко взаимосвързани релации и дилеми , свързани с наказанието, и те са:

- девиация: санкция или наказание
- девиация: норма или патология

Девиацията е поведение при деца и подрастващи , характеризиращо се с отклонения, свързано с психоподобни състояния, зависимости, проституция, скитничество, вандализъм и др. Самата девиация като понятие включва наказанието и нормата, спрямо, които се съизмерва.

В този смисъл е редно да разграничим тези явления.. В специализираната литература често се използвате понятия като санкция и наказание, но те не съвпадат. Санкция е по-скоро правов термин, където самото наказание се съотнася с престъплението. Санкцията може да бъде от различно естество и характер като позитивна или негативна, формална или неформална, но при всички случаи е свързана със социалния контрол. Самата санкция е мяра за поощрение или наказание, и в този смисъл е по-широко понятие. В педагогиката независима от възможно отклоняващото се поведение на децата, те не са престъпници. Понятието наказание е корекционен метод за възпитание, съизмеримо с поощрението, а не с престъплението. Наказание обаче може да се използва нееднозначно като понятие в много сфери на човешкото общежитие или в научното познание като право, криминология, педагогика и др.

Наказанието като метод в педагогиката се предприема при неизпълнение на определени морални норми от децата или нарушаване на реда в училище. Нормата е система от предписания и образец за поведение в човешкото общежитие. В различни култури, етноси и народи нормите се променят. От митологичното тълкуване на патологията като обсебване на човека от зли сили, до модерното тълкуване на социалната норма през 20 век, изминава твърде много време, за де се окажем пред парадокса, че самата патология може да бъде норма за обществено поведение. Оказваме се в една постмодерна ситуация, където патологията от всякакъв характер управлява света.

В педагогиката девиацията винаги се тълкува еднозначно , но не и наказанието. Наказанието може да се употреба е твърде широк диапазон, тъй като в системата от наказания влизат както физически наказания, така и наказания с психологични начин на въздействие. Самото наказание може да бъде патология. Този процес ни изправя пред значими трудности в тълкуването на наказанието по отношение на девиацията, както и пред въпросите:

- защо не винаги девиацията води до наказание
- защо не винаги девиацията може да намери адекватно наказание
- защо наказанието може да стимулира девиантно поведение

Наказанието като философска категория. В исторически план през различни епоха съществуват разностранни идеи за наказанието. При Платон и Аристотел престъплението, спрямо което се прилага наказание, е свързано със злата природа на човека. В своята „Държава“ Платон дава основните закони при което престъплението може да бъде ограничено. В Новото време, **Чезаре Ламброзо** 1835-1909, с книгите си „Престъпният човек“ и „Жената престъпник и проститутка“ престъпността, която поражда необходимост от наказание е свързана с генна природа на престъпника. При престъпника е налице неправилна форма на черепа, ниско чело, изкривено лице и други антропологични белези. Престъпната природа на човека понижава усета за болка и отхвърля емоциите и разкаянието. Характерът на престъпника се диктува от силна раздразнителност, гняв, мания за величие и др. **При Емил Дюркеюм** 1858-1917 , акцента се измества по посока на социалната природа на престъплението. Той изследва самоубийството като явление, използвайки статистика на държави като Англия, Франция, Германия и отбелязва че по време на бедствие и война самоубийствата намаляват. Ем Дюркейм прави извода, че сплотяването на общността не позволява изолирането на индивида и отключването на чувството за самота, което и най-важният фактор при самоубийството.

За Фридрих Ницше 1844-1900 В „Отвъд доброто и злото“, „Генеалогия на морала“ е „Ece homo“ проблемът е , злата природа на човека може да бъде оправдана. Това се дължи на движещата сила на „волята за власт“ в човешкото поведение и разрушаване на морала, свързано с оповестяване смъртта на бог, което води до пълен нихилизъм в обществото. В изследването на Исак Паси (2006) върху Ницше, голямата дилема на мисленето при Ницше е еднаквото право на тезата и и антитезата, където тезата е, че не може да се живее отвъд морала, отвъд доброто и злото и антитезата, че може да се живее по един единствен аморален начин на мислене срещу всеки и всичко.

При Конрад Лоренц 1903-1889 като представител на етологията, поведението на човека има общи черти с поведението на животинския свят, продиктувано от инстинкта да оцелееш**.** В книгата си „За агресията“ Лоренц говори за нейната спонтанност, която я прави изключително опасна. Понякога незначителен импулс може да отключи агресията, особено когато нейната енергия е огромна и неуправляема. За австрийския учен агресията е наша втора природа и естествен морал при човека, което оправдава нейното съществуване. Ритуализираното поведение на институциите в човешкото общество, прикрива истинската същност на агресията. То се реализира по аналогия с наличие на ритуали и в животинския свят, сближавайки природни и обществени модели на повадение.

Основателят на правото **Чезаре Бекария** 1738-1794 в книгата си „За престъпленията и наказанията“ 1764 дава нов тласък в развитието на идеята за наказанието. Сред неговите по-важни идеи се включват:

- Всяко наказание, което не е продиктувано по необходимост е тиранично
- Тежкото наказание не ни предпазва от престъпника
- Жестокото наказание може да има обратен ефект и ескалира
- Размера на наказанието, и неговото увеличаване, не спира престъпника
- Предупреждението за наказание, има значително по-добър ефект
- Престъплението и наказанието трябва да бъдат реципрочни величини

- Тълкуването на закона не е дело на съдията, а на законодателя
- Отношението и практикуването на смъртното наказание няма да направи хората по-добри
- Превенцията на наказанието е в доброто възпитание
- Превенцията на наказанието и в силата на законите, които трябва да бъдат ясни за всички, и приложими към всеки, който нарушава закона

Чезаре Бекария няма аналог в правната мисъл, още през 18 век, той обосновава необходимостта от премахване на смъртното наказание. И през 21 век, обаче, то съществува и се практикува. Мисълта на Бекария ни насочва към идеята, че отношението към наказанието в педагогическото познание ще търпи развитие, когато се промени отношението към наказанието в обществото. На този етап, обществото не е готово да се раздели със своите предразсъдъци, което се отразява и на отношението на възрастните към децата.

Наказанието като педагогическа категория.

Наказанието придобива специфично тълкуване при известните педагози, след които:

За Коменски 1592-1870 то се проявява в правилата и дисциплината в училище. Във „Велика Дидактика“, Каменски отделя специална глава, посветена на дисциплината в училище и механизмите за нейната реализация. Като педагог той оценява високо необходимостта от ред в училищната институция.

За Жан Жак Русо 1712-1778 може да се използва метода на естественото наказание при децата, продиктувано от законите на природата. За повечето учители и педагогически автори този тип наказание на принципа проба-грешка е неправомерен, защото може да застраши здравето на децата.

При Йохан Хербарт 1776-1841 сред методите за възпитание са както любовта така и наказанието. Последователите на Херберт трудно приемат диапазона от любовта до наказанието, които са в основата на педагогическия авторитет и са с различен ценностен порядък.

Януш Корчак 1876-1942 отхвърля наказанието, което може да нанесе травма върху детската личност. Цялата педагогика на полския лекар е съсредоточена върху любовта към детето и съхраняване устоите на неговата личност. И досега обаче е спорен момента за Другарския съд, който се въвежда в Интернатите за деца при Я. Корчак, и възможността децата сами да изпълняват наказание.

Алфред Адлер ,премества акцента от наказанието, по посока на следствията от своите действия, които децата трябва да осмислят и разберат. Това води до отпадане на самата възможност за наказание.

В педагогическите си акценти, наказанието е свързано с няколко особености:

- Наказанието е свързано с цялостния педагогически процес
-- Наказанието е най-проблематичната част от нравственото възпитание
- Наказанието е свързано с възпитанието както в училище, така и в семейството, и може да се реализира с различни средства от учителя и родителя
-Наказанието като педагогическо явление предполага подбор от методи, средства и форми, ако искаме да бъде успешно
-Наказанието трябва да бъде съобразено с индивидуални и възраства особености на ученика и да не се превръща в постоянен тормоз
-Наказанието е продуктивно и от личния профил на възпитателя и неговия характер, и в този смисъл е субективно като явление

Възможно ли е възпитание без наказани?

Възпитание без наказание не е социална и педагогическа утопия. Понякога е достатъчно да се съсредоточим върху изпълнението на **няколко правила** като:

-внимателно обмислете наказанието и последствията, които може да има върху детето
-стремете се да не наказвате , когато сте афектирани
-не наказвайте детето, когато нямате информация за постъпката
-наказанието касае единствено и само постъпката, но не и личността на детето
-агресивността ва възрастния е съпроводена с агресия и на детето
- не използвайте физически наказания, защото ожесточават детето
-изяснете мотивите си за наказания пред детето.

-в случаи, че има основание за наказание, то трябва да бъде своевременно, а не отложено във времето

-предпочитайте по-тежка заплаха и по-леко наказание, отколкото обратното

-бъдете справедлив, когато наказвате

-наказанието променя психиката, като на наказания, така и на този, който наказва

наказанието създава навика и желание винаги и всякога да раздаваш правосъдие от името на по –силния. Нито възрастни, нито деца, забравят ненужното, жестокото или несправедливо наказание

В педагогиката и психологията са известни различни алтернативни идеи, в които липсва наказание. В алтернативните идеи на 20 век **при Мария Монтесори и Александър Нийл,** наказанието е отхвърлено като метод, в полза на свободното възпитание на децата и наличие на самоуправления, самокорекция или право на грешка. В съвременната психология и педагогика също не липсват примери за отказ от наказанието или насоченост към неговите негативни последствия. **Рудолф Драйкурс** 1897-1972 обръща внимание на четири цели при дезадаптивни деца, свързано с неправомерно въздействие върху тях:

Внимание и желание да го получиш на всяка цена

Отмъщение като реакция на детския гняв

Власт като желание да доминиращ над останалите

Неадекватност като социална и емоционална непригодност на детето за живот в общност

Дезадаптивното дете е следствие от неуместна употреба на наказанието от страна на възрастните и единственият път за преодоляване на този синдром е пренасочване на негативната енергия в една конфликтна ситуация между възрастни и деца в друга посока и с хуманна цел.

За ролята на физическото наказание в постмодерното общество

Физическото наказани през 21 век става най-коментирания тип наказание при деца, защото е обвързано с детското правосъдие, фиксирано в европейските закони за детето Използване на силови средства от лица, които са основни авторитети в живота на децата се оказва най важният момент при този тип наказание. Физическото или телесно наказание при деца е свързано с агресия и понякога с жестокост от страна на възрастните. Значима роля при наказанието играят и взаимоотношенията в семейството, наличие на конфликти, стрес или насилие. За децата системно прилагане на физическо наказание е свързано с различни психологични разстройства, депресия, страх, постоянна тревога, изолация от групова общност, липса на приятели. Последствията могат да бъдат и физиологични като въображаема болка, нощно напикаване, често боледуване и др. Моралното последствия от телесния тип наказание се оказва най-често загубата на лично достойнство, което има непредвидими прояви в юношеството. Сред физическия тип наказания в училище се причисляват най-често бой с пръчки за въдворяване на послушание. Телесното наказание като вреда или болка върху децата има дълга предистория, доколкото на децата се гледа като на частна собственост Отмяна на физически наказания върху деца започва твърде късно през 18 век, най-напред във Франция, но дори в Англия те се забранявани официално през1987.“.„. Повечето физически наказания включват удряне на децата („плесници“, „шамари“, „шляпване“) с ръка или с пособие – камшик, пръчка, колан, обувка, дървена лъжица и пр. Те обаче могат да включват например ритане, разтърсване или хвърляне на децата, драскане, щипане, хапане, скубане или едновременни силни удари с длани по двете уши, принуждаване на децата да стоят в неудобно положение, горене, попарване или насилствено поглъщане (напр. промиване на устата на детето със сапун или принуждаването му да поглъща лютиви подправки). (Комитет по правата на детето , сесия 42, 2006 г) Съгласно определението в Европейската Конвенция, „дете“ е „всяко човешко същество на възраст под 18 години освен ако съгласно закона, приложим за детето, пълнолетието настъпва по-рано Според Комитета телесното наказание неизменно е унизително. Сигурно е , че преди юридическите права има и много морални механизми за съхраняване на детето , сред които:

Наказанието да не застрашава здравето на детето

-Наказанието да не унижава личността на детето

- Наказанието да не се превръща в навик за наказващия

-Наказанието да не превръща детето в жертва, а наказващия в палач

-Наказанието да съответства на възрастта и възможностите на детето да разбере грешка

Всяко наказание предполага възмездие и порицание, което разширява неговата социална природа. Наказанието върху детето не е юридическа санкция, а метод за корекция на неговото неправомерно поведение. В случай, че наказанието не променя поведението на детето по посока на

желания образец и образцов пример на родителя или учителя, неговата функция на коректив отпада. Този тип наказание, което детето не разбира и отхвърля, се превръща в част от социална и лична агресия на възрастния по посока на детето и е доказателство за неговата некомпетентност и безпомощност. Социално-педагоагическото познание предлага нов прочит на наказанието, както по посока на неговото отхвърляне, така и на замяната му с нови принципи за въздействие върху деца с отклоняващо се поведение. В българската социална педагагоки има предложение тези принципи да бъдат: вяра в социалната педагогика, надежда, любов, мъдрост, хармония“ Всички те са продиктувани от природата на свободата като социално, и морално явление в едно общество на бъдещето (Мая Русева 1990) Или казано с думите на Чезаре Бекария „ човешката тоест обществената справедливост, не е нищо друго освен резултат от взаимоотношенията между активността в обществото и неговото постоянно променящо се състояние“.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Амброзо Ч. 2018, Престъпният човек, С.

[2]. Беккариа Чезаре - О преступлениях и наказаниях

[3]. libcolm.com/book/62e6cfbe-2c4f-4bf6-87e9-0a98196f88ae

[4]. Дрейкурс Рудольф, 2015 Манифесг счастливого детства,

[5]. Издательство Ростислав БурлакиКомитет по правата на детето , 2006 г сесия 42,

[6]. Русева Мая (1999) Социалната педагогика пред екзистенциален проблем (За хуманизма като съвместимост на социалността със свободата). Велико Търново: Faber, 1999, 71 с. ISBN 954-9541-29-0.

[7]. Стефанова М., 2014, Социална педагогика, , ТУ Ст. Загора

[8]. Комитет по правата на детето , сесия 42, 2006 г

РАЗВИТИЕ НА МОТИВИРАНИ СПОСОБНОСТИ ЗА РАННО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ НА 6-7-ГОДИШНИ ДЕЦА

София Хр. Дерменджиева
Мария П. Бакалуди

sofger@swu.bg, bakaloudimaria@gmail.com

Abstract: As a modern institution, the kindergarten is called to make the best use of the resources of the educational environment and the potential of today's children. The conduct of foreign language training in all stages of education (preschool, school, higher) is in accordance with the developed Framework for key competencies and highlights the role of foreign language communication in the heterogeneous world. This emphasizes the important need to apply a variety of pedagogical approaches that motivate the acquisition of a foreign language at an early age.

Key words: cognitive interest, motivated abilities, early foreign language learning, proactive educational environment.

Статус на проблема.

Съвременната образователна среда е в процес на обновяване и модернизиране предвид промените на социокултурния контекст, в който растат и се развиват днешните деца.

Като отделен етап от жизнения цикъл на човека, „детството“ е период с ключово значение за формирането на личността и за изграждането на „мотивирани способности“ [5] като основа за пълноценното разгръщане на заложения у подрастващите потенциал.

Компетентностно-ориентираното образование предполага паритетното развитие както на *индивидуални* (социална, емоционална, когнитивна, гражданска и професионална компетентност), така и на *организационни* компетентности, които всеки един човек трябва да притежава.

В контекста на ученето през целия живот се конкретизират и техните разновидности съответно на:

- *поведенчески* или “меки” (емоционална интелигентност, комуникативност, резистентност към промяна, проактивност, екипност, умения за вземане на решения, ориентираност към постижения, умения за мотивиране, лидерство и др.);

- *технически* или “твърди”, които определят специфичните професионални умения и способности [4].

Темата за компетентностите и в частност за ключовите компетентности не е нова за образованието. Формалното й начало се поставя през декември 2006 г. с приемането на Препоръката

на Съвета на Европейския съюз и на Европейския парламент за Рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот.

Рамката описва осем групи ключови компетентности и съдържателно ги дефинира като общуване на роден език, общуване на чужд език, основни умения в областта на математиката, природните науки и технологии, дигитални компетентности, умения за учене, обществени и граждански компетентности, инициативност и предприемачество, културна осъзнатост и творчество и културни компетентности.

Концептуални аспекти на проблема за развитие на мотивирани способности за ранночуждоезиково обучение в детската градина.

Като модерна институция детската градина е призвана да използва по най-добрия начин ресурсите на образователната среда и потенциала на съвременните деца.

И ако приемем идеята на Сър Кен Робинсън, че образованието служи, за „да научи подрастващите как да бъдат“, то в основата на това „служене“ следва да положим концепцията за комплекса от компетентности, необходими за личностно развитие, за активно гражданство, за социално включване и за трудова пригодност през 21 век.

От друга страна, една от задачите на действащите програмни системи за предучилищно образование, е да насърчава както силното усещане за собствената културна идентичност на децата, така и разбирането и уважението към идентичността на другите. Това е важно, тъй като в много страни децата, техните семейства и техните учители живеят във все по-разнообразни (културни, етнически, религиозни и т. н.) общности.

Провеждането на чуждоезиково обучение във всички етапи на образование (предучилищно, училищно, висше) е в съответствие с разработената Рамка за ключови компетентности и откроява ролята на чуждоезиковото общуване в хетерогенния свят.

„Процесът на обновление на детската градина насочва към качествата на интеракцията между субекта (личността) и неговата жизнена (тук и сега) образователна среда“ [1; 32], което подчертава важната необходимост от прилагане на разнообразни педагогически подходи, мотивиращи овладяването на чужд език в ранна възраст.

Развитие на мотивирани способности за ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишни деца чрез проактивна образователна среда.

Предучилищното образование осъществява парадигмална промяна, която е умален модел на промените в обществото ни по отношение на индивидуалните и социалните поведения и взаимоотношения. Дебатите, които провокират реформите в детската градина се водят по оста:

1) от образование, центрирано върху съдържанието (предмета) към образование, центрирано върху потребителя (клиента);

2) от образование, според което знанието и експертизата са “тук”, а потребителите са “там” към подход, при който експертизата на специалистите в образователната сфера е само една малка част от експертизата, съществуваща на ниво общност, а потребителите са едновременно “и тук, и там”.

“Проактивността” като понятие е въведено още през 1946 г. Негов автор е Виктор Франкъл (Victor Frankl), но то е популяризирано от Ст. Кови (Stephen Covey) през 80-те години на XX век. Кови е убеден, че проактивността е част от човешката природа. В основата на проактивното поведение, според него, е осъзнаването на собствените ценности.

Методологическа платформа за утвърждаването на проактивната образователна среда като адекватна на съвременните обществени изисквания са теориите на Ж. Пиаже, Л. С. Виготски, К. Левин, В. Франкъл и Ст. Кови.

Като особено актуални се определят и новаторските идеи, които защитават Кен Робинсън, Лу Ароника, Малала Юсафзаи, Тони Уагнър, Паси Салберг и др. Практическите решения в концепциите им за промяна на образователните системи, утвърждават разбирането, че “образованието не притежава своя постоянна “утопия”, а е израз на непрекъснатия стремеж да бъдат създадени най-добрите условия за учене на реални хора, живеещи в реални общности, в реалния и променящия се свят” [2; с. 243].

Езикът и културата са жизненоважни елементи на интелектуалното развитие, защото ние възприемаме света около нас чрез значения, които се предават от езика и взаимодействаме с другите в културно-опосредствана социална среда [3].

Като трансформира традиционния трансмисионен процес на образователно общуване в органичен и автентичен диалог, проактивната образователна среда предоставя условия за формиране на познавателен интерес към "другата" култура и към развитие на мотивирани способности за ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишни деца.

Формиране на познавателен интерес към „другата" култура и мотивация на ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишни деца.

Така формулирана, целта на педагогическото взаимодействие, което е ориентирано към развитие на мотивирани способности за ранно чуждоезиково обучение, е заявка за познавателна активност, оползотворяваща потенциала на 6-7-годишните деца да учат чрез:

– способността да се задават въпроси и да се изследва как светът функционира (любопитство);

– способността да се създават нови идеи и да бъдат прилагани в практиката (креативност);

– способността за селекция и анализ на информация и идеи чрез аргументираност и оценка (критично мислене);

– способността за яснота и увереност при изразяването на мисли и чувства чрез разнообразие от медийни средства и форми (комуникация);

– способността за конструктивно сътрудничество с другите (колаборация);

– способността за емпатия и адекватност на реакциите (съпричастност);

– способността за постоянна връзка с вътрешния свят на чувствата и развитие на усет за лична хармония и баланс (спокойствие на духа);

– способността за конструктивно участие в обществото и в процесите, които го правят устойчиво (гражданско участие).

Изследователски параметри на проблема „Формиране на познавателен интерес към „другата" култура и мотивация на ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишни деца".

Изследователският проблем насочва към уточняване на актуалните затруднения в ранното чуждоезиково обучение в педагогическата практика с 6-7-годишни деца.

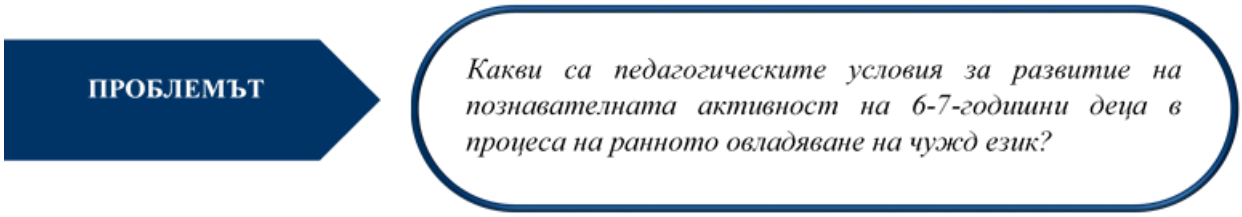


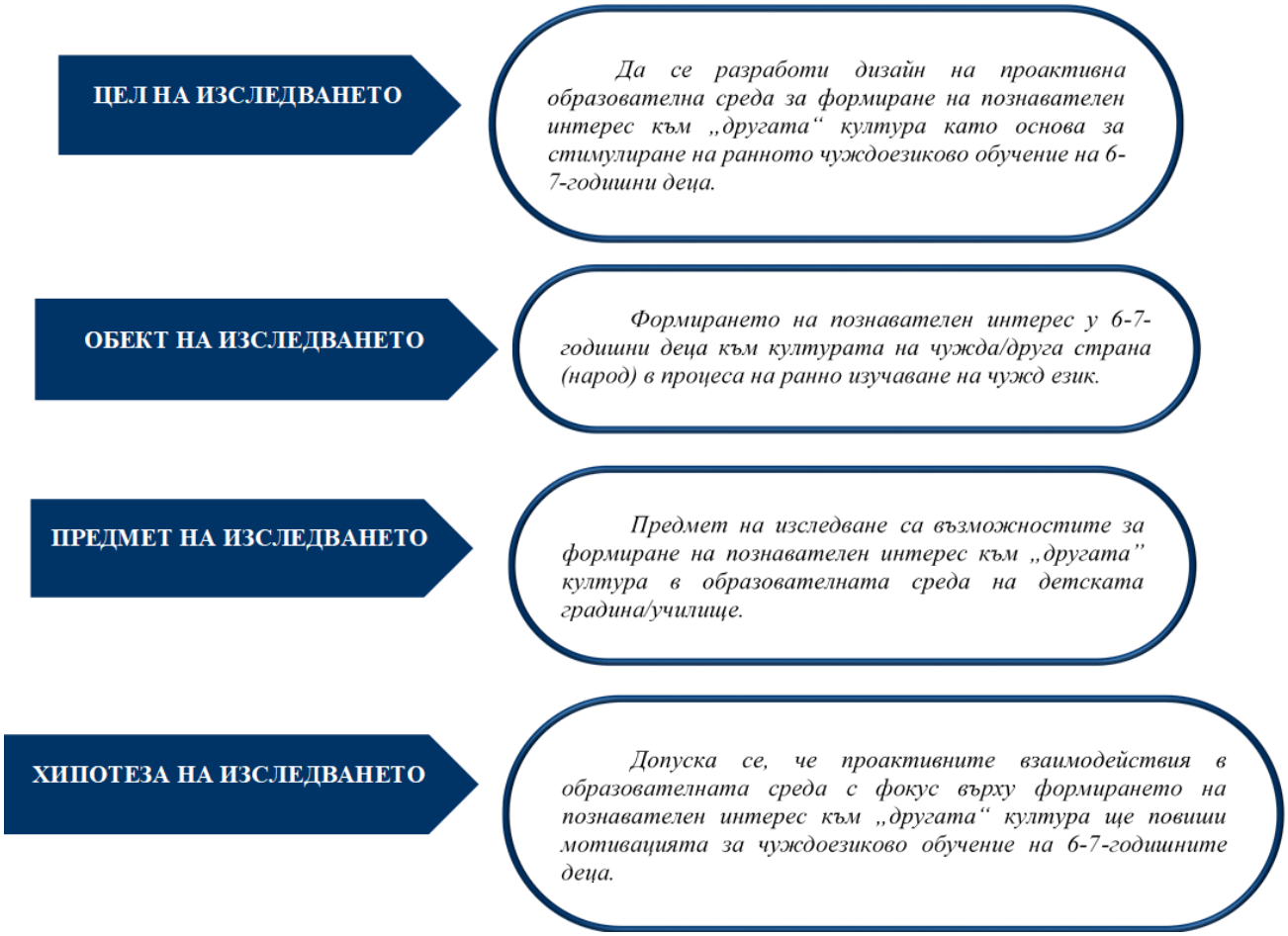
Схема 1.

Методологическият апарат на изследването отразява взаимовръзката между отделните му компоненти, както следва:

Схема 2.

Поставеният изследователски проблем е основание за формулиране на целта, чиято определеност конкретизира изследователските търсения по посока на идентифициране на обекта, предмета и хипотезата на изследване.

Схема 3.



Като приоритетни се определят следните изследователски задачи:

1. Да се проучи специализираната литература по разглежданата проблематика за формиране на познавателен интерес към „другата” култура и мотивация на ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишни деца.
2. Да се идентифицират и анализират същността и структурата на познавателната активност при 6-7-годишни деца.
3. Да се разработи и да се апробира модел за формиране на познавателен интерес към другата/чуждата култура в условията на образователната среда в детската градина.
4. Да се анализира ефективността на приложения модел относно повишаване на мотивацията за ранно чуждоезиково обучение на 6-7-годишните деца.

Изпълнението на задачите се опира върху проследяването на взаимообусловеността и взаимозависимостта на връзките между всички компоненти в процеса за формиране на познавателен интерес към културата на другата (чуждата) страна (народ). Водещи подходи са системно-структурния, дейностния, конструктивисткия, мултикултурния и интерактивния, в които особено значение се отдава на индивидуализацията и диференциацията в педагогическото взаимодействие.

Методите на изследване, които обезпечават проучването са теоретически, емпирически и статистически. Тяхното използване осигурява събирането и систематизирането на емпирични данни, чиято аналитична интерпретация води до описание, обяснение и прогнозиране на интересуващите ни събития, процеси, явления.

Заключение

Опознаването на детето е процес, който облекчава стимулирането на неговата изява на всички кодови равнища и безспорно се явява най-важният фактор за ефективно педагогическо взаимодействие в детската градина.

В тази връзка като процесно-ориентиран подход в детската градина, се установява организацията на проактивната образователна среда, чиято осигуреност идентифицира човешки, материално-технически и технологични ресурси за формиране на познавателен интерес към „другата“ култура, като основа за развитие на мотивирани способности у 6-7-годишните деца при ранното овладяване на чужд език.

Използвана литература

[1] Дянкова, Г. (2018). Словесна действеност на учителя и просоциално поведение на детето, УИ „Неофит Рилски“, Благоевград, с. 32.

[2] Робинсън К. Ароника Л. (2017). Креативните училища – революцията, която преобразява образованието. – РААБЕ-България ООД, с. 243.

[3] Akpan IV et al, (2020) Social Constructivism: Implications on Teaching and Learning, British Journal of Education, September 2020, Vol. 8, Issue 8, pp. 49-56

[4] Armstrong, M. (1988). Human Resource Management, CIPD

[5] Raven, J. (1984). Competence in Modern Society London, England, by H. K. Lewi.

ЛИТЕРАТУРНИТЕ ПРИКАЗКИ – СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ В IV КЛАС

Ива А. Стаменова
ivona07@abv.bg

Резюме: Разработката е насочена към проследяване творческите заложби на учениците в началния етап на основната образователна степен въз основа на литературните приказки. Акцент е поставен върху четенето с разбиране, което полага основите както на творческите изяви при учениците, така и на развитието на комуникативноречевите им умения. Творческите задачи, поставени за изпълнение от учителя към учащите се следва да са съобразени с учебната програма, с възрастовите им особености и читателски интереси, тъй като в процеса на обучение се работи по посока овладяване граматическата страна на книжовния български език, умението за свободно общуване с околните, при което се демонстрира богат речник и употребата на изразни средства, съответстващи на речевата ситуация. Литературното многообразие, с което се запознават учениците в часовете по литература и извънкласно четене разширява читателския им кръгозор и способства за тяхното интелектуално, емоционално и творческо развитие. В литературата е поместено изобилието от теми, идеи и сюжети, които детското въображение може да претвори в неповторими битови, вълшебни или фантастични истории.

Ключови думи: четене с разбиране, литературни произведения, творчески заложби, въображение, комуникативноречеви умения, писмена преразказна дейност.

LITERARY TALES - A MEANS OF DEVELOPING CREATIVE SKILLS IN STUDENTS IN IV GRADE

Iva Stamenova
ivona07@abv.bg

Abstract: The development is aimed at tracking the creative talents of students in the initial stage of the basic educational degree based on literary tales. Emphasis is placed on reading comprehension, which lays the foundations for both students' creative expressions and the development of their communication skills. The creative tasks set for implementation by the teacher to the students should be in accordance with the curriculum, their age and reading interests, as in the learning process we work towards mastering the grammatical side of the literary Bulgarian language, the ability to communicate freely with surrounding, demonstrating a rich vocabulary and the use of means of expression appropriate to the speech situation. The literary diversity that students get acquainted with in literature and extracurricular reading classes broadens their readers' horizons and contributes to their intellectual, emotional and creative development. The literature contains an abundance of themes, ideas and plots, which children's imagination can turn into unique every day, magical or fantastic stories.

Key words: reading comprehension, literary works, creative talents, imagination, communicative skills, written retelling activity.

Творческият процес в обучението по литература

Пътят на творчеството започва с четенето на литературни произведения, насърчаващи ученика да разсъждава, да фантазира, да анализира, да съпоставя и сравнява историите на герои от различни приказки. Така се поставя началото на същинския творчески процес, при който е водещо желанието на ученика за себеизява. В стремежа си да модифицира или пренапише сюжета на художественото произведение, начинаещият писател създава текст, с който показва на читателите другото „лице“ на действителността, споделя своите възгледи и извежда поуки, от които прозира мъдрост, ерудираност и дълбочина на мисълта.

По думите на Я. Стоименова: „Желанието или мотивацията е начална фаза на творческия процес“ [19, 2005:30].

Според В. Чилева пък в основата на творческата дейност е заложено мисленето и на учителя се пада отговорната задача да работи върху „развитието на умението на учениците да разсъждават“ [21, 2018:60].

В подкрепа на по-горе изложеното се стига до констатацията, че нищо не развива така добре въображението, както приказките. Устното им или писмено преразказване и видоизменяне в избрани от тях моменти, стимулира развойните процеси на мисленето и насърчава творческите изяви при учениците в началното училище. Натрупаните с годините знания и опит при четвъртокласниците им помага бързо да възприемат съдържанието на прочетената приказка; да обособят отделните епизоди в нея; да се включат в дискусията по поставени от учителя въпроси; да направят подробен или сбит преразказ върху нея; да подредят разбъркано подадените от учителя части на приказката правилно; да допишат приказката, както пожелаят или да променят края ѝ. Творчеството преобладава във всички тези етапи, предварително планирани и заложени от учителя в часовете по литература. По този начин се дава свобода на избор при ученика да подходи към възложената му творческа задача, както прецени, че ще му бъде приятно и интересно да работи с текста. Затова благодатна основа за развитието на въображението и творчеството е именно литературната приказка.

Л. Десев и др. разглеждат творчеството като процес, в който творците-писатели работят постоянно върху написаното, поправят и допълват съдържанието на създадения творчески продукт, докато не получат удовлетворение от свършената творческа работа [6, 2002].

Текстът трябва да се хареса първо на автора и след това на читателите. Затова битува приказката, че творчеството е дълъг и сложен процес, но най-сладкото от този неуморен психически труд, са „плодовете“ на успехите, които авторът „бере“ от положените усилия.

Художественото произведение – предпоставка за развитие на творческите умения при учениците в IV клас

За да се разбере съдържанието на дадена приказка от ученика, най-напред трябва да се овладеят следните общи умения за четенето ѝ:

1. „при работа с текста да се осъзнава комичният и драматичен характер на приказните събития;
2. да се вижда спецификата на началото на приказката;
3. да се определят и характеризират приказното време и място на действие;
4. да се отделят персонажите по техните постъпки;
5. да се дава елементарна оценъчна характеристика на поведението на персонажите;
6. да се намират в текста повтарящи се епизоди и да се съотнасят с характеристиката на персонажите“ [20, 1997:212. Цитирано по: Бибко, 1987:25].

След овладяването на тези знания и умения за четенето на приказки, детето вече знае какво да търси в текста, на какво да акцентира, когато му се зададе въпрос и как с конкретни доказателства от текста да подкрепи изказването си. По този начин то се подготвя за прехода към предстоящия творчески процес. Учениците в началното училище обожават приказките не само защото са увлекателни и разтоварващи, но и защото чрез тях обогатяват представите си, правят разлика между реално и нереално, запознават се с герои и магически вълшебства, които могат да срещнат единствено в тях. Битови, вълшебни или за животни – приказките са онзи дар на литературното изкуство, чиито истории допринасят за развитието на интелекта, мисленето и креативността при децата от ранна възраст. Закърмени с любимите приказки, на по-късен етап отново те са източник на знания, мъдрости и идеи, които учениците пренасят в първите си творчески текстове.

По думите на Т. Борисова: „За детето приказките са оня духовен климат, който благоприятства за формирането на ценностната му система. Чрез тях то получава първите си представи за добро и зло“ [1, 1994:47].

В този ред на мисли и И. Симеонов изтъква, че: „Приказката винаги излъчва нравствено послание. Тя признава дуалистичната същност на света, движен от добри и зли сили, но накрая отдава превес на добрите и въздейства с положителния пример на героя“ [18, 2009:5].

Обучението по литература способства не само за възпитаването на нравствени качества у подрастващите, за формирането на важни за тях ценности и култура на общуване, но и ги учи да работят и се подкрепят като истински екип, способен да се справи с разрешаването на всякакви литературни проблеми.

М. Мандева е на мнение, че в процеса на обучение по литература се работи не само върху развитието на творческия потенциал на учениците, но и върху формирането на „ерудирани, социалноадаптивни личности, проявяващи ярко индивидуалната си експресия и способни да работят в партньорство с другите“ [9, 2005:33].

От литературните произведения учениците възприемат всевъзможни модели на поведение, начини на мислене и стратегии за действие в различни ситуации. Чрез тях те разбират, че човекът не е само „добър“ или само „лош“, а е съвкупност от положителни и отрицателни качества, прави добри дела, ала понякога постъпва и лошо. Детето съпоставя примерите от литературата с тези от живота, за да прецени от предоставените му модели на поведение кои да приеме и отхвърли. То вече добре знае, че пример за подражание са добрите хора и герои, защото красотата на живота се състои в доброто, което човекът сътворява след себе си.

За Г. Енчева, подражавайки, детето „разширява своя познавателен, емоционален и социален опит“ [7, 2002:39].

С оглед на посоченото до момента, Ц. Георгиева посочва, че: „Началната училищна възраст е много важен период както за общото психическо развитие на детската личност, така и за разгръщане на творческите ѝ заложби. Тук се проявяват първите осъзнати пориви за творческо търсене, което активизира мисълта, ражда емоциите, вдъхновението, изостря проницателността, засилва волята“ [5, 1995:52].

За да се случи всичко това и се постигне пълноценно възприемане, интерпретиране и модифициране на даден текст, ученикът трябва да е много добре запознат с разновидностите на приказния жанр, да разпознава видовете приказки и работи с лекота с тях – индивидуално или групово. Творчеството започва с четенето, обсъждането на казуси върху съдържанието на текста, за да се зароди онази творческа идея, която ще вдъхнови ученика да напише нова история или подобна на прочетената приказка.

Писмената преразказна дейност – фактор за развитие на комуникативноречевите умения и творческите заложби в началния етап на основната образователна степен

Творческият процес на четвъртокласниците не започва внезапно. Преди него има други етапи, през които преминават учащите се в часовете по литература. На първо място е прочитането, запознаването със съдържанието на художественото произведение. След това следва събеседване върху него по въпросите, поместени в читанката, извършването на писмена преразказна дейност, от която става ясно за учителя до каква степен ученикът умее да преразказва вярно и последователно текста, с какви думи и изрази си служи в процеса на писането, т. е. доколко богат е речниковият му запас, как завършва преразказът – с кратко заключение, посочване на поука или обособяването на извод, звучащ силно, ярко и поучително на фона на случката. Така постепенно, първо чрез преразказ, а после с изпълнението на творчески задачи по темата на литературното произведение, ученикът пристъпва смело към структурирането на свой авторски текст, вдъхновен от прочетените наши и чуждестранни литературни творби.

В този контекст, М. Мандева подчертава, че „създавайки преразказ, учениците стабилизират и подобряват комуникативноречевата си компетентност – формират се умения за достоверно съдържателно претворяване на чужд наратив чрез устна/писмена реч, чрез адекватен избор на преразказна техника и на собствени езикови средства“ [10, 2015:27].

Авторката продължава с думите, че обучението по писмена преразказна дейност в началния етап на основната степен е подчинена на следната съществена за образованието цел: „хармонично, максимално развитие на потенциала на всеки ученик като инструмент за пълноценна социална реализация“ [11, 2013:1401].

За В. Велева обучението по литература в началното училище подпомага: обособяването на самостоятелно творческо мислене посредством изучаването на произведения от художествената литература, както и изграждането на умение да се изрази лично мнение по поставен въпрос на базата на прочетеното литературно произведение [4, 2015].

Н. Матеева в резултат на редица проведени изследвания от педагогическата практика стига до констатацията, че: „Изграждането у учениците на умения за създаване на текст в устна и писмена форма винаги е било една от основните задачи на обучението по български език и литература“ [15, 1993:10].

Писането на съчинение, трансформиращ преразказ или творческа приказка, е творческа дейност, имаща голямо значение за пълноценното развитие на личността. В подкрепа на посоченото, Б. Минкова споделя мнение, че „радостта от творчеството е една от най-благотворните и силно стимулиращи преживявания“ [16, 1996:33].

Творчеството е израз на потребността на индивида да създава, да съчинява, да пише; то е импулс, емоция, желание да излее чувствата си в стихове или напише текст по актуална тема, по проблем, който го вълнува и иска становището му да бъде обществено достояние.

Литературата предоставя разнообразни възможности на ученика да пише в предпочитания от него литературен жанр. Ст. Здравкова от своя страна определя литературното художествено произведение като „специфично (художествено) отражение на живота, следователно и познание за живота, при това познание от най-висша степен, защото е обобщение – представя типични характери в типични обстоятелства“ [8, 1998:124].

Приказките разкриват взаимоотношения между героите, конфликти, интриги и действия, които реално съществуват в битието на всеки човек. Затова са огледално отражение на действителността и са благодатна основа за всевъзможни творчески дейности. Към приказния жанр принадлежат битовите приказки, приказките за животни и вълшебните приказки. За Т. Борисова, от посочените видове – битовите приказки „заемат значително място в общото приказно наследство на нашия народ“. Важен отличителен белег в тях е измислицата [3, 1998:143].

М. Мандева изтъква, че чрез обучението по преразказване „децата овладяват практически стойностни познания за комуникативните функции на различни типове текстове, за структурно-композиционния и езиковия им строеж; запознават се с богатите изразни средства на езика ни и обогатяват речта си“ [12, 2004:49].

Непосредствено след запознаването с художественото произведение се пристъпва към устно събеседване с четвъртокласниците. Чрез беседата се разбира дали учениците са разбрали съдържанието на прочетения текст; могат ли с факти от текста да структурират кратко лично мнение по зададен от учителя въпрос; до каква степен са обогатили речниковия запас от думи и прилагат ли ги адекватно спрямо конкретната речева ситуация; създадени ли са близки контакти между представителите на класа и умеят ли да се сработват в организираните от учителя екипни дейности; по какъв начин събеседват помежду си и използват ли в процеса на работа игрови похвати, чрез които да разнообразят комуникацията и работната атмосфера. Общувайки, учениците се опознават по-добре, откриват сходни интереси, които ги сближават още повече и научават интересни неща един за друг, обменят идеи и опит помежду си и показват творческите си умения в различни дейности.

Според Е. Янакиева посредством беседата „децата се учат сами да формулират и задават въпроси, да намират слабите страни в мислите и съжденията на опонентите си“ [22, 2019:77].

Процесът на комуникация протича плавно, когато е двустранен, т. е. освен да отговарят учениците на въпросите към художественото произведение, те самите създават предпоставки за събеседване, като обсъждат произведението, задавайки си въпроси едни на други. Дискусията може да прерасне в красива отборна битка, ако се разделят на групи и всяка от тях, предвид сюжета на произведението, обособи подтеми за събеседване от типа на литературната игра: „Питам – отговаряш“.

В този ред на мисли, М. Оморокова и др. посочват, че по време на беседата с помощта на въпросите, следва да се изясни след прочита на литературната творба – кой е главният герой, какво се случва между него и останалите персонажи, как се развиват събитията в текста, защо учениците делят героите на „добри“ и „лоши“, по кои техни постъпки ги определят като такива, какви са основните мотиви, въз основа на които се развива действието, кои думи им помагат да определят това, как те характеризират героите, кои са основните епизоди в текста, през какви изпитания преминават героите в тях, какви изводи биха обособили в края на произведението и какви поуки биха извели от прочетеното. Посочените насоки от авторите са сигурен гарант за успешното протичане на устното събеседване между учениците [17, 1969].

Същите автори отбелязват и това, че преразказът в обучението по литература, от една страна, е средство за проникване в съдържанието на художественото четиво, а от друга страна, подпомага развитието на творческите умения при учащите се. Наред с това се развиват „качествата на детското мислене и въображение“ [17, 1969:60].

В резултат на изложеното до момента се появява въпросът: Защо след прочита на литературното произведение се изисква устен преразказ от учениците?

В процеса на четене четвъртокласниците не са в състояние да осмислят в цялост сюжета на произведението. За да се случи това, най-напред се пристъпва към кратко събеседване по темата на урока и след това, някои от учениците, посочени от учителя или по желание разказват приказката. По време на преразказа се изготвя план по отделните моменти от съдържанието ѝ, от който се ръководят четвъртокласниците по време на самостоятелно извършваната от тях писмена преразказна дейност.

М. Мандева и др. също отстояват мнението, че: „При обучението по писмен преразказ е естествено в началото написването на вторичния текст да се предшества от устно преразказване на цялото изложение или на части от него“ [13, 1994:30].

За Н. Иванова чрез преразказването на литературното произведение се „съдейства за задълбочаване на читателските представи за сюжета, за логическата връзка между отделните сравнително завършени логически цялости“, както и за усъвършенстването в хода на преразказването на „комуникативноречевите компетентности на учениците“ [14, 2018:26].

Приказките позволяват на учителя да постави за изпълнение на учениците творчески задачи, с които да развиват устно комуникативноречевите си умения, а писмено – умението за писане на свързан текст, независимо дали е преразказ с елементи на изменение в съдържанието му или самостоятелно съчинена авторска приказка.

Видове преразкази, изучавани от четвъртокласниците

Учениците в IV клас разпознават различните видове приказки чрез героите. Т. Борисова пише, че в отделните приказки, героите са различни. Така например, в „битовата народна приказка герои са обикновените хора, в приказките за животни – животните, а във вълшебната приказка – царе, принцеси, принцове, змейове, лами, вълшебници и др.“ [2, 1997:49].

В обучението по писмена преразказна дейност, учениците в IV клас се запознават със следните видове преразкази: подробен преразказ, кратък преразказ, подборен преразказ и т. нар. творчески преразкази, трансформирани от тях с оглед на новата идея, която желаят да внедрят в сюжета на литературното произведение. Освен това при малките творци е налице желанието да променят частично сюжета, да включат допълнително още един герой, да застанат на страната на някое от действащите лица и представят събитията в текста спрямо неговата гледна точка.

От посочените видове преразкази в обучението по литература, по-труден за учениците е сбитият преразказ, тъй като при него четвъртокласниците трябва накратко да предадат събитията в произведението, да отделят същественото от информацията и я преразкажат, служейки си за целта с подходящи думи и изрази от текста, като включат в процеса на писане и овладяната от тях в часовете литературна лексика – нови думи, думи, представящи бита на хората от миналото, сравнения, олицетворения и др. под. При подробния преразказ се придържат изцяло към съдържанието на приказката, използвайки за целта и предварително изготвения план на работа. Характерно за подборния преразказ е, че учителят поставя за задача на учениците да преразкажат онзи избран от тях момент, който силно ги е впечатлил от литературната творба. Този епизод може да се отнася до определен герой или случка, която тотално преобръща хода на събитията, за да си вземат поука героите от случващото се, без значение дали краят на текста е с щастлива или с тъжна развръзка.

Първоначално чрез видовете преразкази, а след това чрез задачите с творческа насоченост, четвъртокласниците постепенно развиват творческите си заложби и възприемат литературата като изкуство, в което емоциите, въображението и усвоеното езиково богатство дават тласък на предстоящите им творчески участия в урочната учебна дейност и извън нея.

Заключение

Изводът, който може да се направи от написаното е, че в часовете по литература учениците се нуждаят от творческа свобода, позволяваща им да споделят онези свои съкровени желания и мечти, които им е трудно да произнесат гласно. В акта на писане усещат онази сигурност, която не получават в устното слово, защото докато пишат са сами с автора, творбата и мислите си. При устното изложение им е по-трудно да синтезират изказване, в което в резюмиран вид да представят основни акценти от съдържанието на произведението. Литературата спомага за емоционалното,

интелектуалното и творческото развитие на четвъртокласниците, рисува в съзнанието им картини и събития, близки до текста, в които пресъздават по свой начин литературната история и помагат на героите да открият пътя един към друг, пътя на истината, на доброто, на красивото в живота. Всеки, докоснал се до магията на творчеството, ще признае, че да твориш означава да споделиш своя блян за нещо отдавна жадувано с читателите, които биха те окрилили да се бориш за онова, което те прави истински щастлив и ти дава сили да вървиш напред. Да пишеш означава да „посееш семето“ на обичта към литературата в сърцето на всеки, имащ досег до авторското произведение, родило се на бял свят от чистотата, въображението и мъдростта на детската ръка – все още неопитна, но уверена, че написаното ще покаже другото „лице“ на реалността, на приятелските взаимоотношения между героите и вярата за по-добър живот. Безспорен факт е, че думите отлитат, а написаното остава за вечни времена.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Борисова, Т. Българската народна приказка и възпитанието на детето. Сп. Начално образование, №4, 1994 г.

[2]. Борисова, Т. Проблеми на литературното обучение и работата по развитие на речта в началната училищна степен. С., 1997 г.

[3]. Борисова, Т. Специфика в методическата работа с различни жанрове литературни произведения. В: Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище. Благоевград, 1998 г.

[4]. Велева, В. Равнище на възприемане образите на героите в авторска приказка за третокласниците. Сп. Образование, №6, 2015 г.

[5]. Георгиева, Ц. Игрови похвати и форми, стимулиращи креативността при възприемането на приказния жанр в литературното обучение I – IV клас. Сп. Начално училище, №2, 1995 г.

[6]. Десев, Л. и др. Творчество, креативно мислене и методи за проучването му. Сп. Педагогика, №10, 2002 г.

[7]. Енчева, Г. Интерпретиране на знания в начална училищна степен чрез приказките на Х. К. Андерсен. Сп. Начално образование, №1, 2002 г.

[8]. Здравкова, Ст. Теоретико-литературен и психологически профил на съвременното литературно обучение в началните класове. В: Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище. Благоевград, 1998 г.

[9]. Мандева, М. Проекции на личностно ориентирания образователен процес в обучението на преразказване в I – IV клас. Сп. Начално образование, №4, 2005 г.

[10]. Мандева, М. Обучението по писмено преразказване в началния образователен етап – езиково обучение за настоящето и за бъдещето. Сп. Образование, №2, 2015 г.

[11]. Мандева, М. Компетентностен подход в обучението по преразказване (1.-4. клас). Сп. Педагогика, №9, 2013 г.

[12]. Мандева, М. Комуникативни проекции в обучението по преразказване (I-IV клас). Велико Търново, 2004 г.

[13]. Мандева, М. и др. Писменият преразказ – методическо пособие – I-IV клас. Велико Търново, 1994 г.

[14]. Мандева, М. Формирането на компетентности в обучението по български език и литература в I-IV клас. С, 2018 г.

[15]. Матеева, Н. За системата на обучение в създаване на устни и писмени текстове. Сп. Български език и литература, №3, 1993 г.

[16]. Минкова, Б. Творческите задачи и литературното развитие на четвъртокласниците. Сп. Начално образование, №6, 1996 г.

[17]. Оморокова, М. и др. Художественото произведение в началното училище. С., 1969 г.

[18]. Симеонов, И. Някои идеи за обучението по литература в началните класове, визиращи генетичната връзка на фолклорната приказка с мита. Сп. Начално училище, №2, 2009 г.

[19]. Стоименова, Я. Организация на творческата дейност на учениците в началните класове. Благоевград, 2005 г.

[20]. Танкова и др. Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи. Пловдив, 1997 г. Цитирано по: Бибко, Н. Изучение сказок помещенных в разделе „Устное народное творчество – I клас“. Начальная школа, №5, 1987 г.

[21]. Чилева, В. Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. С., 2018 г.

[22]. Янакиева, Е. Модел за екологическо възпитание на децата от предучилищна възраст – част трета: Методи и средства. С., 2019 г.

ОБУЧЕНИЕ И КРЕАТИВНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПРАКСИОЛОГИЯТА

Красимир С. Костов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Катедра „Социална педагогика и социално дело“

Анотация: Статията представя праксиологичната концепция като теория за ефективността на действията в качеството ѝ на методология за творчески подход в процеса на обучение, която може да

повлияе положително в процеса на усвояването на знания, умения и навици. Творчеството в училищна среда се интерпретира като фактор, имащ влияние върху ефективността..
Ключови думи:, *праксиология, креативност, обучение, научаване*

Abstract: . The article presents the praxiological concept as a theory of the effectiveness of actions as a methodology for a creative approach in the learning process, which can positively influence the process of acquiring knowledge, skills and habits. Creativity in the school environment is interpreted as a factor influencing efficiency.
Keywords:, praxeology, creativity, learning, teaching

ВЪВЕДЕНИЕ

Същност на праксиологията

Креативността има пряка връзка с ефективността. За да се твори са нужни знания и умения, които да позволяват промяна в предметната действителност, в т.ч. водещи до нова материална функционалност. Тя е сътворена от човека чрез способността му да променя околната среда, благодарение на предаваните от поколение на поколение придобити знания и опит. В този процес се осъществява и усъвършенстване на човешкия труд чрез придобиване на нов опит – условие за повишаване на ефективността.

Въпроси, свързани с резултатността са вълнували не един изследовател, но за първи път през 1897 година Алфред Виктор Еспинас в произведението си „Произход на технологиите“ използва понятието „праксиология“ като термин, съпоставян с ефективността на действията. [5: 27] Впоследствие, през 1949 г. в труда „Човешката дейност: трактат върху икономиката“ Л. Мизес използва понятието „праксиология (в превод – „логика на действието“)“, за да обозначи наука, която се занимава с човешкото поведение. [6]

Разсъждения върху човешката дейност откриваме още при древните гърци, които разграничавали обмислените и съзнателни действия от произволните и случайно възникнали. За тях единствено висшите форми на мислене са в основата на научността, която, от своя страна, е предпоставка за създаването на съответна технология. Изкуството също се свързва със съзнателната човешка дейност и „несъмнено се явява продукт на опита и размишлението“ [2: 130]. През 1955 г. в произведението „Трактат на добрата работа“, полският философ – логик Т. Котарбински анализира и обяснява, както и разсъждава върху ефективността на действията, извършвани от хората. Той обработва, характеризира, класифицира и синтезира необходимите данни от различни науки, занимаващи се с организацията на труда, като обединява всичко и систематизира в концепцията за праксиологията, определяйки я за обща теория за ефективността и организацията на дейността, базирана върху осъзната мисловна дейност. Според Котарбински, „ако логиката е наука за общите закони на мисленето, то праксиологията е наука за общите закони на работата“. [3: 10] Това предполага изучаване не само на човешката дейност като явление, но и обръщане на внимание и върху ефективността като фактор, свързан с крайния резултат.

МЕТОДОЛОГИЯ

Настоящата статия разглежда креативността в обучението като обект, а предметът ѝ е насочен към творческия подход в контекста на праксиологията. Целта се свързва с разглеждане на праксиологичната концепция като съдържаща предпоставки за създаване на благоприятни условия за креативност в процеса на обучение. Това е осъществено чрез използването на анализ и синтез като теоретични методи, чрез които се очертават идеи за възможности за творчество в контекста на праксиологията като теоретична концепция, кореспондираща с креативността в обучението.

РЕЗУЛТАТИ

Праксиология и творчество

Тъй като в действителност взаимовръзката е всеобщо явление, е необходимо да се отчитат най-разнообразни взаимозависимости в извършваните дейности. Колкото по-задълбочено се разглеждат отделните действия, толкова по-богати закономерности могат да бъдат открити, при обединяване на мисловния и физическия труд, като натрупаното знание и опит може да бъде обобщено и представено, според Котарбински, в система за организация на труда. Подобна информация се свързва с бъдещи действия, които може да се определят като правилни или неправилни, зависещи от преценката на субекта. Необходимо условие е той да осмисли факта, че в повечето случаи нещата зависят както от него, от неговата способност за правилна ориентация, така и

от възможностите му за взимане на правилни решения, зависещи от различни обстоятелства. Изучаването и анализирането на разнообразни проблемни ситуации позволява създаването на стратегии и практики, но най-важното е, че праксиологията предоставя възможност да се развива и усъвършенства практическото мислене. Това е знание за успешната организация на дейността, която е насочена към съзнателното подбиране на необходимите средства и методи, които биха обезпечили резултатността, като творчеството играе важна роля в преобразуването на действителността.

Дидактически измерения на праксиологията. Научаването в контекста на праксиологията

Въпроси, касаещи креативната педагогика и определянето на образователни приоритети могат да бъдат положително разрешени чрез въвеждане на концептуалните виждания на аналогични науки като праксиологията, която разглежда действията, необходими за постигането на най-добър резултат. Днес подобни идеи започват все по-често да бъдат обсъждани, особено в контекста на прехода от присъствено към електронно обучение от разстояние. В общественото пространство се поставят и обсъждат идеи за повишаване на ефективността и организацията на преподаването. Обръща се внимание на процеса на обучение, който е немислим без взаимодействието между обучаващ и обучаван, а проблеми, касаещи връзка, изменение, влияние и развитие се интерпретират в контекста на съвместната дейност, която обезпечава усвояването на нови знания, умения и отношения, като крайната цел е постигане на ефективност като ключов фактор за успешна дейност на педагога.

Като наука, която разглежда въпроси, свързани с ефективността на човешката работа, а също така и създаването на пътища за рационализиране на педагогическата дейност, праксиологията е предпоставка за творчески подход към разрешаването на конкретни задачи, като „разкрива както оптималния начин за действане, така и необходимият образ за мисълта за действие“ [7: 16]. Така педагогът творчески преобразува действителността в съответствие с педагогическите цели и избира необходимите средства, които се явяват педагогически инструментариум, който е главното средство на труда, което владее. Праксиологията като система за оптимизация на педагогическия труд насочва преподавателя към търсене на рационално разбиране и ориентиране в същността му, което е предпоставка за трансформирането му в творческа дейност. Самото творчество може да бъде охарактеризирано чрез наличие на внезапност, озарение и вдъхновение, които са и най-специфичните му характеристики. Това може да предизвика впечатление за липса на съзнателност, но всъщност, активността на подсъзнанието има огромно значение за крайния резултат, от което не следва, че творчеството е безсъзнателен процес, водещ до неочаквани резултати, а напротив, способността да установяваме връзки между разнородни данни може да бъде предпоставка за възникване на творческа активност, която е мисловна дейност. Но може ли да бъде отъждествена с интелектуалната дейност? Както творчеството, така и интелектът са детерминирани от наследствени характеристики, социалното влияние и обкръжение на индивида. Съотношението между вътрешните и външните фактори е предпоставка за ефективността на усвояването като цяло, което е в контекста на праксиологическата концепция - обучението, ученето и научаването са определящи за развитието на личността, като добри резултати са възможни благодарение на ефективното взаимодействие между преподавател, обучаван и учебно съдържание.

От праксиологична гледна точка на преден план се извежда значимостта на научаването като феномен и понятие. То се проявява като основен резултат от успешното усвояване на знания, умения и отношения, които са необходими за разрешаването на разнообразни задачи. Резултатността при научаването е детерминирана от наличието на фактори като разбиране и овладяване на новата информация, формиране на познавателни новообразувания, свързани с личностното развитие. За разлика от ученето, което се съпровожда и съотнася към самия процес и не се намира в пряка зависимост от крайния резултат, при научаването акцент пада върху резултата, т.е. ученето е процес, а научаването е резултат от този процес. Затова е необходимо да се наблегне върху научаването, а не само върху ученето, което е достатъчно изследвано и коментирано.

От гледна точка на ефективността при научаването е необходимо да се отчита, че готовността за действие може да се разграничава от появата на възможност за действие. Ако присъства единствено готовност, без да се създава възможност за постигане на краен резултат, тогава няма как да се постигне ефективно усвояване на знания, т.е. научаване. Затова преподавателите е необходимо да създават благоприятни условия за наличие на възможности не само за готовност, но и за постигане на даден резултат, удовлетворяващ обучаемия.

Творчеството като възможност за постигане на високи положителни резултати

От съвременна гледна точка е изключително важно да се предостави възможност за самостоятелна изява и изразяване на собствена позиция, която да открои индивидуалността на ученика/студента по конкретен въпрос. Това може да бъде осъществено чрез поставянето на задачи, изискващи творческо мислене и подход, който да удовлетвори емоционалните нагласи и да насочи личността към самостоятелност. Включването на изкуство в различни дейности съдейства за повече естетичност в педагогическия процес. Това обаче изисква наличие на способност, която позволява да се погледне определен проблем по нов начин. Да се предостави решение, което да удовлетвори вътрешното изразяване, като се трансформира натрупаната енергия в положителен резултат като проявление на интелекта, а и на цялостното физическо състояние.

Творчеството е процес, започващ с начален импулс, който прераства в мотив, съпровождащ индивида до създаването на определено краен продукт. Това може да бъде художествено или музикално произведение, танц или стихотворение, но творчество може да бъде открито и във взаимоотношенията между хората. Затова е важно то да се определя като процес, който се характеризира с определена мисловна дейност, която се трансформира в краен продукт, завършен или незавършен, но удовлетворяващ първоначалния замисъл. Той обикновено е провокиран от определена вътрешна нагласа, която отразява моментното личностно развитие и отношение на индивида към заобикалящата го действителност, но в редица случаи подобни вътрешни процеси са определяни като интуитивни. Те се характеризират с „неволност, непредсказуемост, непосредственост, неосъзнатост, ирационалност, автономност, синергичност“ [1: 74]. Много често свързваме интуицията с предварително предположение за дадено решение на задача без ясна конкретика, като в повечето случаи липсва аналитично мислене, което е съпроводено от допълнително усилие. Интуитивното решение възниква спонтанно и изглежда, че е лишено от логично обоснована последователност и определен смисъл. Смята се, че осмислеността възниква на по-късен етап, като тя е обединение от „ценности на творчеството, ценности на преживяванията и ценности на взаимоотношенията“ [4: 39]. Субективната значимост на смисъла се детерминира от мотивите и потребностите на личността, като се отразява в действията, които са в пряка зависимост от индивидуалните подбуди.

ДИСКУСИЯ

Обществото се развива, като се намира в динамичен процес на непрекъснато усъвършенстване на технологичните процеси и продукти. Чрез тях производственият труд се съкращава и механизира, придобива се нов опит, който позволява технологично развитие. Така се създават условия за новаторство, което е и в основата на ефективността и кореспондира пряко с творчеството. То е отличителна човешка способност и предоставя възможност за промяна на функциите както на материалните произведения, така и на нематериалните, в т.ч. и виртуалните. В този ред на мисли изкуството е фактор, който подпомага общественото развитие, като не само създава културни ценности, но и съдейства за иновативни решения, които са в основата на нововъведенията.

Новаторството е съпроводено от креативността, но за да се вникне по-дълбоко в нейната същност е необходимо да се анализира значението на творчеството и ролята му върху крайния продукт. Въвеждането на иновативен нов продукт се свързва с неговата функционалност и резултатност. Даден краен резултат е по-добър тогава, когато се отличава от друг резултат и чрез него се изпълняват задачи, които не са били възможни преди, т.е. по-добър е този резултат, който отразява възможността за изпълняване на повече задачи. За да се случи такова подобрение е необходимо творческо мислене, което се характеризира с иновативност, субективност и пречупеност през личностните мисловни характеристики. Създава се мисловен продукт, който е конвенционално или неконвенционално разбираем за обществото, като крайното произведение значително се отличава от създадените до този момент подобни резултати. В този ред на мисли творчеството се стреми да създава разнородност, която да представя конкретно авторско виждане по определена тема. Така то се проявява като мисловен резултат, който е присъщ на човека и отразява личностното му развитие. Затова можем да предположим, че се отнася към ефективността, защото предоставя нови варианти, които биха позволили изпълнението и на нови задачи. От това следва, че креативността е пряко детерминирана от качествата на творческото мислене и личностното развитие на индивида, чиито начала са от най-ранна детска възраст, продължавайки през целия живот и преминавайки през различни етапи. Един от тези етапи е обучението, което е социална отговорност на обществото и изпълнява конкретни задачи, които подпомагат индивида в бъдещата му социализация.

Креативност се открива и в процеса на обучение, когато се предоставя възможност за създаване и развитие на нови идеи, по отношение на организирането и систематизирането на учебната дейност, а те от своя страна съдействат за постигане на качествени резултати, в т.ч. и въздействие върху мотивацията. Като ключов фактор тя е в основата на организацията на труда и се свързва с желанието за преодоляване на трудности от най-различен характер. От праксиологична гледна точка лице, което е немотивирано, е неефективно спрямо дейността, която извършва. Подобни проблеми в училище могат успешно да бъдат разрешавани чрез въвеждането на интересни творчески задачи, които да привлекат вниманието на учениците.

Рационализирането в процеса на обучението изисква по-добро познаване и планиране на дейността, което е условие за по-голяма ефективност на използвания инструментариум. Прилагането на по-сложна комбинация от действия благоприятства постигането на набелязаната цел, която почти винаги е насочена към подобрение, независимо от какво естество е то, и колкото по-задълбочено е разглеждането на отделните компоненти, толкова по-дълбоки зависимости и взаимовръзки могат да бъдат открити. Анализирането им позволява създаването на конкретни стратегии в контекста на праксиологията, която разглежда ефективността на действието в извършваната дейност, като творчеството може да въведе и обогати необходимите средства и методи, които да повишат крайния резултат.

Креативността в обучението има както предимства, така и недостатъци. Гъвкавото мислене предоставя възможности за откриване на нови източници на вдъхновение, както и генериране на множество идеи за разрешаването на определени проблеми. Но в опитите да се привлече вниманието на учениците, учителите използват различни логически връзки и похвати, които могат да не бъдат възприети добре от аудиторията и тя може да започне да изпитва мисловна умора или да изгуби връзка със същността на разглежданата тема. Затова е важно да се знае кога и как може да се използват творчески нововъведения, целящи креативност и постигане на ефективност.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитието на обществото е детерминирано от индивидуалното развитие на всеки индивид, от придобитите компетентности, усвоени в процеса на обучение. Поставените образователни цели, дефинирани на национално ниво и вплътени в учебното съдържание, стоят в основата на стратегии, чрез които се осъществява процес на обучение. Предвид това, че педагогическото взаимодействие е субективно и двустранно, както и от гореизложените в статията съждения може да се предположи, че креативността като специфична компетентност може да повиши ефективността и да окаже съществено влияние върху крайния резултат. Така придобитите знания и опит, свързани с резултатността в контекста на праксиологията, могат да се интегрират във различни дейности, в т.ч. и педагогически. Но за развитието на подобна креативна компетентност е необходимо да се започне с работа още от най-ранна детска възраст, като се наблегне върху творчеството в процеса на възпитание и обучение, както и да се формира естетически вкус, който ще създаде определена индивидуалност, позволяваща адекватно включване на индивида в обществения живот. Изграждането на креативно мислене е необходимо както за учениците, така и за учителите, като творческата дейност благоприятства подобни процеси.

Полезността на праксиологията за обучението е в предоставянето на възможност за рационализация на действията, а чрез тях и повишаване на креативността и ефективността, което води до постигането на по-високи резултати при усвояването на знания, развитието на умения и отношения.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Ильин, Е. (2009) Психология творчества, креативности, одаренности. Изд. ПИТЕР.

[2]. Капп, Э. Г. Кунов, Л. Нуаре, А. Эспинас (1925) Роль орудия в развитии человека. Л.

[3]. Котарбинский, Т. (1975) Трактат о хорошей работе. Изд. „Экономика“, М.

[4]. Леонтиев, Д. (2003) Психология смысла: природа, строение и динамика. Изд. Смысл, Москва.

[5]. Марон, А. Л. Монахова, В. Федотова (2012) Педагогическая праксиология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. – Человек и образование, №2 (31)

[6]. Мизес, Л. (2005) Человеческая деятельность. Трактат по экономической теории.

[7]. Монахова, Л. В. Федотова (2017) Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога. - Образование и наука. Том 19, № 5. 2017.

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ НА ОБЩИНСКИТЕ СЪВЕТИ ПО НАРКОТИЧНИ ВЕЩЕСТВА

Мирела Кючукова

Катедра „Социална педагогика“,
Факултет по педагогика, ЮЗУ “Неофит Рилски“

Резюме: Настоящето изследване проучва социално-педагогическата дейност на Общинския съвет по наркотични вещества в осъществяваната от него превенция на наркомании. Във фокуса на изследването е педагогическата превенция, като възможен и предпочитан начин на работа с ученици в образователна среда.

Ключови думи: социално-педагогическа работа, наркозависимост, превенция, Общински съвети по наркотични вещества

Abstract: The present research examines the socio-pedagogical activity of the Municipal Council on Narcotic Substances in its prevention of drug addiction. The research focuses on pedagogical prevention as a possible and preferred way of working with students in an educational environment.

Key words: socio-pedagogical work, drug addiction, prevention, Municipal councils on narcotic substances

Един от показателите за дълбоката морална, духовна и ценностна криза, обхванала съвременните общества, е все по-често срещащите се зависимости – към алкохол, наркотици, Интернет, мобилни устройства, хазарт и други. Един голям процент от хората постепенно потъват в илюзорния свят на пристрастяването. Особено тежка е ситуацията със зависимите към наркотични вещества в световен мащаб и особено в Европа. По данни на Световната здравна организация през 2019 г. смъртта на 180 хиляди души е пряко свързана с употребата на наркотични вещества. Същевременно 35 милиона души страдат от разстройства вследствие на пристрастяване, а 269 милиона души са употребявали наркотици през предходната година (СЗО, 2021). В предоставените публични данни прави впечатление, че България е в първите места по употреба на наркотични вещества от младежи и е в първите три по употреба на марихуана. Тези стряскащи цифри насочват вниманието на специалисти от различни области: социолози, педагози, психолози и други да работят в екип, да търсят подходящи методики и програми за работа със зависимите лица, както и за превенция на употребата им от подрастващото поколение.

На национално ниво у нас по Закона за контрол на наркотичните вещества и прекурсорите са създадени: Национален съвет по наркотични вещества към Министерски съвет и Общински съвети по наркотични вещества (ОбСНВ). Националният съвет по наркотичните вещества осъществява своята дейност съгласно правилник, приет от Министерския съвет (Закон за контрол върху наркотичните вещества и прекурсорите, 2021). Той е орган за провеждане на националната политика срещу злоупотребата с наркотични вещества, както и за борба с наркотрафика. Този държавен инструмент координира дейността на Общинските съвети по наркотични вещества в отделните териториални области на нашата страна, които имат за цел:

1. Да разработват, осигуряват и координират изпълнението на общинските стратегии и програми за борба срещу злоупотребата с наркотични вещества в общините;

2. Ръководят и контролират дейността на превантивните информационни центрове чрез председателя на Общинския съвет по наркотичните вещества;

3. Предлагат чрез кмета на съответната община осигуряване на финансови средства в общинския бюджет за изпълнение на общинските програми по т. 1.(2) (Изм. - ДВ, бр. 31 от 2011 г.) При осъществяване на своите функции общинските съвети по наркотичните вещества си сътрудничат и обменят информация с други институции и организации.

(3) (Отм. - ДВ, бр. 31 от 2011 г.) (Правилник за организация, 2021)

Целта на настоящето изследване е да проучи ролята на Общинските съвети по наркотични вещества в превенцията на зависимостите от наркотици, посредством социално-педагогически дейности. Основно ще бъде проследена дейността на Общинския съвет по наркотични вещества (ОбСНВ) в област Благоевград предвид неговата активност в тази посока.

В процеса на изследване ще използваме често термините: зависимост, пристрастяващо поведение и превенция, за това е необходимо да конкретизираме смисълът, който влагаме в тях.

Съобразно министерство на здравеопазването термина **„зависимост“** ще разбираме, като *процес преминаващ през различни етапи…, изразяващ се в загуба на контрол върху употребата на вещества* (МЗ, 2021). Аналогично под **„пристрастяващо поведение“**, от англ. ез. *addiction* - пристрастяване, пристрастяване; лат. addictus - робски отдаден. *Пристрастяващото поведение също е процес, който завладява човека толкова много, че започва да контролира живота му, в резултат на което става безпомощен. (Молчанова, Н., 2015).* В научната литература се говори за химическо пристрастяване (зависимо от алкохолизъм, наркомания, тютюнопушене) и нехимическо (зависимо от хазарт, компютри, пазаруване, козметика и други). Добре е да се прави разлика и между физическа и психическа зависимост. Често използвания термин „превенция“ в превод от гръцки език означава „предупреждение, защита“. Според Светлана Купцова под превенция се разбира: *комплекс от мерки (медицински, санитарно-хигиенни, психологически, педагогически, социално-икономически), насочени към предотвратяване и премахване на рисковите фактори* (Купцова 2019). Журавлева и Каитов определят превенцията срещу наркотици като активен прогресивен процес на създаване на условия за формиране на личностни качества, които подкрепят положителните тенденции на развитие на човешкото тяло. Основните принципи на този процес са: разчитане на научно обосновани подходи, приемственост, навременност, последователност и хуманизъм (Журавлева, Л, Каитов, А., 2010)

Съгласно Световната здравна организация, в чийто представи по въпроса са залегнали идеите на К. Каплан от 1964 г., се говори за първична превенция (посредством образователни, информационни, педагогически и психологични мерки и средства), вторична (способстваща преодоляване на зависимостта в ранен стадии) и третична превенция (предотвратяване на последващо развитие на зависимостта).

Общинските съвети по наркотични вещества към отделните области работят по посока и на трите типа превенция на наркозависимост сред учениците. Първичната превенция се осъществява сред децата в училищна възраст съответно в образователната среда или местата за спорт и отдих. За целта се използва педагогическа превенция. Вторичната превенция е насочена към вече употребяващи наркотични вещества и ролята на ОбСНВ е да подпомогне осъзнаване на дълбочинността на проблема и да насочи зависимите и съзависимите лица (семействата) към съответното лечение и последващата ресоциализация. Случаите на третична превенция насочени към ОбСНВ са малобройни предвид тяхната специфика и зависимост от медицинско лечение и наблюдение.

Интересът ни е насочен към използваната от ОбСНВ превантивна педагогика в осъществяване на първичната и донякъде на вторичната превенция на зависимостта към наркотични вещества. Под превантивна педагогика се разбира *„социално-педагогически процес на идентифициране причините и условията за отклонения в поведението, търсенето на начини и средства за предотвратяване на това поведение”* (Круковская, 2011). Общинските съвети работят по предварително изготвени програми, в които са включени плануваните за годината социални и образователни дейности. Те съдържат: обучения на учители и родители, педагогически и непедагогически персонал (директори, медицински сестри), информиране на ученици и развиване в тях на умения и нагласи към разпознаване на зависимостите, като вредни за човешкото здраве и социални контакти, конкурси, популяризиращи здравословните начини на живот, награди за личности, активно участващи в ограничаване разпространението на наркотици и много други.

Основен етап от превантивната дейност е проучване на зависимостите: вида зависимост, форми, причини за възникване, места на разпространение, възраст, начин на разпространение и други. За осигуряване на този етап ОбСНВ извършват периодични теренни изследвания. Като пример можем да посочим ОбСНВ Благоевград, които по интересен и атрактивен за учениците начин проучват техните нагласи по отношение на въпроси касаещи употребата на наркотични вещества. Пример за това е „Моят интернет блог“, специално разработени тефтери, анкети, наблюдения, интервюта и други. Получената информация след задълбочен анализ осигурява база за разработване на програми и насоки за превантивна работа. В България функционира Национален фокусен център за наркотици и наркомании, който работи в тясна връзка с Общинските съвети по наркотични вещества, който допълнително обработва съответните данни, и подава информация и към базата на Европейски център за мониторинг на наркотици и наркомании и служат за изготвяне на наднационални програми за превенция.

Следващият важен елемент в изучаване на зависимостите е определяне на причините за пристрастяването на децата. Някой автори като Купцова дефинират мотивите като вътрешни и външни. В*ътрешни причини са: индивидуални черти на личността (любопитство, имитация, несигурност и т.н.), недоволство от настоящия живот, невъзможност за изпълнение на лични*

планове, а външни са съответно: микросоциални (неблагоприятни семейни отношения, влияние на връстници, мода), макросоциални (войни, природни бедствия, икономическа нестабилност в страната) (Купцова, 2019). От изброените трябва да се обърне внимание на недостатъчната образованост на децата по отношение вредите, които наркотиците нанасят на физическото и психическото здраве, тъй като проблемът не е застъпен (или е слабо застъпен) в образователния курикулум на държавното училище. Често дискутиран е въпросът за ролята на външните фактори в ескалацията на зависимостите и в частност на наркозависимостта. Учени като Анатолий Берестов и Бисер Божков обръщат внимание върху духовната страна на зависимостите. Според тях новото време, характеризиращо се с криза в духовно-нравствената сфера, материализъм, индивидуализъм и секуларизация, създава жажда за „мигновени, духовни и материални чудеса" (Божков, 2014). За това в процеса на превенция е необходимо да се включат не само образователни институции, но и спортни дружества, религиозни организации, обществени и граждански формирования.

Социалната част на превенцията, провеждана от ОбСНВ е насочена към средата, в която живеят, образоват се и творят подрастващите: приятелския кръг, семейството, образователните институции, допълнителните форми на обучение. Както пише Божков, цитирайки определението на Съвета на Европа: „социалната превенция се разбира като по-добра адаптация между хората, т. е. промяна в двете страни на взаимодействие" (Божков, 2014). Според Оля Круковская процесът на превенция на младежката наркомания има преди всичко социална основа, тъй като неговите участници – учители, родители, подрастващи, са в социално регулирани отношения помежду си. Въз основа на това естеството на процеса на превенция на юношеската наркомания се определя от развитието на обществото като цяло, заедно с други фактори, социални условия, със съществуващата система от социални отношения (Круковская, 2011).

За осъществяване на тази част от превенцията екипите на ОбСНВ в страната провеждат редовни срещи и обучения на учители, педагогически съветници, директори на училища, медицински работници, родители (Стоянова, 2014). Превантивните срещи с педагогическия персонал имат за цел да компенсират слабо застъпената информираност в образователната система за вредата от наркотичните вещества, да посочат тенденциите в тяхната употребата и начините на разпространението им, както и да повишат педагогическия капацитет по отношение на начините и формите за превенция в условията на образователната институция. ОбСНВ провежда обучения и редовни срещи с непедагогически специалисти, като медицински сестри, с цел да подпомогнат тяхната работа в посока на познания за видовете зависимост и наркотични вещества, разпознаването им, както и възможностите за лечение и работа със съзависимите лица.

Особена важна е работата на ОбСНВ с родители. От направената справка в отчетите на съответните съвети се отчитат редица срещи с родители на ученици от всички възрасти. На тях специалистите информират родителите за опасността „Наркотици", насочват вниманието им към превенцията в семейството и получават обратна връзка за интересите и активността на децата. За родителите са разработени материали, книги със съвети и отделни раздели в интернет платформите на центровете. Общинският съвет в Благоевград е разработил следните материали за родители под формата на брошури със заглавия: „Мамо поговори със мен", „Съвети за родители", „Не искам наркотици близо до моето дете".

Общинските съвети регистрират чести съвместни дейности със спортни клубове, клубове по танци, школи за изкуство, чрез които се опитват да отправят послание срещу наркотиците в социалната среда на децата извън училище. В превенцията на рисковото поведение се разчита на „утвърждаването на треньорите като авторитет, от който се нуждае всеки един младеж" в периода на съзряването, когато настъпват промени нуждаещи се от „от разбиране, емпатия, търпение и здравословна дистанция" (Груева, 2021).

Обученията и срещите са изключително полезни за първичната и вторичната превенция и дават възможност за поддържане на активна професионална връзка между институциите.

Основната педагогическа превенция ОбСНВ осъществява чрез създаване на ситуации в образователна среда, които да извършат превенция от първа линия, като формират у децата отношение към наркотиците, умения за устойчивост на групов натиск, възпитание в здрави физически и духовно личности. По данни на медиите екипите на ОбСНВ, които разполагат както със психолози, така и с педагогически персонал, провеждат срещи и уроци за учениците от различните възрасти. Уроците по превенция са интердисциплинарни, интерактивни и иновативни. Тяхната цел е да провокират младия човек да сподели опит, чувства и мнение, да възприеме предоставената му нова информация за опасността от наркотиците и да формира трайна позиция. Д-р Теменужка Любенова и Магдалена Рахова от ОбСНВ Благоевград описват примерен урок по превенция на марихуаната, за

която има данни, че е едно от най-разпространените наркотични вещества в България. След дидактичните цели е описан хода на урока, в който е включена дискусия, интерактивна игра „Мозъчни клетки“, активираща учениците от горния курс на обучение да влязат в роля на най-малките единици на организма, демонстрирайки познания по биология, химия и физика. Импровизацията показва поведението на основните структурни единици без и с *тетрахидроканабинол*, активното вещество в марихуаната. Учениците сами правят изводите на урока и дават обратна връзка за техния опит с наркотиците (Любенова, Т., Рахова, М., 2017).

Отчитайки спецификите на съвременните деца, активната работа с мобилни устройства, компютри, Интернет, екипът на ОбСНВ Благоевград разработва и редица мултимедийни презентации: „Това е положението, братле“, „Животът – зависим, независим“, „Урок по музика“, „Пуста младост, мамо, ни се с пари не купува“, „Историята на едно момиче от Благоевград“, „Писмо от Лора“. Целта на презентациите е добро визуално представяне на педагогическия материал. В тази посока са разработени и няколко документални филма с участието на хора, пострадали от наркотици, такива, които са се преборили, както и широк спектър от специалисти, лекари, духовници, които могат да бъдат пример за подкрепа, справяне с проблема и пълноценен човешки живот. Филмите са особено подходящи, както за първична, така и за вторична превенция на наркотици и са достъпни и за широката публика. С подкрепата на медийни партньори, като Българската национална телевизия – БНТ 4 са направени филмите: „Пропуснат живот“ (2006), „Началото е край“ (2018), „Неупиваема чаша“ (2019), „Свободата да бъда“ (2020), „Стожери на вечността“ (2021).

Интересен и интерактивен подход се наблюдава и в изработените хартиени пъзели - оригами, съдържащи превантивна информация. Те са дефинирани в две категории: 1-4 клас Куче, Коте, Лициса, Пиле, 5-7 клас Пеперуда, Сърце, Лале, а за големите ученици – оригами шапка (вестник). Целта им е да ангажират и активират учениците в тяхната изработка в процеса на провеждане на урока.

За учениците и учителите са подготвени и различни превантивни материали: поредица от шест брошури „Виж бъдещето си“, „Марихуаната без маска и грим“, „Здравето, какво е това?“, „Стига с тази трева/дизайнерска дрога?“, „Капан за наивници“, „Пуста младост: ни се с пари, милай мамо, не купува“, „Истината за наркотиците“, „Опасни комбинации“, „Бъди независим“, „Целувка от марихуана“.

Общинските съвети провеждат ежегодни конкурси за деца, с цел стимулиране на тяхното мислене, активност, затвърждаване и изразяване на позиция за физическото и психично здраве и против употребата на наркотични вещества. ОбСНВ Благоевград провежда следните конкурси: Конкурс по превенция на наркоманиите в две теми: „Моят любим национален герой“ – за предучилищна и за 1-4 клас (в три възрасти, стихотворения, есе, разказ, постер, мултимедийна презентация) и „Човекът – свободен и независим“ за ученици от 5 до 12 клас. В конкурсите ежегодно се включват стотици деца със свои произведения, част от които се публикуват в сборници и книжки като: „Малка книга за живота“, „Спрете злото“ – 2 части, (2010), „Сборник от конкурси“, „Има ли бъдеще за един наркоман“ (2005). През годината е възможно да се проведат и допълнителни състезания и конкурси по повод определени събития или годишнини.

На база анализираните материали за педагогическа превенция можем да направим извода, че Общинските съвети по наркотични вещества провеждат активна социално-педагогическа дейност по превенция сред ученици. Те обхващат голям брой ученици от предучилищната възраст до 12 клас, осъществяват уроци и срещи, представят мултимедийни проекти, филми, книги, предизвикват децата да участват със собствени материали в конкурси за изразяване на твърда и устойчива позиция срещу зависимо поведение от наркотични вещества.

Освен педагогическа превенция, ОбСНВ провежда и дейности насочени към ограничаване разпространението на наркотични вещества, чрез комуникацията си с различните държавни и общински институции и съвместни мероприятия и дейности насочени към превенцията. Всяка година ОбСНВ Благоевград организира национален конкурс за журналисти под надслов: „Сърце и слово срещу наркотиците“ – в памет на ирландската журналистка Вероника Герин. Той е съвместна инициатива с Посолство на Република Ирландия за журналисти, издали книги, статии и допринесли за популяризиране проблемите на наркоманията или ограничаване разпространението на наркотични вещества. Вторият ежегоден конкурс - „Страхливият умира всеки ден, смелият – само веднъж” е в памет на Джовани Фалконе, съвместно с Посолство на Република Италия за магистрати и полицаи, допринесли за осигуряване на по-безопасна от наркотици среда за подрастващите деца.

От проведеното проучване на дейността на Общинските съвети по наркотични вещества Благоевград можем да заключим, че за качествена превенция на наркоманиите е необходимо

включване на цялото общество: родители, учители, специалисти, треньори и на всички институции работещи с подрастващи. Всички усилия, трябва да бъдат насочени към използване на цялостния потенциал, както на обществото, така и личния на всяко едно дете. За осъществяване на първична и вторична превенция на наркотична зависимост ключова е ролята на Общинските съвети по наркотични вещества. Те провеждат устойчива и интерактивна социално-педагогическа дейност, която е съобразена с тенденциите сред подрастващите и е координирана с национални и европейски програми за действия ограничаващи зависимостта от наркотични вещества. Особен интерес за педагогиката представляват разработените педагогически материали като уроци, презентации, филми, книги осигуряващи превенция на базата на интердисциплинарност, интерактивност и иновации.

ЛИТЕРАТУРА

[1]. Любенова, Т., Рахова, М., 2017. Влияние на марихуаната върху човека, *Превенция на агресията в училище, учебно помагало*, Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“ 81-88.

[2]. Груева, М., Спортът като превенция на рисковото поведение сред подрастващи, *Община Габрово.* https://www.gabrovo.bg/bg/news-article/10406, електронен ресурс към 01.09.2021 г.

[3]. Закон за контрол върху наркотичните вещества и прекурсорите, обнародван 11.12.2020 г., https://www.mh.government.bg, електронен ресурс към 1.09.2021 г.

[4]. Министерство на здравеопазването, 2021 г., /www.mh.government.bg/

[5]. Стоянова, С., *Топ преса*, 2014, https://toppresa.com, електронен ресурс към 1.09.2021 г.

[6]. Общински съвет по наркотични вещества Благоевград, https://neumirai.org, електронен ресурс към 1.09.2021 г.

[7]. Правилник за организацията и дейността на Националния съвет по наркотични вещества, приет с ПМС № 10 от 17.01.2001 г., https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/-12316159

[8]. Световна здравна организация, 2021. https://www.who.int/. електронен ресурс към 1. 9. 2021 г.

[9]. Журавлева, Л, Каитов, А., 2010. Концептуальные основы и модели превенции наркомании в молодежной среде. *Социология на властта*. (6). 108-115. https://cyberleninka.ru/article/ електронен ресурс към 01.09.2021.

[10]. Купцова С. А., 2019. Профилактика аддиктивного поведения учащихся в условиях образовательных учреждений. *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* (2), С. 90–100. – URL: http://e-koncept.ru/2019/191016.htm.

[11]. Круковская, О., 2011. Предупреждение и преодоление наркозависимости подростков и молодежи (социально-педагогический аспект), *Педагогическое образование в Росии*. (2). https://cyberleninka.ru/article/ електронен ресурс към 1.09.2021.

[12]. Молчанова, Н., 2015, Социально-педагогическая деятельность по профилактике аддиктивного поведения у детей и подростков. *Siberian Pedagogical Journal,* (3), 33 – 37. http://sp-journal.ru/article/1622. Електронен ресурс към 01.09.2021.

ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ОНАГЛЕДЯВАНЕ ПРИ РАБОТА С ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В ПЪРВИ КЛАС

Михаела И. Николова

Град София, ж.к. Младост 3, блок 325 А, вход 2, апартамент 27
Имейл: mikolova@yahoo.com Тел: 0879068616

Резюме: Решаването на текстови задачи е изключително важен елемент от математическото обучение в началните класове. Малките ученици срещат големи затруднения при работата си с тази част от учебното съдържание. Поради тази причина представям контент-анализ на текстовите задачи на един от одобрените от МОН учебници по математика за първи клас и ще предложа различни варианти за онагледяването им, като възможност за преодоляването на тази трудност.

Ключови думи: математика, първи клас, текстови задачи, онагледяване

Abstract: Solving word problems is an extremely important product of the mathematics education in primary school. Young students have great difficulty working with this part of the curriculum. For this reason, we present a content analysis of the text problems only from first-grade mathematics textbooks approved by the Ministry of Education and Science and will offer different options for viewing them, as opportunities to overcome this difficulty.

Key words: mathematics, first grade, word problems, illustration

➢ Въведение

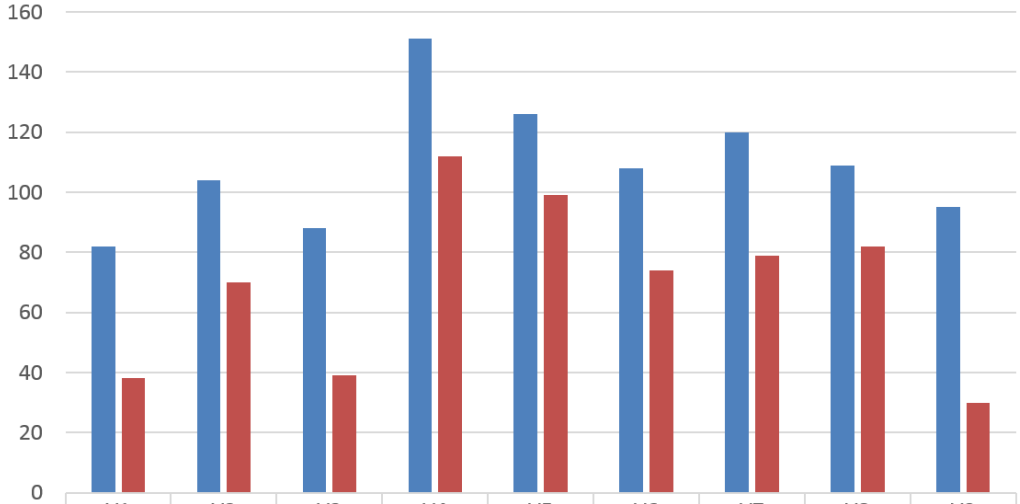
Чрез текстовите задачи (ТЗ) в началното училище се решават някои образователни и възпитателни задачи. Поради тази причина това учебно съдържание не случайно заема специално

място в учебниците по математика. В актуалните вариантни учебници по математика в българското училище са намерили място сравнително голям брой, разнообразни по вид и с достатъчно смислова натовареност на контекста задачи. [2]

В момента действащите учебници по математика за началното училище следват една и съща учебна програма. Но въпреки това между тях има и съществени разлики. В друго мое проучване след направата на подробен сравнителен контент-анализ на всичките актуални девет учебника за първи клас, одобрени от МОН, посочвам конкретните разлики спрямо онагледяването на текстовите задачи.

Онагледените спрямо общия брой текстови задачи в учебниците са в различно съотношение: в учебника на издателство „РИВА“ (У1) са онагледени 46,3%, в този на издателство „Просвета“ (У2) са онагледени 67,3%, в този на издателство „Просвета Плюс“ (У3) са онагледени 44,3%, в учебника на издателство „Питагор и Златното Пате“ (У4) са онагледени 74,1%, в този на издателство „Архимед“ (У5) са онагледени 78,5%, в този на издателство „Анубис“ (У6) са онагледени 68,5%, в този на издателство „Бит и техника“ (У7) са онагледени 65,8%, в учебика на издателство „БУЛВЕСТ 2000“ (У8) са онагледени 75,2% и в този на издателство „СКОРПИО“ (У9) са онагледени 31,5%. С най-малко онагледени ТЗ се откроява учебникът на издателство „СКОРПИО“, а в учебниците на издателствата „РИВА“ и „Просвета Плюс“ са онагледени по-малко от половината от представените ТЗ. В останалите учебници онагледяването варира между 65% и 78,5%, като с най-висок процент се откроява учебникът на издателство Архимед. За по-добро възприемане на резултатите от изследването, те са представени в таблица. (Фиг. 1) [5]

Фигура 1. Брой на онагледените текстови задачи спрямо общия брой текстови задачи



	У1	У2	У3	У4	У5	У6	У7	У8	У9
Общо ТЗ	82	104	88	151	126	108	120	109	95
Онагледени ТЗ	38	70	39	112	99	74	79	82	30

Общо ТЗ Онагледени ТЗ

Дългогодишните наблюдения над учебно-възпитателната практика по математика в началните класове дават основание да се направи констатация, че учениците в тази възраст изпитват сериозни затруднения при самостоятелно решаване на ТЗ. [2] Именно чрез онагледяването учениците преодоляват абстрактния характер на текстовите задачи, затова смятам, че илюстрирането на тези задачи трябва да бъде преобладаващо в учебниците по математика за първи клас.

Тук ще бъде представен контент-анализ на текстовите задачи в учебника по математика за първи клас на издателство “Просвета Плюс” [1] и ще представя възможности за онагледяването на случайно подбрани неонагледени текстови задачи от него.

- **Значение на текстовите задачи**

Текстовите задачи са изключително важен елемент от математическото учебно съдържание. Според Г. Кирова под текстова задача да се разбира словесен модел на реална или въображаема проблемна житейска ситуация, която съдържа количествени отношения и може да бъде решена с помощта на артиметични преобразувания. Тя се характеризира с наличието на субект/субектно действие или съдържа нематематически термини. [2]

Друг автор, който има научни разработки по темата за текстовите задачи е А. Манова. Според нея всяка текстова задача се състои от условие, числови данни и въпрос. [4] Основната трудност при решаването на ТЗ се състои в откриването на зависимостите между дадените и търсените обекти и превеждането на задачата от естествен в математически език. За преодоляването на тези трудности в методиката по математика се използва онагледяването на обектите и връзките между тях.

В първи клас започва формирането у учениците на понятието за текстова задача – това е една от важните цели на обучението. Друга цел на обучението е изграждането на умения за решаване на обикновени (елементарни) текстови задачи със събиране и изваждане.

➢ **Видове текстови задачи в първи клас и възможности за онагледяването им**

В методическата литература най-разпространено е текстовите задачи да се разделят на елементарни – които се решават с едно пресмятане и съставни – с повече от едно пресмятане.

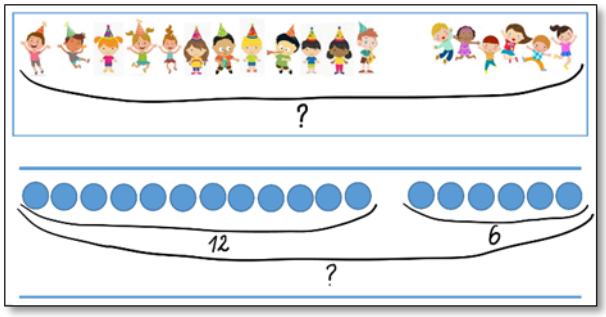
За по-доброто осмисляне на ТЗ и ориентиране към пътя на решаването ѝ е важно да се използва разнообразно онагледяване. Към подбраните задачи ще приложа и възможности за онагледяване – конкретно и схематично за всяка текстова задача.

<u>Сами по себе си елементарните ТЗ се делят на няколко основни групи:</u>

- Задачи за намиране сбор на две числа - това е първият вид ТЗ, с които малките ученици се запознават. Двете множества (конкретни или символично изобразени) се подреждат едно до друго. Въпросът се символизира с голяма дъга, която обхваща двете множества и се обозначава с въпросителен знак.

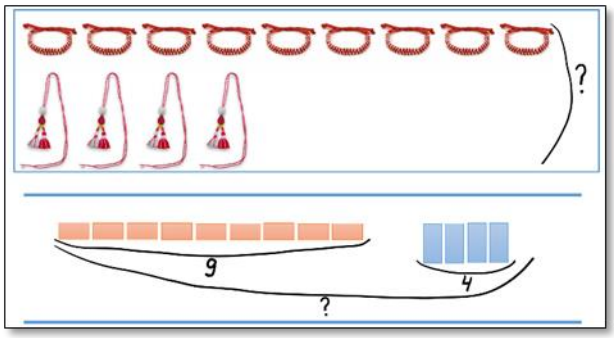
(задача 7/страница 76)
На рожден ден имало 12 деца. Дошли още 6 деца. Колко общо са станали децата?

Фиг. 2 - зад. 7/стр. 76



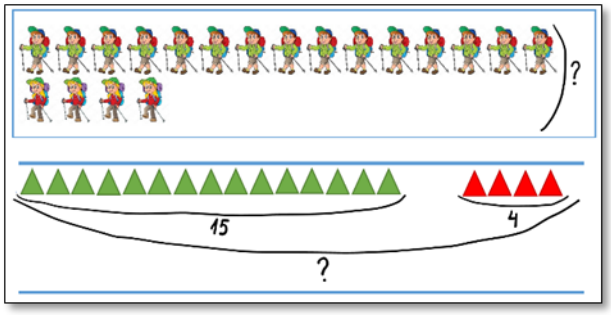
(задача 5/страница 90)
По случай Баба Марта учителка получила 9 мартеници гривни и 4 мартеници герданчета. Колко мартеници общо е получила?

Фиг.3 – зад. 5/стр. 90



(задача 5/страница 78)
На зимен поход в планината отишли 15 момчета и 4 момичета. Колко деца всичко са отишли на похода?

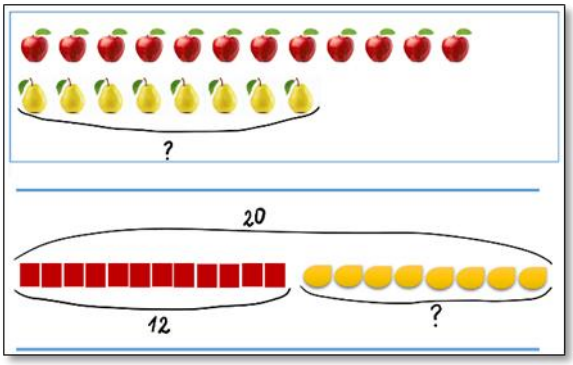
Фиг. 4 – зад. 5/стр. 78



- Задачи за намиране разлика на две числа – при тези задачи двете множества се подреждат едно до друго. Въпросът се символизира с дъга, която обхваща неизвестното множество и се обозначава с въпросителен знак.

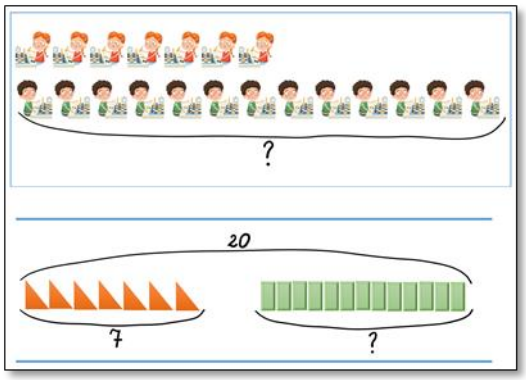
(задача 6/страница 89)
В една кошница има 20 ябълки и круши. Колко са крушите, ако ябълките са 12?

Фиг. 5 – зад. 6/стр/ 89



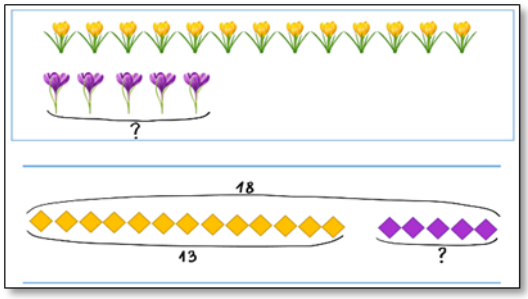
(задача 7/страница 86)
Участниците в турнир по шах са 20. От тях 7 са момичета, а останалите са момчета. Колко момчета участват?

Фиг. 6 – зад. 7/стр. 86



(задача 1/страница 83)
На полянката са цъфнали 18 минзухара. От тях 13 са жълти, а останалите – лилави. Колко са лилавите минзухари?

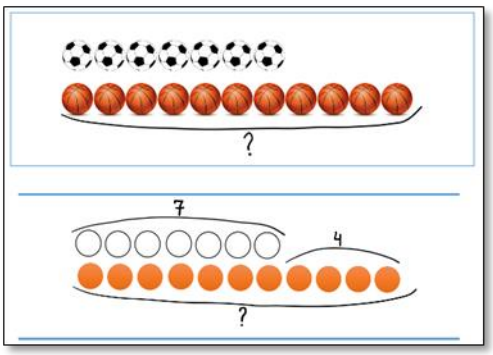
Фиг. 7 – зад. 1/стр. 83



- Задачи, съдържащи отношението “с ... повече” – при тези задачи двете множества се подреждат едно под друго. Въпросът се символизира с дъга, която обхваща неизвестното множество и се обозначава с въпросителен знак.

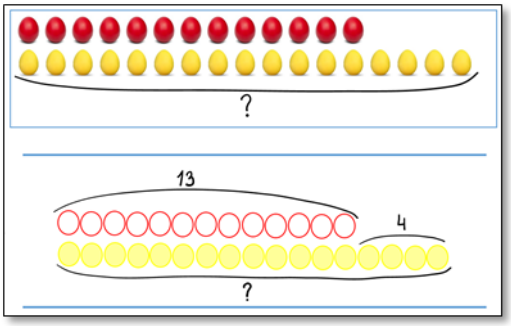
Фиг. 8 – зад. 5/стр. 96

(задача 5/страница 96)
За едно училище купили 7 футболни топки и с четири повече баскетболни. Колко баскетболни топки са купили?



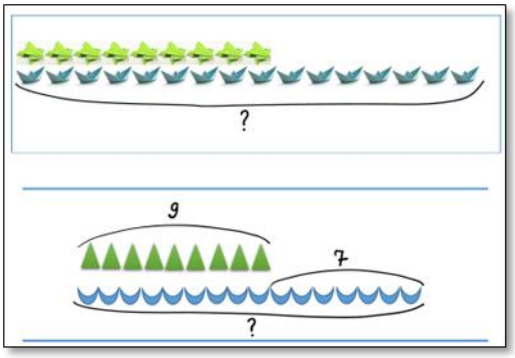
Фиг. 9 – зад. 5/стр. 110

(задача 5/страница 110)
За Великден Мила боядисала 13 червени и с 4 повече жълти яйца. Колко жълти яйца е боядисала?



Фиг. 10 – зад. 5/стр. 118

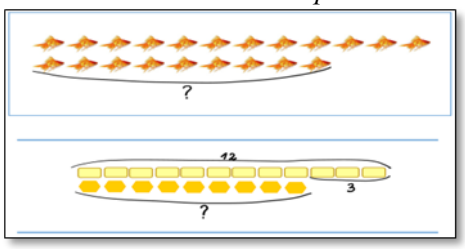
(задача 5/страница 118)
Първокласници направили 9 хартиени жабки и със 7 повече хартиени лодки. Колко хартиени лодки са направили?



- Задачи, съдържащи отношението “с ... по-малко” – тук двете множества се подреждат едно под друго. Въпросът се символизира с дъга, която обхваща неизвестното множество и се обозначава с въпросителен знак.

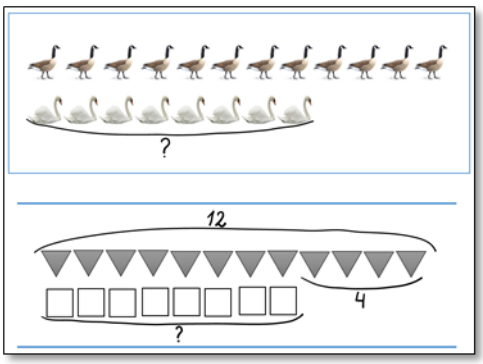
Фиг. 11 – зад. 4/стр. 109

(задача 4/страница 109)
Диди има 12 златни рибки, а Нора - с 3 по-малко. Колко златни рибки има Нора?



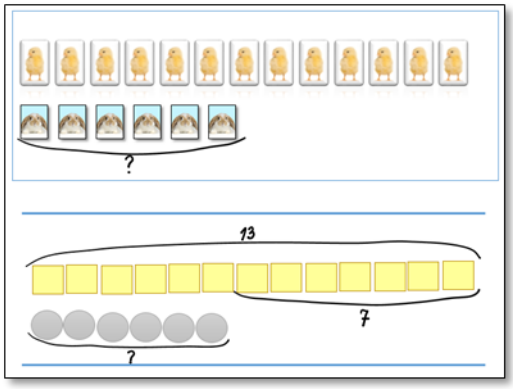
Фиг. 12 – зад. 5/стр. 107

(задача 5/страница 107)
В езеро плуват 12 гъски и с 4 по-малко лебеди. Колко са лебедите?



Фиг. 13 – зад. 5/стр. 111

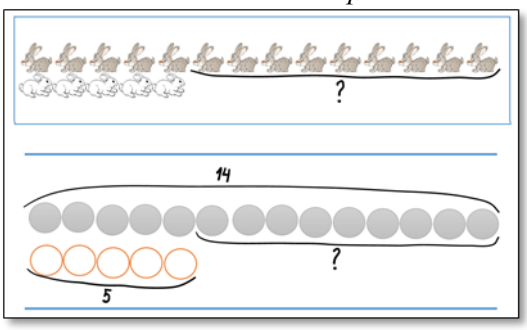
(задача 5/страница 111)
За великденска украса Лора изрязала 13 картинки с пиленца и със седем по-малко – със зайчета. Колко картинки със зайчета е изрязала Лора?



- Задачи от сравняване по разлики – в тези задачи двете множества се подреждат едно под друго. Разликата между тях е марктина с дъга и въпросителен знак.

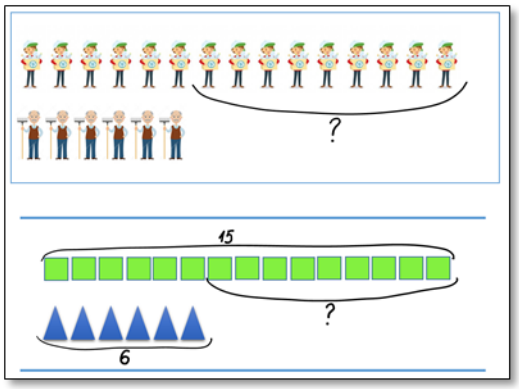
Фиг. 14 – зад. 5/стр. 115

(5/115) В храстите се крият 14 сиви и 5 бели зайчета. С колко сивите зайчета са повече от белите?

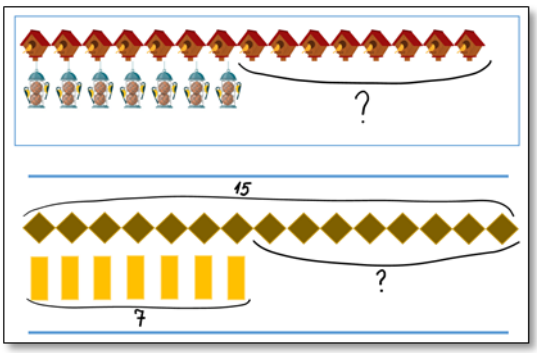


Фиг. 15 – зад. 4/стр. 116

(задача 4/страница 116)
При почистване на парка участват 15 деца и 6 възрастни. С колко децата са повече от възрастните?



(задача 5/страница 116)
Ученици поставили 15 къщички за птици и 7 хранилки. С колко хранилките са по-малко от къщичките?



Заключение

Предвид затрудненията на учениците да решават текстови задачи е нужно в учебниците по математика да присъства по-голям процент онагледяване – конкретно и схематично. В последната си книга Габриела Кирова описва какво представлява онагледяването на една текстова задача. Важно е рисунката на дъската или илюстрацията в учебника да символизира не само условието, а цялата текстова задача. Например чрез дъга и въпросителен знак да се изобрази въпроса, търсеното в задачата. [3] Точно по този модел са разработени онагледяванията към текстовите задачи в изложението на доклада.

Смятам, че ако този елемент от методиката на работа при решаване на текстови задачи се изпълнява коректно от учителите, това ще помогне на учниците от I – IV клас в решаването на текстови задачи и процентът на децата, които имат затруднения в решаването на елемнтарни и съставни текстови задачи ще намалее.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Ангелова, В., Р, Топалска. Математика за първи клас. 2017. С. Просвета Плюс

[2]. Кирова, Габриела. Методика на работа с текстови задачи по математика в началните класове. 2014. С., Авангард прима, 6 - 28 с.

[3]. Кирова, Габриела. Актуални проблеми на дидактиката на математиката в началните класове. 2021. С. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, 304 – 319 с.

[4]. Манова, А., Методика на обучението в решаване на текстови задачи, 2011. С. Просвета

[5]. Nikolova, M. Ilustration of the text problems in the new textbooks in mathematics for first grade, International scientific conference: The teacher of the future, International Journal Knowledge, Vol. 46.2, 2021. ISSN 1857 – 923X, p. 323 – 328

РАЗВИТИЕ НА КРЕАТИВНОСТТА НА МУЗИКАЛНО НАДАРЕНИ ДЕЦА ЧРЕЗ ИДЕИ ОТ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАТА ПЕДАГОГИКА

Алиша С. Павлова

ashlipavlova@gmail.com

Анотация: Креативното мислене е основа за успешно личностно и професионално развитие на човека. В изграждането на благоприятна образователна и творческа среда за музикално надарени ученици се очертават няколко основни проблема: определяне на интересите на музикално надарени ученици, психологически проблеми при музикално надарени ученици, проблеми с учебното съдържание, разлика в музикални предпочитания и изграждане на творческа среда за работа с музикално надарени ученици. **Цел** на настоящото проучване е да покажат практически възможности на идеи от научно-популярната педагогика за музикалното развитие на надарени деца и ученици в условия на извънучилищни дейности в музикални школи. При реализиране на изследването са използвани два **метода**: теоретичен анализ и анализ на личен опит от индивидуална системна работа с музикално надарени ученици.

Ключови думи: креативност, музикално, надарени, идентификация, научно-популярна, педагогика

DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF MUSICALLY TALENTED CHILDREN THROUGH IDEAS FROM POPULAR SCIENCE PEDAGOGY

Alisha S. Pavlova

ashlipavlova@gmail.com

Abstract: Creative thinking is the basis for successful personal and professional development of people. There are several main problems in building a favorable educational and creative environment for musically talented students: determining of interests of musically talented students, psychological problems in musically talented students, problems with learning content, difference in musical preferences and building a creative environment for working with musically talented students. The aim of the research is to show practical possibilities of ideas from popular science pedagogy for musical development of talented students in conditions of out-of-school activities in music schools. In the implementation of the research, two methods were used: theoretical analysis and analysis of personal experience from individual systematic work with musically talented students.

Key words: creativity, musically, talented, identification, popular science, pedagogy

Музикалното обучение е процес, фокусиран върху развитие на музикален вкус и необходимостта да общуват с изкуството у обучаваните, а също и (по възможност) развитие на творческите способности на учениците. С избора на различни методи, се цели да се осигури развитие на въображението на учениците, емоционалната устойчивост към музиката и музикалното мислене, както и да създаде чувство на радост от общуване с изкуството. За да бъде успешно, музикалното обучение трябва да се гради комплексно по няколко направления.

Налице е съществена специфика на извънкласното обучение по музика в сравнение с учебния процес в училище. Докато училищното музикално обучение има за цел да изгради обща музикална култура у учениците, то извънкласното съвсем не се изчерпва с тази задача. То е съсредоточено върху развитие на креативност в областта на определена музикална „дисциплина“ (пиано, вокално пеене, китара, солфеж, хармония), съпроводено със специфика в изискванията към обучаваните и отношението на педагога с тях.

Друга особеност е, че в извънкласното обучение по музика освен това основно попадат деца, които имат определени музикални заложби. Те са важна предпоставка, която, за да бъде развивана, изисква силна мотивационна подкрепа както от родителите, така и от учителите. Към това следва да се отчитат и измененията в съвременното детство.

Съвременното дете в музикалното образование

Съвременните деца значително се различават от тези, които са създали отминаващата система на образование. На първо място, музикалната осведоменост у децата се е увеличила драстично и често се движи в различни посоки от учебния материал, което се възприема като скучен и непривлекателен. Наситеността от информационни и комуникационни технологии влияние върху съвременните деца не винаги положително. Констатира се, че те четат сравнително малко, особено класическа музикално-художествена литература, към която е съсредоточена голяма част от обучението по музика в училище. Интересуват се от музикални жанрове и стилове, които са встрани от учебната програма. Възприятието на ученици към часовете по музика се различава от идеята на обучението, което е предимно теоретично насочено и значително малко практическо.

Българската образователна система определено е консервативна и устойчива към непремислени новости, което донякъде води до липса на произвол на поведение, ограничава мотивационна сфера и различните видове мислене. От друга страна обаче е „натискът на времето“ – промяната в поколенията, в технологиите, в оценките за художествени стойности, в отношенията между хората и отношението към образованието.

В условията на тези промени учителят по музика, както и другите учители, решава много сложни задачи за преосмисляне на преподавателския си опит, търсейки отговор на въпроса “Как да преподаваме успешно в нови условия?”

При търсенето на решения на това противоречие използването на примери и методи в преподаването, които формират способността за самостоятелно придобиване на знания, събиране на необходимата информация, излагане на хипотези, изготвяне на изводи и заключения, става все по-актуално. Признат съвременен подход към обучението е неговата фокусираност към решаване на

проблеми на база на проектната форма на организация на обучението, в която е важно използването на активни форми на познание (наблюдение, експерименти, образователен диалог), както и създаване на условия за развитие на размисъл - способност за разпознаване на проблеми, за намиране на оптимални решения, за оценяване на намерения и поведение на личности (развитие на социиална интелигентност) и пр.

За научно-популярната педагогика е типична постановката, че всеки ученик има способности и таланти. Децата са естествено любознателни и нетърпеливи да учат. Проявите на неповторимост и стремеж към себеизразяване са характерни за едно дете от най-ранна възраст. Прилагането на творческите способности на ученика прави живота му по-богат и смислен. Приема се, че формирането на индивидуалност в училищна възраст е важно условие за по-нататъшното пълноценно развитие на личността. От тази позиция актуално за музикалния педагог в извънучилищното обучение е да даде възможност на учениците да изразяват себе си свободно, да представят своето влечение към един или друг стил музика, да работи с тях за развиване на продуктивност и индивидуалност, за свободно мислене, което ще им бъде необходимо в бъдеще.

"Детското музикално творчество е най-ефективният начин за тяхното развитие." (Асафиев) [1]

Целта на музикално-естетическото развитие в общообразователното училище е да се формира у всички ученици художествена култура в контекста на запознаване с различните видове музикални произведения и жанрове. Тенденцията в съвременната музикална педагогика в извънучилищното образование е развитие на таланта на музикално надарени деца, активизиране процеса на музикално-естетическо развитие чрез творчеството на ученика. Тази нестандартност на обучаваните изправя на изпитание използването на традиционните за училищното образование методи и средства на обучение по музика. От тук идва и необходимостта за изграждането и развитието на креативно мислене у учениците да се търсят нетрадиционни и иноваторски подходи, възможността за разглеждане от различни позиции на дадена материя. В решаването на тази задача в помощ могат да се използват предложения и идеи от научно-популярната педагогика (НПП).

Извънкласно и извънучилищно музикално обучение

В изграждането на благоприятна образователна и творческа среда за музикално надарени ученици се очертават няколко основни проблема, които ще бъдат разгледани по-долу: определяне на интересите на музикално надарени ученици, психологически проблеми, проблеми с учебното съдържание и изграждане на творческа среда за работа на музикално надарени ученици.

В работата с музикално надарени деца в извънучилищни форми на обучение е важна постоянната мотивация. Те усвояват практическия материал изключително бързо, било то песен, произведение за свирене, нотиране, солфежиране. Това може да доведе до отслабване на интереса към посещаваните занятия, демотивиране.

Един от най-важните стимули за музикално надарените деца е сценичната изява. Сценична изява може да бъде концерт, фестивал, конкурс, надсвирване и др. Тази изява допринася изключително за развитието на креативността, мотивира и координира работата не само на ученика, а и на педагога. Изявата пред публика най-добре показва пропуските и възбужда самокритиката, която е от голямо значение за един музикант-артист.

Важна част от индивидуалните занятия по музика трябва да заема разговора за страховете на ученика, бъдещият музикант-артист: сценичната треска, съмненията във възможностите, несигурността в изпълнението на сцената, силни и слаби черти и други. Споделянето на опит, начините, по които учителят е преминал през тези трудности.

Среща с други ученици, общи часове и изяви, наблюдение и анализиране на сценични изяви на различни музикант-артисти също са от голяма полза за „сверяване на часовника" и мотивация на талантливи ученици.

Извънучилищното музикално обучение е свободно избираемо от децата. При определяне на интересите на такива ученици, често се получава разлика в вижданията на децата и вижданията на учителя. Често срещан проблем е материалът, който е избран от учителя, да не бъде желан от ученика или обратното. Например при вокално пеене се избира песен, която спомага за разширяване и устойчивост на тона, но песента не се нрави на ученика. Често срещано е желанието на музикално надарени деца да сменят стиловете на пеене или свирене преди да са се усъвършенствали в един, което от педагогическа гледана точка е много грешно. Традиционната педагогика е категорична относно постоянството при едностилово музикално развитие. В такива случаи НПП предлага различни техники, предимно изразяващи се в разговори, с фокус към крайния желан резултат.

Психолого-педагогическо взаимодействие

Поради лесното справяне на надарени ученици със възложените им задачи, при тях много често има дефицит на внимание от страна на възрастните, което води до неразкриване на техните интереси. Този дефицит предимно подтиква детето към лоши прояви относно дисциплина, конфликтни ситуации, агресивност и други.

От друга страна при музикално надарени ученици често вниманието от околните е по-засилено от нормалното, което също оказва своето психологическо влияние изразяващо се в страх, притеснения, несигурност, подтикната от желание за перфектност или обратното- прекалена вяра, надхвърляща възможностите. В подобни случаи, дори и при перфектно заучен материал от ученика, често не се изпълнява на ниво. Музикалният педагог, който също е музикант преминал през тези трудности, знае, че те се случват на ниво подсъзнание и трудно биват преодолявани без външна намеса.

Една от основните идеи на НПП е именно съсредоточена към „терапевтичните разговори" с ученика. В традиционната педагогика психолого-педагогическите отношения са ограничени и същата не дава конкретни решения за справяне с подобна проблематика.

Нетрадиционни идеи по този въпрос предлагат Шерщин Молберг и Мод Сьоблом в книгата си „Фокусирано към решение образование". Пример за това са „ориентирани към бъдещето разговори" и „Въпросът Чудо [3], които съсредоточават мисълта към крайния резултат от отлично свършената работа и представата за това чувство, а не за моментните притеснения. Притеснението от изпълнение пред публика, например, няма как да изчезне. Това притеснение е подтикнато от желание за прецизност, отлично представяне и страх от последвала критика. Ако някое от тези опасения изчезне напълно при даден музикант-артист, това би влошило кариерното му развитие, защото говори за недостатъчна старателност. С други думи, когато изпълнител се стреми към отлично представяне, подобно притеснение е неизбежно.

Идеята тук е музикант-артистът да не позволява притесненията да попречат на изпълнението му и да бъдат сведени до минимум по време на изявата. От там идва и допълнението- „артист", защото музикално-сценичната изява предполага съвкупност от поведение, увереност на изпълнение, контакт с публиката. Затова детето, поело пътя на музикант-артистът трябва да бъде цялостен, завършен сценичен образ.

Друг важен фактор за успешна работа е създаването на добри взаимоотношения. Музикалният педагог носи отговорността да изгради добри взаимоотношения с ученика. Важна предпоставка за постигане целите на музикалното обучение са отношенията на доверие между него и ученика, както и учител-родител, за да бъде ефективно сътрудничеството.

В практиката прилагам няколко идеи за изграждане на добри и приятелски отношения. Още при запознанството с ученика, молбата ми към него е да ме нарича по име. Това е първата крачка в стремежа си към изграждане на приятелски отношения. Друга идея, която също работи успешно е „Да-фазата" [54,3]. Тя се характеризира с задаване на въпроси от страна на учителя, които да предизвикат положителни отговори от ученика. Целта на тази идея е да накара ученикът да се чувства сигурен и позитивно настроен спрямо работата си с учителя.

Практико-педагогическо взаимодействие

При всяка една музикална практическа дисциплина има задължителни упражнения за усвояване, развитие и поддържане на таланта, определени от традиционната педагогика, които при постоянна употреба от една страна се превръщат в безинтересни за учениците, а от друга ограничаващи идеята креативно развитие. Музикалният педагог трябва да умее да разнообразява учебните часове с различни по сложност упражнения, за да подсилва интереса и да развива творческото мислене у ученика, да показва различни примери на изпълнение и допълнение на мелодия, да изисква от ученика представяне на собствени идеи и по този начин да предизвиква желание за развитие на импровизационни умения например при:

- Вокално пеене: разнообразни упражнения за разпяване, овладяване на различни певчески постановки, техники за достигане на височини и категорични низини; използване на тялото за опора при пеене, упражнения за дишане, гласова терапия, упражнения за разпяване върху различни ритми, импровизации и др.
- Инструменти: свирене с педагога, игри с пръсти (при клавишни и струнни инструменти), игри за рефлексия върху четене на нотно писмо и свирене- едновременно,и др.
- Солфеж : тактуване, солфежиране, смяна на ролите педагог-ученик;

- Хармония: задачи за хармонизиране, създаване на такива от ученика, композиране, честа смяна на сложността на задачите с цел затвърдяване на усвоени знания;
- Групово вокално пеене: различни вокални упражнения; смяна на диригент, размяна на партии на съседни гласове, упражнения за верижно дишане, игри свързани с екипната работа и др.

Сред музикалните педагози рядко се открояват такива, които да „пречупват" работата си чрез НПП. Именно музикалното изкуство е може би най-благоприятно за такива иновации поради своят абстрактен и разнообразен характер.

В световен мащаб се открояват алтернативни и иновативни музикални „треньори", които много бързо стават популярни, заради начина си на работа, споделяйки го в социалните платформи. Изключително различни музикални методи показва Шерил Портер, която е известна певица в Америка и световно известен музикален педагог. Тя разработва няколко практически книги носещи заглавието „Cheryl Porter Vocal Method" всяка от които е в определена насоченост уточнена в подзаглавие.Тези книги имат голяма популярност в Русия, Германия, Италия, Америка. Провежда онлайн обучения, в които присъстват певци от най-различни държави. Един от отличителните ѝ белези е метод за изпяване на високи тонове с помощта на боксови ръкавици. Друго отличително при нея е студийно записаните упражнения с добавен ритъм, които, освен че помагат за ритмическото овладяването от учениците, действа и като мотивационен часовник.

Друг известен музикален треньор Исмайл Коджак от Турция, който е фониатър и УНГ лекар, и практикува единствено с пациентите си, които имат проблеми с гласните си връзки и вече са били оперирани от него. Неговата иновативност се изразява в прилагане на гласова терапия, вокални упражнения използвайки тялото като резонаторна кутия, а не само „резонаторната функция на параназалните синуси"[4].

В практика си като вокален педагог, изготвям индивидуален план за всеки един ученик, съобразен с неговите характеристики и желания. Съгласувано с ученика и родителите се поставят задачи в срока на индивидуалния план и се разяснява целевата насоченост. Ученикът, като участник в изготвяне на плана, е наясно с крачките, които трябва да извърви, което го прави силно мотивиран и подтиква към постоянство в работата. Индивидуалният план може да бъде начален и последващ. След изпълнение на индивидуалният план се прави анализ, който обобщава напредъка и проверява изпълнението на поставените задачи.

Анализ на работа с музикално надарено дете

Цел на посочения случай е да покаже как може да се ползва анализа за проследяване на развитието на креативността и таланта на музикално надарен ученик чрез използване на идеи от НПП.

Информация за ученика:

Име на ученика	—
Възраст	13г. (VI клас)
Учебна дисциплина	Народно пеене
Брой посетени часове	96 занятия (2 учебни часа седмично)
Период на обучение	1година (м.Юни 2019-м.Юли 2020)
Предишни обучения по предмета	Няма предходна подготовка

Приложени техники, практики и упражнения по време на обучението в съчетание с идеи и елементи от НПП:

1. Запознаване с звукоизвличане и техники за диафрагмено/нискокоремно дишане:
- Упражнения за оформяне на вокална постановка;
- Упражнения за дишане с диафрагма;
- Упражнение за ниско коремно дишане;
- Упражнения за разпяване...
2. Оформяне на постановка:

- Упражнения за разпяване;
- Заучаване на мелодии от различни песни (предимно с цел разпяване на гласа в висок, среден и нисък регистър);
- Пеене на мелодии от различни тоналности;
- Имитация на различни стилове с цел усещане на различно звукоизвличане.

3. Техники за разширяване на диапазона, чрез помощта на тялото в различни позиции.
4. Артикулация / Дикция.
5. Разучаване на песни зададени от музикалния педагог, както и по желание на ученика.
6. Обяснение на диалектизми, фолклорни области ...
7. Развиване на слуха. Упражнение.
8. Упражнения за развиване чувство за ритъм.

- Пеене и танц, пеене с подскок на силно време и др.

9. Микрофонна техника.
10. Сценично поведение:

- Вход и изход от сцена; комуникация с публиката; чувственост на изпълнението; разиграване на роли; изграждане на рефлексия при случай на грешка и др.

11. Подготовка за сценични и конкурсни изяви.

Резултати и изводи от анализиране на извънучебното индивидуално обучение по вокално пеене

След преминатия курс ученикът има правилна постановка на звукоизвличане и умее да диша диафрагмено по време на възпроизвеждане на мелодия. Заучаването на мелодии е изцяло самостоятелно от страна на ученика посредством слушане. Работи в партньорство с педагога при избора на песен и упражнения, като и сам предлага материали. Ученикът артикулира отлично и разбира текстовете на песните, които изпълнява. Изпълнява ритмически вярно песните и упражненията без помощта на учителя. Изявява желание за участие в концертни и конкурсни изяви, и участва в същите като прилага наученото от упражненията по сценично поведение (успява да владее сценичната треска). Наблюдава се силна мотивация и постоянство откъм попълване на репертоара. Ученикът умее да импровизира по зададена мелодия, да я променя. Също така предлага идеи за представяне на музикалното произведение и умее сам да съчинява мелодии по зададен текст.

Заключение

Музикалният педагог не е диригент на знанието, а човек, който учи по начин на творческа дейност, насочен към самостоятелно придобиване и усвояване на нови знания, умения и социални компетенции. Именно той е този, който може да насочи ученикът към творчески нагласи и креативно мислене. Чрез адаптиране на идеи от НПП в музикалната практика, уроците стават по-близки до обучаваната личност, по-интересни и разбираеми. Иновирането и заимстването от НПП помага за по-голяма свобода на действие при обучавания и обучаващият ги. Така се създава възможност за алтернативен и различен поглед към процеса на обучение, които развива творческия умения у учениците и ги подканва към постоянно търсене на индивидуалност при изпълнение им, което безспорно показва развитието на креативността.

При индивидуалното музикално обучение се дава възможност педагога да проследи напредъка и пропуските на ученика, след което да се фокусират и да работят върху тях. Талантът е строго индивидуален и НПП може да бъде в помощ за поддържане и пълната проява на тази индивидуалност, за сметка на традиционната музикална практика, която не позволява той да се развие идентично, а го препраща към общоприет стил на звучене.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асафиев,Б. Музикалната форма като процес 1947
2. Киров, Д. през погледа на едни музикант 2017
3. Молберг,Ш., Сьоблом,М. Фокусирано към решения образование 2006
4. Неттер,Ф. Атлас анатомии человека 2004
5. Робинсън,К. Креативните училища. Революцията, която преобразява образованието 2017

ПЕДАГОГИЧЕСКА РАЗРАБОТКА НА УРОЦИТЕ ПО МУЗИКА, СВЪРЗАНИ С ТРАКИЙСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР В 5 КЛАС

Борислав Ив. Борисов
Научен ръководител: Проф. д-р Таня Бурдева

Резюме: Докладът представя педагогическа разработка на уроците по музика, свързани с тракийската фолклорна област в 5 клас като дава информация за мястото на българската народна музика и това колко тя е застъпена в уроците по музика в съответния клас, посочва тракийските песни за изпълнение, творби за възприемане (слушане), модели за разпяване, практически упражнения, задачи, зададени домашни работи, които имат за цел да повишат интереса на петокласниците (5 клас) към тракийския фолклор и извод и обобщение за съответната фолклорна област.

Ключови думи: Тракия, кавал, метрум, безмензурна песен, Странджа

PEDAGOGICAL DEVELOPMENT OF MUSIC LESSONS RELATED TO THRACIAN MUSICAL FOLKLORE IN 5TH GRADE

Borislav Ivanov Borisov

Pedagogy of music education,

Abstract: The report presents a pedagogical development of music lessons related to the Thracian folklore area in 5th grade, giving information about the place of Bulgarian folk music and how much it is represented in music lessons in the class, indicates Thracian songs to perform, works for perception (listening), models for singing, practical exercises, homework assignments that aim to increase the interest of fifth graders (5th grade) in Thracian folklore and a conclusion and summary of the relevant folklore area.

Key words: Thrace, flute, meter, dimensionless song, Strandzha

Обучението по музика в прогимназиален етап е насочено към овладяване на базисни знания, умения и отношения, свързани със спецификата на музикалното изкуство във всичките му разнообразни прояви и с изграждането на музикалноизпълнителски, музикалноаналитични, когнитивни, социални, творчески и други компетентности у ученика, в контекста на задължителните ключови компетентности за учене през целия живот, съобразно Европейската референтна рамка [1].

Темата **„Българска народна музика“** е най-обширна и е разпределена в няколко отделни модула, посветени на спецификата на изучаваните музикално-фолклорни области-Родопска, Тракийска (с прилежащата ѝ Странджа) и Пиринска, както и на Есенно-зимни празници и Пролетно-летен обреден календар [3].

След Родопската, следващата фолклорна област, с която се запознават петокласниците е Тракийската. В нея се изучават песните „Дене, мъри“, „Походих, мамо, погледах“ и „Мари, Марийко“ като последната песен е представена като под област на Тракия – Странджа. Песните, които са поместени за възприемане са „Калиманку, Денку“, „Вилай мома, Лазаре“ и „Притури се планината“, а от инструменталните творби-Хоро „Трите пъти“, „Тракийско настроение“, „Вретенарска ръченица“, „Нестинарско хоро“ и танц „Буенек“.

В материала за тази фолклорна област се разкриват особеностите на тракийската песен и нейният характер, обичаят нестинарство, пролетните младежки игри **„Филек“**, особеностите на тракийското хоро, най-характерните музикални инструменти и размери, начинът на пеене и обяснение на диалектни думи и особености в съответнат област [2].

В първия разработен урок за тази фолклорна област песните, предвидени за пеене са „Дене, мъри“, а за слушане-„Трите пъти“. Работните понятия, които се използват в часа са народна песен, размер 2/4, осмини и четвъртини ноти, безмензурна песен, орнамент, тембър, кавал, гайда, гъдулка, тъпан, ръченица, право хоро, коледуване, лазаруване, кукерски игри, обредни песни. Дейностите и уменията, които се извършват в часа и които петокласниците трябва да усвоят са**:**: Запознаване с границите на областта и с най-популярни културни факти, коментиране на основни характеристики на песните, инструментите, танците и обредите, определяне на метрум и размер, изпълнение с две ръце на ритъм, съдържащ групи от две осмини, съпровод на песен. В рамките на няколко учебни

часа, чрез различни педагогически методи, учениците се запознават с особеностите на тракийската фолклорна област [3].

Урокът започва с **разпяване –** част от песента „Дене, мъри“. Учителят въвежда децата в темата чрез въпроси за географското положение и граници на съответнат фолклорна област като използва като пример картата, поставена на страница 58 в учебника. По този начин се поставя акцент върху културната идентичност, бита и харктерните особености на песните, инструментите, танците и обичаите на Траките. Поместеният текст в урока създава представа за фолклора на този регион като той ще се използва за опора и в следващите четири урока, където тракийският фолклор ще се разглежда и анализира по-подробно чрез музикални примери.

В началото на часа учениците могат да разкажат какво знаят за тракийската културата по нашите земи-Казанлъшката гробница, тракийските златни съкровища и други. След това преподавателят чрез видео материали, показва кратък филм за съответните културни богатства. Тази тема създава междупредметни връзки с обучението по история и цивилизации и изобразително изкуство.

В този урок петокласниците се запознават със спецификата на тракийските песни, диалект, танци народни инструменти и обичаи, характерни за тази област и се въвежда понятието **отсвир**.

Тракийската песен представена за разучаване е „Дене, мъри“, с предварително зададени към нея въпроси: **Какъв е размера на песента и за какво се пее в нея?** Учениците без атруднения установяват, че размерът е 2/4, на който се играе право хоро. Задължително след първото прослушване на дадена песен, преподавателят обяснява непознатите диалектни думи в нея.

Нотният пример на страница 59 е метроритмична задача, в която с ръце върху чина петокласниците трябва да изпълнят основната метрична пулсация с лява, а раздробен на осмини ритъм-с дясна ръка като предварително, преподавателят им е показал, как точно трябва да се направи тази задача. По този начин и чрез такова упражнение, учениците ще осъзнаят останалите неравноделни размери, в другите часове. Затова в този урок съответното упражнение трябва да се изработи много добре, внимателно, бавно, на части-първо едната, а след това и другата ръка като се брои на глас. Накрая се съединяват двете ръце и се изпълнява цялото метроритмично упражнение.

След метроритмичната задача петокласниците изпълняват отново песента „Дене, мъри“ като на отсвирите (инструменталните епизоди между куплетите), изпълняват вече научената метроритмична схема. По този начин учителят въвежда и обяснява новото понятие **„Отсвир“.**

Следващата поставена задача към децта е да чуят популярното тракийско хоро „Трите пъти“ и да определят неговият размер. След установяване, че размерът е 2/4 и на него се играе право хоро, преподавателят пуска видео материал, за да покаже как точно се танцува. В края на часа, под съпровод на гъдулка, всички деца изпълняват песента „Дене, мъри“.

Във втория разработен урок за тракийската фолклорна област песните, предвидени за пеене са „Походих, мамо, погледах“, „Дене, мъри“, а за слушане са Метроритмичен пример № 1, Метроритмичен пример № 2.

Работните понятия, които се използват в часа са равномерни и неравномерни пулсации, метрум, групи осмини, размери 2/4, 5/8, 7/8 а, 7/8 б, 9/8, а новото понятие, което се въвежда е неравноделни размери. Дейностите и уменията, които се извършват в часа и които петокласниците трябва да усвоят са: Осъзнаване на наличието на двувременни и тривременни дялове в неравноделните метруми, свързване на различното разположение на групата от три осмини с различните места на задържане при броене, разпознаване на размер 5/8, изпълнение на леки ритмични модели в 5/8 и 7/8 а [3].

Урокът започва с **разпяване**-песента „Дене, мъри“. В рамките на пет минути преподавателят задава въпроси от предходния час на учениците, във връзка с Тракийската фолклорна област-спецификата на песните, инструментите и танците. Припомня се и понятието „отсвир“.

В началото на урока се въвежда темата за **неравноделните размери**. От 1 до 4 клас петокласниците са се запознали с различни неравномерни пулсации на три (ръченицата), на две (право и пайдушко хоро) и на четири със задържане на четвърти дял-дайчово хоро. В този урок метроритмите се свързват с начина на записването им чрез неравноделни размери.

Тази тема се въвежда чрез разучаване на новата песен „Походих, мамо, погледах“ с предварително зададени въпроси към нея: **Какъв е размера на песента и за какво се пее в нея?** Преди учениците да чуят песента, преподавателят им показва нагледно и изпляква всяка една метроритмична схема от страница 60 като им обяснява кога и защо се задържат ръцете на някои от меторитмичните схеми и изяснява, че четвъртина с точка, съответства на три осмини. След това

същото упражнение се извършва заедно с учениците. Целта е петокласниците чрез представените меторитмични схеми, да определят размера на песента-брои се на две със задържане на втория дял и е в размер 5/8, на който се играе пайдушко хоро. Учителят обяснява непознатите думи в текста като след това, заедно с учениците се коментира текста и се провокира разговор за ценностите на младите хора, красотата и положителните качества в характера на всеки човек. Урокът продължава с изпълнение на песента като едновременно с пеенето, децата на отсвира изпълняват с двете ръце задача 2 на страница 61.

След тази музикална дейност, преподавателят насочва вниманието на учениците към мъжката и женската тракийска носия на страница 60-завързване на забрадката, украсата на престилката, шевиците на мъжката риза и цветовете на народните носии.

За домашна работа на учениците се задава съответните метроритмични схеми, да се упражняват вкъщи чрез пляскане с ръце, за да може по-лесно да бъдат научени и по този начин, да бъдат разграничавани различните размери.

В третия разработен урок за тракийската фолклорна област песните, предвидени за пеене в този час са „Походих, мамо, погледах“, „Дене, мъри“, а за слушане са-„Тракийско настроение“, Кавал-пример, „Вретенарска ръченица“. Работните понятия, които се използват в часа са инструментален състав, сватбарски оркестър, оркестър от народни инструменти, гъдулка, кавал, гайда, солист, метрум, безмензурност, право хоро, ръченица. Дейностите и уменията, които се извършват в часа и които петокласниците трябва да усвоят са: Запознаване със спецификата на малките инструментални състави и сватбарските оркестри в Тракия, събиране и подбор на информация в интернет, разпознаване на инструменти по външен вид и тембър, разграничаване по състав на оркестъра от народни инструменти, разпознаване на безмензурност, изпълнение на танцови движения на право хоро и ръченица [3]. Урокът започва с разпяване-песента „Походих, мамо погледах“.

В рамките на пет минути преподавателят задава въпроси от предходния час на учениците във връзка с Тракийската фолклорна област-какво е неравноделен размер и с кои размери са се запознали предишния час като за припомнянето им се изпляскват с ръце.

В този урок петокласниците се запознават със специфичната инструментална музика и танците в Тракия като целта е да се представят най-характерните за областта инструментални състави-малките формации и сватбарските оркестри. На сватбарския народен оркестър не се обръща много внимание, защото е свързан с обработения фолклор и авторската музика на фолклорна основа и в него свирят не само народни инструменти (за пример е даден „Тракийско настроение“, изпълнен от Оркестър за народна музика на БНР). Тук целта е да проследят солистичните изпълнения на гъдулката, кавала и гайдата.

Втората поставена задача към учениците е да определят дали изпълнението на кавала е в размер или мелодията е безмензурна. Те установяват много бързо, че мелодията е безмензурна, защото се изпълнява волно, широко и свободно.

Тертата поставена задача е свързана с ръченицат като трябва да се отговори дали индивидуално, по двойки или на хоро се играе тя в техния край.

Ако петокласниците не знаят основните стъпки на ръченица, учителят им ги показва, а след това, заедно с него, я изпълняват. След този танц, преподавателят показва стъпките на право хоро и заедно с децата го изпълняват.

Пеенето в този час е по желание като петокласниците могат да изпеят песните „Походих, мамо, погледах“ и „Дене, мъри“.

За домашна работа на децат се задава чрез презентация, в писмена форма или плакат, да представят свой любим сватбарски оркестър от Тракия като напишат и кратка информация за него.

В четвъртия разработен урок за тракийската фолклорна област песните, предвидени за пеене са „Мари,Марийко“ и по избор, а за слушане са „Нестинарско хоро“, „Калиманку Денку“-изпълнява Янка Рупкина, „Калиманку Денку“-Красимир Кюркчийски. Работни понятия, които се използват в часа са народен хор, автентичен фолклор, обред, нестинарство. Дейности и умения, които се извършват в часа и които петокласниците трябва да усвоят са запознаване с типични белези на музикалния фолклор от Странджа, разпознаване на звучността на народния хор, разграничаване на автентичен от обработен фолклор [3]. Урокът започва с разпяване-част от песента „Мари, Марийко“.

В рамките на пет минути преподавателят задава въпроси от предходния час на учениците във връзка с Тракийската фолклорна област: какво беше сватбарски оркестър и кои народни инструменти се срещаха в тракийската фолклорна област?

В началото на часа учителят посочва картата на България и по-точно югоизточната й част като споменава, че точно там се намира подобласт на Тракия, наречена Странджа. Изпълнителският певчески стил е представен чрез две песни: „Калиманку Денку“-солово изпълнение на Янка Рупкина и обработка на същата песен на Красимир Кюркчийски (Янка Рупкина с народен хор). След като учениците отговорят на поставения въпрос към тези песни коя е едногласна, многогласна и автентична, преподавателят ги запознава с новата песен за разучаване „Мари, Марийко“ с поставени въпроси към нея за размер и съдържание на текста. След това учителят обяснява непознатите думи в текста. Урокът продължава със запознаване на петокласниците със Странджанския обичай „Нестинарство“ като чрез въпроси, провокира дискусия относно този обичай: Кога, как и защо се празнува? Децата споделят своите наблюдения за танците върху жарава. Учителят обяснява, че този обичай е запазен в своя автентичен вид само в село Българи и пуска на учениците видео материал за начинът на провеждане на Нестинарството и на пролетните младежки игри „Филек“. Часът завършва с изпълнение на песента „Мари, Марийко“ като едновременно с пеенето, петокласниците танцуват в класната стая и право хоро.

В петия разработен урок за тракийската фолклорна област песните, предвидени за пеене в този час са„Мари Марийко“ и по избор, а за слушане из „Буенек“, „Вила й мома, Лазаре“, Музикална загадка-кукерски звънци, „Вретенарска ръченица“, „Притури се планината“, изпълнява Стефка Съботинова. Работни понятия, които се използват в часа са коледари, кукери, лазарки, буенек, оркестър от народни инструменти, обред. Дейностите и уменията, които се извършват в часа и които учениците трябва да усвоят са коментар на празници от фолклорния обреден календар, разпознаване по тембър на гъдулка, размер 7/8 а, звучност на оркестъра от народни инструменти, събиране и представяне на информация и записи на фолклорни изпълнители от Тракийската фолклорна област [3].

Този урок е последен за тази фолклорна област и затова се осъществява под формата на наблюдение като учениците се запознават с някои характерни особености на обичаите „Сирни Заговезни“, „Кукери“ и изявени тракийски изпълнители. Акцент се поставя върху кукерите с тяхното облекло, време, ритуали и провеждане на игрите, защото този обичай се среща и в други части на България като учениците си припомнят, че кукерите са мъже, облечени в кожи, хлопки и страшни животински маски, а чрез своите танци, съпроводени под звуците на хлопките и звънците, те прогонват злото, за да дойде доброто в живота на хората. Тук преподавателят прави паралел и сравнява времето на провеждането на тракийските кукерски игри с тези в Пернишко, наречени „Сурва“ и споменава, че в игрите “Сурва“ участва и „младоженска двойка” като ролята на булката се изпълнява от маскиран мъж за благополучие и да са живи и здрави деца в семейството. Преподавателят разказва и за провеждането на традиционния фестивал „Кукерландия“, който се провежда всяка година между Месни и Сирни Заговезни в град Ямбол.

Първата задача, която се поставя на учениците е да познаят дали буенекът е лазарски или коледераски? Учителят насочва вниманието на децата към думите, които се изричат в творбата „Хайде, нине!“. По този начин класът установява, че буенекът е коледарски.

Следващата творба за възприемане е песента „Вила й мома, Лазаре“ на която се поставя въпрос за вида на оркестъра-народен, симфоничен или духов. Децата с лекота познават, че оркестърът е народен.

Музикалната загадка, която се поставя на петокласницте е да разпознаят звуците и да ги свържат със съответния обред.

За слушане е предложена песента **„Притури се планината“** (обработена версия) в изпълнение на Стефка Съботинова като тук се поставя въпрос на учениците, дали песента е автентична или е обработка. Учениците с лекота познават, че песента е обработка. Чрез поместената информация за тази песен, се въвежда понятието **„Саундтрак“**.

Последната творба за слушане в часа е „Вретенарска ръченица“ като предварителният въпрос, който се поставя към нея е: **Кой инструмент е солист и какъв е размера на творбата?** Децата разпознават лесно тракийската гъдулка и размерът 7/8 а (женска ръченица).

Последната задача, която преподавателят поставя на учениците е да разкажат дали знаят нещо Казанлъшката гробница и тракийските съкровища и културно-исторически забележителности. След това учителят им пуска видео материал за тези забалежителности.

За домашна работа на учениците се дава да направят презентация или писмено съобщение за съответните народни изпълнители споменати в учебника на страница 65 и да открият различни варианти на песента "Притури се планината" като задачата е да сравнят варианта с оригинала и да кажат кой повече им харесва.

Изводи и обобщение за тракийския музикален фолклор в 5 клас: 1. Тракийските песни, предвиден за разучаване и изпълнение са малко-само 3, което от своя страна, допринася за по-детайлната работа и довеждането на песните до художествено завършено изпълнение. Това осигурява формирането на музикално-слухови представи за ладовата основа на тракийските песни, в частност-Странжда-фригийски лад с понижена II степен. 2. Тракийските творби за слушане надвишават като количество песните за изпълнение, което при добре организирано от преподавателя възприемане, би повишило интересите на учениците спрямо българския музикален фолклор. 3. Създадени са предпоставки петокласниците да развият музикално-слуховите си способности повече чрез възприемане на тракийска музика, отколкото чрез нейното изпълнение.

4. Чрез зададените домашни работи на петокласниците, се установи че интересът на учениците към тракийския е фолклор се увеличил значително.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Учебна програма по учебния предмет музика за V клас (общообразователна подготовка) https://www.mon.bg/bg/2000

[2]. Сотирова, В. (2016) Учебник по музика за 5 клас, изд. Просвета 1945

[3]. Сотирова, В. (2016) Книга за учителя по музика за 5 клас, изд. Просвета 1945

КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА ЧЕТВЪРТОКЛАСНИКА С ПРЕЗЕНТАЦИЯТА-„МОЯТ ЛЮБИМ НАЦИОНАЛЕН ГЕРОЙ"

Катя Стоева

с. Рупите, община Петрич, област Благоевград
ОУ "Св. Св. Кирил и Методий"

Резюме: Любовта към родината и националните ни герои е част от ценностната система на човека и се възпитава в семейството, училището, обществото, чрез приемане и спазване на обществени норми на поведение. Използването на компетентностният подход в обучението на учениците развива творчеството, провокиране на мисленето, умението да се учи самостоятелно, постоянно и формира практически умения. С учениците използваме усвоените знания и умения, които имаме по човекът и обществото, български език и литература, информационни технологии и способностите, които развиваме са чрез познание-учене и опит.

Ключови думи: компетентност, творчество, мислене, познавателна дейност, знания и умения, познавателна задача, презентация, национален герой.

Учениците усвояват знания, изграждат умения и отношения да разказват за ярки личности и събития в българската история чрез своите презентации. Определят своята национална идентичност и гражданство и представят делата на ярки възрожденски личности: Паисий Хилендарски, Христо Ботев, Васил Левски и други.

THE COMPETENT APPROACH OF TEACHING 4TH GRADE WITH THE PRESENTATION – «MY FAVORITE NATIONAL HERO»

Katya Stoeva

Rupite village, Petrich community, Blagoevgrad region
Primary school «St. Saint. Cyril and Methodius»

Abstract: Love for the Motherland and our national heroes is part of the human value system and is brought up in the family, school, society through the adoption and observance of social norms of behavior. The use of the competent approach to teaching develops creativity, provokes thinking, the ability for self-study learning, constantly and forms a lot of practical skills. With the students, we apply the already acquired knowledge and skills on the next school subjects: «Man and society», «The Bulgarian language and literature», «Information technologies», and the abilities, which we develop through the knowledge-learning and experience.

Keywords: competence, creativity, thinking, cognitive activity, knowledge and skills, cognitive task, presentation, national hero.

Through their presentations, students acquire knowledge, attitudes and creative skills to tell about bright personalities and events in Bulgarian history. They define their national identity and citizenship and represent the affairs of famous renaissance personalities: Paisiy Hilendarski, Hristo Botev, Vasil Levsky and others.

В часовете по човекът и общество провокирам ученика да обича родината, да изгради привързаност към родната земя, език, култура и традиции, които се предават от поколение на поколение. Любовта към родината и националните ни герои е част от ценностната система на човека и се възпитава в семейството, училището, обществото, чрез приемане и спазване на обществени норми на поведение. Нашата родина България е най-красивото кътче от земята с красивата си природа и със славната си история. Ключовата компетентност е онази компетентност, от която всички хора се нуждаят за своето личностно развитие, гражданско осъзнаване, обществена интеграция и реализация. В основата на тези компетентности са: творчеството, мисленето, умението да се учи самостоятелно, постоянно и формиране на практически умения. С учениците използваме усвоените знания и умения, които имаме по човекът и обществото, български език и литература, информационни технологии и способностите, които развиваме са чрез познание-учене и опит и компетентностите ги разглеждам като измерима способност на ученика да действа качествено и резултатно и да се справи с поставената му задача.

Използвам и развивам в обучението на учениците познавателната дейност във всичките и аспекти. Малко са учениците, които се справят отлично по всички учебни предмети и при всяка поставена задача, за това обръщам внимание на силната страна у всеки ученик. Познавателната дейност е един от основните видове човешка дейност, без която са невъзможни всички останали – трудовата, комуникативната, оценъчната, емоционалната.

К Платонов определя следната структура на познавателната дейност: цел, мотив, начини и резултати. [16]

Целта представя очаквания резултат от решаването на познавателната задача. Чрез целта познавателната дейност осъществява функцията си – усвояване на натрупания човешки опит. Чрез външното и вътрешно целеобразуване се създават условия за реализиране на познавателната и преобразуващата функция на учебната дейност, за усвояването не само на знания и умения, но и на похвати за познание. Всяка конкретна цел, представена на учениците (като учебна задача) би трябвало да удовлетворява техни потребности и по този начин да приема функциите на мотив. Поставих задача на учениците: Всеки ученик да изготви презентация за своя любим национален герой. За изпълнението на тази задача учениците трябва да извършат много дейности. За допълнителна мотивация съобщих на учениците, че най-хубавите презентации ще участват в конкурса: „Моят любим национален герой“, организиран от Общински съвет по наркотични вещества Благоевград. Учениците изготвили най-хубавите презентации ще бъдат наградени с индивидуални награди за първо, второ и трето място.

Мотивът изпълнява функциите на вътрешна подбуда, която регулира протичането на познавателната дейност. Когато личността “срещне” предмета на удовлетворяване на своята потребност – познавателната задача – той вече има мотив за дейността си.

Познавателните действия съставляват структурна част на учебната дейност. Познавателните действия могат да бъдат най-разнообразни: ориентировъчни, изпълнителски, контролиращи, оценяващи. Познавателната дейност на личността представлява – действия – управлявани от

[16] Платонов К., „Система психологии и теории отражения”,М.1982, с.214

съзнателна познавателна цел (усвояване на знания, умения, навици и форми на поведение, събиране и преработване на информация за свойствата и отношенията на предметите и явленията от действителността).

Компетентността най-често се свързва със способност, разбирана като можене да се направи нещо, т.е. умеене, основано на знание. Компетентностите са способности, но не вродени, а „такива, които са развити чрез качествено учене, в подходяща педагогическа среда и чрез придобиване на сериозен практически опит“.[17]

Схема №1-комплекси от компетентности, които се считат за особено важни, значими за реализацията на човека – личностна и професионална.

[18]

При изпълнението на тази задача развиваме дигиталната компетентност-използваме дигиталните технологии уверено, критично и отговорно при избора на информация. Информационна грамотност-информацията, която използваме трябва да е достоверна и източника да е проверен. Изграждаме умения да съставяме съдържание, което трябва да следва предварително съставен план от ученика. Използваме знанията по информационни технологии, как да изготвим презентацията. Развиваме езиковата компетентност като езикова грамотност в областта на четенето.

Социални и граждански компетентности-подреждане на събития с помощта на линия на времето, формиране на изводи за значението на ярки събития, разглеждане на исторически документи.

При децата от четвърти клас е налице позитивна учебна мотивация. Те проявяват интерес към допълнителни източници на знания. Един от източниците за повишаване на ефективността на обучението е целенасоченото формиране на мотиви за усвояване на учебния материал. В обучението е важно да се създават ситуации на успех в учебната дейност, който има мощен стимулиращ ефект за учениците и е тласък за тяхното развитие.[19]

Учениците усвояват знания, изграждат умения и отношения да разказват за ярки личности и събития в българската история. Определят своята национална идентичност и гражданство и разказват за делата на ярки възрожденски личности: Паисий Хилендарски, Христо Ботев, Васил Левски и други.

В основата на тези компетентности са творчеството, провокиране на мисленето, умението да се учи самостоятелно, постоянно и да се формират практически умения. В своята педагогическа практика използвам интерактивния метод-учене чрез справяне, еднакво, едновременно и лесно. Като техники при изпълнението на задачата използваме: проучване, критично мислене и творчество. При тези техники се подкрепя „ученето чрез откриване“ и учениците се стимулират „сами“ да проучат, да

[17] Zwell, M. Creating a Competence. New York, 2000 /Компетентности и образование-МОН
[18] Компетентности и образование-МОН
[19] Матанов Х., Патарчанова Е., Чурукова Лидия, Тренчев Г., Илиева В., „Книга за учителя Човекът и обществото“, КЛЕТ България, 2019 година;

открият и събират нужната им информация. Да могат да я анализират, да я подредят и използват при изготвянето на презентацията. Практическите дейности са най-разнообразни и всеки ученик прави свои индивидуални проучвания. Проучват историческата личност и избират каква информация ще представят в презентацията. Учениците си избраха своя любим национален герой и изготвихме план по който да работят.

В документ в word изваждат цялата информация, която ще използват в презентацията. Събират снимков материал, любопитни факти и всякаква информация, която за тях е подходяща и необходима да защитят тезата си за своя любим национален герой. В подготовката е необходимо учениците да прочетат, да прегледат достатъчно исторически източници. Работата ги увлича и те неусетно четат от книжки, свалят информация от интернет, събират снимки, разменят си я, споделят опит и така развиват езиковата, комуникативната, дигиталната си грамотност. Записват си звукови файлове, песен, музикален фон или своя снимка. Обсъдихме, че трябва да изразят и личното си мнение и отношение към историческата личност, която ще представят. Да се опитат да са оригинални и да заинтригуват, да грабнат вниманието на публиката и да могат сами да я представят. Всеки ученик работи основно самостоятелно, но учителят винаги помага, когато е необходимо. В час по човекът и обществото учениците споделиха как върви подготовката им, какви източници проучват и каква информация събират. Те се вдъхновяват един от друг и се стремят да изготвят най-хубавата презентация. Откроиха се две презентации на Богомил Христов Терзиев- „Моят любим национален герой е Васил Левски“ и на Адриана Пламенова Кукушлиева-„Моят любим национален герой е Хаджи Димитър“. В час по човекът и обществото те представиха своите презентации.

Снимка №1 /Адриана Кукушлиева и Богомил Терзиев/

Презентациите им са задълбочени, информиращи и оригинални, като всеки по-различен начин искаше да впечатли публиката. Адриана използва по-дълги тестове в своята презентация и реши да ги прочете, да качи звуковите файлове в презентацията. Тя рецитира откъс от стихотворението на Христо Ботев за Хаджи Димитър и пя песен за родината. Богомил използва марша на Панко Добрев за фон и от цялата му презентация личеше, че е горд, възхищава се и обича Васил Левски. Учениците се справиха отлично с поставената им задача и продукта от творческия им труд бе достоен за конкурса. Богомил Терзиев е награден с грамота за първа награда и енциклопедия и Адриана Кукушлиева получи грамота за втора награда с енциклопедия в националния конкурс за превенция на наркоманите в темата: „Моят любим национален герой“, гр. Благоевград, 2021 година.

В своята педагогическа практика използвам педагогическия модел „Обърната класна стая“ и учениците активно участват в учебния процес. За реализираното на творческата задача-да изготвят презентация за конкурса децата работят самостоятелно, но учителят помага през целия творчески процес.

Схема №2 Таксономията на Блум. Ревизирана от Andersom и Krathwohl 2001 г.[20]

Ефективността на обучението зависи от много фактори, един от които ангажираността на ученика в свързани с обучението действия. Опитвам се да провокирам ученика да работи активно в часовете, които иска, така че да му е интересно, да учи с желание и да постига успехи, които да го мотивират. Още Коменски проектира дълбоки реформи в обществото и училището.

„Реформата трябва да започне от училището чрез превръщането му в работилница за човечност. Новото училище трябва да внесе мир и спокойствие най-напред в сърцата на хората.“[21]

Коменски ориентира формирането на личността към самостоятелност и отговорност в мисленето, действията и постъпките. На практика традициите и новаторството вървят паралелно и всяко нещо ново е позабравено старо пречупено през нашия поглед сега в новата ни действителност.

ЛИТЕРАТУРА:

[1]. Платонов К., „Система психологии и теории отражения”,М.1982, с.214
[2]. Zwell, M. Creating a Competence. New York, 2000 /Компетентности и образование-МОН
[3]. Компетентности и образование-МОН
[4]. Матанов Х., Патарчанова Е., Чурукова Лидия, Тренчев Г., Илиева В., „Книга за учителя Човекът и обществото“, КЛЕТ България, 2019 година;
[5]. Стоева К., Статия „Технология за развиване на четивните умения на учениците от 3 клас в часовете по литература“, Издава- і продължаващо образование, diuu.bg, 2020 година
[6]. Маджаров А., «Ян Амос Коменски за нагледността,» С. “Начално образование”, 1, 92 г.

[20] Стоева К., Статия „Технология за развиване на четивните умения на учениците от 3 клас в часовете по литература“, Издава- і продължаващо образование, diuu.bg, 2020 година

[21] Маджаров А., «Ян Амос Коменски за нагледността,» С. “Начално образование”, 1, 92 **Г.**

С Ъ Д Ъ Р Ж А Н И Е

ПРИВЕТСТВИЕ **Доц. д-р Янка Стоименова**	**3**
ПОЗДРАВИТЕЛНИ АДРЕСИ	**7**
ПЕРСОНАЛИЗИРАНЕ НА ОБУЧЕНИЕТО – СЪВРЕМЕННОТО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО ПРЕД ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ **Сийка Г. Чавдарова – Костова**	**15**
EMOTIONAL EMPATHIC PROXIMAL LEARNING EDUCATIONAL ENVIRONMENT PEARL **Stefano Cobello**	**19**
ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ **Владимир М. Меньшиков**	**60**
ПОВЕДЕНЧЕСКИ АСПЕКТИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ В ТЕОРЕТИКО-ПРИЛОЖЕН ПЛАН **Лора И. Спиридонова**	**66**
ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ХУДОЖНИКОВ ТЮМЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА **Оксана Ал. Овсянникова**	**75**
ЩРИХИ КЪМ ИСТОРИЯТА НА ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА HIGHLIGHTS TO THE HISTORY OF THE FACULTY OF PEDAGOGY **Лидия З. Цветанова-Чурукова**	**80**
ДИГИТАЛИЗАЦИЯ И ОБЩЕСТВО: ФОРМИ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ПРОЯВЛЕНИЕ **Валентина Миленкова**	**95**
ПАРТНЬОРСТВО ЗА СЪВМЕСТНО ПРЕПОДАВАНЕ **Пелагия М. Терзийска** **Мирослав К. Терзийски**	**105**
ФОРМИРАНЕ НА ГЕОМЕТРИЧНИ ПОНЯТИЯ У УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ ЧРЕЗ САМОСТОЯТЕЛНА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ **Янка Д. Стоименова**	**111**
ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА РОССИИ НА УРОКАХ МУЗЫКИ У ПОДРОСТКОВ **Наталия Гр. Тагильцева**	**120**
МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА В РОССИЙСКОЙ СЕМЬЕ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ **Лада В. Матвеева**	**123**
ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ **Александра Ж. Овчинникова**	**128**
ПРЕДУЧИЛИЩНАТА ПЕДАГОГИКА В ОТГОВОР НА НОВИТЕ ДЕТСКИ ПОТРЕБНОСТИ **Маргарита Колева**	**133**
АВТЕНТИЧНИ КУЛТУРНИ МОДЕЛИ В ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА РОДОВО-ЛИЧНОСТНА ИДЕНТИЧНОСТ – КОЛЕДЕН КЪСМЕТЕН КАЛЕНДАР **Яна Д. Рашева-Мерджанова**	**141**
ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ **Татьяна А. Соловьева**	**149**
СРАВНИТЕЛЕН АНАЛИЗ НА ПРЕДСТАВИТЕ НА УЧИТЕЛИ, УЧЕНИЦИ И РОДИТЕЛИ ЗА ТЕХНИТЕ СОЦИАЛНИ РОЛИ В ПРОЦЕСА НА СЪТРУДНИЧЕСТВО **Дончо С. Донев**	**152**

Венета К. Узунова	
КРЕАТИВНИ ИДЕИ И ПРАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ НА НАЧАЛНИЯ УЧИТЕЛ – АКТУАЛНО СЪСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМИ **Красимира Т. Марулевска**	**157**
УСПЕШНИЯТ РОДИТЕЛ И УСПЕШНИЯТ УЧИТЕЛ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА Д-Р ТОМАС ГОРДЪН **Дарина Ж. Георгиева** **Мария С. Дишкова**	**161**
УНИВЕРСИТЕТСКИЯТ ЦЕНТЪР ЗА КАРИЕРНО РАЗВИТИЕ – МЕХАНИЗЪМ ЗА ПОДПОМАГАНЕ ПРОФЕСИОНАЛНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ НА СТУДЕНТА **Блага Г. Джорова**	**167**
TEACHING PRIMARY STUDENTS CREATIVE WRITING AS A COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH ROBOT-BASED ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGE LEARNING **Kornelia B. Kostova**	**173**
ОБРАЗОВАТЕЛЕН КУРС ЗА РОДИТЕЛИ В ПОДКРЕПА НА РАЗВИТИЕТО НА ЧЕТИВНИТЕ УМЕНИЯ НА ДЕЦАТА ПРИ РАННОТО ЧУЖДОЕИКОВО ОБУЧЕНИЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК **Корнелия Б. Костова**	**180**
СТРАТЕГИЧЕСКИ МЕНИДЖМЪНТ ЗА ПРОДЪЛЖАВАЩА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ В ДИГИТАЛНА СРЕДА ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯ **Ирена А. Стамболиева**	**190**
ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРЕДМЕТА ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ ПО ВРЕМЕ НА ПАНДЕМИЯТА ОТ КОВИД-19 В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ **Николай А. Първанов**	**195**
КОМУНИКАТИВЕН ПОДХОД КЪМ УСВОЯВАНЕТО НА ПЪРВИ И ВТОРИ ЕЗИК В ДЕТСКАТА ГРАДИНА **Мариана А. Балабанова**	**201**
РАЗЛИЧИЯ В ХАРАКТЕРИСТИКИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С ОБУЧИТЕЛНИ ЗАТРУДНЕНИЯ, ПОСЕЩАВАЩИ УРОЦИ ПО ИНТЕГРАЦИЯ И ТЕЗИ ОТ ОБИКНОВЕНИТЕ КЛАСОВЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ **Димитър Г. Димитров** **Кириякос Кирицопулос**	**206**
ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИТЕ УМЕНИЯ, ЧАСТ ОТ УЧЕБНО-ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКАТА ДЕЙНОСТ ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ **Валентина И. Чилева**	**213**
СЪВРЕМЕННИТЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОТРАЖЕНИЕТО ИМ ВЪРХУ ЗДРАВОСЛОВНОТО СЪСТОЯНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ **Янко Д. Руменов**	**218**
СЪЗДАВАНЕ НА STE(A)M ЦЕНТРОВЕ В БЪЛГАРИЯ – ПЕДАГОГИЧЕСКИ И ТЕХНОЛОГИЧНИ ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА И ВЪЗМОЖНОСТИ **Радослава В. Топалска**	**223**
STEAM – СЛЕДВАЩАТА КРАЧКА В STEM ОБУЧЕНИЕТО В БЪЛГАРИЯ **Василена Б. Спасова**	**228**
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИЯТ STEM УРОК В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ **Цветомира И. Иванова**	**230**
ПРИЛОЖЕНИЕ НА STE(A)M ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА (МЕЖДУНАРОДЕН ОПИТ) **Вяра Н. Цветанова** **Мирослав Терзийски** **Мария Р. Младенова**	**233**
ВЪЗМОЖНОСТИ, КОИТО ПРЕДЛАГА STEM В ОБУЧЕНИЕТО ПО ПРИРОДНИ НАУКИ В ПРОГИМНАЗИАЛЕН И ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ	**239**

Любка М. Атанасова	
ОЧЕРТАВАНЕ ПАРАМЕТРИТЕ НА СПЕЦИФИЧНИТЕ ТРУДНОСТИ В УЧЕНЕТО НА УЧЕНИЦИ С КОМУНИКАТИВНИ НАРУШЕНИЯ ОТ II-IV КЛАС **Борислава В. Петрова**	**245**
ПСИХОФИЗИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА УЧЕНИЦИТЕ В ЧАСОВЕТЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО –IV КЛАС **Диана Севдалинова**	**251**
ИДЕИТЕ НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ В КОНЦЕПТУАЛНАТА ПАЛИТРА НА СВОБОДНОТО ВЪЗПИТАНИЕ **Мария Г. Спасова**	**256**
ПРОЕКТНАТА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ В УРОКА ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ **Верица Арсов**	**261**
РОЛЯТА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА РАЗВИТИЕ НА БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ **Петя П. Пачкова**	**266**
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОЛОГИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЗАДАЧИ И РЕШЕНИЯ **Марина Ст. Стародубцева**	**270**
ПРИРОДНИТЕ ПРИНЦИПИ, ВТЪКАНИ В ПОСЛОВИЦАТА, И РОЛЯТА ИМ ЗА ОБУЧЕНИЕТО, ВЪЗПИТАНИЕТО И СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛЕН ОБРАЗОВАТЕЛЕН ЕТАП **Снежанка Д. Георгиева** **Люба А. Златкова**	**273**
УЧЕНЕ ЧРЕЗ ПРЕЖИВЯВАНЕ В МУЛТИКУЛТУРНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СРЕДА **Милена И. Илиева**	**281**
INTRODUCTION OF DIDACTIC ANIMATION AS A METHOD OF PEDAGOGICAL INTERACTION WITH A 5-6 YEAR-OLD CHILD **Антоанета Б. Григорова** **Антоанета И. Тодорова**	**286**
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА СЪЗДАВАНЕ НА РАЗЛИЧНИ ПО ВИД УЧЕБНИ СИТУАЦИИ ПРИ ЕДНО И СЪЩО УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА **Маргарита С. Пенева**	**290**
ДЪРЖАВНА ПОЛИТИКА ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ФОРМИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ **Валентина Н. Кираджиева**	**295**
ПОДХОДИ В УСВОЯВАНЕТО НА ПРАВОГОВОРНИТЕ НОРМИ НА БЪЛГАРСКИЯ ЕЗИК ПРИ СТУДЕНТИ ФИЛОЛОЗИ **Галина М. Семерджиева** **Маргарита Р. Георгиева**	**300**
THE ISRAELI SCHOOL PRINCIPALS EXTERNAL MOTIVATIONAL SOURCES OF INNOVATION **Rina Cohen**	**304**
STRATEGIC LEADERSHIP AND STRATEGIC LEADER IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS **Hilda H. Narch**	**308**
ДЕИНСТИТУЦИОНАЛИЗИРАНЕ НА ОБРАЗОВАНИЕТО **Анна С. Георгиева**	**314**
СТУДЕНТЪТ – СУБЕКТ НА ОБУЧЕНИЕ ОТ ДИСТАНЦИЯ (В СПЕЦИАЛНОСТ „СОЦИАЛНА ПЕДАГОГИКА“) **Юлиана Ковачка**	**319**
ФИЛОСОФИЯ НА НАКАЗАНИЕТО (В КОНТЕКСТА НА СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ПОЗНАНИЕ) **Веска Гювийска**	**328**
РАЗВИТИЕ НА МОТИВИРАНИ СПОСОБНОСТИ ЗА РАННО ЧУЖДОЕЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ НА 6-7-ГОДИШНИ ДЕЦА	**332**

София Хр. Дерменджиева **Мария П. Бакалуди**	
ЛИТЕРАТУРНИТЕ ПРИКАЗКИ – СРЕДСТВО ЗА РАЗВИТИЕ НА ТВОРЧЕСКИТЕ УМЕНИЯ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ В IV КЛАС **Ива А. Стаменова**	**336**
ОБУЧЕНИЕ И КРЕАТИВНОСТ В КОНТЕКСТА НА ПРАКСИОЛОГИЯТА **Красимир С. Костов**	**341**
СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА ДЕЙНОСТ НА ОБЩИНСКИТЕ СЪВЕТИ ПО НАРКОТИЧНИ ВЕЩЕСТВА **Мирела Кючукова**	**346**
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ОНАГЛЕДЯВАНЕ ПРИ РАБОТА С ТЕКСТОВИТЕ ЗАДАЧИ В ПЪРВИ КЛАС **Михаела И. Николова**	**350**
РАЗВИТИЕ НА КРЕАТИВНОСТТА НА МУЗИКАЛНО НАДАРЕНИ ДЕЦА ЧРЕЗ ИДЕИ ОТ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАТА ПЕДАГОГИКА **Алиша С. Павлова**	**356**
ПЕДАГОГИЧЕСКА РАЗРАБОТКА НА УРОЦИТЕ ПО МУЗИКА, СВЪРЗАНИ С ТРАКИЙСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР В 5 КЛАС **Борислав Ив. Борисов**	**362**
КОМПЕТЕНТНОСТНИЯТ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО НА ЧЕТВЪРТОКЛАСНИКА С ПРЕЗЕНТАЦИЯТА-„МОЯТ ЛЮБИМ НАЦИОНАЛЕН ГЕРОЙ“ **Катя Стоева**	**366**

СБОРНИК С ДОКЛАДИ

„ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ ГРАНИЦИ – РЕАЛНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВИ“

Рецензенти:

Проф. д-р Галин Цоков

доц. д-р Снежана Попова

Оформление на корица Христо Шапкаров

……

Тираж 100 Формат 60/80/16 Печатни коли …..

Университетско издателство „Неофит Рилски”

Благоевград, 2021